

Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Thaís Cristina Figueiredo Rego

**Formação profissional no Brasil: reflexões a
partir da experiência do SENAC – Montes
Claros/ MG em 2015**

Uberlândia / MG

2015

Thaís Cristina Figueiredo Rego

Formação profissional no Brasil: reflexões a partir da experiência do SENAC – Montes Claros/ MG em 2015

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha: Trabalho, Sociedade e Educação - Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Fabiane Santana Previtali

Uberlândia / MG

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

-
- R343f
2015
- Rego, Thaís Cristina Figueiredo, 1977-
Formação profissional no Brasil : reflexões a partir da experiência do SENAC – Montes Claros, MG em 2015 / Thaís Cristina Figueiredo Rego. - 2015.
167 f. : il.
- Orientadora: Fabiane Santana Previtalli.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Ensino profissional - Montes Claros - Teses. 3. SENAC - Montes Claros (MG) - Teses. 4. Ensino técnico - Montes Claros (MG) - Teses. 5. Formação profissional - Teses. I. Previtalli, Fabiane Santana. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: REFLEXÕES A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA DO SENAC – MONTES CLAROS/ MG EM 2015

Tese aprovada para a obtenção do título de
Doutora no Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de
Uberlândia (MG), pela banca examinadora
formada por:

Profa. Dra. Fabiane Santanta Previtalli (Orientadora)

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. Antônio Bosco de Lima

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. Robson Luiz de França

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. Ari Raimann

Universidade Federal de Goiás – UFG/Jataí

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses

Universidade de Brasília – UNB

Suplentes:

Prof. Dr. Aldo Duran Gil (INCIS/UFU)

Prof. Dr. Ricardo Antunes (UNICAMP)

Uberlândia, 17 de fevereiro de 2016

Aos meus amores Lauro, Mateus e Maria Luiza.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

A Deus que me amparou e deu-me força e coragem nos momentos mais difíceis.

Ao meu marido, Lauro André, pelo apoio incondicional.

Aos meus filhos, Mateus e Maria Luiza, pelos estímulos diários.

À minha mãe e à minha sogra, que nunca se esqueceram de mim em suas orações.

Às minhas irmãs, sobrinhos, cunhadas, cunhados e pai, pela torcida.
Em especial ao meu cunhado André, pois sem ele este trabalho nunca teria se tornado realidade.

À toda a equipe do SENAC Montes Claros/ MG, que abriu as portas dessa instituição para a realização desta pesquisa.

A Regina, pelas orientações de vida.

A Rosane, pelas valiosas correções do Português e pelo carinho.

A Gislane, pelas palavras certas nas horas incertas.

Às amigas Josi e Vânia Torres, por me motivarem em todos os momentos desta caminhada.

Aos colegas das FIPMoc, pelo prazer da convivência.

Aos professores do PPGED, em especial aos da linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação.

Aos professores presentes na banca, pelas considerações acerca do trabalho.

Aos queridos James e Giane, pelo atendimento prestativo.

Aos colegas do doutorado, pelos incentivos.

A Luciana Zacarias e Celson Fagiani, pelo acolhimento e amizade em Uberlândia.

A Fabiane Previtali, minha querida orientadora, de quem vou levar as melhores lembranças.
Muito obrigada, pelas orientações, pelas oportunidades e pelo acolhimento em Uberlândia e em Portugal. Obrigada, acima de tudo, por me mostrar, que, com garra e força de vontade, tudo pode se concretizar.

RESUMO

As mudanças no mundo do trabalho a partir da reestruturação produtiva levaram as instituições de ensino profissionalizante a reformularem suas propostas pedagógicas e a ofertarem um ensino voltado para as exigências do mercado de trabalho. Por isso esta pesquisa teve como objetivo analisar a educação profissional ofertada pelo SENAC Montes Claros/MG considerando a formação por competências em 2015. Foi realizada uma pesquisa documental em documentos do SENAC e aplicado um questionário aberto a cinco docentes de cursos técnicos do SENAC Montes Claros/ MG. As informações foram categorizadas e analisadas a partir de uma análise interpretativa. Além disso, aplicou-se um questionário estruturado de múltipla escolha a 164 alunos de cursos técnicos da mesma instituição. Os dados foram tabulados e os gráficos gerados a partir da estatística descritiva. Os documentos analisados mostram a adoção do modelo de competências pela instituição em estudo na formação profissional de nível técnico. Quanto ao desenvolvimento de competências em sala de aula, os docentes têm trabalhado com situações ligadas ao dia a dia das empresas abandonando a abordagem tradicional de ensino. Quando perguntados sobre a utilização do modelo de competências no cotidiano, os professores que disseram que ele está presente não conseguiram expressar como isso é feito e os que foram contrários a essa ideia responderam que o ensino ainda está preso à mensuração e a treinamentos que não enfatizam como deve ser a prática docente. Os alunos do curso técnico do SENAC Montes Claros/ MG constituem um público jovem, de baixa renda e pertencentes ou egressos de escolas públicas. Concluímos com essa pesquisa que os docentes procuram aplicar o modelo de competências em sua prática e seguem o que é proposto pelos documentos institucionais do SENAC Montes Claros/MG mesmo encontrando algumas dificuldades para isso. Quanto aos alunos concluímos que eles trazem consigo o conceito de empregabilidade uma vez que acreditam que a capacitação profissional deles garantirá um emprego. Também constatamos traços da dualidade estrutural do ensino, uma vez que são os alunos de baixa renda, que querem primeiro conseguir um emprego para depois continuar os estudos a maioria dos matriculados nos cursos técnicos. Por fim, comprovamos também a tradição e a força que o SENAC Montes Claros/ MG tem perante seus alunos.

Palavras-chave: Reestruturação produtiva. Formação profissional técnica. Modelo de Competências.

ABSTRACT

Changes in the labor market from the productive restructuring led the training institutions to reform their educational proposals and offer teaching aiming the demands of the labor market. Thereupon this study aimed to analyze the professional education provided by SENAC Montes Claros / MG considering skills formation in 2015. The study is characterized as qualitative and quantitative. Contemplating the qualitative approach, a documentary research was conducted on SENAC documents and an open questionnaire to five technical courses teachers was applied in SENAC Montes Claros / MG. The information was categorized and analyzed from an interpretative analysis. For the quantitative approach, a structured multiple choice questionnaire was applied to 164 technical courses students from the same institution. Data were tabulated and graphics generated from descriptive statistics. The documents analyzed show the institution's adoption of the competence model study in technical level professional qualification. For the skills development in the classroom, teachers have been working with daily business situations despising memorization activities. When asked about daily life skills model usage, teachers who said it is present could not express how it is done and those who were against this idea responded that teaching is still attached to the measurement and training that do not emphasize how teaching practice should be. Technical course students from SENAC Montes Claros / MG are a young, low-income people and from public schools. From this research it is concluded that teachers seek to apply the competency model in their practice and to follow what is proposed by the SENAC Montes Claros documents / MG even encountering some difficulties to do so. Concerning the students, it is concluded that they have the employment concept since they believe the qualification will ensure them a job. The structural education duality presence was verified, since the low-income students, who first want to get a job and then continue the studies, are the majority of enrolled students. Lastly, the tradition and strength SENAC Montes Claros / MG have towards their students were proven.

Key words: Productive restructuring. Technical level professional. Competence model.

RESUMEN

Los cambios en el mercado laboral a partir de la reestructuración productiva llevaron a los centros de formación profesional a una reforma en sus propuestas educativas y a ofertaren una enseñanza conducida hacia las exigencias del mercado laboral. Así que este estudio tuvo como objetivo analizar la educación profesional ofertada por SENAC Montes Claros / MG considerando la formación por habilidades en 2015. La obra se caracteriza por ser cualitativa y cuantitativa. Contemplando el enfoque cualitativo se llevó a cabo la investigación documental en SENAC y se aplicó un cuestionario abierto a cinco profesores de cursos técnicos en el SENAC Montes Claros / MG. La información se clasifica y se analiza desde un análisis interpretativo. Para el enfoque cuantitativo se aplicó un cuestionario estructurado a 164 estudiantes de cursos técnicos en la misma institución. Los datos fueron tabulados y los gráficos generados a partir de la estadística descriptiva. Los documentos analizados muestran la adopción del modelo de competencias por la institución en estudio en la formación profesional en nivel técnico. Para el desarrollo de habilidades en el aula, los maestros han estado trabajando con situaciones relacionadas con el día a día de las empresas despreciando las actividades de memorización. Cuando se le preguntó sobre el uso del modelo de habilidades en la vida cotidiana, los profesores que dijeron que él está presente no podían expresarse acerca de cómo se hace esto y los que estaban en contra de esta idea respondieron que la enseñanza está todavía unida a la medición y a la formación que no enfatizan como debe ser la práctica docente. Los estudiantes del curso técnico de SENAC Montes Claros / MG son una gente joven, de bajos ingresos y propiedad o graduados de las escuelas públicas. Concluimos con esta investigación que los profesores tratan de aplicar el modelo de competencias en su práctica y siguen lo que se propone por documentos de SENAC Montes Claros / MG incluso encontrando algunas dificultades para ello. Acerca de los estudiantes concluimos que traen consigo el concepto de que el empleo vendrá si tienen calificación profesional. Verificamos la presencia de la dualidad estructural en la educación, ya que son los estudiantes de bajos ingresos, que desean obtener primero un trabajo y luego continuar los estudios aun matriculados en los cursos técnicos. Finalmente, se demostró la tradición y la fuerza que SENAC Montes Claros / MG tiene delante de sus alumnos.

Palabras clave: la reestructuración productiva. La formación profesional técnica. Modelo de Competencias.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Matrículas na Educação Profissional – Brasil - 1933/1939 - 1940/1949 - 1950/1958
GRÁFICO 2	Matrículas na Educação Profissional de Nível Médio – Brasil – 2000/ 2014
GRÁFICO 3	Relação entre o trabalho atual e o curso técnico dos respondentes – 2015 – (%)
GRÁFICO 4	Motivos da procura por um curso técnico do SENAC Montes Claros/ MG – 2015 – (%)
GRÁFICO 5	Motivação para realizar um curso técnico – 2015 – (%)
GRÁFICO 6	Conhecimento ou não das competências desenvolvidas no curso – 2015 – (%)
GRÁFICO 7	Auxílio das competências desenvolvidas no curso técnico na inserção no mercado de trabalho – 2015 – (%)
GRÁFICO 8	Realização de outros cursos técnicos ou de qualificação – 2015 – (%)
GRÁFICO 9	Curso técnico feito no SENAC como fator determinante para conseguir alguma ocupação profissional – 2015 – (%)
GRÁFICO 10	Contribuição de um curso técnico realizado no SENAC para a prática profissional – 2015 – (%)
GRÁFICO 11	Exigência do mercado de trabalho em relação à formação profissional – 2015 – (%)
GRÁFICO 12	Principais dificuldades para ingresso no mercado de trabalho – 2015 (%)

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1** Anúncio de emprego – 1958
- FIGURA 2** Anúncio de emprego – 2015
- FIGURA 3** Os saberes no modelo de ensino por Competências
- FIGURA 4** Objetivo e Módulos do Curso Técnico em Administração – SENAC/MG

LISTA DE TABELAS

- | | |
|-----------------|--|
| TABELA 1 | Distribuição dos alunos dos cursos técnicos do SENAC Montes Claros/ MG por curso e turno – 2015 – (n) |
| TABELA 2 | Número de alunos matriculados nas Escolas de Aprendizizes Artífices por Estado da Federação – 1910 |
| TABELA 3 | Histórico quantitativo de alunos atendidos pela UET Montes Claros – 1990 – 2014 |
| TABELA 4 | Perfil geral dos alunos respondentes |
| TABELA 5 | Opinião dos respondentes acerca da ordem de prioridade dos aspectos mais valorizados pelo mercado de trabalho – 2015 – (%) |

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1** Dispositivos legais e pareceres acerca da Educação Profissional a partir da LDB 9394/96
- QUADRO 2** Ações para o desenvolvimento de competências por Eixos Tecnológicos
- QUADRO 3** Organização Curricular – Indicadores - Técnico em Administração – SENAC/ MG (Fragmentos)
- QUADRO 4** Organização Curricular – Saberes - Técnico em Administração – SENAC/ MG (Fragmentos)

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AEC	Associação Educacional Católica
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CBE	Câmara da Educação Básica
CCQ	Círculos de Controle de Qualidade
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CINTEFOR	Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONCLAP	Conferência das Classes Produtoras do Brasil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
IDORT	Instituição de Organização Racional do Trabalho
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PL	Projeto de Lei
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSG	Programa SENAC de Gratuidade
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
TCH	Teoria do Capital Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
UET	Unidade de Ensino Técnico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	<i>United States Agency of International Development</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	28
CAPÍTULO I - ENSINAR A TRABALHAR: BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA – 1909 a 2015.....	35
1.1 1909 à década de 1920.....	35
1.2 Décadas de 1930 e 1940	40
1.3 Décadas de 1950 a 1970	53
1.4 1988 até os dias atuais	61
CAPÍTULO II - SENAC: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO	77
2.1 O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Montes Claros/ MG.....	77
2.1.2 Histórico e Estrutura.....	77
2.1.2 Organização Pedagógica	84
CAPÍTULO III - DO TAYLORISMO/ FORDISMO AO TOYOTISMO	89
3.1 Taylorismo/Fordismo	89
3.2 Toyotismo.....	94
CAPÍTULO IV - FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO SENAC MONTES CLAROS/ MG: DOCUMENTOS OFICIAIS E A PERCEPÇÃO DOCENTE	107
4.1 Formação por qualificação: base do modelo taylorista/fordista.....	107
4.2 Formação por competências: base do modelo de acumulação flexível.....	110
CAPÍTULO V – FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO SENAC – MONTES CLAROS/ MG: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DOS CURSOS DE NÍVEL TÉCNICO.....	137
CONCLUSÃO.....	155
APÊNDICES	173
APÊNDICE A – MEMORIAL.....	175
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	178
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS	179
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORES DO SENAC MONTES CLARO/MG.....	182
APÊNDICE E – RESPOSTAS DOS PROFESSORES AO QUESTIONÁRIO APLICADO	183

INTRODUÇÃO

As mudanças tecnológicas advindas da reestruturação produtiva passaram a requerer do ensino profissionalizante a formação de um perfil profissional adequado ao novo mundo do trabalho.

A perspectiva da educação profissional deve ser a oferta de um ensino voltado para o aprender a aprender que possibilite enfrentar situações diárias nas empresas a partir da aplicação da teoria e da prática de maneira articulada. Por isso, a proposta de reorganizar a estrutura pedagógica do ensino profissionalizante com base em um modelo preocupado em formar indivíduos com conhecimentos de base científico/ tecnológico, em desenvolver aptidões que possibilitem a resolução rápida de problemas e em oferecer uma formação continuada e uma aprendizagem permanente.

O modelo escolhido foi o de competências que prevê uma formação voltada para os conhecimentos, o saber fazer e o saber ser.

Essa formação foi definida no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, como “os quatro pilares da educação”. Esses pilares constituem-se em aprendizagens fundamentais focalizadas no indivíduo, que deve: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser. (DELORS, 1998)

A lógica das competências preocupada com uma formação voltada para as necessidades do mercado de trabalho pretende propagar que os interesses das empresas são os mesmos interesses dos trabalhadores, causando o enfraquecimento da classe trabalhadora e tornando forte o conceito de empregabilidade.

Se antes o ensino profissionalizante estava preocupado em formar trabalhadores para ocupar postos de trabalho com atividades bem definidas pelo modelo taylorista/fordista de organização da produção, agora passa a ter que preparar um indivíduo completo para o mercado. Esse indivíduo deve estar apto a criticar, refletir, deduzir, solucionar problemas e agir com iniciativa no dia a dia de suas atividades, características desejáveis pelo modelo toyotista.

O modelo de ensino para as competências é algo consolidado na legislação educacional brasileira, principalmente nos documentos da educação profissional. As instituições que oferecem essa modalidade de ensino passaram a organizar-se para atender as determinações do governo e isso trouxe consequências para docentes e alunos.

Professores e alunos estão na linha de frente do processo ensino-aprendizagem. São os primeiros os responsáveis diretos pela formação profissional e, os segundos os que atuarão no mercado.

Por isso, torna-se importante uma investigação que nos esclareça: Como os envolvidos no processo ensino-aprendizagem vivenciam na prática o modelo de competências? O discurso presente nos documentos oficiais acerca do ideário das competências faz parte do dia a dia dos professores? Os professores entendem o que é uma proposta de ensino por competências? Qual é a percepção dos alunos de cursos técnicos acerca de sua formação e do mercado de trabalho?

Escolhemos para este estudo a formação profissional oferecida pelo SENAC, mais especificamente pelo SENAC de Montes Claros – MG, por se tratar de uma instituição tradicional, forte e de prestígio nacional, que oferece cursos de qualidade e tornou-se um importante espaço para a formação da força de trabalho brasileira. Além disso, por estar presente no cenário do ensino profissionalizante há quase setenta anos, vivenciou os modelos de formação exigidos tanto pelo modelo taylorista/fordista, como pelo toyotista.

Diante do exposto acima o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar a educação profissional ofertada pelo SENAC Montes Claros/ MG considerando a formação por competências no momento atual.

Esse objetivo maior se desdobrou em outros mais específicos, a saber:

- Apresentar um panorama histórico da educação profissional brasileira entre 1909 a 2015.
- Apresentar a estrutura e organização pedagógica do SENAC.
- Contextualizar o mundo do trabalho à época do taylorismo/fordismo e no toyotismo.
- Verificar se a prática docente condiz com a teoria do ensino por competências presente nos documentos do SENAC Montes Claros/ MG.
- Analisar a percepção dos alunos de cursos técnicos do SENAC – Montes Claros/ MG acerca do mercado de trabalho e de sua formação profissional.

Foram elaboradas três hipóteses para esse estudo.

- A dualidade estrutural entre o Ensino Médio e a Educação Profissionalizante ainda está presente no nosso modelo educacional. O ensino profissionalizante é procurado por aqueles jovens que precisam ingressar rapidamente no mercado de trabalho para complementar a renda familiar.
- Apesar dos documentos pedagógicos do SENAC Montes Claros/ MG serem explícitos quanto à utilização do ensino para o desenvolvimento de competências na oferta de seus cursos, os professores ainda encontram dificuldades no emprego seguro desse modelo na sua prática docente.
- Os alunos dos cursos técnicos do SENAC Montes Claros/ MG têm uma expectativa positiva quanto ao curso técnico que realizam e quanto à instituição escolhida, atribuindo ao fato de ter uma formação técnica a condição principal para ingresso no mercado de trabalho.

Defendemos as seguintes proposições: 1) a educação profissional além de estar a serviço do mercado promove a dualidade estrutural sendo destinada a alunos de baixa renda que precisam trabalhar. 2) como atende às exigências do mercado de trabalho, o ensino profissionalizante acaba disseminando entre os alunos o conceito de empregabilidade, fazendo-os acreditar que são responsáveis tanto pelo seu sucesso como pelo seu fracasso. 3) mesmo com o modelo de competências presente há muito tempo nos documentos educacionais os professores apresentam dificuldades no seu entendimento e aplicação.

a) Percurso Metodológico

Este estudo caracterizou-se como quali-quantitativo. De acordo com Minayo (1994) a junção desses dois tipos de pesquisa é perfeitamente aceitável. Elas se relacionam sem excluir uma da outra, se complementando.

A pesquisa quantitativa é uma abordagem que permite a mensuração dos dados, ou seja, permite-nos traduzir em números as informações coletadas.

A pesquisa qualitativa é de caráter subjetivo e preocupa-se com o exame de interações, comunicações e/ou documentos.

Contemplando a abordagem qualitativa foi realizada uma pesquisa documental que de acordo com Martins; Theóphilo (2009, p. 55) “é característica dos estudos que utilizam documentos como fonte de dados, informações e evidências”.

Foram investigados documentos como Proposta Pedagógica, Regimento Escolar e Planos de Trabalho a fim de identificar trechos que indicassem o modelo pedagógico proposto.

As duas abordagens foram contempladas com uma pesquisa de campo adotando-se instrumentos adequados a cada uma delas.

Foram utilizados dois questionários. Um estruturado e composto por questões de múltipla escolha (APÊNDICE C) para possibilitar a mensuração e análise dos dados e outro aberto permitindo uma análise qualitativa dos dados (APÊNDICE D).

De acordo com Marconi; Lakatos (2010) o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

O questionário com perguntas de múltipla escolha possui perguntas fechadas, que possuem uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto. E o questionário aberto é composto por perguntas de respostas livres que permite ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitindo opiniões (MARCONI; LAKATOS, 2010).

A amostra qualitativa foi composta por cinco professores dos cursos técnicos do SENAC Montes Claros/ MG, escolhidos através de sorteio.

A população da abordagem quantitativa eram os alunos dos seis cursos técnicos do SENAC Montes Claros/ MG oferecidos durante o segundo semestre de 2015, assim distribuídos:

TABELA 1 – Distribuição dos alunos dos cursos técnicos do SENAC Montes Claros/ MG por curso e turno – 2015 – (n)

Curso	Turno	Alunos
Técnico em Estética	Matutino	13
Técnico em Nutrição e Dietética	Matutino	13
Técnico em Segurança do Trabalho	Matutino	21
Técnico em Administração	Vespertino	29
Técnico em Administração	Vespertino	30
Técnico em Nutrição e Dietética	Vespertino	12
Técnico em Rede de Computadores	Vespertino	25
Técnico em Nutrição e Dietética	Noturno	18
Técnico em Segurança do Trabalho	Noturno	20
Técnico em Segurança do Trabalho	Noturno	10
		191

Fonte: Elaboração Própria

De posse desse quantitativo total aplicou-se os questionários aos alunos que manifestaram interesse em participar da pesquisa. Foram aplicados 164 questionários.

As respostas coletadas a partir dos questionários abertos foram digitadas (APÊNDICE E) para posterior análise.

Para garantir o anonimato das respostas os sujeitos (professores) foram identificados como P1, P2, P3, P4 e P5.

Para facilitar o trabalho de análise as respostas foram agrupadas nas seguintes categorias:

- Definição do modelo de ensino por competências
- Aplicação do modelo de competências na prática
- Desenvolvimento de competências no dia-a-dia
- Trabalho dos conteúdos em sala de aula
- Trabalho das questões éticas e morais em sala de aula

A análise das respostas dos professores foi feita através da análise interpretativa.

As respostas coletadas a partir dos questionários fechados foram tabuladas para geração de gráficos utilizando-se o ferramental da estatística descritiva.

Os gráficos foram organizados de acordo com as seguintes temáticas:

- Educação profissional de nível técnico
- Ensino por competências
- Empregabilidade/ Mercado de trabalho

As inferências acerca desses dados também foram feitas a partir de análise interpretativa.

Atendendo aos procedimentos éticos foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) pelos participantes da pesquisa. Foram-lhes esclarecidos os objetivos, riscos e contribuições da pesquisa bem como lhes garantido o anonimato das respostas e sua utilização somente para fins acadêmico-científicos.

b) Estrutura da Tese

Esta pesquisa foi estruturada em cinco capítulos, além dessa introdução e da conclusão, buscando alcançar os objetivos propostos.

O **Capítulo I** contempla um breve histórico da educação profissional brasileira de 1909 até os dias atuais.

A partir de uma revisão de literatura elaborada com leituras de textos de Manfredi (2002), Freitag (1986), Romanelli (1988), Saviani (2007) entre outros, foi possível fazer um resgate dos principais acontecimentos referentes à educação brasileira focando principalmente o ensino profissionalizante.

O **Capítulo II** foi destinado a apresentar a instituição de ensino profissionalizante escolhida para realização da pesquisa: o SENAC Montes Claros/ MG.

Com base em documentos da própria instituição elaborou-se um texto que remontou a história do SENAC a partir de aspectos como: organização pedagógica, estrutura, natureza jurídica dentre outros.

O **Capítulo III** foi reservado à discussão teórica sobre o modelo de produção taylorista fordista e o toyotismo.

Buscou-se a partir de leituras de autores como Marx, Coriat, Vasapollo, Antunes, Lucena, Previtali, França, Alves G. etc., apresentar o modelo de organização baseado no taylorismo/ fordismo e o baseado no toyotismo.

Essa discussão foi fundamental para o entendimento desses modelos que, cada um no seu tempo, ditaram como os profissionais deveriam ser preparados para o mercado de trabalho.

O **Capítulo IV** analisou o deslocamento da formação por qualificação para a formação por competências no SENAC. Além disso, buscou identificar a presença do modelo de competências em trechos de documentos do SENAC, verificando se a prática docente é condizente com o que é proposto. Para isso, foi realizada uma pesquisa empírica com professores de cursos técnicos do SENAC Montes Claros.

Com a ajuda de teóricos como Kuenzer, Ramos, Ciavatta, Frigotto entre outros foi possível realizar uma análise interpretativa procurando entender o discurso desses professores e associá-los ao modelo de ensino para competências.

O **Capítulo V** foi destinado a analisar a perspectiva dos alunos acerca do mercado de trabalho e de sua formação profissional.

Esse capítulo compreende uma pesquisa quantitativa realizada com alunos dos cursos técnicos do SENAC Montes Claros/ MG.

A partir da apresentação de gráficos e tabelas buscou-se analisar como esses discentes percebem sua formação profissional e o mercado de trabalho.

Por fim, foram feitas as considerações finais retomando os aspectos centrais abordados nos capítulos anteriores.

CAPÍTULO I - ENSINAR A TRABALHAR: BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA – 1909 a 2015

1.1 1909 à década de 1920

A formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, no governo do presidente Nilo Peçanha, em 23 de setembro, com o Decreto 7.566, que criou, em cada unidade da Federação (exceto Distrito Federal e Rio Grande do Sul), uma Escola de Aprendizes Artífices, totalizando dezenove escolas.

Em 1909, o Brasil passava por um surto de industrialização, quando as greves de operários foram não só numerosas, como articuladas, umas categorias paralisando o trabalho em solidariedade a outras, lideradas pelas correntes anarco-sindicalistas. Neste contexto, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra a "inoculação de ideias exóticas" no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado. (CUNHA, 2000).

Além disso,

Convergente com essa ideologia conservadora, havia outra, progressista - a do industrialismo. Ela consistia na atribuição à indústria de valores como progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização. Seus adeptos atribuíam à indústria a função de elevar o Brasil ao nível das nações civilizadas, pois ela permitiria ao país possuir os atributos próprios dos países da Europa e dos Estados Unidos. Só a indústria poderia resolver os problemas econômicos que afligiam o Brasil, pois só ela seria capaz de propiciar o desenvolvimento das forças produtivas, estabilizar a economia e levar o progresso a todas as regiões. (CUNHA, 2000).

A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices ficou caracterizada como o início da rede federal de ensino. Antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial iniciante, essas escolas obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua (KUENZER, 1999a; MANFREDI, 2002), conforme podemos observar em um trecho do referido decreto:

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906:

Considerando:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às **classes proletarias** os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existencia;

que para isso se torna necessario, não só habilitar os **filhos dos desfavorecidos da fortuna** com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir **habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;**

que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica **formar cidadãos uteis à Nação;**

Decreta:

Art. 1º. Em cada uma das capitais dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primario gratuito.(BRASIL, 1909, grifo nosso).

Está explícito no texto do decreto a quem essa modalidade de ensino atenderia: as classes proletárias ou aos “filhos dos desfavorecidos da fortuna”, que deveriam ser afastados do vício e do crime como forma de manter a ordem da nação. Já nessa época, percebia-se que o ensino profissional seria dirigido aos pobres, e o ensino secundário, à elite - que teria acesso ao ensino superior, no que optaria por um ramo profissional. (KUENZER, 1999a).

Com um total de 2.118 alunos matriculados, os cursos das Escolas de Aprendizes e Artífices registraram um percentual de frequência de 58,9% em seu primeiro ano de existência, o que nos permite observar uma taxa de evasão consideravelmente alta (41,1%). De acordo com a TAB. 1, o Espírito Santo, apesar de ser o terceiro estado com maior número de matrículas, destacava-se por ser o primeiro no número de evasão (71%). O Paraná é o primeiro em número de matriculados (10,34%), e Minas Gerais, o menor, com apenas 1,51% do número total de matrículas. A Paraíba é o estado com menor número de evasão (21,7%).

TABELA 2 – Número de alunos matriculados nas Escolas de Aprendizes Artífices por Estado da Federação – 1910

Estado	Matrícula	Frequência	Evasão(%)
Amazonas	33	18	45,5
Pará	160	74	53,7
Maranhão	74	56	24,3
Piauí	52	28	46,2
Ceará	128	55	57,0
Rio Grande do Norte	151	86	41,7
Paraíba	143	112	21,7
Pernambuco	70	46	34,3
Alagoas	93	60	35,5
Sergipe	120	69	42,5
Bahia	40	30	25,0
Espírito Santo	180	52	71,1
Rio de Janeiro	209	145	30,6
Minas Gerais	32	24	25,0
São Paulo	135	95	29,6
Paraná	219	153	30,1
Santa Catarina	100	59	41,0
Goiás	71	29	59,2
Mato Grosso	108	57	47,2
TOTAL GERAL	2118	1248	-

FONTE: Fonseca (1986, v.1, p. 183) apud Gurgel (2007, p. 64)

Em uma sociedade cujo índice de urbanização e de industrialização ainda era pequeno, o predomínio numérico coube às populações estabelecidas na zona rural, por isso a baixa procura pela educação escolar. A escola não era fator motivador para os camponeses, pois as técnicas de cultivo não exigiam nenhum tipo de qualificação. As classes médias e operárias urbanas procuravam a escola, porque dela precisavam para, de um lado, ascender na escala social e, de outro, obter um mínimo de condições para conseguir emprego nas poucas fábricas. (ROMANELLI, 1988).

Para Gurgel (2007, p. 65), a maioria dos alunos julgava-se apta para ocupar algum posto de trabalho com os conhecimentos já obtidos nos primeiros anos do curso, por isso, abandonava a escola antes do final do curso e pleiteava algum tipo de colocação nas fábricas; o que pôde contribuir para explicar as altas taxas de evasão e os baixos índices de conclusão dos cursos nas Escolas de Aprendizes Artífices.

As escolas de aprendizes tinham como objetivo formar operários, mediante o ensino de conhecimentos técnicos necessários ao Estado da Federação a que a escola pertencesse, ou às especialidades das indústrias locais. (MANFREDI, 2002).

Segundo Cunha (2005), as Escolas de Aprendizes e Artífices, que funcionaram até 1942, tinham como função ensinar aos alunos do sexo masculino ofícios como de carpinteiro, marceneiro, torneiro de madeira, entalhador, escultura em gesso, madeira e pedra, fundidor de tipos, fundidor de metais, tipografia, litografia, gravura em pedra, gravura em madeira, serralheiro, modelagem, torneiro de metais, instrumentos de precisão; e, aos do sexo feminino, tipografia, litografia e gravura, relojoaria, telégrafos e correios, papelaria, fabrico de vidros e tecidos.

Percebe-se o ensino de ofícios voltado para o artesanato de interesse local, e não para os manufatureiros requeridos pelos processos de industrialização que se iniciavam no Brasil (CUNHA, 2005; ARANHA, 2006). A maioria absoluta das escolas oferecia cursos artesanais como alfaiataria, sapataria, marcenaria, carpintaria, ferraria, selaria e encadernação; enquanto o menor número de ofícios ensinados era considerado propriamente industrial (mecânica, tornearia, eletricidade).

Desde essa época, o trabalho manual no Brasil era visto com desprezo. O emprego da força de trabalho escrava (de origem negra e indígena) e da população mais pobre para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um “trabalho desqualificado”. Era dignificante somente o trabalho

intelectual, que, na maioria das vezes, era realizado pelos mais favorecidos. (ARANHA, 2006; MANFREDI, 2002). Segundo Romanelli (1988, p. 46), “a função social da escola era, então, a de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública e formar a “inteligência” do regime”.

Para Saviani (2007), desde o início a escola existe para formar líderes e militares, uma vez que para exercício do trabalho manual não era necessário frequentar a escola, pois a formação se daria durante o próprio exercício das funções. A partir do surgimento do modo de produção capitalista, educação e trabalho passaram a ter uma nova relação: “nas sociedades de classes, a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção”.

Essa separação apresentou dois cenários educacionais: a) uma proposta dualista para o ensino: o profissionalizante para os trabalhadores, e o intelectual para os dirigentes e b) “uma proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social”. (SAVIANI, 2007).

Quando o processo de urbanização se intensificou, devido aos desgastes das formas de produção no campo e à industrialização crescente, houve um aumento na busca pela escola (ROMANELLI, 1988). Ainda segundo essa autora, a evolução da economia brasileira de agrária-exportadora para um modelo parcialmente urbano-industrial, fez surgirem novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundário e terciário da economia. O modelo econômico em emergência passou, então, a fazer solicitações à escola.

Dessa maneira, a década de 1920 foi marcada:

a) pela criação da ABE (Associação Brasileira de Educação), um órgão que não era de classe, responsável por organizar conferências para debater a educação brasileira e que pretendia “sensibilizar o poder público e a classe dos educadores para os problemas mais cruciantes da educação nacional e a necessidade urgente de se tomarem medidas concretas para equacionar e resolver esses problemas” (ROMANELLI, 1988) e

b) pelas reformas educacionais:

Consubstanciadas por uma concepção de cidadania contextualizada pela realidade social e econômica, as reformas educacionais trouxeram um novo enfoque educacional, buscavam uma nova ordem moral. São os primeiros contornos de projetos educacionais voltados para a superação de padrões de pensamentos provincianos limitados a um republicanismo restrito às elites locais. (MACHADO; CARVALHO, 2014, p. 75).

As reformas educacionais estaduais começaram a partir de 1922, prenúncio das nacionais, surgidas a partir de 1930.

Segundo Mate (2014, p. 6),

[...] em diferentes pontos do país plantava-se a preocupação tanto em normatizar e racionalizar práticas pedagógicas como em criar e/ou remodelar formas de administrar um sistema de ensino. As reformas se apoiavam em recenseamentos e inquéritos para fundamentar a necessidade de um sistema único de ensino capaz de atrair e manter o maior número possível de alunos a “um modelo” de escola. (grifos do autor)

A primeira reforma foi em 1920, realizada por Sampaio Dória, em São Paulo; em 1922/23, Lourenço Filho empreendeu a segunda no Ceará. Depois, seguiram-se: no Rio Grande do Norte, em 1925/28, por José Augusto; em 1922/26, no Distrito Federal e em 1928, em Pernambuco, ambas empreendidas por Carneiro Leão; em 1927/28 foi instaurada a do Paraná, por Lysímaco da Costa; a de Minas Gerais (1927/28), por Francisco Campos; a do Distrito Federal (1928), por Fernando Azevedo; e a da Bahia (1928), por Anísio Teixeira. (ROMANELLI, 129).

Esses intelectuais renovadores assumiram uma “posição progressista e introduziram, de maneira decisiva e sistemática, ideias inovadoras assentadas nos conhecimentos científicos racionais e técnicos voltados para a racionalização do ensino, com vistas a modernizar o Estado”. (MACHADO; CARVALHO, 2014, p. 77).

Nessa época, Igreja e reformadores polarizavam as discussões acerca da educação brasileira. Os primeiros defendiam um ensino pautado na doutrina religiosa católica, a educação em separado e diferenciada para homens e mulheres, o ensino particular e a educação de responsabilidade da família. Os segundos defendiam a laicidade, a co-educação, a gratuidade e a educação de responsabilidade pública. Segundo Lima (2014, p. 148), “os projetos da Igreja e dos Educadores Novos não contrariavam a ordem das coisas, pois queriam as coisas em ordem. Buscavam, em síntese, emplacar suas propostas no projeto de Estado”.

Eles participavam lado a lado da ABE, tendo, nas conferências organizadas por ela, um espaço para confrontar as ideias dessas duas correntes opostas, até a

publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que marcou a ruptura entre educadores leigos e confessionais. “Mas não foi uma drástica ruptura, pois não houve vencedores, os Renovadores continuaram a militar na ABE [...] e os Católicos a defender seus ideais na Associação Educacional Católica (AEC)”. (LIMA, 2014, p. 160).

1.2 Décadas de 1930 e 1940

Em 1930, Getúlio Vargas, apoiado pela classe burguesa, assume o poder (Revolução de 1930) e comanda o país por 15 anos.

A revolução de 1930 foi o início da promoção de vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica brasileira e representou uma intensificação do capitalismo industrial no Brasil (ROMANELLI, 1988). Essa intensificação

[...] determinou consequentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos [...], a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado. (ROMANELLI, 1988, p. 59)

A partir desse momento, há um crescimento da demanda social pela educação, e gera-se uma pressão cada vez maior pela expansão do ensino.

Na década de 1930, a educação se transformou num problema da nacionalidade brasileira, pois a riqueza material do país e as transformações políticas, sociais e econômicas não condiziam com a ignorância do povo. Era necessário fazer do brasileiro um homem digno da grandeza de sua pátria. Nesse sentido, os renovadores reformadores assumiram uma posição progressista e introduziram, de maneira decisiva e sistemática, ideias educacionais inovadoras assentadas nos conhecimentos científicos e técnicos, como uma estratégia de construção nacional e como um instrumento de controle social, com vistas a modernizar o Estado brasileiro. Uma das maiores preocupações dos reformadores e renovadores no processo de reformas educacionais nos estados era alfabetizar para resolver a questão do voto, educar e instruir, regenerar, moralizar e civilizar os indivíduos conformando-os para as novas ideias sociais, econômicas e culturais. O Estado foi um fator diluidor das diferenças sociais e econômicas e não houve preocupação com as questões referentes à inclusão e à ascensão social. (MACHADO; CARVALHO, 2014, p.90)

Para Romanelli (1988), o desenvolvimento do capitalismo trouxe à tona a luta de classes, que influenciou a expansão escolar. Essa influência apresentou características contraditórias, uma vez que o sistema escolar passou a sofrer uma pressão social para a democratização do ensino, e a tentativa das elites mantidas no poder buscavam conter

essa pressão popular, por meio da distribuição limitada de escolas e de uma legislação de caráter elitizante.

O que se verificou a partir daí foi o fato de a expansão do sistema escolar, inevitável, ter-se processado de maneira atropelada, improvisada, agindo o Estado mais com vistas ao atendimento das pressões do momento do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação. É por isso que cresceu a distribuição de oportunidades educacionais, mas esse crescimento não se fez de forma satisfatória, nem em relação à quantidade, nem em relação à qualidade. O tipo de escola que passou a expandir-se foi o mesmo que até então educara as elites, e essa expansão, obedecendo, como já se disse às pressões da demanda e controlada pelas elites, jamais ocorreu de forma que tornasse universal e gratuita a escola elementar, e adequado e suficiente o ensino médio superior. Assumindo a forma de uma luta de classes, a expansão da educação no Brasil, mormente a contar de 1930, obedeceu às normas da instabilidade própria de uma sociedade heterogênea profundamente marcada por uma herança cultural academicista e aristocrática. (ROMANELLI, 1988, p. 61).

Em 1930, foi criado o ministério da Educação e Saúde Pública. Seu primeiro ministro, Francisco Campos, efetivou uma reforma no ensino brasileiro mediante uma série de decretos:

1. Decreto n. 19.850 – de 11 de abril de 1931: Cria o Conselho Nacional de Educação.
2. Decreto n. 19.851 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.
3. Decreto n. 19.852 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro
4. Decreto n. 19.890 – de 18 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
5. Decreto n. 20.158 – de 30 de junho de 1931: Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
6. Decreto n. 21.241 – de 14 de abril de 1932: Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

De acordo com Romanelli (1986, p. 131) a importância dessa reforma está no fato de ela “haver dado uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, o que é importante, era, pela primeira vez, imposta a todo o território nacional. Era, pois, o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à Educação.”

Em 1931, a ABE (Associação Brasileira de Educação) organizou a IV Conferência Nacional, para pressionar o governo a definir uma política educacional para o Brasil. Essa reunião aconteceu no Rio de Janeiro e foi aberta pelo então chefe do governo provisório Getúlio Vargas, que se manifestava empenhado na reconstrução do país. Foi a partir das discussões realizadas nessa conferência e na seguinte que surgiu um dos mais importantes documentos da educação brasileira: o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), que, segundo Machado; Carvalho (2014, p. 77), “[...] foi um plano de reconstrução educacional, com aspectos de um ideário renovador com dimensões de modernidade, a favor da expansão e da qualificação da escola pública do país.” Trata-se de um documento carregado de idealismo, em que a transformação social se daria pela educação.

Esse documento teve como representantes importantes intelectuais brasileiros, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, que tinham suas ideias inspiradas nas teorias pedagógicas da Escola Nova do norte-americano John Dewey. Eles tornaram-se, na visão de Lima (2014, p. 143)

[...] defensores de um modelo de educação público-estatal, formando um dos polos contrários aos educadores católicos. Um modelo de educação liberal-democrática afastada do liberalismo individualista católico e da educação pública emancipatória da esquerda, modelo, portanto, de esclarecimento do sujeito, mas dentro das regras do capital. Muda-se o homem, mas o capital permanece inalterado.

Lima; Carvalho; Previtalli (2014) “pontuam que tratar do Manifesto de 1932 é tratar da Escola Nova, neste caso, as nossas políticas educacionais ainda são salvacionistas, ou seja, não romperam com o ideal de redenção da sociedade e da economia por meio da educação formal. A escola ainda está no centro das atenções, entretanto as atenções não estão no centro da escola”.

Lima (2014, p. 154) faz uma crítica à proposta de escola salvacionista defendida pelo Manifesto:

[...] achar que a escola é a solução para os disparates da sociedade capitalista é um idealismo hiperavanzado. A educação é essencial, porém ela é parte – ela por si não resolve o problema da distribuição e concentração de rendas –, esta, sim, é o pior malefício da vida econômica, social, cultural, política e educacional do povo brasileiro. [...] Trata-se da velha tese liberal da liberdade de escolha e da igualdade de direitos e, portanto, ao invés de tocar na concentração de rendas e de sua distribuição, toma a escola como pedra angular das transformações, da possibilidade de ascensão social.

O Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova influenciou sobremaneira a Constituição de 1934. Nessa Carta, a educação ganha um capítulo próprio e é a primeira a declarar, em seu artigo 149 que “A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos [...]”. (BRASIL, 1934). Composto por onze artigos, esse capítulo implanta, dentre outros, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, estabelece a necessidade de criação de um Plano Nacional em Educação e regulamenta as formas de financiamento da rede oficial de ensino, favorecendo os interesses dos liberais. Além disso, torna o ensino religioso facultativo e a família como centro do princípio educativo, o que beneficiaria os católicos.

Essa Constituição teve um curto período de vigência, sendo substituída pela Constituição de 1937, de caráter autoritário, durante o período histórico do Estado Novo.

O Estado Novo caracterizou-se como uma ditadura apoiada por partes da classe burguesa e da Igreja Católica, tendo como pressupostos ideias do nazismo e fascismo, e buscou substituir as velhas oligarquias por novos setores burgueses. Seu período de duração foi de 1937 a 1945, sob a liderança de Getúlio Vargas.

No início, a Igreja Católica mostrou-se contrária à Revolução de 30, pois, segundo Schwartzman; Bomeny; Costa (2000), por se tratar de uma “revolução”, alteraria a ordem nacional, o que era visto como um mal. Além disso, “a revolução era vista como a vitória do movimento tenentista, que trazia consigo certas ideias modernas perigosas, associadas ao liberalismo e ao positivismo, com sua crença nos poderes da técnica e da ciência como critérios para a organização da vida e da ação social”.

Foi o ministro da educação Francisco Campos que estabeleceu um pacto entre a Igreja Católica e o Estado. Para ele, “a Igreja Católica deveria oferecer ao novo regime uma ideologia que lhe desse substância e conteúdo moral.” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000)

O pacto ganha forma na carta que Campos envia ao presidente Vargas em abril [de 1931], acompanhando a proposta de introdução do ensino religioso facultativo nas escolas públicas de todo o país, e tendo que vencer, para isto, a resistência tanto da tradição positivista quanto de grupos protestantes, principalmente do Sul do país: “Permito-me acentuar a grande importância que terá para o governo um ato da natureza do que proponho a V. Excia. Neste instante de tamanhas dificuldades, em que é absolutamente indispensável recorrer ao concurso de todas as forças materiais e morais, o decreto, se aprovado por V. Excia, determinará a mobilização de toda a Igreja Católica ao lado do governo, empenhando as forças católicas, de modo manifesto e declarado, toda a sua valiosa e incomparável influência no sentido de apoiar o governo, pondo a serviço deste um movimento de opinião de caráter absolutamente nacional. [...]” O decreto de abril de 1931, que permitiu o ensino religioso nas escolas públicas, é recebido pela Igreja como uma primeira comprovação de que o Governo Provisório, e mais precisamente Francisco

Campos, se manteria fiel aos "compromissos assumidos perante a consciência católica". (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

A partir daí, a Igreja teve uma grande participação nas decisões políticas nesse período, “atribuindo como vontade divina e natural as ações do governo Vargas”. (LUCENA; LUCENA; PREVITALI, 2014, p. 266).

O catolicismo era favorável aos interesses da burguesia. Segundo Picheli (1999), “por intermédio da fé cristã e das práticas caritativas impulsionadas pelo catolicismo explicava-se a negação da sociedade como lugar dos conflitos entre as classes sociais. A desigualdade social, dessa maneira, se explicava muito mais pela sorte que pela lógica própria do capitalismo”.

A Constituição de 1937, outorgada no Estado Novo, modificou a situação da educação, deixando de declarar como dever do Estado o direito à educação, como demonstra o artigo 129: “À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais”. (BRASIL, 1937). Aquilo que na Constituição de 1934 era um dever do Estado, na de 1937 reduz-se a uma ação meramente supletiva.

Além disso, o dualismo educacional é mantido com o Estado Novo.

Seu princípio foi manter o dualismo educacional em que os filhos dos ricos teriam acesso à educação pública ou particular, e os filhos dos pobres, às escolas profissionais. Essa questão se explica pelo próprio desenvolvimento industrial. A orientação político-educacional para o mundo capitalista fica explícita em seu texto, sugerindo a preparação de um maior contingente de trabalhadores para as novas atividades abertas pelo mercado. (LUCENA; LUCENA; PREVITALI, 2014, p. 267).

Conforme confirma o artigo 129 da Constituição de 1937, “O ensino pré-vocacional profissional destinado **às classes menos favorecidas** é, em matéria de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.” (BRASIL, 1937, grifos nossos). Além disso, encontra-se nesse mesmo artigo: “É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, **escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados**. [...]” (BRASIL, 1937, grifos nossos).

Romanelli (1988, p.153) faz uma crítica a esse artigo da Constituição, mostrando o quanto ele é preconceituoso com relação ao ensino profissional, e como a ideologia de discriminação social estava presente no governo Vargas: “[...] oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, estava o Estado comentando um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da Escola”.

Para Freitag (1986), o Estado Novo queria transformar o sistema educacional em um instrumento eficaz de manipulação das classes subalternas, que, antes excluídas ao acesso à educação, agora recebem uma “chance” com a criação das escolas técnicas profissionalizantes.

Freitag (1986) e Manfredi (2002) concordam que o Estado destacou-se como agente de desenvolvimento econômico, uma vez que foram feitos pesados investimentos públicos para que fosse possível a diversificação do parque industrial brasileiro e, conseqüentemente da produção.

A verdadeira razão dessa abertura se encontra [...] nas mutações ocorridas na infraestrutura econômica, com a diversificação da produção. Especialmente o trabalho nos vários ramos da indústria exige maior qualificação e diversificação da força de trabalho e, portanto, um maior treinamento do que o trabalho na produção açucareira ou do café. O Estado, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas privadas, se propõe assumir o treinamento da força de trabalho de que elas necessitam. (FREITAG, 1986, p. 52).

Nessa época, são criadas, de acordo com Freitag (1986, p.54), “condições para assegurar maior produtividade do setor industrial. Em outras palavras, criam a possibilidade de extrair parcela maior de mais-valia dos trabalhadores mais bem treinados.”

A política educacional durante o Estado Novo foi marcada pela confirmação da separação entre o trabalho manual e o intelectual, o que demonstrava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar. Legitimou-se o ensino secundário para as elites, e os ramos profissionais do ensino médio para as classes desfavorecidas economicamente. (MANFREDI, 2002).

A classe dominante, composta pela burguesia industrial em ascensão e ainda pela velha aristocracia rural (mesmo com poder reduzido), não tinha nenhum interesse na educação profissional; seu foco estava na formação de dirigentes nas escolas de elite (na maioria particulares). A pequena burguesia ascendente preocupa-se em ter um título acadêmico por meio da educação propedêutica e, assim, ascender socialmente. Resta a

classe operária formada por trabalhadores urbanos e rurais que tinha na educação profissional a única via de ascensão permitida ao operário. A marca da dualidade do sistema educacional é vista nitidamente na formação da força de trabalho, uma vez que, além de produzir e reproduzir a força de trabalho para o processo produtivo, garante a consolidação e reprodução de uma sociedade de classes bastante delineada. (FREITAG, 1986).

Para Freitag (1986, p. 53), “o sistema educacional do Estado Novo reproduz em sua dualidade a dicotomia da estrutura de classes capitalista em consolidação. Tal dicotomia é camuflada atrás de uma ideologia paternalista. As chances educacionais oferecidas pelas escolas técnicas (para os menos favorecidos) parecem ter caráter de prêmio”.

As mudanças no cenário industrial brasileiro passaram a exigir uma formação da força de trabalho mais qualificada e diversificada, diferente da exigida na produção açucareira ou do café a que o país estava acostumado. Para atender aos interesses e necessidades das empresas privadas, o Estado propõe-se assumir essa qualificação.

A partir de 1942, por iniciativa do ministro Gustavo Capanema, são baixadas, por decretos-lei, as conhecidas Leis Orgânicas da Educação Nacional:

- 1942 – Leis Orgânicas do ensino secundário (Decreto-Lei n. 4244/42) e do ensino industrial (Decreto-Lei 4073/42)
- 1943 – Lei Orgânica do ensino comercial (Decreto-Lei 6141/43)
- 1946 – Leis Orgânicas do ensino primário (Decreto-Lei 8529/46), do ensino normal (Decreto-Lei 8530/46) e do ensino agrícola (Decreto-Lei 9613/46)

Essas leis serviram de reforço para a já citada dualidade do sistema de ensino. Os decretos 9613/46, 6141/43, 4073/42 e o 8530/46 atendiam aos alunos oriundos das classes trabalhadoras, uma vez que criavam vários cursos técnicos de segundo ciclo. Esses cursos não permitiam o acesso à educação superior. Por outro lado, para a elite, o decreto 4244/42 mantinha o caráter propedêutico e dava acesso ao ensino superior com a criação do científico e do clássico, dois cursos médios de segundo ciclo e com duração de 3 anos.

Para as elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com 3 anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior. Através das Leis Orgânicas, a formação profissional destinada aos trabalhadores instrumentais passa também a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior. (KUENZER, 1999a, p. 89).

As Leis Orgânicas redefiniram os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. O ensino secundário tinha por objetivo formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior. Os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário. (MANFREDI, 2002 p. 99).

A Constituição Federal de 1937 define como dever do Estado, mas com a colaboração dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais, o oferecimento do ensino pré-vocacional profissional. Segundo Romanelli (1986, p. 155), isso “revela uma preocupação do Governo de engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros”. Essa preocupação ficou evidente no art. 67 do Decreto 4073/42, que compunha as Leis Orgânicas e que trata do ensino industrial:

Art. 67. O ensino industrial das escolas de aprendizagem será organizado e funcionará, em todo o País, com observância das seguintes prescrições:

I - o ensino dos ofícios, cuja execução exija formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados;

[...]

III - as escolas de aprendizagem serão administradas, cada qual separadamente, pelos próprios estabelecimentos industriais a que pertençam, ou por serviços, de âmbito local, regional ou nacional, a que se subordinem as escolas de aprendizagem de mais de um estabelecimento industrial;

[...]

XII - as escolas de aprendizagem darão cursos extraordinários, para trabalhadores que não estejam recebendo aprendizagem. (BRASIL, 1942).

Durante o Estado Novo, ocorreram mudanças, no Brasil e no mundo, que influenciaram a industrialização nacional. Os problemas decorrentes da queda da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, e a crise cafeeira no Brasil na década de 1930, provocaram o surgimento de um maior contingente de profissionais nas mais diversas áreas da indústria, do comércio e dos serviços. Para Alves A. (2007),

a urbanização, a industrialização, as novas demandas dos mercados de consumo e de profissão, a burguesia industrial, o operariado urbano se destacam como forças sociais, políticas e econômicas que entram em vigor. A partir da década de 30, inicia-se a instalação das condições para expansão do sistema capitalista de produção na sociedade brasileira, que marca um novo padrão de acumulação com predominância da estrutura urbano-industrial e a consequente queda da hegemonia agrário-exportadora, consolidando a fase de expansão do capitalismo competitivo.

O crescimento das atividades industriais e comerciais ligadas à vida urbana intensificava-se e colocava em questão a necessidade de formação profissional. Seria necessário criar soluções para aperfeiçoamento dessa força de trabalho, principalmente para suprir a demanda de trabalhadores qualificados para os setores industriais, comerciais e de serviços.

[...] é conveniente lembrar que a época exigia uma redefinição da política de importação de pessoal técnico qualificado, como vinha acontecendo até então. A guerra estava funcionando como mecanismo de contenção da exportação de mão-de-obra dos países europeus para o Brasil. Até essa altura, não existira uma política adequada de formação de recursos humanos para a indústria, porque esta se vinha provendo de mão-de-obra especializada, mediante importação de técnicos. O período de guerra estava dificultando essa importação, do mesmo modo que dificultava a importação de produtos industrializados. Isso suscitava um duplo problema para o Estado: de um lado, ter de satisfazer as necessidades de consumo da população com produtos de fabricação nacional [...] o que significava ter de expandir o setor industrial brasileiro e, com isso, absorver mais mão de obra qualificada – e, de outro lado, já não poder contar com a importação desta, pelo menos no mesmo ritmo em que ela se processava. (ROMANELLI, 1988, p. 155).

Os industriais brasileiros acreditavam que os trabalhadores estrangeiros podiam criar problemas para o projeto de industrialização do Brasil, uma vez, que eram bastante contestadores. Sendo assim, tornava-se indispensável formar uma força de trabalho nacional para o mercado de trabalho.

O governo do Estado Novo, por sua vez, cria uma política de ordenação do mercado de trabalho, materializada pelas leis trabalhistas, previdenciária e sindical que se tornou uma estratégia político-ideológica centrada na valorização do trabalho e para a formação de um “exército de reserva” que afluía do campo para os centros urbanos. “Promover o homem brasileiro, defender o desenvolvimento econômico e a paz social do país eram os objetivos que se unificavam em uma mesma e grande meta: transformar o homem em cidadão/trabalhador, responsável por sua riqueza individual e também pela riqueza do conjunto da nação.” (GOMES, 1999).

A formação dessa força de trabalho seguiu o pensamento da “Gerência Científica”, desenvolvido por Frederick Taylor e conhecido como taylorismo. Essa teoria destaca-se pela fragmentação do trabalho e divisão de funções entre gerência e trabalhador. Segundo Kuenzer (2002a, p. 30), “[...] a administração deverá responsabilizar-se pelo planejamento das tarefas a partir do conhecimento profundo do processo produtivo, cabendo ao operário apenas a execução segundo instruções superiores”.

No Brasil, o IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho) pode ser considerado uma das instituições mais representativas do ideário taylorista. Fundado em 1931, era formado por lideranças empresárias do Estado de São Paulo e oferecia a seus associados orientações sobre a racionalização do trabalho para o aumento da produtividade dos trabalhadores. “Ao difundir os preceitos da administração científica, exaltando a racionalização, o instituto conseguia, de certo modo, disseminar as práticas de dominação social interessantes à burguesia industrial da época.” (REBECHI, 2011).

Para Picheli (1997), o trabalho do IDORT girava em torno de três preocupações:

- 1) Ampliação do conhecimento das elites sobre as questões relativas ao trabalho. Para isso, seria necessário: a) educar sua própria força de trabalho de acordo com os princípios da instrução racional e b) ampliar as chamadas elites, que deveriam efetivar o projeto econômico-político formulado pela burguesia industrial: intervir no sistema produtivo e reorientar o processo de trabalho. Essa elite ocuparia postos de comando nas indústrias e em organismos do Estado.
- 2) Necessidade de controle da burguesia sobre os processos de trabalho mediante a adoção de métodos científicos e racionais tanto na execução como na administração desses processos. Isso não se daria apenas com a imposição de regras tayloristas, mas também por meio da expropriação do saber-fazer operário.
- 3) Pretensão de estabelecer um novo paradigma para nortear as relações entre as classes sociais. Ao invés de conflitos, buscava-se a conciliação entre as classes para acelerar o desenvolvimento industrial. Era preciso enfatizar que esse desenvolvimento estabeleceria o bem comum entre os brasileiros, como se todos fizessem parte de um único organismo.

Ainda para Picheli (1997, p. 18),

A inflexão do discurso burguês, pautado no controle do operariado, na eliminação dos conflitos e no progresso industrial, procurava apresentar-se como única possibilidade de progresso na nação brasileira. Frente a essa perspectiva, todos os projetos alternativos – como os dos anarquistas, comunistas e socialistas – deveriam ser neutralizados. Isso significava não reconhecer a luta de classes, levando o proletariado a se sentir como um parceiro que, com o desenvolvimento industrial, também iria ganhar a sua parcela de riqueza.

Além da expansão industrial, o comércio, nas décadas de 1930 e 1940, também se apresentava em franco desenvolvimento e caminhava em consonância com as transformações sócio-econômicas trazidas pelo setor industrial (CINTRA, 2009). No que tange à educação destaca-se a importância do ministro da pasta da educação e saúde, Francisco Campos, que, com o Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931, oficializou o ensino comercial, o que foi importante para a difusão dessa modalidade educacional no país. Então, era necessário formar trabalhadores não só para a indústria, como também para o comércio.

Os industriais tinham uma estratégia bem definida, de difusão do taylorismo, pois, de um lado, propunham (por “preocuparem-se” com isso) capacitação, formação da classe trabalhadora, de outro, buscavam formar quadros para gerenciarem as empresas e difundirem as ideias de organização racional do trabalho. (BATISTA, 2014).

E é nesse contexto de expansão industrial e comercial que surge, em 1942, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e, em 1946, o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), que, mais tarde, integrariam o chamado “Sistema S”, hoje denominado “Sistema S”¹.

Racionalidade técnica foi a máxima alardeada a orientar o projeto de formação para o trabalho em um empreendimento bastante singular: a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), no ano de 1942. Instituição de cunho privado, porém contando com o anteparo público, que concedeu aos industriais a chancela de formar trabalhadores, especialmente aprendizes de ofício, para a indústria em expansão no país. Tendo como mote a organização racional do trabalho, o SENAI ancorava-se em nova proposta: melhor adestrar para a indústria [...] seguindo os interesses das empresas, adolescentes já empregados, logo inseridos no sistema de fábrica. (MARQUES, 2009).

Sendo assim, o SENAI foi criado com base na ciência racionalizadora, e consistia em um centro de formação profissional estudado, sugerido e implantado com as diretrizes e pressupostos do taylorismo pregados pelo IDORT.

As instituições ligadas ao Sistema “S” passaram a atender as 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

¹ Em seus 73 anos de existência (1942-2015), o Sistema “S” é responsável pela formação profissional de milhões de brasileiros. É composto por onze agências que atuam nos mais diversos setores: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SEST/SENAT), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).

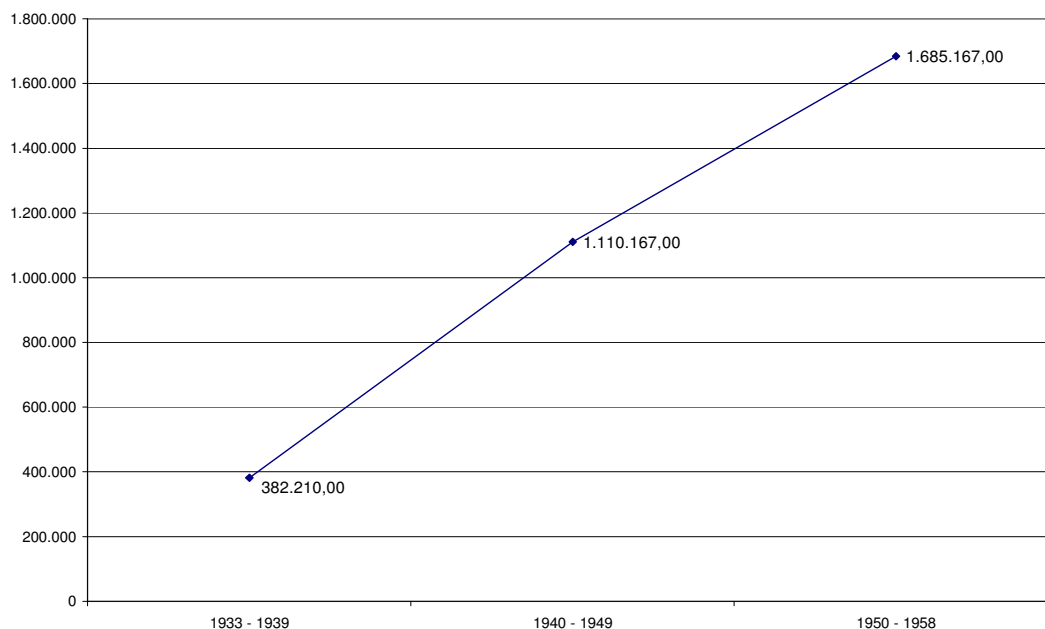
exigir mão de obra semiqualficada. Continua existindo a manutenção do sistema dual de ensino. (KUENZER, 1999a, p. 90)

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)

Percebe-se, de acordo com o Gráfico 1, um grande aumento no número de matrículas no ensino profissionalizante brasileiro, principalmente na década de 1940.

O Gráfico 1 apresenta o número de matrículas na Educação Profissional nas décadas de 1930 a 1950. Se observarmos, o número de matriculados aumentou em 727.957 de 1939 a 1949, o que coincide com a organização do ensino profissional promovida pelas leis orgânicas, principalmente no que diz respeito aos decretos 4073/42 (estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial) e 6141/43 (estabelece as bases de organização e de regime do ensino comercial).

GRÁFICO 1 – Matrículas na Educação Profissional – Brasil - 1933/1939 - 1940/1949 - 1950/1958



Fonte: Sinopse Retrospectiva do Ensino no Brasil – 1933/ 1958
Dados referentes aos ensinos técnicos comercial, agrícola, industrial e normal.

A expansão da indústria brasileira exigia a formação de uma força de trabalho de maneira rápida e prática, e esses decretos vieram ao encontro dessa necessidade. A

organização da educação profissional chamou a atenção da classe popular para esse tipo de ensino, uma vez que, até então, não era de interesse dessa camada profissionalizar-se (seu interesse concentrava-se no ensino secundário e superior como meio de ascensão social).

Com as leis orgânicas, a educação profissional oferecia cursos de formação semelhantes ao do ensino secundário, e cursos de aprendizagem de preparo rápido, além de cursos de especialização e aperfeiçoamento de duração viável.

Os cursos oficiais não conseguiam acompanhar as mudanças tecnológicas em tempo hábil, o que tornava a formação profissional demorada e cara. Por isso, tanto o SENAI como SENAC assumiram os treinamentos específicos, seja em âmbito de aprendizagem elementar, de qualificação mais rápida ou elevada, ou de especialização, que eram realizados na própria empresa.

A população que podia manter-se na escola dava preferência ao ensino secundário, enquanto os que tinham necessidade de trabalhar procuravam o ensino profissional. Isso mantinha e acentuava o dualismo que separava a escola das elites da educação escolar das camadas mais pobres. Segundo Romanelli (1986, p. 169), “os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificavam” socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opções pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho [...] transformavam o sistema educacional em um sistema de discriminação social”.

Com o fim do Estado Novo, em 1945, inicia-se, no Brasil, a República Populista, que tem seu período de vigência da deposição de Getúlio Vargas em 1945, até o golpe militar de 1964. O primeiro a assumir o governo nesse período foi o general Eurico Gaspar Dutra, que venceu as eleições com o apoio de Getúlio Vargas.

Destaca-se, durante o governo do general, a promulgação da Constituição Federal de 1946 que, no que tange à educação, retoma alguns pontos da Constituição de 1934, como, por exemplo: a vinculação de impostos para o financiamento da educação, art. 169 “Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.” (BRASIL, 1945); a distinção entre a rede pública e a privada: “Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.” (BRASIL, 1945), a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário artigo 198, incisos I e II “I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino

primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL, 1945); e a autonomia dos estados na organização dos sistemas de ensino “Art. 170 - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.”(BRASIL, 1945). A educação volta a ser direito de todos: “Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. (BRASIL, 1945).

O ministro da educação à época, Clemente Mariano, apresentou, em 1948, um anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esse anteprojeto foi tema de diversas discussões e só foi promulgado em 1961.

1.3 Décadas de 1950 a 1970

Novamente no poder, em 1950, Getúlio Vargas incentiva o desenvolvimento econômico a partir da industrialização. É dessa época a criação da Petrobras, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES) e Banco do Nordeste do Brasil. Getúlio suicida-se em 1954 e, em 1955, o mineiro Juscelino Kubistchek torna-se Presidente da República.

Com o lema “50 anos em 5”, Juscelino Kubistchek assume a presidência do Brasil e governa de 1955 a 1960. Foram anos que registraram altos índices de crescimento econômico devido ao Programa de Metas, que pretendia expandir os setores da energia, transportes, alimentação, indústria de base, educação e a construção de Brasília. Para que isso acontecesse, seria necessária uma educação em prol desse desenvolvimento, o que ficaria a cargo da educação profissional.

De acordo com Silva (2014, p.32), “essa atenção à educação técnico-profissional se fazia imperiosa, pois Kubitschek, através de sua política desenvolvimentista, abriu o país para o investimento estrangeiro, sendo necessário adequar a mão de obra ao novo modelo industrial implantado pelas multinacionais”.

Houve durante o governo de Juscelino, uma ratificação da dualidade entre o ensino destinado às classes populares e o destinado à elite. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2000, 131), “[...] inverteu o papel do ensino público colocando a escola sob os desígnios diretos do mercado de trabalho. Daí a ênfase na proliferação de uma escola capaz de formar mão de obra técnica, de nível médio, deixando a universidade para aqueles que tivessem ‘vocação intelectual’.”

Destaca-se, nos anos de 1950 a 1960, os escritos da pedagogia libertadora, do educador Paulo Freire. Para ele, a educação da época poderia ser caracterizada como bancária - aquela em que o aluno era um mero receptor, desprovido de quaisquer saberes, em que o professor depositava suas ideologias sem permitir que ele se posicionasse. “A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários, e o educador, o depositante.” (FREIRE, 1987, p. 33). Esse ato de depositar, de transferir e de transmitir valores e conhecimentos ratificava a sociedade opressora e discriminatória em que a educação se prestava aos desígnios do capital. O educador defendia uma pedagogia contrária, que deveria problematizar as vivências dos alunos, transformando-os em sujeitos detentores de uma consciência crítica.

Em 1959, surge o Manifesto dos Educadores mais uma vez Convocados, que tinha como objetivo a defesa da escola pública gratuita. Seus signatários não defendiam o monopólio do ensino pelo Estado; eram favoráveis às redes pública e particular, porém as verbas públicas deveriam ser destinadas somente às primeiras. As ideias propostas nesse documento foram derrubadas, com a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

Após o governo de Juscelino, governa o país João Goulart². Registra-se, nessa época o aumento de 5,93% nos gastos com a educação e o Plano Nacional de Alfabetização (1964), que tinha como objetivo alfabetizar 5 milhões de brasileiros até 1965³.

Destaca-se, em 1961, a aprovação da primeira LDB brasileira, após treze anos de discussões. De acordo com Veiga (2007, p. 285), essa lei, aprovada sob o n. 4024/61, “manteve a autonomia administrativa dos estados em relação ao ensino primário e ao normal. [...] estabeleceu parâmetros genéricos válidos para todo o território nacional” e, além disso, assegurou a educação como direito de todo brasileiro. Porém, o Estado brasileiro não assumiu o compromisso constitucional de fazer valer esse direito.

Ainda de acordo com Veiga (2007, p. 85), exemplos dessa omissão foram: “[...] a reedição das exceções legais que isentavam pais ou responsáveis da obrigatoriedade de mandar as crianças à escola: comprovado estado de pobreza, insuficiência de vagas e de escolas[...];” o favorecimento da “[...] iniciativa privada com subvenções e financiamentos para construir, reformar e aparelhar escolas

² Em 1960, toma posse Jânio Quadros, que, após sete meses de governo, renuncia, cedendo seu lugar a João Goulart, que governa o país de 1961 a 1964.

³ Após o golpe militar de 1964, esse plano foi extinto, sem cumprir sua meta.

particulares[...].”; e a estipulação de que “[...] empresas com mais de 100 funcionários oferecessem ensino primário aos funcionários e a seus filhos [...].”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz 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 do SENAC poderiam 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 e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos. (KUENZER, 1999a, p. 91)

Freitag (1986) concorda com Kuenzer (1999a), ao dizer que a LDBEN 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 das classes alta e média ingressavam no nível superior - e formariam 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 permitiu às classes trabalhadoras 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 ginásio⁴; assim, eles podiam conciliar estudo e trabalho. Dessa maneira, quem precisava trabalhar podia ter, nessa modalidade de ensino, uma condição para progredir nos estudos, pois a conclusão de um curso profissionalizante valeria como nível médio. Mais que preparar para o mercado de

4 O termo “ginásio” foi instituído no decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, pelo ministro à época, Gustavo Capanema. Foram instituídos dois tipos de estabelecimentos para o ensino secundário: o ginásio e o colégio. O ginásio oferecia o primeiro ciclo de 04 anos de estudos, enquanto o colégio seria o estabelecimento de ensino secundário destinado a ministrar, além do curso próprio do ginásio, os dois cursos de segundo ciclo (clássico e científico).

trabalho, esses cursos tornaram-se um trampolim para a 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)

[...] 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)

Os preceitos contidos nessa teoria, além do forte apoio à iniciativa privada e a incorporação do receituário liberal para a educação imposto por organizações multilaterais (FMI, por exemplo), estiveram presentes durante o regime militar brasileiro de 1964 a 1985. A ideia era, por meio do desenvolvimento da Teoria do Capital Humano, vincular a educação liberal à economia e subordinar a educação às demandas da linha produção ou às necessidades da indústria. (PAULINO; PEREIRA, 2006; PELEGIM; AZEVEDO, 2006)

Com o golpe militar de 1964, toda a educação brasileira passou a ser rigidamente controlada pelos comandantes das forças armadas. O controle educacional atingiu inúmeros indivíduos dos diversos setores sociais, interferindo na vida das pessoas de todas as idades, assim como na força laboral ativa e no mercado de mão de obra de reserva ou força de trabalho potencial. A política educacional implantada durante esse regime buscava garantir a dominação necessária para o exercício de uma política subordinada e mantenedora do processo de acumulação de capital, tentando, dessa forma, afastar os conflitos e tensões existentes que atrapalhavam a obtenção da hegemonia (PAULINO; PEREIRA, 2006)

Segundo Germano (1993, p. 106), esse governo, no âmbito educacional, preocupou-se com o:

[...]

- estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “Teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma de ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização.
- incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital.
- descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo.

Não é segredo que o golpe militar de 1964 foi acompanhado por movimentos repressivos que “caçavam” todos aqueles que poderiam exercer quaisquer tipos de oposição ao governo. Foi um período marcado por grandes intervenções nas universidades brasileiras e que resultou na morte e “desaparecimento” de estudantes, professores e intelectuais que se mostravam contrários ao regime. Além disso, o governo, com a intenção de enfraquecer as universidades brasileiras, implantou uma reforma educacional com a lei n. 5540/68, que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

Para Pelegrim; Azevedo (2006), essa lei cumpriu a dupla função de promover o abrandamento da resistência estudantil ao regime e o estabelecimento de uma junção entre produção e formação universitária.

Entre outras determinações, a lei definia:

- [...] estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas;
- [...] racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos;
- [...] flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa (BRASIL, 1968).

Ainda de acordo com Pelegrim; Azevedo (2006),

Essas medidas inscritas no ideário economicista atendiam, mesmo que precariamente, a necessidade de expansão universitária e acréscimo de vagas, diminuindo temporariamente as pressões exercidas pelas reivindicações estudantis à ampliação de vagas na universidade. Esse mecanismo foi complementado pela adoção do vestibular unificado e classificatório que “eliminou” artificialmente os candidatos excedentes.

Sobre a reforma universitária de 1968, Paulino; Pereira (2006) afirmam:

[...] tentou de variadas formas coibir o desenvolvimento de uma escola crítica e democrática. Os militares almejaram reprimir o pensamento político na academia de maneira que ela somente formasse mão de obra qualificada para a indústria e mercado consumidor. Nesta ótica, percebe-se que a intenção do Regime era alijar a consciência crítica e a vontade própria dos estudantes e das massas em nome de um Estado de Segurança Nacional de cunho ditatorial [...] Sendo assim, mais uma vez tentou-se criar subsídios com a intenção de submeter a educação ao capital, ao mercado de trabalho e à produção, justificando as ações e a prática do método educacional com a ideologia do desenvolvimento e da Segurança Nacional – anticomunista – apontando a primordialidade das significativas reformas para se manter a ordem e o progresso em busca de uma nação moderna. No desvelar dos fatos, pode-se observar que a Reforma educacional atuava para desarticular e dizimar os movimentos/pensamentos críticos estudantis.

No início da década de 1970, o governo militar 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)

De acordo com essa lei, a educação fundamental e média brasileira assume a seguinte estrutura: Ensino de 1º grau, obrigatório, com 8 anos de duração, carga horária de 720 horas anuais, destinada à formação de crianças e pré-adolescentes (faixa etária de 7 a 14 anos); e Ensino de 2º grau, com 3 (2.200 horas anuais) ou 4 anos (2.900 horas anuais) de duração, destinada a formação de adolescentes.

Para Romanelli (1988, p. 238), “o ensino de 1º grau, além da formação geral, passa a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. E o de 2º grau passa a constituir-se, [...] de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional”.

A Lei 5692/71 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 teriam 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)

De acordo com Pelegrim; Azevedo (2006)

[...] a Lei nº 5692/71 ao propor a universalização do ensino profissionalizante pautada pela relação de complementaridade entre ideologia tecnicista e controle tecnocrático almejou o esvaziamento da dimensão política da educação tratando-a como questão exclusivamente técnica, alcançando, ao mesmo passo, a contenção da prole trabalhadora em níveis inferiores de ensino e sua marginalização como expressão política e reivindicatória.

Ainda de acordo com esses autores, “Não obstante, a Reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5682/71) direcionou suas determinações à contenção do movimento operário e a institucionalização da formação profissionalizante necessária ao incremento da produção ambicionada pela burguesia industrial e ancorada na qualificação mínima dos trabalhadores industriais”. (PELEGIM; AZEVEDO, 2006).

As integrações de primário e ginásio, secundário e técnico, propostas por essa lei, 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, essa mesma autora aponta que:

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).

Segundo Romanelli (1988) o modelo adotado pelos militares era concentrador de renda, já que a industrialização brasileira ocorreu naquela época, a partir de um processo de modernização introduzido pela modificação nos padrões de consumo de uma camada restrita da população.

O regime militar brasileiro foi marcado pelo desejo de poder e de desenvolvimento econômico. Para isso, foi implantado um sistema político autoritário e um método de ensino preocupado em formar pessoas somente para o mercado de trabalho, deixando de lado sua formação para a vida. O sistema educacional servia aos interesses políticos, como, por exemplo, os convênios firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency of Internatinonal Development* (USAID), que comprovavam a submissão brasileira aos interesses políticos e econômicos dos Estados Unidos, abrindo caminho para uma política neoliberal. Conhecidos como “Acordos MEC-USAID”, esses convênios recebiam dos americanos assistência técnica e cooperação financeira para organização do sistema educacional brasileiro (ROMANELLI, 1988). “Estava implícito, nos programas, um tipo de ação que implicava doutrinação e treinamento de órgãos e pessoas intermediárias brasileiras, com vistas obviamente a uma intervenção na formulação de estratégias que a própria AID pretendia fosse adotada pelos dirigentes, órgãos e instituições educacionais”. (ROMANELLI, 1988).

Para Frigotto; Ciavatta; Ramos (2010), esses acordos demonstravam a intenção de se ampliarem ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e de promover uma formação de mão de obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho.

Para Germano (1993, p.190), “a reforma educacional do Regime foi particularmente perversa com o ensino de 2º grau público. Destruiu seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas. Ao mesmo tempo, a profissionalização foi um fracasso”.

Algumas questões levantadas por Ghiraldelli Jr. (2000) e Freitag (1986) confirmam o fracasso apontado por Germano (1993):

- Retirou do trabalhador a oportunidade de aprofundar seus estudos em conteúdos mais voltados para sua formação humana.
- Não reduziu a demanda pelo ingresso em universidades, pois a classe média via na escola uma forma de ascensão social, o que não aconteceria tendo-se uma formação profissional de nível técnico.
- As escolas não possuíam recursos materiais e humanos para acompanhar os avanços tecnológicos.

- Era mais interessante para o empresariado que as empresas formassem sua força de trabalho por meio de estratégias próprias de capacitação ou formação mais rápidas e pontuais.

A Lei 7044/82 modificou a Lei 5692/71, no que tange ao ensino profissionalizante: extinguiu a educação profissional compulsória, restabeleceu a oferta do ensino propedêutico (científico) possibilitando o ingresso ao Ensino Superior tanto aos concluintes do 2º grau, por essa modalidade, quanto aos que optaram pelo ensino profissionalizante. Porém, engana-se os que pensam que isso significou a igualdade de condições para acesso à universidade. Tem-se, mais uma vez, a retomada e legitimação da dualidade estrutural para atender às necessidades do mercado e de um sistema produtivo de produção baseado no taylorismo/fordismo. Era exigida uma formação curta, pautada no desenvolvimento de atividades de repetição com agilidade, sempre recorrendo a respostas prontas.

De acordo com Zibas (1992), essa lei aumentou as incertezas e indefinições relacionadas ao Ensino Médio. Os que criticavam o tecnicismo e o economicismo da legislação anterior voltaram seus olhares para a precariedade de um currículo inchado, livresco e inorgânico, que ratifica a profissionalização de jovens provenientes de camadas sociais mais inferiores, e a preparação dos mais privilegiados para a universidade. Além disso, “o reconhecimento da inevitabilidade da rede dual de ensino (propedêutica e profissionalizante) pela lei de 1982 fortaleceu explicações reprodutivistas, no sentido de compreender a escola apenas como instância ideológica a serviço da permanência das desigualdades sociais” (ZIBAS, 1992, p. 53)

1.4 1988 até os dias atuais

Findado o regime militar, o Brasil tem aprovada, em 1988, uma nova Constituição, que ficou conhecida como a “Constituição Cidadã”, pois ampliava e reconhecia os direitos sociais, dentre os quais está o direito à Educação, contemplado nos artigos de 205 a 214. Estabelece, entre outros: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Foi a partir do fracasso da educação profissional compulsória prevista na Lei 5692/71 e das proposições da Constituição de 1988 que se aqueceram os debates em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

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 se destaca o progressivo descompromisso com o financiamento, gestão e obrigatoriedade do Estado para com a educação” - marcas do governo neoliberal do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Segundo Frigotto; Ciavatta (2003), “trata-se de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis”.

Ainda de acordo com esses autores,

o conjunto de pressupostos assumidos e partilhados pelo projeto econômico-social do Governo Cardoso é extraído da cartilha neoliberal do Consenso de Washington e pode ser resumido nos seguintes: primeiramente, acabaram as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas. A segunda idéia-matriz é a de que estamos num novo tempo – da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva, de reengenharia –, do qual estamos defasados e ao qual devemos ajustar-nos. Esse ajustamento deve dar-se não mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estatistas, mas de acordo com as leis do mercado globalizado, mundial. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106)

A Educação Profissional é tratada, na LDB 9394/96, 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)

Para Manfredi (2002, p. 119),

[...] 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.

Os projetos educacionais do governo FHC tinham como idealizadores intelectuais preparados em universidades do exterior e com passagens pelos organismos internacionais que constituem a base das reformas educativas (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Internacional do Comércio (OIT) etc.) e pretendiam atender aos grupos ligados ao capital. O Governo Cardoso, pela primeira vez, em nossa história republicana, “transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se, dessa forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003)

A partir da LDB 9394/96, muitos dispositivos legais e pareceres entraram em vigor promovendo alterações no sistema de ensino profissional brasileiro. O Quadro 1 apresenta um resumo desses documentos.

QUADRO 1 – Dispositivos legais e pareceres acerca da Educação Profissional a partir da LDB 9394/96

1996	LDB 9394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação: apresenta um capítulo específico para a Educação Profissional.
1997	Decreto 2208/97	Regulamenta o capítulo da LDB sobre a Educação Profissional.
1999	Resolução CNE/CEB 4/99 com base no Parecer CNE/CEB 16/99	Cria as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico.
2004	Decreto 5154/2004	Trouxe de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a par das outras formas de organização e oferta dessa modalidade de Educação Profissional e Tecnológica
2005	Resolução CNE/CEB nº 1/2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004	Atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
2006	Decreto nº 5.840/2006	Instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).
2006	Parecer CNE/CEB nº 37/2006	Remete ao Programa ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Qualificação e Ação Comunitária
2007	Decreto n. 6302/07	Lançamento do programa Brasil Profissionalizado
2008	Resolução CNE/CEB nº 3/2008, que teve como base o Parecer CNE/CEB nº 11/2008	Dispôs sobre a instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, sendo que seu art. 3º determina que os cursos constantes desse Catálogo sejam organizados por eixos tecnológicos definidores de um projeto pedagógico que contemple as trajetórias dos itinerários formativos e estabeleça exigências profissionais que direcionem a ação educativa das instituições e dos sistemas de ensino na oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
2008	Lei nº 11.741/2008	Altera a LDB 9394/96, incorporando os dispositivos essenciais do Decreto nº 5.154/2004. Foi acrescentada a seção IV-A, que trata “da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, com a inserção de quatro novos artigos: 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Finalmente, foi alterada a denominação do Capítulo III do Título V, para tratar “da Educação Profissional e Tecnológica”, bem como foi alterada a redação dos dispositivos legais constantes dos arts. 39 a 42 da LDB.
2011	Lei nº 12.513/2011	Instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com a finalidade de ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica dostrabalhadores brasileiros.
2012	Parecer CNE/CEB nº 11/2012	Define novas orientações para as instituições educacionais e sistemas de ensino, à luz das alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 11.741/2008, no tocante à Educação Profissional e Tecnológica, com foco na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, também definindo normas gerais para os cursos e programas destinados à formação inicial e continuada ou qualificação profissional, bem como para os cursos e programas de especialização técnica de nível médio, na perspectiva de propiciar aos trabalhadores o contínuo e articulado desenvolvimento profissional e consequente aproveitamento de estudos realizados no âmbito dos cursos técnicos de nível médio organizados segundo a lógica dos itinerários formativos
2012	Resolução nº 6/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional
2014	Lei nº 13.005/2015	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Com duração de 10 anos (2014 a 2024) o Plano traz na META 11 a proposta para a Educação Profissional, tendo como referência 14 estratégias para alcançá-la.

Fonte: Elaboração própria

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 (Centro Federal de Educação Tecnológica) 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. De acordo com Coelho (2014) “A educação profissional passou a funcionar como artifício compensatório alternativo aos ensinos regulares, em especial como contensão ao ensino superior. Este, juntamente com a educação profissional de nível técnico, teve sua oferta fortemente articulada com o setor privado”.

Partindo-se do pressuposto de que todo decreto é um ato de governo provisório e que é um instrumento que normatiza e/ou regulamenta uma lei, não podendo inová-la ou contrariá-la, percebemos, na aprovação desse decreto, algo que contraria essa definição. Enquanto a lei 9394/96 (LDB) determina que o ensino profissional deve ser oferecido de forma integral em articulação com o ensino regular, o decreto 2208/97 não somente proíbe a pretendida formação integrada, mas ainda regulamenta formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional tendo em vista as alegadas necessidades do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

No artigo 8º, parágrafo 1º desse decreto, a educação profissional passaria a ter seus currículos estruturados em disciplinas que poderiam ser agrupadas em módulos que, para efeito de qualificação profissional, teriam caráter de terminalidade, ou seja, ao final de cada módulo, poderia ser atribuído um certificado de qualificação profissional para agilizar e/ou facilitar a (re)inserção no mercado de trabalho.

A Resolução CNE/CBE 04/99 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional de Nível Técnico, para orientar a implantação do Decreto 2208/97. Mediante essas diretrizes, houve a introdução, na educação profissional, do modelo de competências. Os currículos e, por conseguinte, a formação profissional deveriam pautar-se no desenvolvimento de três competências: a) básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; b) profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; e c) profissionais específicas, para cada qualificação ou habilitação (BRASIL, 1999).

Os currículos dos cursos técnicos, baseados no modelo de competências, adequaram a formação do trabalho às necessidades do mercado.

O chamado “modelo de competência” aparece nas empresas para orientar a formação da força de trabalho de acordo com a organização do trabalho adotado. Esse conceito é contraposto ao de qualificação profissional e tem conotações diferentes, uma vez que enfatiza menos a posse dos saberes técnicos e mais sua mobilização para a resolução de problemas e o enfrentamento de imprevistos na situação de trabalho, tendo em vista a maior produtividade com qualidade. (FERRETTI, 1997)

O modelo proposto pela qualificação propõe uma visão mais estática do mundo do trabalho, em que a trajetória profissional associa promoção ao aumento do conhecimento técnico e da responsabilidade, com uma correspondente elevação da hierarquia salarial; o modelo de competência indica novas formas de produção, exige dinamicidade, e as formas de gestão do trabalho fazem incidir sobre os próprios trabalhadores a responsabilidade por gerar condições de promoção.

Segundo Santos e Fidalgo (2007, p. 76),

até a década de 1980 foi possível a utilização de uma mão-de-obra com baixo nível de qualificação; os novos tempos estariam indicando a necessidade de uma forte elevação do nível de escolarização de modo a permitir que os trabalhadores acompanhem os processos de trabalho em contínua mutação.

Com as modificações advindas das transformações do sistema produtivo, a partir da década de 1980 (década caracterizada por um grande salto tecnológico), observam-se modificações no campo de formação e capacitação dos trabalhadores. A onda de inovações tecnológicas caracteriza o processo de reestruturação nas empresas brasileiras e, no plano do trabalho, ocorre o deslocamento do conceito de qualificação em direção ao conceito de competência.

Mediante a 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)⁵, 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)

De acordo com Oliveira (2000), a reforma educacional, ocorrida na década de 1990, pode ser caracterizada como um:

processo em que o sistema capitalista generalizou o oferecimento da educação escolar para “todos”, como forma de direcionamento para manutenção da hegemonia do sistema capitalista, com sua ideologia neoliberal. Nesse plano, está inserido o fenômeno da globalização com suas mudanças de ordem econômica, política e cultural, alterando as relações sociais. De ordem econômica, porque envolve a financeirização global e internacionalização da economia; política, pela nova ordem de governança global; cultural, pelos novos padrões estéticos e comunicativos e, assim, uma nova era capitalista se manifesta. Mas, neste contexto de mudanças, a ordem econômica aparece

⁵O Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT é um fundo especial, de natureza contábil-financeira, vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego - MTE, destinado ao custeio do Programa do Seguro-Desemprego, do Abono Salarial e ao financiamento de Programas de Desenvolvimento Econômico. A principal fonte de recursos do FAT advém das contribuições para o Programa de Integração Social - PIS, criado por meio da Lei Complementar nº 07, de 07 de setembro de 1970, e para o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público - PASEP, instituído pela Lei Complementar nº 08, de 03 de dezembro de 1970. Disponível em

<http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Institucional/BNDES_Transparente/Fundos/Fat/index.html> Acesso em: 30 maio 2011.

como um elemento somado aos demais e não como o modelo propulsor ou como o caráter determinante das mudanças.

A criação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), em 1995, do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), em 1997, exemplifica o processo que se consolida no país desde o início dos anos 1990, de atrelamento às proposições econômicas e políticas dos organismos internacionais, para os quais o problema da educação é tratado de forma minimalista, numa perspectiva pragmática e de alívio à pobreza.

O PLANFOR, de acordo com França (2007), representou uma forma de o Estado atuar no campo da qualificação e treinamento buscando elevar a produtividade do trabalho, incluindo a educação profissional na política pública de trabalho. Seu objetivo era oferecer a educação profissional, enfatizando a demanda do mercado de trabalho, de forma que qualifique ou requalifique a capacidade e competência existentes nesta área, garantindo a formação de profissionais preparados para atuar de acordo com as mudanças e inovações tecnológicas.

Para Teixeira (2003) a mudança de paradigma produtivo (do taylorismo/ fordismo para a acumulação flexível⁶), de acordo com o PLANFOR, também acarretou as transformações no modelo de formação profissional que, antes era fundamentado no treinamento estreito para postos de trabalho e, agora, volta-se à produção de competências, demandando dos trabalhadores o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, em particular as relativas a todas as formas de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal.

O PROEP foi financiado pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e pelo FAT, e formava tanto no âmbito do Ensino Médio (Nível Técnico), como no do Ensino Superior (Tecnológico). Esse programa buscou

desenvolver ações integradoras da educação com o trabalho, com a ciência e a tecnologia de modo a implantar um novo modelo de educação profissional, proporcionando aumento e diversidade da oferta de vaga e definir cursos que se adaptem as exigências do mercado de trabalho e das tecnologias. O PROEP também buscou implantar a Reforma da Educação Profissional, introduzindo inovações pela legislação, englobando aspectos técnico-pedagógicos, tais como flexibilização curricular e adequação à demanda, formação e avaliação por competências, aspectos que considerem a autonomia, a flexibilidade, a captação de recursos próprios e a questão das parcerias, bem como a expansão da educação profissional. (FRANÇA, 2007)

⁶ Esses dois modelos de organização do modo de produção capitalista são analisados no capítulo 2 deste trabalho.

Retoma-se, aqui, o ideário neoliberal presente nos governos FHC (1995 a 2002), aplicado ao seus programas e projetos educacionais. De acordo com Frigotto; Ciavatta (2003), houve, nesse período, a adoção do pensamento pedagógico empresarial baseado nas diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais.

Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária, coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências [...] esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108)

Nos dois primeiros anos do governo Lula (2002-2004), aconteceram discussões para revogar o Decreto 2208/97, todas sustentadas pela ideia de se implantar um projeto de ensino médio integrado à educação profissional (já previsto na LDB 9394/96). Após sete versões, o Decreto 5154/2004 foi aprovado reformulando o ensino técnico brasileiro, particularmente a relação entre o ensino médio e o técnico, em que se restabeleceu a integração curricular dos ensinos médio e técnico.

Ficou estabelecido que o ensino profissional poderia ser oferecido em três modalidades:

- I. integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.
 - II. concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso[...].
 - III. subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.
- (BRASIL, 2004)

Destarte, esse decreto estabelecia dois pontos distintos para oferecimento do ensino profissionalizante: 1) poderia optar-se por realizar a educação profissional e o ensino médio, em um mesmo curso (forma integrada ou concomitante); ou, como já aceito no governo anterior, 2) finalizar o ensino médio para depois realizar um curso profissionalizante (forma subsequente), além de manter a formação aligeirada por módulos.

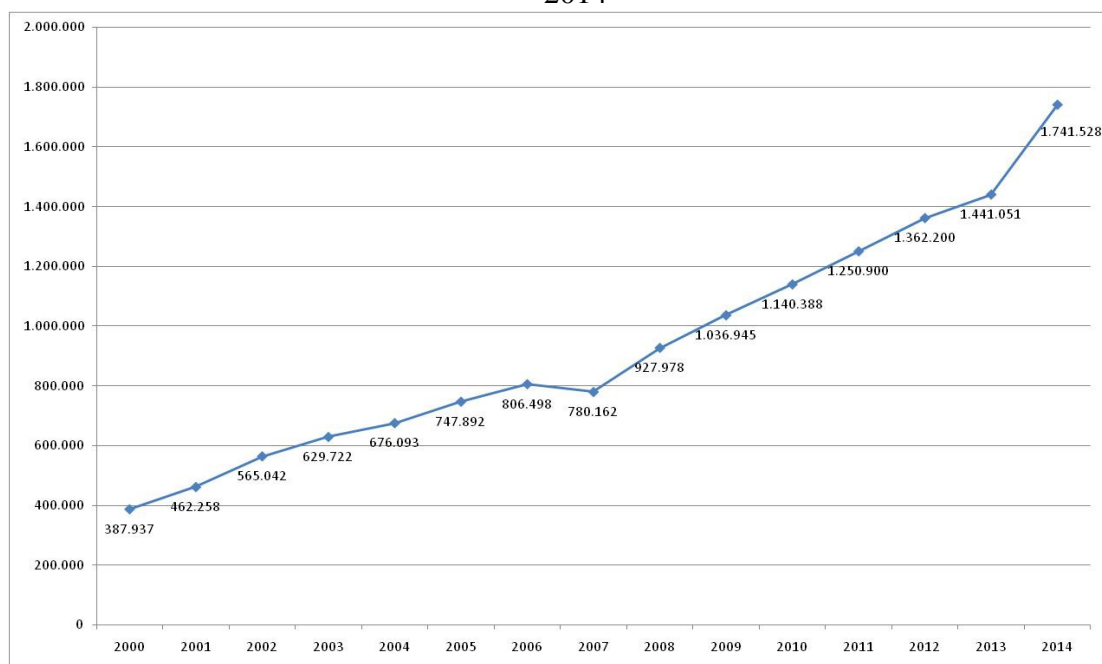
Para Rodrigues (2005) o decreto 5154/2004 mostra-se adequado ao sistema de acumulação flexível, uma vez que tem na flexibilidade um ponto forte: além de manter as possibilidades de formação subsequente e concomitante, agrega a formação integrada e regulamenta toda a sorte de cursos técnicos.

Quanto à formação por módulos, esse mesmo autor afirma que, ideologicamente, ela reveste-se da ilusão ao combate ao desemprego por meio da empregabilidade. A promessa é a seguinte: quanto mais módulos concluídos, maiores as possibilidades de conseguir uma ocupação em um mercado de trabalho cada vez mais flexibilizado e precarizado.

O conteúdo do Decreto 5154/2004 foi incorporado à LDB 9394/96, mediante a Lei 11.741/08, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008). Foi acrescentada a seção IV-A, que trata “da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, com a inserção de quatro novos artigos: 36-A, 36-B, 36-C e 36-D, confirmando a realização do Ensino Profissionalizante com o Ensino Médio nas modalidades concomitante ou subsequente, e a estruturação e organização dos cursos em etapas “com terminalidade, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2008).

Nos anos de 2000 a 2012, nota-se um considerável aumento no número de matrículas na educação profissional de nível médio, de acordo com o GRAF. 2. Esse quantitativo aumentou em quase 350%.

GRÁFICO 2 – Matrículas na Educação Profissional de Nível Médio – Brasil – 2000/2014



Fonte: MEC/INEP

Uma explicação para esse aumento foi a reestruturação produtiva que provocou modificações no mundo do trabalho, dentre as quais se destaca a frequente mudança de emprego ou mesmo períodos de emprego-desemprego, levando o indivíduo a uma contínua qualificação, como forma de vencer as incertezas do mercado de trabalho (GONDIM; BUNCHART; BRAIN, 2004). Outra justificativa propõe ser uma resposta aos programas de incentivo à educação profissional criados pelos governos federais na última década de 1900 e na primeira dos anos 2000, que buscavam o incentivar o ingresso em cursos profissionalizantes.

Em 2007, com o decreto n. 6302/07, o governo Lula lançou o programa Brasil Profissionalizado, com o objetivo de fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica mediante o repasse de recursos do governo federal para os estados interessados⁷.

Passados os governos de Luís Inácio Lula da Silva, assume o poder a presidenta Dilma Rousseff, que tinha a Educação Profissional como uma de suas bandeiras, durante a Campanha Presidencial de 2010.

Criou, em 2011, a partir da Lei nº 12513/2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), para incentivar o acesso à educação profissional, tendo como objetivo principal expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país, por meio de uma série de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira que, juntos, têm como meta oferecer 8 milhões de vagas a brasileiros de diferentes perfis até 2014⁸, e 12 milhões até 2018. O programa prevê a concessão de bolsas de estudos nas modalidades: a) Bolsa-formação para estudantes do Ensino Médio público propedêutico para cursos de educação profissional técnica de nível médio (concomitante) e b) Bolsa-formação para trabalhadores e beneficiários de programas sociais para cursos de formação inicial ou continuada ou qualificação profissional (BRASIL, 2011). De acordo com Frigotto; Ciavatta (2011), ao ter como objetivo fornecer bolsas para a educação profissional no setor privado, esse programa vai na “direção oposta à universalização do ensino médio público, gratuito, obrigatório e de qualidade”.

⁷ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663>
Acesso em: 19 jul. 2013

⁸ Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/>> Acesso em: 26 jun. 2012.

Com a crise instaurada no país, o PRONATEC sofreu cortes em 2015, e há previsão de novas perdas para 2016. Enquanto em 2014 foram ofertados 2,5 milhões de novas vagas, em 2015 houve uma redução de 60% nessa oferta. Se a meta durante a campanha presidencial pela reeleição de Dilma Rousseff era matricular 12 milhões de estudantes até 2018, agora a realidade, a partir dos cortes promovidos, aponta para a abertura de 5 milhões de vagas entre 2016 e 2019.

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 06/2012, definindo novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Os debates para aprovação das novas DCNs para Educação Profissional giraram em torno das exigências do mercado em se formar um profissional que rompesse com o modelo de trabalho baseado no operacional (taylorismo/fordismo) e que respondesse às novas demandas de organização do trabalho, ou seja, as instituições de formação profissional devem colocar à disposição do capital uma força de trabalho capaz de aplicar saberes e competências profissionais cada vez mais complexos. O profissional precisa trabalhar em equipe, conviver com o incerto e o inusitado, pensar e dar respostas rápidas, possuir uma comunicação clara e precisa, lidar com as diferenças, trabalhar sob pressão, continuar aprendendo de forma permanente e contínua etc. Essa formação baseada no modelo de competências requer, além de uma transformação no perfil profissional formado, uma mudança na organização pedagógica das instituições que preparam essa força de trabalho; seus currículos e docentes deverão adequar-se às novas exigências e mudarem o foco do saber fazer para o aprender a aprender.

Coube também ao governo de Dilma Rousseff renovar o PNE (Plano Nacional de Educação)⁹. De acordo com a Constituição Federal, o novo Plano deveria ter entrado em vigor em 2011, porém a proposta foi entregue pelo Executivo ao Congresso somente no final de 2010. Durante três anos, a falta de consenso girou em torno de discussões sobre itens relacionados aos investimentos em educação e às metas para melhoria do ensino.

Sancionado no dia 25 de junho de 2014, o PNE estipulou 20 metas e mais de 200 estratégias que devem ser cumpridas no período de 2014 a 2024. Ele prevê, em linhas gerais, a ampliação ao acesso à educação e avanços na qualidade do ensino e (re)incluir

⁹O primeiro PNE aprovado no Congresso Nacional foi o de vigência de 2000 a 2010, amparado pela Lei 10.172 de 09/01/2001.

metas que não foram atingidas no documento anterior (2001–2010), como a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo. Além disso, propõe ofertar escolas em tempo integral em metade das unidades do país, ampliar o número de vagas no ensino superior – inclusive na pós-graduação e aumento dos salários e aprimoramento da formação de docentes.

A Meta 11 é a que trata da Educação Profissional e propõe: “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.” (BRASIL, 2014). Para alcançar esse objetivo foram criadas 14 (quatorze) estratégias que se resumem 1) na expansão das matrículas de educação profissional: a) nas redes federal (Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica) e estadual (Rede pública); b) na modalidade à distância; c) nas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência gratuitamente; d) para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 2) na elevação: a) da oferta de financiamento estudantil em instituições privadas; b) do investimento em programas de assistência estudantil e mobilidade acadêmica para garantir a permanência e conclusão do curso técnico; c) da taxa de conclusão média dos cursos técnicos (90% rede federal); d) da relação de aluno por professor nos cursos presenciais; 3) na ampliação da oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico; 4) institucionalização do sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas; 5) na redução das desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio; 6) na articulação da oferta de formação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores, por meio da estruturação de um sistema nacional de informação profissional. (BRASIL, 2014).

Se observarmos algumas das estratégias traçadas para alcance da meta referente à Educação Profissional, perceberemos que essa modalidade de ensino permanece à mercê das leis do mercado, que continuaria ditando o perfil a ser formado. A proposta de reconhecimento dos saberes para fins de certificação demonstra a valorização de um ensino aligeirado e centrado no saber-fazer; o que contradiz a proposta de formação técnica pelo modelo de competências, que contempla a formação integral do ser por meio do saber, saber-fazer e saber ser. Por fim, o aumento do financiamento

estudantil para realização de cursos técnicos em instituições privadas, a partir da transferência de recursos da União, faz-nos deduzir que existe a necessidade do Estado em repassar a formação profissional a terceiros, seja por incapacidade, seja pela tentativa de reduzir custos com infraestrutura e/ou corpo docente.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2011), não há nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff “uma opção clara de efetivação de medidas políticas profundas, capazes de viabilizar a repartição da riqueza e suas consequências em termos de reformas de base e pautando um projeto de desenvolvimento endógeno de efetiva sustentabilidade para uma nação autônoma e soberana”. Por isso, esses autores afirmam que não há mudanças no projeto societário desses dois governos, se comparados aos mandatos anteriores de Fernando Henrique Cardoso. Isso se reflete quando eles todos tendem a “ajustar a educação e o ensino profissional técnico de nível médio às recomendações dos organismos internacionais e às demandas do neodesenvolvimentismo, cuja lógica se sustenta na modernização, que tem como marca histórica a expansão do capital.”

Além disso, afirmam que “conservam-se, assim, uma estrutura e as relações de classes sociais que reiteram a desigualdade no acesso aos bens e aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade; mantém-se um tecido social com profundas marcas da colonização e do escravismo e um consequente preconceito e discriminação do trabalho manual e técnico” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 625). A diferença entre esses três governos é que, nos governos de Lula e Dilma, há um maior desenvolvimento, abrangência e organicidade das políticas de combate à pobreza, além da opção por programas de atendimento a demandas educacionais, principalmente na expansão¹⁰ do ensino médio técnico e superior (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011).

A partir desse histórico da educação profissional brasileira, é possível observarmos o quanto essa modalidade de ensino é tratada de forma preconceituosa pela legislação educacional, estando sempre associada à formação das camadas mais pobres da população. Além disso, percebe-se que, mesmo possuindo mais de um século de história, o ensino profissionalizante brasileiro de nível técnico ainda constitui algo inacabado, que requer discussões, avaliações e reflexões, para se tornar um instrumento de transformação da realidade educacional de uma sociedade tão dividida pelas relações estabelecidas entre capital e trabalho como a nossa.

¹⁰ A crítica feita a essa expansão é que ela foi feita deslocando-se recursos públicos para o privado, a exemplo de programas como o PROUNI (Educação Superior) e PRONATEC (Ensino Médio)

Feito um panorama geral do ensino profissionalizante brasileiro, é importante, agora, entendermos melhor a organização e funcionamento do SENAC, uma vez que, posteriormente, contextualizaremos a formação profissional oferecida por essa Instituição, com as mudanças laborais oriundas da reorganização dos processos de produção e as expectativas que seus alunos possuem em relação aos novos sentidos dados ao trabalho pelo capital.

CAPÍTULO II - SENAC: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

2.1 O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Montes Claros/ MG

2.1.2 Histórico e Estrutura

Durante a I Conferência das Classes Produtoras do Brasil (CONCLAP), realizada em Teresópolis, Rio de Janeiro, em 1945, vários empresários do ramo comercial reuniram-se para discutirem a proposta de criação de uma estrutura capaz de promover o trabalho e a justiça social (SENAC, 20016). Da pauta, constou a reivindicação ao Governo Federal de poderem organizar, manter e administrar uma instituição que contribuísse para a valorização do trabalho, por meio da oferta de cursos de formação profissional para o setor terciário. Resultou dessa conferência a criação de uma instituição com a responsabilidade pela formação profissional em grande escala de trabalhadores para o setor do comércio, o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). (SENAC, 2006).

Os Decretos-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, autorizavam a Confederação Nacional do Comércio a instalar e a administrar, em todo o País, escolas de aprendizagem comercial para trabalhadores de 14 a 18 anos, bem como cursos de continuação e de especialização para comerciários adultos; e faziam determinações sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelecendo os deveres dos empregadores e dos trabalhadores. Mediante esses decretos-lei, a Confederação Nacional do Comércio criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), com sede na capital federal e descentralizado por meio de Conselhos Regionais e Departamentos Regionais em cada um dos Estados da União. (MANFREDI, 2002)

No norte de Minas Gerais e no Vale do Jequitinhonha, o SENAC está presente desde 17 de agosto de 1985, data da inauguração do Centro de Educação Profissional de Montes Claros.

Nos primeiros meses de funcionamento (agosto a dezembro de 1985), foram matriculados 300 alunos nos seis cursos da área de Gestão que a unidade oferecia. Esse número é considerado bom, uma vez que, com apenas cinco meses de funcionamento foram montadas turmas de 50 alunos, em média, por curso.

Em 30 anos de existência, o SENAC Montes Claros atende a 112 municípios e possui um leque de cursos diversificados, 46 no total, nas áreas de artes, beleza, comércio, comunicação, gestão, hospitalidade, idiomas, informática, moda, saúde, segurança e turismo. Além dos 28 funcionários, distribuídos nos setores administrativos, 34 orientadores¹¹, são responsáveis pela formação dos alunos, divididos entre as modalidades curso técnico, FIC (Formação Inicial e Continuada)¹², MBA (*Master in Business Administration*, equivalente a uma pós-graduação *Lato Sensu*), Aprendizagem Comercial¹³ (Programa Jovem Aprendiz do governo de Minas Gerais) e Ações Extensivas à Formação Profissional¹⁴.

O SENAC surgiu em um momento de expansão da indústria e, por conseguinte, do comércio brasileiros, o que demandava a formação de trabalhadores para suprir a necessidade de contratação de força de trabalho para esses setores. O sistema educacional brasileiro não possuía uma infraestrutura capaz de ofertar o ensino profissionalizante em larga escala, por isso o governo propôs a criação de um sistema paralelo ao sistema oficial, o que pouco tempo depois ficou conhecido como Sistema “S” (ROMANELLI, 1988).

Romanelli (1988) faz apontamentos que demonstram que esse sistema paralelo reforça a permanência da dualidade estrutural existente na educação brasileira. Isso, porque, nessa época, o SENAI e o SENAC atendiam as classes populares que não conseguiam acesso ao sistema oficial de ensino e que tinham urgência de prepararem-se para ocuparem uma vaga no mercado de trabalho. Os pré-adolescentes procuravam as escolas profissionais porque precisavam começar a trabalhar mais cedo, o que os excluía do sistema oficial. Os adolescentes e os jovens já estavam empregados há tempos,

¹¹Quantidade referente à unidade de Montes Claros. Os demais municípios atendidos possuem corpo administrativo e docente próprios, mas se necessários os colaboradores de Montes Claros podem ser utilizados nessas localidades.

¹² **Formação Inicial** é a educação profissional destinada a qualificar jovens e adultos, independentemente de escolaridade prévia e de regulamentação curricular, podendo ser oferecida, segundo itinerários formativos, de forma livre, tendo em vista as necessidades da indústria e da sociedade. Tem duração variável e carga horária mínima de 160 horas. **Formação Continuada** é o processo educativo que se realiza ao longo da vida, com a finalidade de desenvolver competências complementares, incluída, quando necessária, a elevação da escolaridade básica do cidadão trabalhador. Os cursos de formação continuada não estão sujeitos à carga horária mínima de 160 horas, tendo como requisito para ingresso comprovação de Formação Inicial ou avaliação ou reconhecimento de competências para aproveitamento em prosseguimento de estudos (SENAI, 2009).

¹³ Instituído pelo Decreto-Lei nº 8622/46 e atualizado pela Lei nº 5598/05, a Lei de Aprendizagem Comercial (Programa Jovem Aprendiz) tem como objetivo promover a inclusão social e profissional, oferecendo formação técnico-profissional a alunos com idade de 14 a 24 anos, de acordo com a legislação. Empresas com mais de 100 funcionários, são notificadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego e devem ter pelo menos um aprendiz fazendo um curso no SENAC por meio desse programa. Não há custos para o aluno; a empresa o remunera com uma bolsa-salário.

¹⁴ As Ações Extensivas à Formação Profissional são palestras, a serem realizadas durante o ano letivo, definidas e organizadas pelo setor pedagógico do SENAC, com o intuito de fornecerem atualização acerca de temáticas importantes relacionadas aos cursos técnicos oferecidos. São abertas a todos os interessados.

portanto fora do sistema escolar oficial, e necessitavam de uma qualificação para obter melhor remuneração.

Aí está o significado da criação e da manutenção do sistema paralelo de ensino, ao lado de um sistema oficial. A manutenção desse dualismo, ao mesmo tempo que era fruto de uma contingência, decorria da necessidade de a sociedade controlar a expansão do ensino das elites, limitando o acesso a este às camadas médias e altas e criando o ‘derivativo’ para conter a ascensão das camadas populares, que fatalmente procurariam as escolas do sistema oficial, se estas lhes fossem acessíveis (ROMANELLI, 1988, p. 169).

A estrutura organizacional do SENAC é composta pela Administração Nacional (AN) e pelas Administrações Regionais (AR). Fazem parte da AN o Conselho Nacional (CN): “órgão deliberativo máximo do Sistema SENAC, de estrutura tripartite (governo, empresários e trabalhadores), dirigido pelo presidente da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo”; o Departamento Nacional (DN): “órgão executivo da Administração Nacional, responsável pela coordenação das políticas e diretrizes nacionais do Sistema SENAC e pela assistência técnica aos Departamentos Regionais (DRs)” e o Conselho Fiscal: “órgão de deliberação coletiva de fiscalização orçamentária, contábil e financeira, estruturado no Regulamento do SENAC, composto por dois representantes do comércio, dois representantes sindicais e três representantes indicados pelo governo” (SENAC, 2013a).

O SENAC Montes Claros é uma UET (Unidade de Ensino Técnico) que possui em sua estrutura Direção, Supervisão Pedagógica, Secretaria Escolar, Biblioteca e Serviços Auxiliares.

Cabe à Direção gerir recursos humanos, financeiros e materiais dentro da UET, executando as ações de operacionalização definidas pelo SENAC/MG. A Supervisão Pedagógica trabalha em parceria com a Direção, os orientadores de cursos/instrutores de curso e a equipe técnico-administrativa da UET, buscando a melhoria constante da qualidade do processo ensino-aprendizagem. A Secretaria Escolar é o setor responsável pela emissão, registro, expedição, arquivo e manutenção dos documentos escolares da UET. Cada unidade possui uma biblioteca equipada com computadores, acesso à Internet, livros e periódicos atualizados dos cursos oferecidos. Por fim, os serviços auxiliares abrangem o setor financeiro, administrativo, pessoal, portaria, vigilância, zeladoria, almoxarifado, limpeza, conservação, manutenção e a cantina (SENAC, 2014b).

De acordo com a natureza jurídica, o SENAC é uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos, que desenvolve e executa o ensino profissionalizante e desempenha ações de apoio às políticas públicas, voltadas essencialmente à educação para o trabalho e à educação profissional, objetivando o Setor do Comércio de Bens, Serviços e Turismo e, em especial, o menor aprendiz. A Instituição é mantida por contribuições compulsórias de empresas do Setor do Comércio de Bens, Serviços e Turismo e administrada pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC) (SENAC, 2014a).

O SENAC compõe, junto com outras instituições, o chamado Serviço Social Autônomo, também conhecido como Sistema “S”. É considerada uma entidade paraestatal, uma vez que atua em cooperação com o Estado, exercendo atividade de interesse coletivo. Suas atividades de formação profissional são financiadas com recursos parafiscais e/ou parassindicais, que lhes são destinados por lei e devem ser integralmente aplicados em suas finalidades institucionais (LINHARES, 2012)

Para se manter, o Decreto 8621/46, em seu artigo 4º, determina que os “estabelecimentos comerciais cujas atividades, [...], estiverem enquadradas nas Federações e Sindicatos coordenados pela Confederação Nacional do Comércio, ficam obrigados ao pagamento mensal de uma contribuição equivalente a um por cento sobre o montante da remuneração paga à totalidade dos seus empregados”. De acordo com Linhares (2012), isso acontece a partir do recolhimento parafiscal de um adicional às alíquotas das contribuições sociais, arrecadado e repassado, mensalmente, ao SENAC pelo órgão ou entidade previdenciária. O valor da contribuição é calculado sobre a folha de pagamentos de todos os empregados do estabelecimento contribuinte, pertencentes à categoria do comércio.

Para Grabowski (2010), “o financiamento e a desresponsabilização progressiva do Estado com a manutenção do sistema público de educação profissional são os traços mais visíveis das reformas nas últimas décadas [...] começou a partir do governo Collor (1990), aprofundou-se no de FHC (1994-2002) e não se alterou substancialmente no governo Lula”. Ainda para esse autor, o privado predomina na educação profissional brasileira, seja pela destinação de fundos públicos para gestão privada e a serviço do capital, seja pela imposição de formulações conceituais, pedagógicas e normativas.

De acordo com Saviani (2010),

a cumplicidade entre o público e o privado é própria da sociedade capitalista na qual o público tende a estar a serviço de interesses privados, uma vez que se trata de uma forma social dominada pela classe que detém a propriedade privada dos meios de produção. Porém, essa mesma sociedade, em seu sentido republicano, estabeleceu a distinção entre as esferas pública e privada gerando a expectativa de que o público, por estar referido ao bem comum, à coisa pública (do latim “res publica”), deveria sempre prevalecer sobre o privado. Historicamente os países que mais avançaram no campo educacional foram aqueles que mais se aproximaram do sentido republicano, assumindo na organização prática de seus sistemas de ensino o princípio segundo o qual a educação é direito dos cidadãos e dever do Estado.

Pela Constituição Federal, em seu artigo 70, “prestará contas qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que utilize, arrecade, guarde, gerencie ou administre dinheiros, bens e valores públicos ou pelos quais a União responda, ou que, em nome desta, assuma obrigações de natureza pecuniária”. Sendo assim, fica o SENAC obrigado a prestar contas ao Tribunal de Contas da União (TCU).

Como dito, por se tratar de um Serviço Social Autônomo, o SENAC administra recursos advindos do poder público, oferece serviços de natureza pública à categoria que representa e possui alguns privilégios próprios de pessoas jurídicas públicas, por isso deve sempre realizar licitações para efetivar contratações. Deve, ainda, cumprir o que dizem a Lei 4320/64 e o Decreto n. 715/92, acerca dos planejamentos que prevê a disponibilização de seu orçamento, para aprovação do Ministro de Estado do Trabalho e Emprego (BRAGA, 2012?).

Existem três formas de acesso aos cursos: particular, mediante programas governamentais; e por incentivos do SENAC. Na UET Montes Claros, o primeiro é custeado pelo próprio aluno e representou 23% das matrículas em 2014. O segundo aconteceu por meio do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), com 30% dos alunos e 47% ingressaram, em 2014, em um dos cursos oferecidos pelo PSG (Programa Gratuidade SENAC).

Quanto à contratação de pessoal, as entidades pertencentes ao Serviço Social Autônomo, ou Sistema “S”, estão liberadas de realizá-la via concurso público. De acordo com Supremo Tribunal Federal (STF, 2014), essas entidades, “por possuírem natureza jurídica de direito privado e não integrarem a administração indireta, não estão sujeitas à regra prevista no artigo 37, inciso II da Constituição Federal¹⁵, mesmo que desempenhem atividades de interesse público em cooperação com o Estado”.

¹⁵ Estabelece que a investidura em cargo ou emprego público depende de concurso público.

Nos documentos do SENAC, os docentes são tratados ou como orientadores, ou instrutores de curso, sendo os primeiros aqueles contratados pelo regime CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), que possuem todos os direitos trabalhistas previstos na lei assegurados; e os últimos, admitidos por meio da assinatura de um contrato, que tem a duração de seis meses e não pode ser renovado, sendo permitida a carga horária máxima de 64h/a mês. Constituem uma força de trabalho mais barata, e hoje já constituem uma quantidade considerável no SENAC Montes Claros. Para contratação, os professores orientadores e instrutores são avaliados em três etapas: currículo, técnico (prova escrita) e prático (aula).

Silva (2005), a partir de dados do DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos) apresenta um resumo do que foi a criação do SENAC. No início, o SENAC realizava convênios e acordos de cooperação com as escolas de comércio existentes. A partir de 1950, iniciou a criação de centros em instalações próprias. Sua preocupação girava em torno da oferta de cursos nas modalidades ginásial e colegial comercial, além de outros, que preparavam o trabalhador de maneira geral para o comércio.

A década de 1960 foi marcada por um grande avanço da educação profissional oferecida pelo SENAC. Seu foco, agora, estava na qualificação de adultos e na abertura de cursos a toda a sociedade. É dessa época a criação dos Centros de Formação Profissional, espaços destinados a proporcionar contato real do aluno com atividades inerentes à profissão.

Na década de 1970, pautou sua filosofia de trabalho na “descentralização, participação e respeito à autonomia e às particularidades regionais”, o que permitiu a expansão do número de matrículas e do atendimento a empresas. Ampliou a quantidade de cursos ofertados para além da área comercial, passando a abranger o setor de serviços (cabeleireiro, manicure, pedicure, enfermagem, turismo, farmácia etc.)

Na década de 1980, o SENAC não resistiu à recessão econômica e, além de reduzir a oferta de cursos, passou a cobrar por eles (antes eram gratuitos). A partir da década de 1990, reestruturou-se, modificando seu modelo pedagógico para melhorar o desenvolvimento do conhecimento tanto no ramo do comércio como no de serviços (SILVA, 2005).

Ao longo de seus 69 anos de existência, o SENAC continua sendo responsável pela formação de milhares de trabalhadores para o setor do comércio. Dados do exercício

2014 mostram, em números, a força dessa instituição. São 3.061 municípios atendidos pelo SENAC, sendo 625 unidades operativas, com destaque para as 82 unidades do Programa SENAC *Móvel*¹⁶. Foram efetuadas 1.811.646 de matrículas, sendo 1.343.513 concluídas e 468.133 em processo. 634.125 das matrículas fazem parte do Programa SENAC de Gratuidade (PSG)¹⁷ e 511.180, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Fazem parte de seu corpo docente 34.117 professores (SENAC, 2015).

Nas últimas décadas a UET Montes Claros apresentou um número significativo de atendimentos. A TAB. 3 apresenta essa quantidade.

TABELA 3 – Histórico quantitativo de alunos atendidos pela UET Montes Claros – 1990 - 2014

1990	10465 alunos*	2002	4411 AEFP	2008	6086 AEFP
1991	10846 alunos		11776 alunos		6833 alunos
1992	13485 alunos		665 EAD	2009****	7471 AEFP
1993	14302 alunos	2003	4556 AEFP		4592 alunos
1994	15860 alunos		8097 alunos	2010	8318 AEFP
1995	17493 alunos				4124 alunos
1996	14616 alunos			2011	8770 AEFP
1997	17904 alunos		5500 AEFP		4124 alunos
1998	16055 alunos	2004	7498 alunos	2012	11624 AEFP
1999	16870 alunos		24 EAD		5865 alunos
2000	8347 AEFP**	2005	5306 AEFP	2013	9822 AEFP
	10463 alunos		7423 alunos		6415 alunos
	770 EAD***	2006	5064 AEFP	2014	8695 AEFP
2001	7255 AEFP		8263 alunos		5626 alunos
	9552 alunos	2007	8085 AEFP		
	665 EAD		5793 alunos		

* Engloba a quantidade total de alunos seja em cursos técnicos, FIC (Formação Inicial Continuada), pós-graduação e Aprendizagem Comercial

** AEFP – Ações Extensivas à Formação Profissional (palestras)

*** Até 2009 cada Estado era responsável pela oferta da modalidade de Educação a Distância (EAD). A partir desse ano, essa responsabilidade tornou-se nacional.

**** Em 2009, o município de Pirapora deixou de ser atendido por Montes Claros, passando a ser responsável por outros municípios. O mesmo aconteceu com Janaúba, a partir de 2015. Isso explica a diminuição no número de alunos atendidos a partir dessa data.

Fonte: SENAC Montes Claros – 2015

¹⁶ Carretas com 14 metros de comprimento, 2,6 metros de largura e 4 metros de altura, totalmente adaptadas para serem uma verdadeira escola sobre rodas, reproduzindo internamente os ambientes pedagógicos do SENAC, que se deslocam para o interior dos estados levando a educação profissional com o mesmo padrão de qualidade oferecido pelas unidades fixas do SENAC.

¹⁷ Esse programa foi criado pelo Decreto nº 6.633, de 5 de novembro de 2008, sendo implementado a partir de 2009 e destina-se a pessoas de baixa renda – cuja renda familiar mensal *per capita* não ultrapasse 2 salários mínimos federais. É voltado a brasileiros que buscam seu primeiro trabalho com carteira assinada, já atuam no mundo produtivo ou que desejam se qualificar para crescer profissionalmente. Mais informações sobre esse programa: <http://www.senac.br/programas/programa-senac-de-gratuidade.aspx>

Vale detalhar os números apresentados em 2014: Foram atendidos 1.144 alunos na modalidade curso técnico, 4.066 na FIC, 24 MBA e 392 no programa Aprendizagem Comercial. Nota-se, pelos números apresentados, que o SENAC Montes Claros é responsável pela formação de uma considerável quantidade da força trabalho que compõe o setor comercial da região norte mineira.

No que se refere aos cursos técnicos de nível médio, foco deste estudo, a UET Montes Claros está apta a oferecer os cursos técnicos em: Meio Ambiente, Farmácia, Segurança do Trabalho, Estética, Análises Clínicas, Nutrição e Dietética, Redes de Computadores, Administração, Enfermagem e Informática.

2.1.2 Organização Pedagógica

As UET's estão autorizadas a oferecer cursos com Habilitações Profissionais de Nível Médio, com possibilidades de saídas intermediárias, como Qualificação Profissional Técnica e Especialização Técnica de Nível Médio.

A Qualificação Profissional Técnica é oferecida como módulo com terminalidade dentro da estrutura curricular de um curso técnico. Ao concluir o módulo, o aluno obtém um certificado de Qualificação Profissional Técnica para exercício profissional ou continuidade de estudos.

Segundo informações da diretoria do SENAC, foi abolida dos planos de cursos a possibilidade de saída intermediária dos módulos que davam direito a uma certificação. O programa passa por reformulações e não tem data para retornar.

Entende-se por Especialização Técnica o aprofundamento de estudos ou a complementação de uma Habilitação Técnica de Nível Médio, destinada a oferecer novas competências aos alunos que já concluíram um curso técnico e que querem especializar-se em um segmento profissional. Essa especialização deve estar relacionada ao perfil profissional formado no curso técnico.

Outra possibilidade oferecida é a certificação profissional, que abrange a avaliação e certificação de competências profissionais, de estudos não formais e experiências no trabalho, visando ao aproveitamento para prosseguimento de estudos ou ao reconhecimento para fins profissionais. Para se obter a certificação, o requerente deve ter concluído o Ensino Médio e comprovar o exercício profissional de, no mínimo, 2 anos

em ocupação diretamente relacionada ao perfil profissional em que pretende habilitar-se (SENAC, 2014b).

Essa prática não é comum no SENAC Montes Claros, de acordo com a direção dessa UET. O aproveitamento de experiências é algo muito complicado, e as equivalências com as disciplinas ofertadas nos cursos técnicos são difíceis de ser identificadas. Outro ponto é que, normalmente, a experiência profissional está concentrada em uma etapa do processo, o que torna indispensável a frequência em todos os módulos, para que o aluno desenvolva as competências necessárias para se tornar técnico. Essa informação contrapõe-se à ideia proposta pelo regime de acumulação flexível que prega que a força de trabalho deve estar apta a participar de todas as etapas da produção. Essa UET atribui a não procura por esse tipo de aproveitamento à falta de conhecimento sobre essa possibilidade. Os aproveitamentos de estudos são feitos de um curso já realizado para o que se pretende cursar.

O Regimento Escolar Unificado das UET do Estado de Minas Gerais permite que os alunos possam solicitar aproveitamento de estudos realizados, no limite de 5 anos, nas seguintes situações:

- a) Qualificações Profissionais Técnicas (etapas ou módulos concluídos em cursos de educação profissional técnica de nível médio).
- b) Cursos de FIC, com carga horária mínima de 160h.
- c) Outros cursos de educação profissional técnica que foram realizados no trabalho ou em cursos superiores de graduação.
- d) Instituições devidamente credenciadas por meio de processos formais de certificação profissional.

Os cursos técnicos são organizados por Eixos Tecnológicos, um conjunto articulado de atividades voltadas ao “aprender a pensar, aprender a fazer e aprender a ser e à mobilização e articulação de conhecimentos, habilidades, valores, emoções e tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de competências e a construção de diferentes itinerários formativos¹⁸” (SENAC, 2014b).

Os Eixos Tecnológicos possibilitam um trabalho interdisciplinar, o que promove maior integração do corpo docente em planejar ações voltadas às demandas da

¹⁸Conjunto de cursos de diferentes níveis de complexidade tecnológica, que compõem o portfólio de ofertas de uma dada escola, organizado a partir do levantamento das demandas locais de profissionalização por segmento profissional. É o percurso de formação de escolha do aluno, numa perspectiva de educação continuada (SENAC, 2009b).

comunidade local. Cada um desses eixos possui um núcleo politécnico, que pretende romper com o modelo de educação centrado no “fazer” e enfatizar o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, possibilitando o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (SENAC, 2009a).

Quanto à avaliação da aprendizagem escolar, o SENAC adota dois tipos: a diagnóstico-formativa e a certificativa.

A **diagnóstico-formativa** tem a função de fornecer informações contínuas e progressivas sobre a aprendizagem escolar e a evolução do ensino, possibilitando identificar o estágio de desenvolvimento dos alunos em relação à aquisição dos conhecimentos, habilidades e valores previstos no Plano de Curso e no Plano de Trabalho de cada Componente Curricular. Permite, ainda, detectar os problemas e dificuldades relacionados a essa aquisição, com o objetivo de nortear a sequenciação das atividades curriculares e o planejamento de intervenções didático-pedagógicas específicas para a superação das dificuldades identificadas. A **certificativa** tem a função de atestar as competências desenvolvidas nos Componentes Curriculares dos Módulos e legitimar a promoção de um Módulo curricular a outro e a conclusão do processo de formação oferecida pelo curso (SENAC, 2014b).

Para aprovação, são adotados conceitos pontuais a partir de indicadores de eficiência e eficácia¹⁹:

CD: Competência Desenvolvida: conceito atribuído ao aluno cujo desempenho nas atividades avaliativas evidencie a aquisição dos conhecimentos, habilidades e valores explicitados nos indicadores de eficiência e eficácia estabelecidos para a competência avaliada. Acrescentam-se a esse conceito os níveis que estabelecem quais saberes o aluno tem capacidade de exercer em atividades explicitadas nos indicadores de eficiência: nível A (utiliza saberes de natureza básica, complementares e mais complexos; nível B (utiliza saberes de natureza básica e complementares); C (utiliza saberes de natureza básica).

CED: Competência em Desenvolvimento: conceito atribuído ao aluno que se encontra em processo de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores necessários à competência definida para o Componente Curricular. No desempenho desse

¹⁹ O Capítulo III apresenta a análise desses dois indicadores.

aluno, evidenciam-se alguns indicadores de eficiência definidos para a competência avaliada, enquanto outros necessitam de novas oportunidades de aprendizagem.

CND: Competência ainda Não Desenvolvida: conceito atribuído ao aluno que, após a realização das atividades de recuperação paralela e final do Componente Curricular, ainda não desenvolveu a(s) competência(s), não tendo sido evidenciado em seu desempenho todos os indicadores de eficiência definidos para a competência avaliada.

São considerados **aprovados** os alunos que obtiverem o conceito CD em todas as competências que integram determinado componente curricular (disciplina), além de 75% de frequência; e **não aprovados** aqueles que obtiverem conceito CND.

Os módulos são avaliados pelos alunos a partir dos seguintes itens: a) Curso/ Componente curricular/ Disciplina: avaliação direcionada para os conteúdos abordados, carga horária e material didático; b) Instrutor/ Orientador de curso: são avaliados aspectos como relacionamento, pontualidade, didática, assistência aos alunos. Os professores que, na avaliação, obtiverem menos de 80% de satisfação são acompanhados, de forma mais próxima e individualizada, no próximo módulo que ministrarem, pela supervisão pedagógica. Outros aspectos como infraestrutura e avaliação geral do curso/ disciplina também são contemplados.

Entendidos a estrutura, organização e funcionamento do SENAC, faz-se necessário relacionar essa educação profissional às mudanças no mundo do trabalho.

Para isso, apresentaremos uma discussão teórica acerca dos modos de produção baseados no taylorismo/fordismo e toyotismo, e depois a formação profissional realizada pelo SENAC Montes Claros/ MG dentro desses dois modelos.

CAPÍTULO III - DO TAYLORISMO/ FORDISMO AO TOYOTISMO

3.1 Taylorismo/Fordismo

Frederick W. Taylor (1856-1915) é considerado o “pai da organização científica do trabalho”, tendo seus estudos contribuído para o desenvolvimento industrial do século XX. Para Taylor, era importante que tanto a gestão quanto os operários tivessem como objetivo a formação e o aperfeiçoamento do pessoal da empresa, de modo que fosse possível executar, de acordo com as aptidões naturais de cada um, em ritmo mais rápido e com maior eficiência os tipos mais elevados de trabalho (TAYLOR, 1990).

A racionalização do trabalho proposta por Taylor ancora-se no estudo dos tempos e movimentos. O trabalho deveria ser dividido em partes, analisado e testado a partir de métodos científicos, o que geraria uma metodologia de padronização de processos. A divisão do trabalho dar-se-ia de acordo com as aptidões de cada trabalhador para a realização de determinada tarefa. Ele deveria ser treinado para que a executasse da melhor forma e em menos tempo.

Em seus estudos, combateu o que chamava de vadiagem no trabalho ou o “fazer cera”. Segundo ele, o trabalhador, ao invés de empregar todo o seu esforço para produzir a maior soma possível de trabalho, quase sempre procurava fazer menos do que realmente podia. As causas da vadiagem resumem-se em três fatores: 1) o medo do desemprego, pelo trabalhador, que acreditava que, quanto maior o rendimento do homem e da máquina maior o número de demissões; 2) um sistema de administração defeituoso que protegia os interesses dos operários e 3) os métodos empíricos ineficientes, que levavam os operários a desperdiçarem grande parte de seus esforços (TAYLOR, 1990). Era preciso superar essa “preguiça” mediante uma administração capaz de fazer com que os operários alcançassem padrões que elevassem sua produção e com remuneração por produtividade.

O ponto forte da teoria de Taylor é a divisão do trabalho entre a gerência e os trabalhadores. Para ele, a ciência que estuda a ação dos trabalhadores é tão vasta e complicada, que o operário, ainda que o mais competente de todos, seria incapaz de compreendê-la, seja por falta de instrução ou por capacidade mental insuficiente, necessitando, pois, do auxílio de colaboradores e chefes para seu entendimento. No entender de Marx (2009, p. 31), essa forma de administração demonstra que o capital “conhece o trabalhador apenas como animal de trabalho, como uma besta reduzida às

mais estritas necessidades corporais”. Conforme Taylor, “[...] a administração deve planejar os trabalhos de que até agora têm sido encarregados os operários [...] os atos dos operários devem ser precedidos de atividades preparatórias da direção, que habilitam os operários a fazerem seu trabalho mais rápido e melhor do que em qualquer outro caso.” (TAYLOR, 1990)

Braverman (1987, p. 83) critica a Administração Científica de Taylor, pelo fato de ela não apresentar características de uma verdadeira ciência, uma vez que sua teoria reflete o ponto de vista do capitalismo acerca da produção, “investiga não o trabalho em geral, mas a adaptação do trabalho às necessidades do capital”. Outro ponto analisado por esse autor é a importância que Taylor atribui ao controle exercido pela gerência, em seus estudos, ele assevera que a gerência deve impor ao trabalhador, de maneira rigorosa, como o trabalho deve ser executado, sendo o controle uma necessidade absoluta para uma boa gerência (BRAVERMAN, 1987).

Para Kuenzer (2002a), o taylorismo – como ficaram conhecidos os estudos de Taylor –, constitui uma filosofia prática do capitalismo, pois exige uma concepção mecanicista de homem a partir de constatações de que o operário é um ser incapaz e ignorante, a quem são destinadas somente tarefas de execução, consolidando a ruptura entre decisão (trabalho intelectual) e execução (trabalho manual); sendo a primeira responsabilidade da gerência, e a segunda, dos trabalhadores. À separação entre gestão e produção, Kuezer (2002a) chamou de heterogestão.

Apossar-se do conhecimento sobre o trabalho fortalece o capital. As tarefas realizadas pelos operários estão cada vez menos qualificadas e sub-remuneradas, e eles cada vez mais expropriados do saber sobre seu trabalho. “O taylorismo, pela instituição da heterogestão, constitui-se em uma refinada forma de exploração do trabalho pelo capital. [...] a heterogestão é a lógica de desqualificação do trabalho e, portanto, da alienação” (KUENZER, 2002a).

Para Marx (2009), a alienação está presente na vida real do trabalhador do sistema capitalista, pois, devido à divisão do trabalho, o produto do trabalho não pertence a quem o produziu. “O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício. [...] a externalidade do trabalho aparece para o trabalhador como se o trabalho não fosse seu próprio, mas de um outro, como se o trabalho não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro.” (p. 83). E, ainda, “através do trabalho estranhado, exteriorizado, o trabalhador engendra a relação de alguém estranho ao trabalho – do homem situado fora dele – com este trabalho.

A relação do trabalhador com o trabalho engendra a relação do capitalista [...] com o trabalho” (p. 87).

Enquanto para Marx (2010, p. 65) “o trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana” na sociedade capitalista, ele resulta na desrealização do ser social, tornando-se degradado e aviltado, “o que deveria se constituir na finalidade básica do ser social – sua realização no e pelo trabalho – é pervertido e depauperado” (ANTUNES, 2008a, p. 144).

Quando propunha a dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores, Taylor entendia que o processo do trabalho deveria ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores, dependendo não das capacidades dos operários, mas das políticas gerenciais. (BRAVERMAN, 1987).

Ao separar a concepção da execução, o taylorismo desumaniza o processo de trabalho, reduzindo o trabalho humano quase ao nível do trabalho em sua forma animal. Se a execução dos trabalhos fosse concebida pelos próprios trabalhadores, não seria possível imprimir o rigor metodológico ou ritmo de trabalho imposto pelo capital. (BRAVERMAN, 1987).

Para Fagiani; Previtalli (2014) essa dissociação desqualifica o trabalhador devido ao novo formato adquirido pelo trabalho (tarefas simplificadas e rotineiras, sem conteúdo e cada vez mais especializadas).

No início do século XX, o engenheiro americano Henry Ford introduziu conceitos nos processos de produção e organização do trabalho que ficaram conhecidos como fordismo.

Denomina-se fordismo uma forma de organização dos processos produtivos e de trabalho que tem como princípios básicos a produção em massa, por meio da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e produção em série fordista; existência do trabalho parcelar (fragmentação das funções); separação entre elaboração e execução nos processos de trabalho; gerência verticalizada etc. (ANTUNES, 2008a).

Ford (s/d) entendia que, para aperfeiçoar a montagem de seus carros, precisava “trazer o trabalho ao operário, ao invés de levar o operário ao trabalho”, por isso adotou as linhas de montagem em seus processos e criou os princípios da montagem que se resumiam em: 1) trabalhadores e ferramentas devem ser dispostos na ordem natural da

operação, de modo que cada componente tenha a menor distância possível a percorrer da primeira à última fase; 2) planos inclinados ou aparelhos concebidos deveriam ser utilizados de modo que o operário sempre coloque no mesmo lugar a peça que terminou de utilizar; 3) deslizadeiras instaladas para que as peças a montar se distribuam a distâncias convenientes. De acordo com as experiências de Ford, a introdução das linhas de montagem permitiria a um operário aumentar em quatro vezes sua produção. A ideia era que “cada seção só faz ou monta uma única peça, de modo que cada seção é uma pequena fábrica” (FORD, s/d).

Na teoria fordista, a partir do princípio da produtividade ocorre o aumento da capacidade de produção do operário e a redução dos custos, por meio da especialização e da introdução da linha de montagem. O princípio da intensificação prevê a diminuição do tempo da fabricação até a colocação do produto no mercado. E, por fim, o princípio da economicidade é a redução do estoque de matéria-prima.

De acordo com Harvey (2003), as inovações tecnológicas e organizacionais de Ford eram uma extensão de tendências bem estabelecidas. Ele alinhou seus pensamentos às ideias de Taylor (decomposição dos processos de trabalho e organização de tarefas de trabalho fragmentadas mediante o estudo de tempo e movimentos e a separação entre gerência e execução) e apresentou algo que diferenciava sua teoria do taylorismo: sua visão de que produção de massa significa consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (HARVEY, 2003, p. 121).

Para o capital, a junção do taylorismo e do fordismo permite a apropriação do aspecto intelectual, dos saberes e das habilidades do trabalho que, antes, o operário de ofício manifestava ao manipular suas ferramentas e que usava para contestar o comando capitalista de seu trabalho. Nesses sistemas de organização da produção, “o saber e a habilidade dos trabalhadores passam a ser monopolizados pela gestão ou incorporados ao sistema de máquinas, provocando a expropriação dos operários em relação ao domínio do processo de trabalho e uma maior dependência em relação à organização capitalista do trabalho” (BIHR, 2010).

Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, serve à máquina. Naquela, procede dele o movimento do instrumento de trabalho; nessa, ele tem de acompanhar o movimento do instrumental. Na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, eles se tornam complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles. (MARX, 2010, p. 482)

Segundo Bühr (2010), a consolidação da dominação do capital sobre o processo de trabalho permitiu a intensificação da exploração da força de trabalho operária, principalmente por meio da utilização de maquinário. Com a parcelização do trabalho os operários aumentaram destreza e habilidade na execução de tarefas, mas também houve a redução do “tempo morto” e aumento da intensidade do trabalho. Se o regime anterior era de base *extensiva*, calcado na formação de mais-valia absoluta (prolongamento do dia de trabalho para além do ponto em que o operário tinha apenas produzido um equivalente do valor de sua força de trabalho, e a apropriação desse sobretrabalho pelo capital), o atual caracteriza-se por ser *intensivo* formador de mais-valia relativa (“capacitação do trabalhador, com o acréscimo da produtividade do trabalho, a produzir mais, com o mesmo dispêndio de trabalho no mesmo tempo”). (MARX, 2010, p. 467).

A intensificação do trabalho é a forma de o capital ter a força de trabalho sempre a sua disposição. “A produção capitalista (produção de mais-valia), absorção de trabalho excedente, ao prolongar o dia de trabalho, não causa apenas a atrofia da força humana de trabalho, à qual rouba suas condições normais, morais e físicas de atividade e de desenvolvimento. Ela ocasiona o esgotamento prematuro e a morte da própria força de trabalho”. (MARX, 2010, p. 307).

Se no primeiro estágio do capitalismo houve uma mudança na organização do trabalho, em que o trabalho do artesão foi subdividido em tarefas executadas em série por trabalhadores parcelados, na etapa seguinte aconteceram mudanças nos instrumentos de trabalho, que foram retirados das mãos dos trabalhadores e transferidos para as máquinas, que atuavam sobre o material para obter o resultado desejado. Nesse momento, o capitalista realiza uma análise de todas as tarefas distribuídas entre os trabalhadores para controlar as operações individuais. Durante a revolução técnico-científica as gerências apoderam-se de todo o processo e controlam cada elemento dele. (BRAVERMAN, 1987).

Como não há interesse da gerência na pessoa do trabalhador e, sim, em como ele é utilizado no processo de produção, entende-se que o ser humano é considerado como um mecanismo composto por dobradiças, juntas, eixos ou rolamentos. Essa visão do trabalhador como sendo uma máquina operada pela gerência é uma forma de “deslocamento do trabalho como o elemento subjetivo do processo de trabalho e sua transformação num objeto” (BRAVERMAN, 1987). Todo o processo de trabalho, reduzido a seu mínimo movimento, é concebido, medido e ajustado de acordo com padrões de desempenho. “Os instrumentos humanos são adaptados à maquinaria de

produção de acordo com especificações que se assemelham a nada mais que especificações da propriedade da máquina”. (BRAVERMAN, 1987).

Alguns fatores podem explicar o esgotamento do fordismo: os limites físico e mental apresentados pelo trabalhador devido à degradação e brutalização impostos por esse modelo; um mercado consumidor que passou a exigir produtos diferenciados, o que não era compatível com a produção em massa proposta; redução da força de trabalho devido ao fim de processos migratórios internos; aumento dos custos de produção e fragilidade do Estado, que não conseguia mais garantir direitos sociais.

No Brasil, aconteceu o que Lipietz (1989) chamou de fordismo periférico, apontando três razões principais para essa denominação: 1) Processos de trabalho: havia a importação de tecnologias (máquinas) mas o país não possuía uma classe operária com experiência e pessoal de apoio necessário para aplicar os modos de produção fordista; 2) Mercado: como não houve ampliação do poder de compra do operariado, os mercados permaneceram limitados às classes dominantes e médias originárias da economia de exportação e resistentes ao consumo de massa de artigos padronizados e, ainda, a falta de competitividade dos produtos manufaturados com o mercado externo; 3) Trocas externas: o Brasil exportava muita matéria prima, ou produtos com pouco valor agregado, e importava produtos altamente industrializados. Não havia um equilíbrio entre importação e exportação.

Esse “subfordismo” aconteceu em países com governos populistas da América Latina (caso do Brasil), que aproveitaram a crise de 1930 e adotaram uma política de substituições de importações, que consistia em fazer com que o país se abastecesse sem precisar recorrer a importações. Para isso, houve o incentivo, por parte do governo brasileiro, aos produtores internos, à criação de altas barreiras alfandegárias e reformulação do parque industrial do país, na maior parte das vezes mediante capital externo voltado para a produção em massa. Outra característica desse fordismo periférico foi a tentativa de industrialização a partir da tecnologia e modelo de consumo fordista, ainda que sem as condições sociais, seja referente ao processo de trabalho ou às normas de consumo em massa (LIPIETZ, 1989).

3.2 Toyotismo

A crise estrutural do capitalismo no final da década de 1960 e meados da década de 1970 provocou, em países da Europa, nos EUA e no Japão, um processo de reestruturação capitalista que afetou, sobremaneira, aqueles que vivem do trabalho. O

desemprego e a precarização do emprego são desdobramentos dessa crise que tem origem no neoliberalismo, na acumulação flexível e na transnacionalização do capital (LUCENA, 2001).

Entre 1970 e 1980, o mundo capitalista passou por um tumultuado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. Devido às oscilações e incertezas geradas, novas experiências sejam elas na organização ou na vida social e política, começaram a tomar forma, o que passaria a indicar a adoção de um novo regime de acumulação, associado a um sistema de regulamentação política e social bem distinta. (HARVEY, 2003)

Além disso, o *welfarestate*²⁰, que dava sustentação à social-democracia e ao aparato político, ideológico e contratualista da produção fordista em diversos países centrais foi abalado pela desregulamentação neoliberal que promoveu políticas antissociais e de privatização. O ideário neoliberal ganhou forças e tornou-se o pano de fundo da reestruturação produtiva, promovendo a reorganização produtiva em vários países capitalistas (ANTUNES, 2009).

Fagiani; Previtali (2014), apontam para um forte processo de reestruturação do capital “através da integração dos mercados financeiros, fundamentado, por sua vez, no novo ideário político neoliberal de livre comércio e de menor presença do Estado como poder regulador das relações entre capital e trabalho”.

Nesse momento de crise, era preciso vencer a rigidez do fordismo²¹ e se apoiar na flexibilidade dos processos e mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. (HARVEY, 2003)

A saída capitalista para essa crise foi a instauração de novas formas de exploração e dominação do trabalho, mediante a criação de novos meios de trabalhos, de novas formas de organização dos processos de trabalho, de novas formas de contrato de trabalho e de novos modos de mobilização da força de trabalho na empresa (BIHR, 2010).

20O *WelfareState* é um fenômeno do século XX que garante à população programas de proteção social mantidos pelo Estado, ou seja o Estado se responsabiliza em oferecer o bem-estar básico dos cidadãos.

²¹ Segundo Harvey (2003), rigidez era a palavra que justificava a incapacidade do fordismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo no período de 1965 a 1973: rigidez em investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo na produção em massa que não permitiam flexibilidade no planejamento; rigidez nos mercados na alocação e nos contratos de trabalho. A rigidez dos compromissos do Estado foi-se intensificando à medida que programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão etc.) aumentavam sob pressão para manter a legitimidade, num momento em que a rigidez na produção restringia expansões de base fiscal para gastos públicos. Foi o início de altas taxas inflacionárias, que acabariam com a expansão do pós-guerra.

Essas mudanças ficaram conhecidas como acumulação flexível, produção enxuta ou toyotismo.

Com suas raízes no Japão, o toyotismo surgiu após a segunda Guerra Mundial, a partir das ideias de Taiichi Ohno, e apresenta como principais características: autonomia das máquinas, auto-ativação da mão de obra multifuncional e bem qualificada, produção somente do necessário, no tempo necessário e na quantidade necessária (*Just in time*), mediante a adoção de um sistema flexível de mecanização e da implantação de círculos de controle de qualidade (CCQ) em todas as etapas da produção.

O *Just-in-time* consiste num instrumento de controle da produção baseado no propósito de atender a demanda com a maior rapidez possível, minimizando os estoques de matéria-prima. Tem como base um sistema de informações preciso, que estabelece o momento, o material e a quantidade exatos de produção, integra as várias etapas da produção no interior de uma mesma empresa, a partir das necessidades colocadas pelas vendas. Auxilia nesse processo o Kanban²² (indicador visual em forma de cartão ou placa) que transmite a informação sobre a produção necessária de uma etapa a outra (LEITE, 1994). Essa ferramenta é utilizada para a reposição das peças/produtos que acontece de trás para frente (inicia-se após a venda) (ANTUNES, 2008a).

Os CCQs fazem parte do *Just-in-time* e nascem de uma forte campanha ideológica, realizada no Japão entre as décadas de 1950 e 1960 pela qualidade. Consistem em um programa que visa à gestão participativa na busca da qualidade total. De acordo com Hirata (1983), a filosofia desses círculos é a participação operária na gestão da empresa, e seu objetivo é a cooperação entre trabalhadores e direção, o que marcou o início de uma nova fase nas relações industriais japonesas (fim das greves, participação dos trabalhadores na superação da crise mediante sugestões concretas e implantação de técnicas gerenciais ligadas à automatização e robotização cada vez mais presentes na manufatura). Por trás desse programa, existe um “objetivo ideológico expresso na busca gerencial de envolver os trabalhadores com as metas das empresas e criar uma identidade entre a direção e os operários” (LEITE, 1994).

Outros dois conceitos constituintes da metodologia Toyota são a autonomia e a autoativação.

O primeiro termo vem da junção das palavras autonomia e automação e significa “dotar as máquinas automáticas de uma certa autonomia, a fim de introduzir um

²² O Kanban foi inspirado no modo como os supermercados americanos faziam a reposição dos produtos nas prateleiras depois da venda.

mecanismo de parada automática em caso de funcionamento defeituoso” (CORIAT, 1994).

A autoativação tem seu significado ligado à execução do trabalho humano. Esse conceito comporta a desespecialização e a polivalência operária. O trabalho é organizado em torno de postos polivalentes que permitem a um só operário a execução do trabalho mediante a operação de mais de uma máquina ao mesmo tempo. Ao invés de, como no taylorismo/fordismo, destruir os saberes complexos e decompor o trabalho em gestos elementares (realizado pelos operários parcializados), o toyotismo desespecializa os profissionais, transformando-os em operários plurioperadores e polivalentes (CORIAT, 1994)

As “oficinas flexíveis” propostas pelo toyotismo deixam de lado a relação operário especializado/máquina especializada, princípio da organização fordista, e passam a funcionar a partir de uma relação equipe polivalente/ sistema de máquinas automatizadas. Essas equipes de trabalho devem ser capazes de operar, supervisionar e realizar manutenções nos sistemas automatizados, além de que cada trabalhador deverá ser capaz de intervir em máquinas diferentes ao mesmo tempo. Dessa maneira, extinguem-se os postos fixos e especializados, e o operador de base, ao mesmo tempo em que possui certa liberdade de movimento e de iniciativa, precisa ser polivalente, pois, além de operar diversas máquinas, precisa intervir em situações que possam acontecer durante a produção (BIHR, 2010).

Marx já indicava indícios da polivalência quando afirmava que “não partindo do trabalhador o movimento global da fábrica, mas da máquina, pode-se mudar o pessoal a qualquer hora, sem interromper o processo de trabalho” (MARX, 2010, p. 481)

A polivalência exigida não requer mais trabalhadores dotados de força física, que trabalham isoladamente e que executam apenas a tarefa que lhes é confiada durante o processo de produção (exigência típica do sistema taylorista/fordista). Tornam-se necessários trabalhadores que estão sempre melhorando os processos de produção, inovando e buscando soluções para possíveis problemas que possam ocorrer durante seu trabalho. Conhecer e estar apto a trabalhar operando diferentes máquinas torna-se imprescindível, pois o maquinário é agrupado por etapas de produção, e não por semelhanças de funcionalidade. Essa polivalência requer do trabalhador um “alto grau de adaptabilidade às variações de ritmo, função e de papel” (VASAPOLLO, 2005, p. 26)

Ohno concluiu que, a partir do estoque e daquilo que está sendo gerado pela produção, é possível definir os pontos em que ganhos de produtividade podem ser obtidos.

Assim, era imprescindível dispensar os estoques, o excesso de pessoal e o excesso de equipamento, adotando o que ele denominou de “fábrica mínima”. A fábrica seria reduzida àquilo que satisfizesse sua demanda diária ou semanal. Esse conceito de “fábrica mínima” coaduna muito bem com o de fábrica flexível, em que se busca a produtividade não mais no sentido da grande série, mas no sentido da flexibilidade do trabalho e alocação das operações de fabricação (CORIAT, 1994).

Outra conclusão apresentada na teoria Toyota foi o que Coriat (1994) chamou de “administração pelos olhos”, que é a organização da produção de modo a tornar visível tudo o que não fosse necessário àquilo que era produzido.

Ainda para esse autor, a fábrica ohnista se opõe, assim, à fábrica fordista, a qual sobrevive de um excesso gorduroso ao longo das linhas de produção, nas lojas e entrepostos, alimentado pela produção em massa e pelo paradigma de produtividade, em que é a rapidez da operação do operário individual em seu posto que regula a eficácia da produção.

Alves G. (2007) explica o conceito de toyotismo indo além da concepção restrita de “modelo japonês”. Para ele, a partir da mundialização²³ do capital, esse modelo “ganhou o mundo”, perdendo sua singularidade restrita, projetando-se como categoria universal e trazendo um complexo de particularidades locais, regionais ou nacionais, seja em empresas ou em setores. Para esse autor, “o que denominamos de toyotismo implica a constituição de um empreendimento capitalista baseado na produção fluida, produção flexível e produção difusa” (ALVES G., 2007)

Recorremos a Bihl (2010) para explicarmos esses três tipos de produção:

Na produção difusa, ou fábrica difusa, ao invés da máxima concentração em um mesmo lugar de funções produtivas e administrativas, o capital espalha a produção e o poder por todo o espaço social. A ideia é de uma unidade central que coordena, planifica e organiza toda a produção de uma rede de unidades periféricas. Na produção difusa, ocorre o aumento da utilização de uma força de trabalho terceirizada, em que se mantém

²³ De acordo com Chenais (1996), a mundialização deve ser pensada como uma fase específica do processo de internacionalização do capital e, sua valorização, à escala do conjunto das regiões do mundo onde há recursos ou mercados. Ela é o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan.

a gestão e subcontrata-se todo o resto, além da utilização de formas marginais de trabalho (trabalho em domicílio, trabalho clandestino etc.) e de mão de obra temporária.

A produção fluida (fábrica fluida) busca uma produção em um contínuo ideal, sem tempo morto nem interrupções. Isso é possível por meio da automação do processo de trabalho, que consiste em uma gestão informatizada dos fluxos produtivos. O objetivo é otimizar a combinação, no espaço e no tempo, das matérias-primas, das energias, dos equipamentos, dos homens, da informação etc., reduzindo ao mínimo os tempos mortos durante a produção.

Por fim, a produção flexível (fábrica flexível) supõe a introdução de meios de trabalho aptos a ajustarem a capacidade produtiva a uma demanda variável em volume e em composição. Isso é possível graças a dois fatores: 1) evolução dos equipamentos eletrônicos utilizados na produção que podem ser (re)programáveis para realização de uma série de tarefas diferentes e 2) flexibilidade do processo de trabalho em que o trabalhador deve ser capaz de ocupar diferentes postos de trabalho, de intervir em diferentes tipos de materiais, de inserir-se em diferentes segmentos do processo de trabalho.

A marca forte da produção enxuta é “a busca do ‘engajamento estimulado’ do trabalho, principalmente do trabalhador central, do assalariado ‘estável’. É por meio da ‘captura’²⁴ da subjetividade que o operário ou empregado consegue operar, com eficácia relativa, uma série de dispositivos técnico-organizacionais que sustentam a produção fluida e difusa” (ALVES G., 2007, p. 159)

A partir do toyotismo, essa captura da subjetividade operária adquire um desenvolvimento real e não apenas formal como no taylorismo/fordismo. Há a captura de mente e corpo do trabalhador integrando suas iniciativas afetivo-intelectuais nos objetivos da produção de mercadorias, levando ao comprometimento e participação desse sujeito com sugestões e projetos sobre o sistema produtivo no dia a dia da organização, encorajando-o a pensar “pro-ativamente” e a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam. (FRANÇA; PREVITALI; LUCENA, 2009; ANTUNES; ALVES, 2004).

Quanto mais o capital se apropria da subjetividade do operário, mais o trabalhador desenvolve um sentimento de pertença à empresa onde trabalha, assumindo

²⁴ “É importante destacar que colocamos “captura” entre aspas para salientar o caráter problemático da captura, ou seja, a captura não ocorre, de fato, como o termo utilizado poderia supor. Estamos lidando com um processo social que não se desenvolve de modo perene, sem resistências e lutas cotidianas” (ALVES G., 2007).

maiores responsabilidades, tornando-se mais comprometido com os ideais institucionais e não percebendo as artimanhas do sistema para coibi-lo ou manipulá-lo.

Considerando que a subjetividade é particular a cada trabalhador e que o capital tenta, cada vez mais, apropriar-se dela, podemos deduzir que ela tanto pode ser usada para coibir a classe trabalhadora como pode ser um instrumento eficiente de que a força de trabalho pode dispor para combater as formas precárias de trabalho impostas pelo modo de produção flexível.

A acumulação flexível foi acompanhada de um grande salto tecnológico que com a automação, a robótica e a microeletrônica, transformou as relações de trabalho e de produção do capital, tornando-se presente no cotidiano das organizações, exigindo flexibilidade no trabalho e gerando altas taxas de desemprego estrutural²⁵.

Flexibilização do trabalho é sinônimo de flexibilização de direitos no toyotismo. A força de trabalho, que se submete às necessidades do mercado consumidor, é reduzida a um mínimo de trabalhadores e, para aumentá-la, o capital recorre a ampliação de horas extras, a trabalhadores temporários ou a subcontratações. A flexibilização presente no mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo reduziu a classe operária industrial tradicional e expandiu o setor de serviços. Ocorreu uma subproletarização intensificada, presente no aumento do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, ‘terceirizado’, na exclusão dos jovens e dos idosos do mercado de trabalho, no aumento do trabalho infantil e feminino, tudo isso marca da sociedade capitalista dentro do toyotismo (ANTUNES, 2008a).

A partir da produção enxuta, as indústrias se transformaram, os equipamentos e a informatização evoluíram e melhoraram a produtividade do trabalho, no entanto sem responder com iguais avanços no que se relaciona ao aumento de salários ou reduções da jornada de trabalho. Além de aumentar o desemprego, essa expansão tecnológica desqualificou o trabalho existente, convertendo-o em trabalho atípico (flexibilizado), com um forte cunho de precariedade (VASAPOLLO, 2005). A acumulação flexível gera uma precarização do trabalho, pois o capital desloca sua produção para locais que oferecem custos de trabalho mais baixos, preços vantajosos das matérias-primas, incentivos fiscais,

²⁵O desemprego estrutural acontece quando o número de desempregados é superior ao número de colaboradores que o mercado quer contratar, e esse excesso de oferta de trabalhadores não é temporário. Resulta das mudanças da estrutura da economia. O desemprego causado pelas novas tecnologias, como a robótica e a informática, recebe o nome de desemprego estrutural. Ele não é resultado de uma crise econômica e, sim, das novas formas de organização do trabalho e da produção. Tanto os países ricos quanto os pobres são afetados pelo desemprego estrutural, um dos graves problemas de nossos dias.

leis ambientais menos restritivas e sindicatos mais condescendentes (VASAPOLLO, 2005)

Apesar de extinguirem postos de trabalho e não criarem novas formas de ocupação, o avanço da tecnologia não pode ser o único responsável pelas altas taxas de desemprego ocasionadas pelo toyotismo. O desemprego não é provocado pela maior presença de maquinaria na produção, mas pela escolha neoliberal de não transformar a grande quantidade de trabalho em ocupação estável e protegida; exemplos são as privatizações que estão sempre acompanhadas de significativas reduções do número de trabalhadores e na depreciação do trabalho; e o *outsourcing* – também conhecido como terceirização, que aumenta a produtividade, diminuindo os custos e alcançando os lucros esperados (VASAPOLLO, 2005).

Para Marx (2010, p. 503),

É incontestável que a maquinaria em si mesma não é responsável por serem os trabalhadores despojados dos meios de subsistência. [...] a maquinaria, como instrumental que é, encurta o tempo de trabalho; facilita o trabalho; é uma vitória do homem sobre as forças naturais; aumenta a riqueza dos que realmente produzem; mas com sua aplicação capitalista, gera resultados opostos: prolonga o tempo de trabalho, aumenta sua intensidade, escraviza o homem por meio das forças naturais, pauperiza os verdadeiros produtores.

Em plena era da informatização do trabalho, do mundo maquinal e digital, assistimos à tentativa de substituição do trabalho vivo pelo maquinário técnico-informacional do trabalho morto. Na fábrica, o trabalhador serve à máquina; ele precisa acompanhar o movimento do instrumental, tornando-se complemento vivo de um mecanismo morto, que existe, independente dele. (MARX, 2010). Porém, não é possível automatizar os processos produtivos desconsiderando os trabalhadores. Há uma transferência de capacidades intelectuais para a maquinaria informatizada, ou seja, parte do saber intelectual é transferido às máquinas, que se tornam mais inteligentes, mas não suprimem o trabalho humano. Utilizando-se de *softwares*, a máquina passa a desempenhar atividades próprias da inteligência humana, acentuando a transformação de trabalho vivo em trabalho morto, mas sem eliminar o primeiro. Para a operação dessas máquinas, é preciso uma força de trabalho complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada, principalmente nos ramos em que o incremento tecnológico é alto. (ANTUNES, 2008a). Marx (2010, p. 489) adverte os trabalhadores para não confundirem o benefício das máquinas com sua utilização social na sociedade capitalista ou como o capital os explora a partir delas.

O fenômeno do desemprego é um processo de reorganização global da força de trabalho, que garante estabilidade de emprego para poucos profissionais e expõe grande parte dos trabalhadores a precárias condições de trabalho e a uma situação de inferioridade. O desemprego não decreta o fim da centralidade do trabalho; ele confirma um processo de reestruturação do emprego promovida pelo capital. Em tempos de acumulação flexível, o desemprego torna-se uma forma de chantagem do patronato aos trabalhadores, no intuito de flexibilizar o trabalho (LUCENA, 2001).

O instrumento de trabalho, ao tomar a forma de máquina, logo se torna concorrente do próprio trabalhador. A autoexpansão do capital através da máquina está na razão direta do número de trabalhadores cujas condições de existência ela destrói. [...] Quando a máquina passa a manejar a ferramenta, o valor-de-troca de força de trabalho desaparece ao desvanecer seu valor-de-uso. O trabalhador é posto fora do mercado, como papel-moeda retirado da circulação (MARX, 2010, p. 491).

A explicação dada pelo ideário neoliberal acerca do desemprego estrutural é que não faltam vagas e, sim, força de trabalho qualificada para preencher as necessidades do mercado. É o que chamamos de empregabilidade. Para Fidalgo; Fidalgo (2007, p. 19) a ideia de empregabilidade é carregada de um “discurso de culpabilização dos trabalhadores pelo fracasso no mercado de trabalho, responsabilizando-os pelas condições de venda de sua força de trabalho”.

Se, no discurso, a empregabilidade busca promover o indivíduo, uma vez que essa promoção é diretamente proporcional à quantidade de competências que ele desenvolveu - seja por meio de cursos, de qualificações ou de experiências profissionais -, na prática ela não garante o fácil acesso ao mercado de trabalho e, principalmente, sua permanência nele. A empregabilidade é um recurso perverso do capital, que torna o trabalhador o único responsável por sua condição de estar ou não empregado.

Com a ampliação de oportunidades de formação profissional, associadas a medidas de transferência de renda e de encaminhamento ao emprego, verifica-se a responsabilização do trabalhador por seu êxito ou fracasso. O sucesso é alcançado pelo esforço individual. A classe empresarial é o principal parceiro da classe trabalhadora, numa relação mediada pelo Estado. Por trás dessa parceria, está a superexploração do trabalho, legitimada pelas políticas sociais (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2014).

A partir do conceito de empregabilidade, há uma busca constante por capacitações, qualificações e/ou certificações ligadas ao emprego, na tentativa desgastante de manter-se empregado. Essa preparação é financiada pelo próprio

trabalhador e busca atender às necessidades do mercado, que estipula o quê, onde e como estudar, sem oferecer garantia de emprego (LUCENA, 2001).

Beneficiando-se, simultaneamente, do novo quadro neoliberal e da programação por microcomputadores, os grupos puderam reorganizar as modalidades de sua internacionalização e, também, modificar profundamente suas relações com a classe operária, particularmente no setor industrial. O grande aumento de produção no setor de manufaturas e nas atividades de serviços concentradas (“industrializadas”), bem como a espetacular recuperação de rentabilidade do capital investido nesses setores, devem-se à ação combinada de fatores tecnológicos e organizacionais. [...] Cada passo dado na introdução da automatização contemporânea, baseada nos microprocessadores, foi uma oportunidade para destruir as formas anteriores de relações contratuais, e também os meios inventados pelos operários, com base em técnicas de produção estabilizadas, para resistir à exploração no local de trabalho. (CHESNAIS, 1996)

A empregabilidade leva à individualização do trabalhador. A competitividade acirrada dentro das empresas, seja por melhores cargos ou por salários, promovida pela lógica das competências, tem sido utilizada pelo capital como forma de romper com o sentimento de pertencimento do sujeito à classe trabalhadora, pois abala a coletividade, cooperação e solidariedade entre a força de trabalho, tornando-a submissa e enfraquecida quanto à sua organização e formas de resistência.

Previtali (2009) alerta que esse enfraquecimento da classe trabalhadora a partir de novas práticas de gestão e inovações tecnológicas nos processos de produção aliado à precarização do trabalho (trabalhadores temporários e/ou em tempo parcial) acaba diminuindo a ação dos sindicatos reduzindo seu poder de representação da classe trabalhadora.

De acordo com Teixeira (2011), “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 difusão das técnicas e métodos japoneses de produção nas empresas brasileiras aconteceram de maneira significativa, porém discute-se a forma como essas técnicas foram introduzidas em nossas organizações. Houve, no Brasil, uma opção do empresariado por uma modernização mais conservadora, em que a reorganização do trabalho ainda apresentava traços do taylorismo/ fordismo (concepção sob a responsabilidade da gerência, trabalho individualizado e em tempos impostos), e as formas de gestão autoritária existentes não eram compatíveis com as propostas de envolvimento dos trabalhadores (LEITE, 1994).

Na década de 1980, foram registrados problemas na implantação dos CCQ no Brasil, como o conflito das relações trabalhistas no país e a dificuldade do patronato em ampliar a participação dos trabalhadores nas decisões acerca do processo produtivo. Os sindicalistas apresentavam resistência a esses programas, e havia uma tentativa empresarial de empregá-los, como uma maneira de disciplinar as iniciativas dos operários, por exemplo caso fosse percebido que alguma alteração nos métodos de trabalho a partir de contribuições dos trabalhadores fugisse do controle da gerência, ela seria revogada, mesmo se trouxesse benefícios ao processo de produção (LEITE, 1994).

No Brasil, a transição do modelo taylorista/fordista para o de acumulação flexível não se deu de maneira homogênea. Nas décadas de 1970 e 1980, o país enfrentava crises econômicas e políticas, o que contraiu a demanda de consumo interna, levando o Brasil a adotar uma política de exportação. Para isso, era necessário adotar tecnologias que garantissem maior qualidade e flexibilidade da produção e que estivessem em consonância com as mudanças mundiais no mundo do trabalho. As empresas brasileiras realizaram isso em momentos diferentes e, muitas vezes, sem a adoção de adequadas mudanças na organização do trabalho.

O ajuste neoliberal propiciado pelos governos de Fernando Collor de Melo (1990 a 1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003) impulsionou a disseminação da ideologia toyotista mediante o aumento da concorrência e da proliferação dos valores de mercado, o que levou à adoção de uma nova forma de exploração da força de trabalho e de organização da produção capitalista brasileira (ALVES G., 2007).

A partir da reestruturação produtiva, as empresas brasileiras diminuíram de tamanho, aumentaram a produtividade e adotaram conceitos como reengenharia, terceirização (*outsourcing*), *downsizing* (eliminação de processos desnecessários) e trabalho temporário, todos ligados à flexibilização do trabalho. Desde 1990, leis e dispositivos legais foram aprovados no Brasil como forma de viabilizar a implantação desses conceitos, beneficiando os contratos atípicos de trabalho (por exemplo, foi criada uma legislação específica que institucionaliza o banco de horas). A terceirização ganhou evidência a partir da abertura comercial e desregulação dos contratos de trabalho. As empresas reduziram sobremaneira seus quadros de funcionários, principalmente os operários de chão-de-fábrica. (RODRIGUES, 2014).

Até a década de 1980, o número de empresas e trabalhadores terceirizados ainda era pequeno, o que mudou significativamente no momento atual do capitalismo brasileiro. Hoje são cerca de 13 milhões de terceirizados que engrossam o contingente de

trabalhadores sem carteira assinada, o que precariza cada vez mais a *classe-que-vive-do-trabalho* seja pela perda de direitos trabalhistas, seja pelo enfraquecimento da força de trabalho na briga por melhores condições de trabalho.

A terceirização causa uma erosão do trabalho estável, com perversas consequências sociais: ampliação das taxas de desemprego, redução de salários e direitos e aumento da carga de trabalho. Além disso, muitos exercem funções sem o preparo adequado, e outros tantos vivem na incerteza de terem ou não algum trabalho a realizar no dia seguinte (ANTUNES; POCHMAN, 2007; ANTUNES, 2008b).

Desde o início da grave crise global do capitalismo a partir de 2008, a terceirização têm-se tornado uma alternativa do capital para manter e/ou ampliar seus exorbitantes lucros. Atingindo a praticamente todos os setores e ramos produtivos e de serviços, essa modalidade de contratação desenvolve-se mediante a desconcentração produtiva, das redes de subcontratação (empresas terceirizadas), flexibilidade salarial, trabalho polivalente e multifuncional, objetivando aumentar a intensidade e exploração do trabalho (ANTUNES, 2015).

O novo avanço da terceirização no Brasil é a aprovação do antigo PL 4330, hoje PLC 30/2015. Em tramitação no Congresso desde 2004, em 2015 entrou em votação, tendo sido aprovado pela maioria da Câmara dos Deputados. Agora, o projeto segue em tramitação e deve passar por votação no Senado²⁶ e, posteriormente, ser sancionado ou não pela presidenta Dilma Rousseff. A proposta tem como tema mais polêmico a expansão das terceirizações para as atividades-fim e, por mais que seus defensores tentem revesti-la como promotora de benefícios para os trabalhadores, na verdade, ela contribuirá com o rompimento de direitos assegurados pela CLT e permitirá a terceirização de todas as modalidades de trabalho, provocando a ampliação dos processos de precarização, informalização e flexibilidade da força de trabalho brasileira (ANTUNES, 2015).

Diante desse cenário de mudanças em que o mundo do trabalho se reestrutura, é mister colocar em discussão um elemento essencial para que a engrenagem da produção capitalista possa funcionar: a formação profissional do trabalhador. Por isso, entendemos que se faz necessário discutir os saberes exigidos dos trabalhadores a partir dessas transformações, tomando como base o SENAC Montes Claros/ MG.

²⁶ A título de curiosidade, o Portal do Senado, página e-Cidadania criou uma enquete para saber a opinião dos brasileiros acerca desse Projeto de Lei. Até nossa última consulta – outubro de 2015 –, 54.176 brasileiros haviam se manifestado sendo, 85,56% (46.348) contra sua aprovação e, 14,44% (7.828) a favor.

CAPÍTULO IV - FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO SENAC MONTES CLAROS/ MG: DOCUMENTOS OFICIAIS E A PERCEPÇÃO DOCENTE

4.1 Formação por qualificação: base do modelo taylorista/fordista

Os modos de produção capitalista e a formação profissional regidos pelo modelo taylorista/fordista baseavam-se em dois conceitos: 1) a qualificação do posto de trabalho que é o saber-fazer necessário à ocupação de UM emprego e 2) a qualificação do trabalhador para ocupar um posto de trabalho, que não é definida a partir das exigências do posto, mas das características dos trabalhadores que o ocuparão. A partir desses conceitos, considera-se que “a qualificação é um saber obtido pela formação e pela experiência profissional”. (DELUIZ, 1995).

O foco dessas formas de qualificação está na noção de tarefa, como sequência de gestos individualizados, que desconsideram o saber interativo e coletivo das equipes de trabalho presente não nos postos de trabalho, mas na prática dos trabalhadores. (DELUIZ, 1995).

Com a divisão entre concepção e execução presente no taylorismo/fordismo, o operário, restrito à execução, tem seu conhecimento expropriado pela ciência do capital e perde a possibilidade de pensar, planejar e criar seu próprio trabalho; mais que isso, abre mão de características essencialmente humanas. Desenvolvem-se dois grupos: um pequeno, formado por funcionários altamente qualificados, e um enorme, com operários desqualificados, que conhecem somente o que se refere à tarefa que realiza. (KUENZER, 2002a).

Cria-se, então, uma educação para quem administra, e outra, para quem executa. Para os primeiros, um ensino em níveis médio ou superior, desvinculado da prática cotidiana e do exercício profissional e com forte conteúdo científico do trabalho. É a aquisição desse saber sistematizado e cientificamente elaborado que garantirá o “domínio do trabalhador em favor do capital, pela compreensão de sua prática e do planejamento e controle externo à sua própria ação”. Para os últimos, o ensino torna-se prático e parcial, ministrado no próprio trabalho ou em instituições especializadas. Como é fragmentado, esse aprendizado “não possibilita ao trabalhador a elaboração científica de sua prática, reproduzindo as condições de sua dominação pela ciência a serviço do capital”. (Idem, p.48).

Essa divisão intelectual e manual do trabalho presente na educação profissional brasileira, conforme demonstrado no Capítulo I deste trabalho, confirma a dualidade estrutural existente nessa modalidade de ensino.

Ele [o trabalhador] aprende a aceitar sua condição parcial e subalterna na divisão do trabalho, como resultado natural de necessidades técnicas que ao final beneficiam igualmente a todos; e mais, aprende a justificar sua posição de hierarquização do trabalhador coletivo como resultante de sua própria incapacidade para o exercício de outros trabalhos, notadamente os socialmente definidos como intelectuais. Por sua própria “incapacidade” ele é levado a compreender que é impossível a sua participação nas decisões sobre trabalhos que, em virtude de sua complexidade, deve ser planejado e controlado pelos especialistas. Em suma, ele vai sendo educado para executar, obedecer sem discutir e cumprir eficientemente a parte que lhe cabe no processo coletivo de produção. (KUENZER, 2002a, p. 87).

Kuenzer (2002a) caracteriza dois tipos de operários, para demonstrar essa separação: o operário qualificado e o operário não qualificado. O primeiro apresenta o que ela chama de “conhecimento compreensivo”, formulado por meio de teorias e práticas adquiridas por formação técnica ou universitária. Esse operário participa do planejamento e preparação do trabalho que será executado por outros, responsabiliza-se por equipamentos, processos, materiais e produtos e supervisiona pessoas. O último, detém conhecimentos “práticos” adquiridos por suas experiências, e não por meio da escola. Sua principal função é executar tarefas que, devido a seu caráter repetitivo e automático, não requer esforços visuais ou mentais; ele não participa de processos decisórios nem precisa utilizar sua capacidade de julgamento durante o processo produtivo.

Aos trabalhadores do chão-de-fábrica era exigida uma escolaridade mínima; era necessário que ele soubesse ler, calcular e escrever. Suas tarefas giravam em torno da memorização de procedimentos, e eles eram considerados qualificados quando demonstravam habilidade na execução do que era proposto.

O trabalhador desejado à época do taylorismo era o “trabalhador-boi”, tal como foi definido por Taylor (TAYLOR, 1990), 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. Esse tipo de trabalhador tinha sua subjetividade negada, nem seu pensar ou sua intelectualidade eram considerados.

A qualificação apoia-se sobre dois sistemas: 1) as convenções coletivas que classificam e hierarquizam os postos de trabalho e 2) classificação e organização dos

saberes em torno dos diplomas (registro formalizado de conceitos teóricos) (RAMOS, 2006).

Conceitos e conhecimentos estão vinculados ao diploma, que é frequentemente perseguido, como forma de validação de formação e obtenção de emprego. Na concepção taylorista/ fordista, o diploma é sinônimo de *status* e de qualificação.

A formação do trabalhador na lógica da qualificação pode acontecer dentro da própria empresa (mediante a ação do instrutor e dos operários mais experientes) ou fora dela em instituições autorizadas a oferecerem formação profissional (IFETs, SENAC, SENAI etc). Na primeira opção, há o repasse ao operário de um conhecimento parcial (somente daquilo que sua tarefa exige); ele não terá um conhecimento acerca da totalidade do processo; dessa maneira, o capital “tem condições de controlar o acesso ao saber sobre o trabalho, o que lhe confere maior poder sobre o operário”. Na segunda, reduz-se o controle do saber por parte da fábrica. Quando o operário alia sua prática no trabalho à realização de cursos externos, ele passa a ter acesso a um conhecimento menos parcial sobre seu próprio trabalho²⁷ (KUENZER, 2002a).

Para Bihr (2010, p. 40),

no taylorismo e no fordismo, o saber e a habilidade operários tendem a ser monopolizados pelo *staff* administrativo ou até mesmo a ser diretamente incorporados ao sistema de máquinas, provocando a expropriação dos operários em relação ao domínio do processo de trabalho e uma maior dependência em relação à organização capitalista do trabalho.

Como o sistema taylorista exigia uma força de trabalho capaz somente de realizar movimentos repetitivos, o aprofundamento dos conhecimentos durante a formação profissional do trabalhador não era necessário. Para preparar meros executores de tarefas, as instituições profissionalizantes, incluindo o SENAC, que seguem os documentos oficiais da legislação educacional, não precisavam oferecer um ensino capaz de levar o sujeito a refletir, opinar ou criticar. Era necessário simplesmente uma educação conteudista baseada na memorização. Além disso, a adoção, pelas escolas, de um modelo de organização e funcionamento pautado na fragmentação, controle do tempo, especializações e supervisão demonstra a influência do taylorismo/ fordismo no âmbito educacional.

²⁷ Mesmo o mercado ditando, muitas vezes, as regras para formação dos trabalhadores, cursos fora das fábricas ainda garantem uma forma de aquisição do conteúdo do trabalho de maneira menos assistemática e fragmentada.

Nesse momento, o SENAC, obedecendo às determinações legais, oferecia uma formação voltada para a ocupação de postos de trabalho, com foco no tecnicismo e mecanicismo. A preocupação girava em torno da aprendizagem de conhecimentos específicos de uma determinada ocupação.

A corrente pedagógica que ajudou a embasar o ensino profissionalizante na época do taylorismo/fordismo foi a pedagogia tecnicista, que, segundo Saviani (2001), baseava-se nos pressupostos da neutralidade científica e pregava os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade a partir de um processo educativo objetivo e operacional.

Ainda de acordo com esse autor, assim como no modelo taylorista/fordista utilizado nos processos de produção, a pedagogia tecnicista buscou organizar a educação racionalmente operacionalizando objetivos, mecanizando processos, parcelando o trabalho pedagógico a partir de especializações de funções, padronizando o sistema de ensino a partir de esquemas previamente formulados a fim de impedir que interferências subjetivas diminuíssem a eficiência do processo educativo. O protagonista desse modelo pedagógico são os meios, professores e alunos ficam relegados a segundo plano sendo meros executores de um processo educacional concebido, planejado e coordenado por especialistas neutros, objetivos e imparciais. “A pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações.” (SAVIANI, 2001).

A pedagogia tecnicista marcou o sistema de ensino do SENAC, principalmente na organização do trabalho na escola, na elaboração do material didático e na orientação dos professores (SENAC, 1993).

4.2 Formação por competências: base do modelo de acumulação flexível

Em meados de 1980, acontece uma necessidade de ruptura do modelo de formação por qualificação, devido ao avanço da automatização microeletrônica nas indústrias. A partir desse momento, a demanda pelo aprender a fazer é substituída pelo aprender a aprender.

Mudam-se as formas de organização e gestão do trabalho, o que, por conseguinte, exige uma pedagogia de formação profissional que atenda à reestruturação produtiva. Torna-se necessário formar uma força de trabalho que responda à crescente

presença da tecnologia nos processos produtivos. Essa evolução tecnológica, apesar de simplificar as tarefas, acaba por exigir um maior e mais complexo conhecimento do trabalhador. O maquinário de base microeletrônica exige uma formação que vai além do saber fazer, exige o desenvolvimento de recursos superiores ao cognitivo como análise, síntese, comunicação, rapidez de respostas, avaliação, tomada de decisões, criatividade, criticidade, resistência a pressões, gerenciamento de processos, alcance de metas etc.

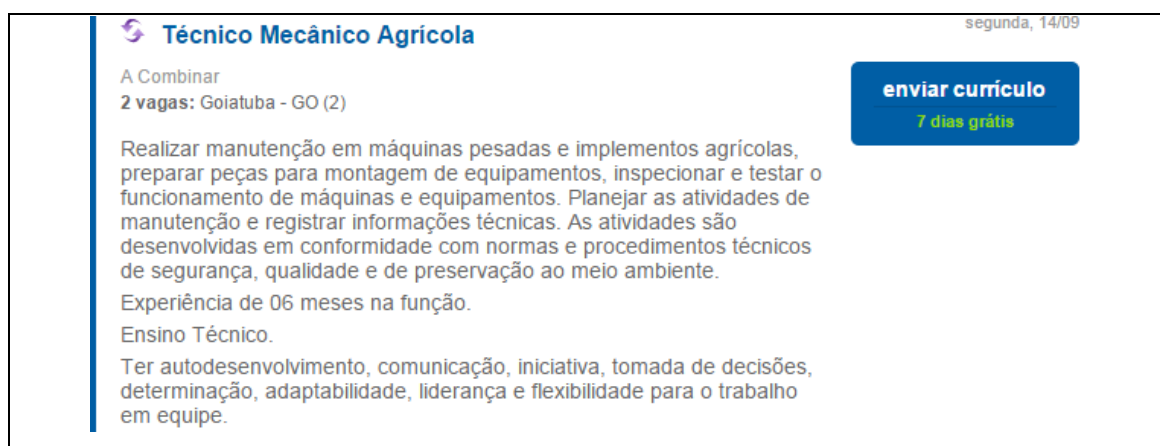
Podemos verificar a diferença na exigência da formação da força de trabalho a partir da observação de dois anúncios de vagas de emprego (FIG. 1 e 2):

FIGURA 1 – Anúncio de emprego - 1958



Fonte: <http://www.scooteriapaulista.com.br/2014/03/vagas-abertas-1958.html> Acesso: set. 2015

FIGURA 2 – Anúncio de emprego – 2015



Fonte: <http://www.catho.com.br> Acesso: set. 2015

Observa-se no primeiro anúncio (FIG. 1) a demanda de uma grande empresa por formação técnica para atividades bem específicas, além de prática em algo

característico do taylorismo/ fordismo: a produção em série. No segundo (FIG. 2), os requisitos para preenchimento da vaga são bem maiores. Além do ensino técnico, os candidatos precisam demonstrar uma formação generalista e polivalente. Não bastam os conhecimentos técnico-operacionais; é necessário apresentar, também, conhecimentos relacionados ao saber-ser, característica marcante da acumulação flexível.

Se na formação por qualificação bastava a memorização de procedimentos, uma vez que os processos produtivos eram rígidos, no modelo pedagógico adotado pela acumulação flexível, é imprescindível a utilização do conhecimento formal (científico) para resolver as situações complexas que possam aparecer no dia a dia da fábrica. A memorização perde lugar para a aplicação dos conhecimentos a partir da criação de estratégias multi ou interdisciplinares que permitam a resolução dos problemas. Essa formação é conhecida como formação pelo modelo de competências.

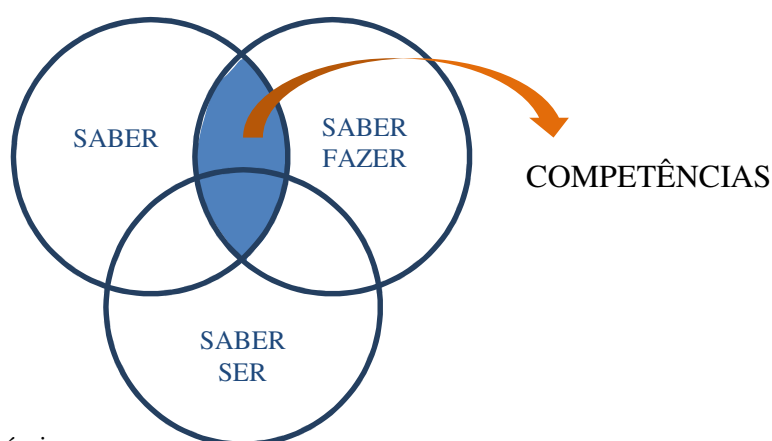
No modelo de qualificação, a força de trabalho era avaliada e gerida de acordo com sua destreza, habilidades gestuais e rapidez na execução de tarefas. No modelo por competências, ela passa a ser gerenciada a partir de seu entendimento acerca do processo de trabalho. “Passar da solicitação do corpo à solicitação do cérebro...” (ZARIFIAN, 2011).

O termo **competência** teve sua origem no meio empresarial na década de 1970. Zabala; Arnau (2010) definem esse termo como a capacidade que tem um indivíduo para realizar uma tarefa real de forma eficiente. Perrenoud (1999) avança mais na conceituação quando diz que competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Esse termo não demorou a cair no gosto dos educadores e tornar-se um modelo pedagógico estruturante de projetos educacionais desde os níveis iniciais do ensino até a educação superior, destacando-se na formação profissional.

A explicação para a forte relação do modelo de competências com a educação profissional reside no fato de as disciplinas convencionais não serem suficientes para a formação da força de trabalho, que, para atender às demandas da reestruturação produtiva, necessita de “competências relacionadas ao saber fazer e ao saber empreender, às quais vale acrescentar todas aquelas relacionadas ao trabalho colaborativo e em equipe” (ZABALA; ARNAU, 2010), fundamentais nesse tipo de formação. Sendo assim, o trabalhador formado a partir do modelo de competências deve ser capaz de mobilizar recursos que envolvam componentes conceituais (o **saber** propriamente dito, advindo de

teorias), procedimentais (o **saber fazer** relacionado às habilidades muito simples ou às estratégias muito complexas) e atitudinais (formação do **ser**, ligados a atitudes comportamentais e éticas) para resolver as mais diversas situações complexas que possam surgir não só no seu ambiente de trabalho, como também no decorrer da vida. Esses componentes devem se intercalar (FIG. 3), para que as competências sejam desenvolvidas.

FIGURA 3 – Os saberes no modelo de ensino por Competências



Fonte: Elaboração própria

A utilização do termo **competência** no âmbito educacional brasileiro deu-se a partir da promulgação da LDB 9394/96. Especificamente para a educação profissional, podemos citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, que apontam a importância do ensino profissionalizante a partir do modelo por competências.

A preocupação da LDB era que o Brasil acompanhasse as mudanças no mundo do trabalho, por isso buscou sintonizar a escola com essas transformações. É nesse contexto que a educação passa a se preocupar com a formação de um profissional polivalente, flexível e capaz de desenvolver competências exigidas pelo mercado.

Para Araújo; Frigotto (2015), a Pedagogia das Competências busca desenvolver saberes, habilidades e atitudes que atendam a alguma exigência específica do mercado. Isso a caracteriza como uma pedagogia de conteúdo liberal.

No acirrado mercado, está na frente quem detém conhecimentos acerca da ciência e da tecnologia: isso aproxima o capital das instituições escolares. Para avançar em pesquisas, são necessários altos investimentos: isso aproxima as instituições escolares do capital, uma vez que os recursos disponibilizados pelo Estado são precários. Sendo

assim, prevalecem os interesses do mercado na produção do conhecimento e na formação da força de trabalho.

Desde a promulgação da LDB 9394/96, toda a legislação educacional passou a ter como base a formação por competências. Especificamente no âmbito da educação profissional, a partir de 1997, com o Decreto 2208, e com as Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, em 1999, essa modalidade de ensino foi invadida pela noção de competências, tendo sua organização pedagógica alterada para atender às novas exigências da legislação educacional nacional.

De acordo com Ramos (2002), a mudança para uma formação profissional baseada em competências atende a dois propósitos: a) redefinir a relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) criar outras maneiras de formação da força de trabalho a partir de novos códigos profissionais.

Essa reforma na educação brasileira atendia a exigências de agências multilaterais internacionais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Banco Mundial, OIT (Organização Internacional do Trabalho), CEPAL (Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina) e o CINTERFOR (Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional). Segundo Lopes (2008), países neoliberais, como o Brasil, tinham suas políticas educacionais submissas aos mecanismos de regulação do mercado. Ao invés de ter como base as reais necessidades da força de trabalho brasileira, o que se percebe é a adoção de uma vertente econômico-política para decidir os rumos da educação profissional.

O SENAC, em 1993, já percebendo as transformações ocorridas no mundo do trabalho e das discussões em torno da nova LDB, publica o documento “Bases para Revisão das Ações de Formação Profissional”. O objetivo era redirecionar a prática pedagógica da instituição para o desenvolvimento das competências exigidas do trabalhador.

Para isso, seria necessário substituir a pedagogia tecnicista por uma nova pedagogia “fundamentada numa concepção mais crítica das relações existentes entre educação, sociedade e trabalho” (SENAC, 1993)

O SENAC considerava necessário oferecer uma formação profissional que extrapolasse os conhecimentos específicos de uma determinada ocupação, o que justificava a adoção de uma Formação Polivalente: “A polivalência é, neste sentido, uma

proposta de educação que melhor se adequa à capacitação de recursos humanos num contexto de transformação da organização do trabalho. Além de atentar para as competências técnico-operacionais, a Formação Polivalente privilegia o desenvolvimento das competências cognitivas e sócio-comunicativas” (SENAC, 1993).

Apesar de o documento esclarecer que a proposta de polivalência, a ser adotada pela Instituição “não visa preparar os indivíduos para o desempenho de diversos ofícios. Pretende-se, sim, que os alunos dominem a técnica em nível intelectual, mediante o conhecimento das bases técnico-científicas que fundamentam a sua prática” (SENAC, 1993), é preciso ter atenção ao que o capital quer quando solicita uma formação polivalente.

O conceito de polivalência a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho aponta para uma força de trabalho capaz de realizar atividades mutáveis e sujeitas a imprevistos. De acordo com Santos; França (2011), “a polivalência nada mais é que o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitem superar os limites de uma ocupação ou campo de trabalho, para transitar em outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou áreas afins. Na prática, o que se impõe é que os trabalhadores sejam multifuncionais e não a oferta de uma formação mais integral, como muitos querem acreditar”. (SANTOS; FRANÇA, 2011)

Com todas as dificuldades apresentadas pela educação básica, não é tarefa fácil para o ensino profissionalizante adotar uma formação que vá além da técnico-operacional. Se considerarmos a baixíssima qualidade da educação pública brasileira – professores mal remunerados, infraestrutura inadequada, alunos que leem e escrevem precariamente, além de terem um raciocínio lógico deficiente; e que são os alunos dessa educação pública, que na sua maioria procuram a educação profissional, não podemos acreditar que competências cognitivas e sócio-comunicativas²⁸ serão plenamente desenvolvidas.

Com o passar dos anos, o discurso da pedagogia de competências foi-se consolidando nos documentos oficiais a partir da atualização de leis, decretos e diretrizes pelo Ministério da Educação e Cultura. Como o SENAC se orienta pela legislação educacional brasileira, o discurso presente em seus documentos também teve a noção de competência cada vez mais forte.

²⁸ As competências cognitivas envolvem, além das habilidades técnicas a capacidade de abstração, de análise, de síntese e de resolução de problemas; e as sócio-comunicativas estão ligadas a valores e atitudes, que interferem no relacionamento do indivíduo em seu ambiente de trabalho

Observemos alguns trechos que confirmam a presença das competências em documentos do SENAC:

Trecho 1 - Bases para Revisão das Ações de Formação Profissional:

“Atento às novas exigências de profissionalização ocasionadas pelas transformações que vêm ocorrendo no Mundo do trabalho, o SENAC passa a adotar uma nova proposta de Formação Profissional, como solução indicada para o desenvolvimento das competências profissionais atualmente exigidas do trabalhador”. (SENAC, 1993)

Trecho 2 – Documentos Técnicos SENAC:

“A construção do Perfil Profissional compreende a definição das competências que deverão ser desenvolvidas pelo aluno ao longo do curso. Quando o curso tiver como alvo uma ocupação regulamentada, é essencial que as competências definidas garantam o exercício das atribuições profissionais definidas em Lei”. (SENAC, 2007)

Trecho 3 – Proposta Pedagógica SENAC/ MG:

“Consideramos, também, que a sociedade tecnológica, da explosão de conhecimentos e informações, das mudanças rápidas, requer profissionais com capacidade de aprender rapidamente novos conhecimentos: não basta adquirir o conjunto de conhecimentos já elaborados, é imprescindível adquirir habilidades e estratégias que lhes permitam aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e conviver”. (SENAC, 2013b)

Trecho 4 – Proposta Pedagógica SENAC/ MG e Regimento Escolar Unificado SENAC/ MG:

“Os resultados da avaliação serão expressos em conceitos:
CD – Nível A, B ou C = Competência Desenvolvida
CED – Competência em Desenvolvimento
CND – Competência não Desenvolvida” (SENAC, 2013b, 2014b)

Trecho 5– Regimento Escolar Unificado SENAC/ MG:

“**Art. 6º** - A UET tem os seguintes objetivos:
[...]
IV. formar profissionais que atendam às demandas do mundo do trabalho, exercendo suas atividades com autonomia e mantendo seus conhecimentos, habilidades, valores e atitudes em processo de contínuo desenvolvimento [...]” (SENAC, 2014b)

Para definir competência, o SENAC segue a mesma linha de autores como Perrenoud (1999; 2000), Zabala (2010), Kuenzer (2002b) e Ramos (2006), acrescentando uma importante palavra, que, caracterizará, ainda mais, a proposta de ensino dessa instituição - “profissional” -: “competência profissional é a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para atender as exigências e requerimentos da vida profissional” (SENAC, 2007)

Como dissemos na introdução deste trabalho, entendemos que professores e alunos são atores importantes no processo ensino-aprendizagem. São eles que irão

colocar, ou não, esse discurso em prática. Analisando, em um primeiro momento, a prática docente, investigamos qual o entendimento de professores do SENAC sobre o significado da expressão “ensino por competências”.

Ensino que visa à aplicabilidade dos conteúdos lecionados em sala no mercado de trabalho. Durante muitos anos, o simples fato de explicar algo era alcançar o objetivo. No máximo se fazia uma prova teórica ou alguma outra forma de avaliação que verificava a capacidade de transcrever o que havia sido passado inicialmente pelo docente. O foco foi alterado e, felizmente, a preocupação é depreender do aluno o que ele sabe e como ele aplicaria isto no ambiente de trabalho corporativo. Sendo, assim, eficaz como colaborador e concluindo as etapas da formação para o mercado de trabalho. (P4)

A fala desse professor demonstra conhecimento acerca do modelo de qualificação que antecede o de competência. Observamos traços desse conhecimento quando utiliza expressões como “*explicar algo*”, “*prova teórica*”, “*capacidade de transcrever*”. Percebe-se que ele vê com bons olhos a adoção do modelo de competências, uma vez que utiliza a palavra “*felizmente*” para referir-se à adoção desse novo modelo. Não se percebe uma definição que contemple como um todo o que é proposto pelo SENAC, uma vez que se preocupa mais com a “*aplicabilidade dos conteúdos lecionados em sala*”, enfocando mais o saber fazer.

O método de ensino por competências é um processo pelo qual se compilam evidências de desempenho e conhecimentos de um aluno em relação a competências profissionais requeridas e não com base em uma escala de pontos como nos métodos de ensino tradicionais. (P1)

Um modelo de avaliação com definição em objetivos e metas que podem ser utilizados em diversos tipos de cursos técnicos, graduação ou pós-graduação que fornece parâmetro de referência e de comparação para avaliar o que o estudante é ou deve vir a ser capaz de realizar. (P2)

As definições apresentadas pelos professores P1 e P2 giram em torno da avaliação. O primeiro traz o conceito de avaliação por competências de Ramos (2009). Resume competências somente como a não mensuração de resultados “*escala de pontos*”, no não dimensionamento numérico do desempenho do aluno.

A associação com “objetivos e metas” realizada por P2, de acordo com Perrenoud (1999) está equivocada, pois a assimilação de uma competência limitada a um simples objetivo de aprendizado confunde as referências e sugere, erradamente, que cada aquisição escolar verificável é uma competência, quando, na verdade, a pedagogia por objetivos é perfeitamente compatível com um ensino centrado exclusivamente nos conhecimentos.

É o modelo capaz de: desenvolver atividades de maneira autônoma, planejando-as, implementando-as e avaliando-as. Modelo que utiliza os conhecimentos e as habilidades adquiridos para o exercício de uma situação profissional. Modelo capaz de desenvolver no aluno a aplicação de suas habilidades, conhecimentos e atitudes em tarefas, papéis sociais; utiliza o conhecimento para alcançar um propósito, saber gerenciar e superar conflitos; saber cooperar e conviver com regras. (P3)

São as competências que devem ser trabalhadas em sala de aula com os alunos. Esse modelo de ensino trabalha em conjunto o conhecimento, a habilidade e a atitude – CHA. (P5)

P3 e P5 aproximam-se bastante do conceito proposto pelo SENAC ao utilizarem expressões como “*maneira autônoma*”, “*atitudes*”, “*superar conflitos*”, “*cooperar*”, “*conhecimentos*” e “*habilidades*”.

Observamos que, apesar de os documentos do SENAC apresentarem vários trechos acerca do ensino por competências, esse conceito não é dominado pelos docentes participantes da pesquisa. Nota-se uma preocupação com a aplicação dos conhecimentos no ambiente do trabalho mais direcionado ao saber fazer. Chamam a atenção os dois conceitos que associam o conceito de competências à avaliação, o que demonstra uma prática voltada para a valorização ou reconhecimento do que se sabe. Os dois professores que conseguiram traduzir em suas falas o que é proposto pelo SENAC elaboraram respostas prontas e padronizadas, demonstrando ou dificuldade em expressarem-se, ou insegurança na elaboração de um conceito próprio.

De acordo com Moretto (2007), competências não se alcançam, desenvolvem-se, uma vez que as situações enfrentadas se modificam, por isso as competências precisam sempre ser atualizadas.

O SENAC segue essa concepção teórica e adota, em seus documentos, o verbo **desenvolver** para acompanhar a palavra **competências**.

Trecho 1 – Regimento Escolar Unificado SENAC/ MG:

<p>“Art. 6º - A UET tem os seguintes objetivos: [...] II. desenvolver competências profissionais para o trabalho de acordo com os perfis profissionais de conclusão dos cursos [...]” (SENAC, 2014b)</p>

Esse desenvolvimento de competências amolda-se muito bem às exigências do mercado, uma vez que, se a aquisição de determinado conhecimento não se esgota, desenvolve-se cada vez mais, por isso o trabalhador deve reciclar e renovar constantemente o que outrora aprendeu.

Concordamos com Kuenzer (2002b) quando ela defende a ideia de que a competência demandada pela evolução microeletrônica começa com conhecimentos

teóricos e se concretiza na prática e na capacidade de enfrentamento de situações não previstas. Por isso, as competências tornam-se tão importantes no desenvolvimento de mecanismos que levem o trabalhador a se dispor a pensar, infelizmente, a favor da acumulação do capital e, portanto, contraditoriamente, a favor da exploração de sua força de trabalho. As competências que começaram a ser desenvolvidas durante sua formação profissional serão aprimoradas no ambiente de trabalho.

Por isso, ao adotarem o modelo de competência como proposta pedagógica, as instituições de formação profissional passam a assumir o compromisso de oferecer ferramentas e/ ou recursos que tornem o aluno empregável, uma vez que será durante o ensino profissionalizante que ele terá contato com uma das exigências do mercado: considerar como indissociáveis a teoria e a prática.

Entendemos que essa formação presente nas propostas pedagógicas concretiza-se por meio da prática do professor em sala de aula, e é nesse espaço que se faz relevante entender como ele desenvolve essas competências.

Todos os cinco professores participantes da pesquisa²⁹ utilizaram, em suas respostas, termos ligados à pedagogia de competências: “*situações-problema reais*”, “*contextualização crítica*”, “*práticas sociais*”, não mostrando, em suas falas, um prática docente voltada para a pedagogia tecnicista. Destaca-se, como ponto mais forte nos discursos, a parceria “teórico e prático”, voltada para a realidade e necessidade das empresas.

Depende muito de qual competência o aluno deverá atingir, mas, no geral, temos que propor atividades, discussões, trabalhos, todos relacionados com o ramo profissional em que o aluno irá atuar. Esse modelo torna o aluno um profissional com total laboralidade, de forma que o mesmo possa manter-se em atividade produtiva para a empresa empregadora. (P1)

Nessa concepção, o professor competente é o mediador entre os alunos e a cultura, o conhecimento científico e o saber sistematizado, é ele quem elabora a contextualização crítica dos conteúdos das práticas sociais e do ensino, nas ações de planejar melhor o aprendizado e avaliar o aluno. (P3)

As aulas são ministradas com atividades práticas que são vivenciadas pelo dia a dia das empresas. Tento mostrar aos alunos que essas competências devem ser adquiridas ao longo do curso. E que, ao final do curso ele deve estar pronto para ingressar no mercado de trabalho. (P5)

²⁹ Para evitar que a leitura se tornasse cansativa, optamos por não apresentar todas as falas na íntegra. Todas as respostas completas encontram-se disponíveis no ANEXO 1 deste trabalho.

As falas de P1 e P5, ao apresentarem expressões como “pronto para ingressar” e “total laboralidade”, indicam que o aluno estaria com seus conhecimentos consolidados, não deixando margem para interpretarmos que ele continuaria seu aprendizado no dia a dia do chão de fábrica. Ao finalizar seu discurso com “possa manter-se em atividade produtiva”, P5 remete à ideia de empregabilidade, uma vez que, no contexto da frase lida completamente entendemos que o aluno conseguiria um emprego por estar apto ao que a empresa deseja.

Chamamos atenção para as palavras “atingir” e “adquiridas”, utilizadas por P1 e P5, respectivamente, pois elas significam, no contexto do texto, que as competências serão alcançadas pelos alunos, contrariando o discurso dos documentos que dizem que elas devem ser desenvolvidas.

Interessante também é a expressão “*professor competente*”, de P3.

Segundo Kuenzer (1999b), o professor tem sua prática alterada devido às modificações no mundo do trabalho (o que não poderia ser diferente, uma vez que ele também compõe a força de trabalho utilizada pelo capital). A relação professor-aluno, que antes passava pelos modos de fazer, da memorização e da repetição de procedimentos, agora se constrói a partir de atividades intelectuais que permitem a interação entre aluno e conhecimento, e a aplicação do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade, criando mais conhecimentos.

O professor precisará adquirir competências que lhe permitam relacionar sua visão de mundo às experiências dos estudantes, para selecionar os conteúdos e organizar situações de aprendizagem que levem à interação entre alunos e conhecimentos, fazendo-os avançar do senso comum para o conhecimento científico-tecnológico. Além de conhecer o conteúdo específico de sua área, o professor deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas diversas. (KUENZER, 1999b).

Para Fidalgo (2010), o trabalho docente está mais atrelado aos novos padrões de regulação social, na medida em que a introdução de novos elementos para o desenvolvimento de suas atividades derivam, essencialmente, das mutações e da dinâmica interna às organizações e aos modelos de sistematização dos mercados. Além da titulação, ele precisa ter a capacidade de mobilizar pessoalmente elementos tácitos, introspectivos e idiossincráticos associados aos saberes e conhecimentos, já anteriormente reconhecidos.

Esse novo professor enquadra-se perfeitamente no ideário das competências, pois precisa demonstrar maior nível de desempenho e qualificação profissional, o que o faz assumir compromisso com uma formação permanente³⁰.

P3 também trouxe em sua fala uma expressão que, em no nosso entender, comporta uma breve reflexão: “saber sistematizado”

Na lógica das competências, o conhecimento sistematizado demanda uma relação de domínio de competências cognitivas complexas que não era necessária no taylorismo/ fordismo.

Ao partirmos do pressuposto de que a formação profissional no Brasil segue as exigências do capital, podemos incorrer no risco de permitir que o saber sistematizado esteja a serviço do grupo dominante. Decorre daí a importância de o professor, nos dizeres de Kuezer (1999b), “compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, [...] os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade.”

Retomando as mudanças na estrutura curricular provocada pelo ideário das competências na educação profissional, apontamos uma alteração significativa: a organização por eixos tecnológicos. Percebeu-se que a organização dos cursos profissionalizantes por áreas não se adequava ao que é proposto pelo modelo de competências.

Esse tipo de organização passou a vigorar em cumprimento à Lei 11.741/2008: “Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos” (BRASIL, 2008). Atendendo a essa especificação, o SENAC reestruturou a organização dos seus cursos e, a partir de 2009, passou a adotar esse formato.

Antes, a educação profissional era voltada para áreas específicas (o SENAC trabalhava com 15 áreas de atuação); agora, é agrupada em torno de fundamentos científicos comuns, o que caracteriza os eixos tecnológicos (QUADRO 2) (os cursos

³⁰Para mais informações sobre trabalho docente, consultar: FIDALGO, M. L. R.; FIDALGO, F. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, M. L. R. (Org.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papirus, 2009. p. 91-112. E KUENZER, A. Z. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. *Trabalho, Educação e Saúde*, 2004.

oferecidos pelo SENAC estão inseridos em 7 dos 12 eixos propostos pelo MEC) (SENAC, 2009a).

Para Machado (2010), eixo tecnológico pode ser traduzido por uma linha imaginária, tendo a sua volta tecnologias que por ela são atraídas. Isso significa que as informações que girarão em torno do eixo possuem certa unidade e convergência dessas tecnologias e darão uma direção ao movimento dessa linha imaginária.

Na lógica de organização da educação profissional por eixos tecnológicos, a ênfase nos processos de ensino e de aprendizagem passa a recair sobre a tecnologia, entendida como intervenção ou transformação humana da realidade, a partir da apropriação, pelo trabalhador, dos princípios científicos que estão na base da produção. (SENAC, 2009a)

A opção pela organização dos eixos tecnológicos deu-se no intuito de “enxugar” as áreas profissionais, que se encontravam muito repetitivas e com enormes dispersões e multiplicidade de denominações de cursos. A ideia era promover certa unidade e convergência dos cursos em torno dos eixos tecnológicos.

A proposta de organização por eixo tecnológico visa dar melhor identidade aos cursos profissionalizantes, uma vez que eles serão classificados de acordo com a própria tecnologia, incorporando a lógica do conhecimento e inovação tecnológica. (MACHADO, 2010).

Os cursos profissionais, antes organizados por áreas, atendiam à lógica dos postos de trabalho. Agora, com os eixos tecnológicos, seguem o sistema de competências pautando-se no conhecimento e na inovação tecnológica, mas, sobretudo, atendendo às solicitações do mercado.

Buscando associar o conceito de competência à organização por Eixos Tecnológicos, o SENAC vinculou a cada um deles uma ação que define o perfil de cada eixo, conforme o QUADRO 2.

QUADRO 2 – Ações para o desenvolvimento de competências por Eixos Tecnológicos

Eixo Tecnológico	Ação
Ambiente, Saúde e Segurança	Cuidar
Apoio Educacional	Sustentar
Gestão e Negócios	Gerir
Hospitalidade e Lazer	Acolher
Informação e Comunicação	Comunicar
Infraestrutura	Manter
Produção Cultura e <i>Design</i>	Criar

Fonte: SENAC, 2009a (Adaptado)

A conotação desses verbos remete a características de personalidade, algo condizente com a subjetividade presente na lógica das competências, afastando-se de uma pedagogia puramente ligada ao saber-fazer.

Uma das preocupações da organização por eixo tecnológico é com o desenvolvimento da **politecnia**, conforme podemos perceber em trechos de alguns documentos do SENAC/ MG.

Trecho 1 – Catálogo Nacional de Cursos SENAC:

“Na caracterização dos Eixos, merece destaque o conceito de politecnia como fio condutor da nova forma de organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. (SENAC, 2009b)

Trecho 2 – Catálogo Nacional de Cursos SENAC:

EIXO TECNOLÓGICO: GESTÃO E NEGÓCIOS

Núcleo politécnico do eixo *

- ✓ Fundamentação teórica em planejamento e organização.
- ✓ Procedimentos administrativos.
- ✓ Sistemas e métodos de organização do trabalho.
- ✓ Processo e Gestão do trabalho.
- ✓ Ética.
- ✓ Multiculturalismo.
- ✓ Meio Ambiente.
- ✓ Saúde e Segurança no Trabalho.
- ✓ Negociação e Trabalho em Equipe.
- ✓ Qualidade na Prestação de Serviços.
- ✓ Empreendedorismo.

(SENAC, 2009b)

* Cada eixo tecnológico possui um núcleo politécnico

Trecho 3–Proposta Pedagógica SENAC/ MG:

“[...] trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura” (SENAC, 2013b)

Trecho 4– Regimento Escolar Unificado SENAC/ MG:

“**Art. 42** – Os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio organizar-se-ão por Eixos Tecnológicos, constituindo-se num conjunto articulado de atividades voltadas ao aprender a pensar, aprender a fazer e ser, e a mobilizar e articular conhecimentos, habilidades, valores, emoções e tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de competências [...]” (SENAC, 2014b)

A tese central da politecnia para Marx e Engels é a integração do trabalho e da educação articulando teoria e prática na formação integral do indivíduo.

Marx (2010, p. 549) trata como imprescindível “substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido, para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade”.

Porém essa ideia, como as demais marxistas, vai na contramão do pensamento capitalista, uma vez que ela fortaleceria a força de trabalho, tornando-a protagonista desse processo de transformação social. Então, o que faz o capital?

De acordo com Saviani (2003), a sociedade capitalista reconhece que os trabalhadores não podem ser expropriados de todo conhecimento, uma vez que ele depende deles para produzir sua acumulação. Sendo assim, o capital cria mecanismos para oferecer à força de trabalho um conhecimento fragmentado que mantém a dicotomia entre trabalho intelectual e instrumental. Permitir que os trabalhadores adquiram conhecimentos que vão além dos necessários para serem eficientes no processo produtivo pode tornar-se um negócio arriscado para o capital.

Se consultarmos um dicionário o vocábulo ‘politecnia’ significará ‘múltiplas técnicas’, porém, neste estudo, entendemos como algo que expressa uma educação que permita a compreensão de fundamentos tecnológicos, científicos, sociais, históricos e culturais da produção da vida.

A noção de politecnia parte do pressuposto de que não existe trabalho puramente manual ou puramente intelectual. O que existe nessa concepção é a união indissolúvel desses dois aspectos. Para Saviani (2003), “todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho”.

Marx e Engels (2011) definem a educação sob três aspectos: educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica. Eles deveriam ser trabalhados progressivamente nas escolas, que, a partir desses princípios, seriam escolas politécnicas.

Esse tipo de educação seria um antídoto para resistir a um sistema social que degrada o operário, transformando-o em um mero instrumento de acumulação de capital. É preciso compreender que o futuro da classe operária depende da formação das próximas gerações, que devem ser preservadas dos efeitos destrutivos do capital, decorrendo daí a importância da formação integral do sujeito desde a tenra idade (MARX; ENGELS, 2011). É, no dizer de Ciavatta (2014), “a elevação das massas ao nível de conhecimento e capacidade de atuação como as elites sempre reservam para si e seus pupilos”.

De acordo com Kuenzer (1989), no que se refere à aprendizagem, a politecnia deve permitir ao aluno compreender as relações sociais geradas pelos processos de trabalho; apreender as formas de fazer dos processos tecnológicos sem perder de vista a totalidade entre teoria e prática; entender os diversos códigos e formas de comunicação

presentes nos processos de trabalho e compreender, historicamente, o surgimento e o desenvolvimento do processo produtivo em questão, bem como de suas perspectivas.

Para Teixeira (2011), no que tange à organização do trabalho pedagógico, a politecnia assume a escola como totalidade: ao propor compreender a gestão como prática social de intervenção na realidade, tendo em vista sua transformação; ao 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; e ao assumir formas de organização e gestão do trabalho pedagógico, políticas, fundamentos e práticas educativas que os conduzam ao “domínio intelectual da técnica”.

Mesmo com uma organização pedagógica que quebra a dicotomia *trabalho manual* e *trabalho intelectual* mediante a politecnia prevista em documentos, ainda temos o desafio de extingui-la em processos que surgem dentro da escola, seja em seus conteúdos, em suas finalidades, ou no destino profissional, de sucesso ou não, a que ela encaminhará seus alunos.

É preciso ter claro que não é possível superar a ruptura entre trabalho intelectual e manual mediante a politecnia dentro da escola, se a sociedade continuar perpassada pela divisão social e técnica do trabalho, que assegura a hegemonia do capital (KUENZER, 1989).

Continuando nossa análise acerca da presença do modelo de competências nos documentos do SENAC, tomaremos como objeto o curso Técnico em Administração³¹, oferecido por essa instituição. Apresentamos o objetivo e os módulos do curso (FIG. 4) e o Plano de Trabalho do componente curricular Gestão de Marketing e Vendas.

³¹ O critério de escolha desse curso foi por ele apresentar o maior número de alunos matriculados na unidade SENAC Montes Claros, conforme apresentado na tabela 1 deste trabalho.

FIGURA 4 – Objetivo e Módulos do Curso Técnico em Administração – SENAC/MG

Cursos Técnicos
Área de Gestão

Técnico em Administração

Objetivo
A ideia central do curso é permitir ao estudante um primeiro contato com os principais preceitos da administração, fundamentados na gestão de negócios, logística, marketing e vendas, recursos humanos e finanças, dando a ele condições de apresentar-se qualificado no mercado, enquanto profissional alinhado aos interesses e demandas empresariais; conhecer as diversas áreas da administração, estabelecendo assim uma conexão essencial entre a teoria e a prática profissional e também receber orientação quanto ao seu itinerário formativo, uma vez que o caráter abrangente do curso permite ao aluno o contato com vários setores produtivos do Eixo Tecnológico Gestão e Negócios.

Disciplina(s) / Módulo(s)

MÓDULO I
Carga horária: 160 h

Disciplinas:

- Comunicação Empresarial
- Matemática Aplicada
- Informática Básica
- Fundamentos de Administração

MÓDULO II
Carga horária: 360 h

Disciplinas:

- Gestão de Negócios
- Gestão de Marketing e Vendas
- Gestão de Logística

MÓDULO III
Carga horária: 280 h

Disciplinas:

- GESTÃO DE FINANÇAS
- Gestão de Pessoas
- Práticas Gerenciais

Fonte: <http://www.mg.senac.br/internet/cursos/tecnicos/DetalheCurso.htm?TipoCurso=2&AreaFormacao=1&Grade=1143&Cidade=2643>

O curso Técnico em Administração está inserido no eixo tecnológico Gestão e Negócios, e sua matriz curricular está organizada em três módulos, que, juntos, oferecem uma carga horária de 800h.

Observamos, a partir da leitura do objetivo, que a formação profissional proposta nesse curso está ligada à aquisição de conhecimentos diversos acerca da

administração. Pretende-se formar um profissional generalista, com conhecimentos acerca dos diversos conceitos que possibilitem a atuação em diversas áreas nas empresas.

A formação generalista atende a uma exigência do mercado por um perfil multiprofissional capaz de agir com eficiência em situações de imprevisibilidade. A rápida evolução dos conhecimentos tem inviabilizado a especialização, uma vez que, quanto mais especialista em algo alguém for, mais rapidamente seus conhecimentos se tornarão obsoletos. Uma formação generalista prevê maior facilidade de se trabalhar interdisciplinarmente e de migrar entre áreas dentro da empresa.

Essa possibilidade de atuação em diversas áreas dá à força de trabalho uma característica de flexível. Para Kuenzer (2007), ser flexível significa adaptar-se ao movimento de um mercado que inclui/ exclui segundo as necessidades do regime de acumulação. Profissionais flexíveis devem acompanhar as transformações tecnológicas advindas do avanço da ciência, ao invés de serem profissionais rígidos, presos à memorização e à repetição. Ainda segundo essa autora, “Como a proposta é substituir a a rigidez pela dinamicidade, à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível”.

Em um curso de formação profissional, essa dinamicidade e flexibilidade podem ser alcançadas por meio de uma organização curricular flexível por módulos. Essa é uma sugestão do Parecer 11/2012 adotada pelo SENAC:

A estrutura curricular dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio organiza-se em etapas sequenciais denominadas módulos. Adota-se, portanto, estrutura modular, constituída por componentes curriculares que contemplam as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, bem como as respectivas bases tecnológicas. (SENAC, 2013b)

O Parecer 11/2012 define módulos como um “conjunto de estudos que, estruturados pedagogicamente, respondem a uma fase do processo formativo e possuem terminalidade profissional, se tiverem, como referência básica, uma ocupação reconhecida no mundo do trabalho” (BRASIL, 2011).

Na análise de Ciavatta; Ramos (2012), o que está por trás desse currículo flexível é um tipo de “rotatividade formativa”. Ao preocupar-se com as ocupações necessárias ao mercado, a formação profissional passa a exigir cada vez mais do trabalhador o desenvolvimento de novas competências, para que ele também se torne

flexível. Por isso, a organização modular (unidades pedagógicas autônomas) e a composição de diferentes itinerários formativos possibilitam ao trabalhador aproveitar a oferta desses currículos flexíveis/fragmentados para renovar suas competências.

A partir do exposto, cabe, aqui, uma reflexão acerca de uma contradição: A formação integral proposta pela politécnica estaria garantida a partir desse tipo de organização curricular?

Entendemos que não, e concordamos com Araújo (2001) e Ciavatta; Ramos (2012) quando consideram que uma formação integral conduziria os sujeitos ao enfrentamento dos desafios oferecidos pela realidade adversa da sociedade capitalista. Todavia o que se percebe é uma formação fragmentada, que exige do trabalhador uma permanente atualização. A modulação sugerida pode fragmentar o processo formativo, pois os módulos são considerados isolados e devem ser mobilizados de acordo com as necessidades do imediato, sem oferecer instrumentos para a ação autônoma e transformadora, própria de uma práxis social e produtiva crítica.

Para Araújo; Frigotto (2015), a Pedagogia das Competências, que assumiu a centralidade da formação profissional brasileira desde a década de 1990, segue uma linha pragmática para definir e organizar seus conteúdos formativos. Assim, mesmo buscando a integração entre o saber, saber fazer e saber ser, os desenhos curriculares dessa proposta buscam desenvolver competências apenas na medida da possibilidade de promoverem alguma capacidade específica requerida pelo mercado e que se revelem imediatamente úteis. É um currículo montado com base em conteúdos liberais.

Ao contrário, na perspectiva de uma formação verdadeiramente integrada,

a utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na perspectiva imediata do mercado, mas tendo como referência a utilidade social, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015)

Retornando à FIG. 4, observamos que o curso foi dividido em três módulos, sendo o primeiro composto por quatro componentes curriculares, e os outros dois, por três. O Módulo I é composto por disciplinas mais básicas, como Matemática e Informática, e de introdução ao universo da administração (Comunicação Empresarial e Fundamentos da Administração). Os Módulos II e III oferecem disciplinas específicas do

mundo empresarial como *Marketing*, Vendas, Logística, Finanças, Pessoas todas antecedidas pela palavra Gestão, o que indica a intenção de formação de um profissional que traga consigo um novo conceito de administrar. Ao invés de utilizar a nomenclatura *Marketing* Aplicado à Administração, por exemplo, adota-se Gestão de *Marketing* e Vendas. Podemos inferir que o uso do vocábulo ‘gestão’ deveu-se à tentativa de superar uma visão de ensino tecnicista. Extremamente adequado ao novo modelo de formação exigido pelo modo de produção baseado na acumulação flexível, esse termo pretende ir além de coordenar, dirigir ou controlar; ele pretende ser um conceito interdisciplinar que promova ações interligadas e contextualizadas dentro do mundo dos negócios.

Observemos, então, o que é proposto para o componente curricular “Gestão de *Marketing* e Vendas”, de acordo com o Plano de Trabalho do curso Técnico em Administração do SENAC/ MG.

O Plano de Trabalho foi dividido em quatro itens: 1) Organização Curricular; 2) Recursos Tecnológicos; 3) Indicações Bibliográficas e 4) Proposta para as aulas. Interessam-nos, neste trabalho, os itens 1 e 4.

Além de informações gerais como curso, módulo, componente curricular e carga horária, o item Organização Curricular traz a competência que deverá ser desenvolvida durante a disciplina, além dos indicadores de eficiência e eficácia a serem observados de acordo com os conhecimentos, habilidades e valores apresentados. Parte da Organização Curricular está representada no QUADRO 3:

QUADRO 3 – Organização Curricular – Indicadores - Técnico em Administração – SENAC/ MG (Fragmentos)

Curso:		Carga horária:
Módulo:	Componente Curricular:	Carga horária:
Competência: Aplicar estratégias de <i>marketing</i> e vendas, tendo como base os fundamentos de <i>marketing</i> e suas dimensões sociais e mercadológicas, bem como as perspectivas de planejamento e gestão de vendas, a fim de contribuir para o desenvolvimento estratégico das empresas.		
INDICADORES		
Eficiência:		
<ul style="list-style-type: none"> - Realiza pesquisa de mercado. - Atua no processo de seleção e avaliação da segmentação de mercado e do posicionamento do produto. - Desenvolve atividades do planejamento estratégico de <i>marketing</i>, observando a responsabilidade social e ética. - Executa atividades de planejamento e gestão estratégica da distribuição física, dos preços e da comunicação mercadológica - Analisa o ambiente organizacional de modo a reconhecer as práticas de sucesso utilizadas por outras organizações. - Auxilia no planejamento e implementação das atividades de <i>benchmarking</i>. - Aplica técnicas de vendas, observando a correta utilização da comunicação. - Prepara plano de ações para todo o processo de vendas, de acordo com as estratégias empresariais. 		
Eficácia:		

Utilizam-se, como critérios de avaliação do desempenho do aluno, **indicadores de eficiência** (critérios para avaliar o desempenho do aluno durante o processo de desenvolvimento de uma determinada competência) e **eficácia** (critério que evidencia o resultado desse processo e constitui parâmetro para avaliar o desenvolvimento da competência pelo aluno). Os indicadores são elaborados tendo como base os conhecimentos, habilidades e valores que compõem as competências a serem desenvolvidas (SENAC, 2014b)

Os **indicadores** são instrumentos importantes na avaliação da sobrevivência, sustentabilidade, sucesso e crescimento das empresas. Eles são como termômetros que medem a saúde das organizações. Os indicadores retratam a “cultura do desempenho” (NOSELLA, 2010) tão cultuada pelo capital. A força de trabalho é impulsionada a trabalhar sempre buscando sua superação. Expectativas, comparações e competições são constantes. Os desempenhos dos sujeitos servem como medida de produtividade, e alcançar bons indicadores de desempenho é sinônimo de qualidade. Mais uma vez, percebe-se a ideologia do mercado presente na formação da força de trabalho, levando para o âmbito escolar o sistema de avaliação por indicadores de eficiência e de eficácia. É uma maneira de preparar o aluno para o dia a dia da empresa. Há que ter cuidado, pois “a cultura do desempenho mede resultados, estabelece estratégias, fixa metas e estimula a produção, entretanto não percebe o real da educação” (NOSELLA, 2010, p. 50). O real da educação seria, de acordo com esse autor, oferecer uma escola preocupada não com o mercado, mas com um ensino/aprendizagem significativo, de qualidade e de amplo espectro cultural, capaz de abrir os horizontes, tornando os alunos cidadãos plenos, críticos, reflexivos e conhecedores da importância de seu papel na sociedade.

Os termos **eficiência** e **eficácia** também são muito utilizados no mundo empresarial. Taylor já citava, em seus escritos sobre a Administração Científica, o termo *eficiência*. Em seus estudos de tempos e movimentos, ele propôs encontrar a melhor maneira de execução de uma tarefa, de forma que a eficiência do operário fosse elevada, aumentando a produtividade.

Para Drucker (2003), estudioso da área da administração, a eficiência consiste em fazer certo as coisas, e a eficácia, em fazer as coisas certas. Lendo de maneira rápida, as definições se parecem, mas a simples troca da ordem das palavras “coisas” e “certas”

provoca uma diferença significativa. “Fazer certo as coisas” implica resolver determinada situação de imediato, mesmo que ela volte a acontecer depois. “Fazer as coisas certas” remete à ideia de ir além da resolução rápida do problema. Averigua-se a origem do problema, reflete-se sobre ele e tomam-se decisões para que ele não volte a ocorrer.

Em um sistema de produção em que prevalece a divisão de tarefas manuais e intelectuais, é possível percebermos que o conceito de eficiência está ligado ao operacional; e o de eficácia, ao gerencial.

Para finalizar nossa análise de trechos de documentos do SENAC que remetem ao modelo de competências, apresentaremos as dimensões do saber fazer, do saber ser, tendo a fala dos professores como suporte, para verificar como a prática reflete o discurso presente nos documentos.

O QUADRO 4 apresenta os itens habilidades e valores que buscam trabalhar esses princípios. Todos os Planos de Trabalho elaborados pela equipe pedagógica do SENAC MINAS apresentam esses itens, que, associados aos de conhecimentos, orientam os professores como desenvolver, nos alunos, a competência proposta.

QUADRO 4 – Organização Curricular – Saberes - Técnico em Administração – SENAC/ MG (Fragmentos)

Curso:		Carga horária:
Módulo:	Componente Curricular:	Carga horária:
Competência: Aplicar estratégias de <i>marketing</i> e vendas, tendo como base os fundamentos de <i>marketing</i> e suas dimensões sociais e mercadológicas, bem como as perspectivas de planejamento e gestão de vendas, a fim de contribuir para o desenvolvimento estratégico das empresas.		
Conhecimentos	Habilidades	Valores
- Dimensões históricas e conceituais do <i>marketing</i> - <i>Marketing</i> de relacionamento ... - Planejamento e gestão de vendas	- Realizar pesquisa de mercado - Atuar no processo de seleção e avaliação da segmentação de mercado e do posicionamento do produto. ...	- Capacidade de inovar - Coerência - Dinamismo ... - Capacidade de persuasão - Capacidade de relacionamento interpessoal.

Fonte: SENAC Montes Claros, 2015

As habilidades apresentadas no QUADRO 4 representam o saber fazer. Ao invés de apresentar o conteúdo seco, por exemplo, “Pesquisa de mercado” ou “Seleção e avaliação de mercado”, são acrescentadas ações que expressam o saber fazer aplicado no cotidiano das empresas. Além de saber a teoria, o aluno precisa aplicá-la mediante a “realização”, “atuação” ou “planejamento” de algo dentro da organização.

Diferentemente do saber voltado para atividades repetitivas, de memorização ou conteúdos decorados, todos os professores que responderam ao questionário enfatizaram uma prática voltada para o modelo de competências. Os dois depoimentos apresentados a seguir foram os que utilizaram a palavra ‘habilidades’, por isso achamos pertinente apresentá-los.

Em cima da competência que o aluno precisa desenvolver, são apresentados, discutidos, trabalhados os conhecimentos (bases tecnológicas), mostrando para os mesmos as habilidades que eles deverão adquirir. Nós, orientadores, temos os indicadores³² para verificar se os alunos desenvolveram a competência proposta. (P1)

As aulas são dinâmicas e práticas, tento conciliar o conteúdo com visitas técnicas, palestras, seminários, fóruns para trabalhar as habilidades. (P5)

P1 traz o termo “*bases tecnológicas*”, presente nos documentos do SENAC e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional.

Por bases tecnológicas, entende-se o conjunto de conceitos e princípios resultantes da aplicação de conhecimentos aos processos de trabalho em um dado eixo tecnológico. Elas se constroem a partir de bases científicas (conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática, e das ciências humanas) e instrumentais (correspondentes às linguagens que permitem comunicação e leitura do mundo). (BRASIL, 2011).

As bases tecnológicas são os conteúdos propriamente ditos, enquanto as habilidades, o como aplicá-los.

Para Noronha (2008), a formação do trabalhador, no modelo de competências, deve mudar seu eixo: “de uma Educação baseada em um ensino que privilegia conhecimentos e saberes teóricos para uma abordagem que dê ênfase ao saber utilitário e pragmático que é requerido pelo mercado”.

Nos antigos ofícios, um único artesão era responsável por todas as etapas de fabricação de uma mercadoria. Ele tinha que deter o saber fazer do início ao fim da produção. Com o taylorismo/fordismo, houve a parcialização do processo de produção. Vários trabalhadores eram responsáveis pela produção de determinado produto. Seu saber fazer era especializado em tarefas simples, repetitivas e decoradas.

³² Os “*indicadores*” a que esse docente se refere são itens relacionados à eficiência e eficácia (termos já discutidos anteriormente), que estão presentes em um relatório em que os professores marcam se as competências foram desenvolvidas, estão em desenvolvimento ou não foram desenvolvidas, auxiliando na avaliação dos alunos.

De acordo com Previtalli et al (2010), a reestruturação produtiva trouxe a necessidade de um trabalhador multifuncional, heterogêneo e bem mais qualificado, que é explorado de maneira mais intensa e sofisticada pelo capital.

Na acumulação flexível, a evolução científico-tecnológica tornou o processo produtivo mais rápido e simples, o que não significa que a prática do trabalhador foi facilitada. Pelo contrário, exige-se da força de trabalho um saber fazer mais complexo e apurado, além de uma atualização constante dos conhecimentos procedimentais.

O saber ser, expressado na forma de valores, também é contemplado nos documentos do SENAC. Tanto sua Proposta Pedagógica como seu Regimento Escolar Unificado propõem como um de seus princípios:

“respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional”. (SENAC, 2013b, 2014b)

O SENAC considera que é essencial a aproximação entre as demandas do mundo do trabalho e as relativas à vida cultural, social e pessoal. Por isso, a proposta de, por meio de seus cursos de formação profissional, buscar o desenvolvimento de competências que integrem o trabalho e a vida pessoal. (SENAC, 2007)

Seguindo as DCNs da Educação Profissional, os princípios que nortearão a formação do trabalhador são: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

A Estética da Sensibilidade abrange os conceitos de qualidade, perfeição, cuidado, capricho, acabamento, tratamento personalizado. Insere-se também na estética da sensibilidade o respeito pelo cliente, a diversidade da produção, a criatividade, a beleza, a ousadia, a liberdade, a leveza e a cidadania. A Política da Igualdade entende que o direito à educação e o direito ao trabalho encontram-se presentes na Educação Profissional, como educação para o trabalho, e são o núcleo central desse princípio. A Ética da Identidade permite que os conhecimentos técnicos e metodológicos sejam utilizados visando a fins virtuosos. Coloca valor na ação escolhida e no modo de executá-la. Pressupõe a estética da sensibilidade e a política da igualdade para sua manifestação como competência. É a possibilidade da prática profissional autônoma, criativa e inovadora. (SENAC, 2007).

Analisemos o que a prática docente diz acerca do trabalho, em sala de aula, sobre o desenvolvimento desses valores.

No modelo por competências, também é trabalhado qualidades pessoais, tornando o aluno capaz de demonstrar responsabilidade, sociabilidade, autocontrole, integridade e honradez. Além disso, no curso em que leciono, análises clínicas, são apresentados e trabalhados o Código de Ética, que é seguido em um laboratório. (P1)

Sendo exemplo de profissional, com atitudes coerentes, postura profissional. Realizo também um diagnóstico desta turma quanto aos princípios morais, que possuem e que podem ser melhorados. Interpreto junto com o aluno as evidências, percebendo o seu ponto de vista. Realizo ajustes constantes a cada módulo.(P2)

São trabalhados os valores, através de aulas, textos didáticos; dinâmicas, palestras; pesquisas. O ato de adquirir conhecimento para desenvolver habilidades e adquirir a competência para desenvolvê-la com eficiência não acontece sem valores trabalhados como: responsabilidade, assiduidade, respeito, ética, cooperação, proatividade e muitos outros que poderíamos aqui citar. (P3)

Observamos que os docentes P1, P2 e P3 apresentam um discurso em consonância com o que propõe a proposta pedagógica do SENAC. Nota-se que procuram desenvolver o saber ser seja em materiais teóricos e em atividades didáticas, como também em seu comportamento. Chama a atenção a fala de P3, que intercala o saber, saber fazer e saber ser, quando diz que “*o ato de adquirir conhecimento para desenvolver habilidades e adquirir a competência [...], não acontece sem valores trabalhados*”, exatamente como propõe a lógica das competências.

Entendemos que trabalhar valores durante a formação profissional é imprescindível, e concordamos que eles podem colaborar para uma sociedade mais justa e solidária. Porém, sabemos que, apesar de “demandado” pelo mercado, esse tipo de conscientização não é bem vinda pelo capital.

Aprende-se a respeitar, a valorizar o outro, a ser honesto, no entanto o capital faz exatamente o contrário com a força de trabalho: flexibiliza e precariza as relações de trabalho, explora, aliena. Diante disso questiona-se: A classe trabalhadora mobiliza recursos para enfrentar essa situação (como manda o modelo de competências)?

A globalização excludente e o desemprego estrutural colaboram para um consenso e conformismo da força de trabalho, que acaba adaptando-se a tudo o que lhe é imposto.

Torna-se necessário que esses valores desenvolvidos sejam fortalecidos no chão de fábrica, para que a classe trabalhadora consiga enfrentar a classe dominante.

Após a análise do modelo de competências trazido pelos documentos do SENAC, há uma pergunta importante que deve ser feita: A formação profissional, na prática, consegue seguir o que é proposto pelo modelo de competências?

Entendemos que não será possível encontrar essa resposta na legislação ou nos textos institucionais do SENAC. Somente o professor, sujeito que lida diariamente com a formação da força de trabalho brasileira em cursos profissionalizantes, será capaz de esclarecer essa dúvida.

Vejamos o que os professores dizem sobre esse questionamento:

Sim. Pois independente de usar uma escala de pontos, a metodologia de ensino por competência é bem definida e realizada em etapas: definição de objetivos, levantamento de evidências, comparação das evidências com os objetivos e o julgamento, em que é verificado se o aluno é competente ou não. (P1)

Sim, acompanhamos a evolução do estudante trabalhando o seu potencial, lapidando-o, a cada etapa do curso.(P2)

Sim, porque o modelo de competências profissionais são formados por conhecimentos, saber fazer, reflexão sobre esse fazer, mas também ações e atitudes necessárias ao exercício da profissão. (P3)

Os três primeiros docentes responderam que a formação por competência existe na prática. P3 não entrou em detalhes de como essa prática acontece no dia a dia; limitou-se em trazer um conceito de competências em conformidade com os documentos educacionais, sejam os da legislação educacional brasileira ou dos documentos oficiais do SENAC.

P2 também não deixa claro como esse ensino acontece na prática. Não retrata como se dá o acompanhamento do aluno nem como a lapidação de seu potencial acontece. Fazemos uma reflexão sobre a expressão “lapidando”. Esse verbo significa trabalhar algo até obter determinada forma, o que pode remeter a uma prática comum na pedagogia tecnicista: a transmissão de conhecimento, uma vez que o professor irá moldar o aluno a partir do que for ensinado a ele e, ao final, terá refletido no aluno seus conhecimentos. Essa ideia contradiz a proposta do ideário das competências, pois o capital necessita de uma força de trabalho que aprenda a aprender e que resolva situações inusitadas que podem aparecer no dia a dia.

É um desafio gigantesco, pois é sabido que o ensino no Brasil é defasado desde sua base. Querer mudanças e alcançar objetivos a curto prazo é uma utopia. Os docentes são submetidos a turmas extremamente heterogêneas no sentido de nível de aprendizado

(além da heterogeneidade natural que já há entre a capacidade e ritmo de aprendizagem de todas as pessoas). Sou docente em cursos técnicos e graduação e sinto na pele este impacto. Parâmetros numéricos de qualidade são cobrados, enquanto nada é oferecido para ajudar nesse desafio. Cursos, treinamentos, capacitações etc., mas nada que realmente possa mudar a mentalidade dos alunos com relação a este problema. No ensino técnico, o objetivo é parcialmente alcançado, acontece uma seleção natural, os alunos tendem a evadir do curso alegando não se identificarem com a área e os restantes mais insistentes são normalmente melhores profissionais, pois desde sua formação apresentaram capacidade de superar desafios. (P4)

Entendemos que a posição assumida por P4 é de negativa. Apontou algumas dificuldades encontradas em sala de aula, e a carência de um suporte mais efetivo e menos teórico. Além disso, apresentou a questão da exigência de “parâmetros numéricos”, algo que destoa do modelo de competência.

Não. Infelizmente deparamos com a execução de um “pseudo” modelo por competência, onde há a tentativa de contextualizar o saber na prática abordando a interdisciplinaridade dos temas, mas ainda avaliamos de forma associativa à nota. (P5)

P5 foi claro ao assumir um ponto de vista que contraria os documentos educacionais: “Não”. Ele justifica sua resposta dizendo que, mesmo havendo “a tentativa” de aplicação do modelo de competência, na prática, a avaliação está presa “à nota”. Inferimos que, se no final o docente atribui uma nota para depois convertê-la em conceito (exigência da instituição), durante todo o processo de ensino ele ficou preocupado com questões que fossem possíveis de mensurar, e não com a qualidade da aprendizagem, o que é muito mais difícil de avaliar.

Terminada a análise do modelo de competência presente no SENAC Montes Claros/ MG sob o ponto de vista dos professores e dos documentos oficiais dessa instituição, torna-se importante dar voz a outro sujeito: o aluno.

O que pensam os alunos do SENAC acerca da educação profissional? É o que responderemos no próximo capítulo.

CAPÍTULO V – FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO SENAC – MONTES CLAROS/ MG: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DOS CURSOS DE NÍVEL TÉCNICO

A fim de conhecermos as percepções de alunos dos cursos de nível técnico do SENAC acerca da formação profissional, aplicamos um questionário estruturado a 164 alunos dessa modalidade de ensino. Os alunos estavam distribuídos em cinco cursos (Estética, Nutrição e Dietética, Segurança do Trabalho, Rede de Computadores e Administração), nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). O perfil dos respondentes está representado na TAB. 4.

TABELA 4 – Perfil geral dos alunos respondentes

Variáveis de Perfil		n	%
Sexo	Masculino	54	(33,5)
	Feminino	109	(66,5)
Faixa etária	De 16 a 29 anos	135	(76,82)
	Acima de 30 anos	29	(23,18)
Situação Profissional	Empregado	38	(23,2)
	Desempregado ou nunca trabalharam	123	(75,0)
	Não responderam	3	(1,8)
Renda Familiar	Mais que 2 salários mínimos	45	(27,4)
	Até 2 salários mínimos	113	(68,9)
	Não responderam	6	(3,7)
Eixo/Curso matriculado	Ambiente e Saúde: Tec. Nutrição e Dietética e Téc. Estética	46	(28,0)
	Segurança: Téc. Segurança no trabalho	45	(27,4)
	Gestão e Negócios: Téc. Administração	50	(30,6)
	Informação e Comunicação: Téc. Rede de Computadores	23	(14,0)
Turno em que estuda	Matutino	39	(23,8)
	Vespertino	82	(50,0)
	Noturno	43	(26,2)

Fonte: Elaboração própria

Observamos que os alunos participantes dessa pesquisa (TAB. 4) é na sua maioria do sexo feminino (66,5); possuem uma renda familiar muito baixa, 68,9%, até 2 salários mínimos e, 75%, estão desempregados ou nunca trabalharam. Considerando o Estatuto da Juventude que define como jovem os indivíduos de faixa etária entre 15 a 29

anos, podemos afirmar que nossa amostra constitui um grupo jovem, 76,82% estão na faixa etária de 16 a 29 anos.

Outros dados coletados especificam mais o perfil desses alunos: 56,10% já finalizaram o Ensino Médio (EM) e situam-se na modalidade de realização do curso técnico subsequente ao Ensino Médio, enquanto 31,10% realizam o curso técnico junto com o ensino médio. 94,73% dos alunos são/foram alunos de escolas públicas, enquanto somente 5,27% compõem o percentual de alunos de escolas particulares.

A expressiva quantidade de mulheres alunas dos cursos técnicos condiz com a realidade do SENAC MG e SENAC Brasil. Em 2014, 67,7% dos alunos dessa modalidade de ensino em Minas Gerais eram mulheres, enquanto, em âmbito nacional, o sexo feminino totalizava 67,7% (SENAC, 2015).

Apesar de serem maioria nos cursos técnicos e possuírem maior escolaridade no geral, que os homens, as mulheres brasileiras ainda sofrem preconceitos, são menos remuneradas que os homens, na mesma função, e desvalorizadas pelo mercado de trabalho³³.

Não consideramos irrelevantes os avanços femininos nas últimas décadas como a conquista de direitos, por exemplo, porém concordamos com Oliveira *et al* (2013), ao afirmarem que esses avanços encontram “limites nos marcos da sociedade capitalista, especialmente na fase de ampliação exacerbada da acumulação, desencadeando o aprofundamento das desigualdades sociais e exploração daqueles/as que vendem sua força do trabalho”.

Essa grande quantidade de mulheres matriculadas em cursos profissionalizantes é um dado importante acerca do emprego da força de trabalho feminina, pois a aquisição e a renovação de conhecimentos são fatores demandados pelo capital. Porém, isso não é garantia de emprego para elas, uma vez que o Brasil enfrenta altas taxas de desemprego estrutural e de trabalho precarizado.

De acordo com Hirata (2005), a força de trabalho feminina está concentrada em setores com serviços pessoais, saúde e educação. Entretanto, com a diversificação das funções, temos o surgimento de uma bipolarização: de um lado, mulheres altamente qualificadas, com bons salários, profissionais como engenheiras, arquitetas, médicas, gerentes, advogadas, magistradas etc.; e, do outro, profissionais femininas com qualificação muito baixa, baixos salários e trabalhos sem reconhecimento social.

³³As autoras Helena Hirata e Liliane Segnini são referência na temática gênero e trabalho. Para maiores informações, consulte suas obras.

A luta da classe-que-vive-do-trabalho torna-se ainda mais difícil, quando consideramos as mulheres.

Outra análise que podemos fazer acerca do perfil dos alunos dos cursos técnicos do SENAC Montes Claros é que eles ratificam o histórico da educação profissional brasileira de um ensino profissionalizante destinado aos menos favorecidos. A grande maioria possui uma renda baixíssima e é oriunda de escola pública. Diante desse quadro, ressaltamos a importância de uma educação profissional integral gratuita e de qualidade, que garanta a esses alunos a possibilidade de crescerem como cidadãos e não para comporem o exército de reserva à espera de uma oportunidade de emprego.

Os demais dados coletados foram tabulados, e os gráficos gerados com uso da estatística descritiva. Com o intuito de facilitar a análise dos gráficos, eles foram organizados em três categorias, de acordo com a temática a que remetiam. São elas:

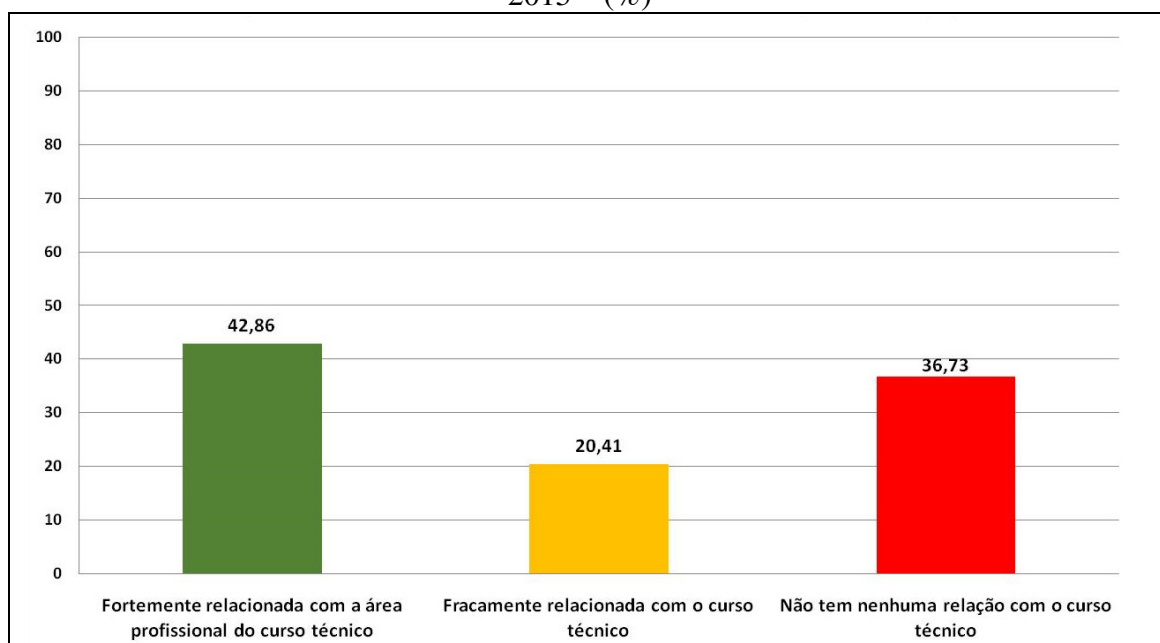
1.Educação Profissional de Nível Técnico: os questionamentos agrupados nessa categoria estão relacionados ao curso técnico em que estão matriculados e ao SENAC Montes Claros. Procurou-se entender o porquê da procura por um curso técnico, quais as expectativas relacionadas ao curso e o motivo pela escolha dessa instituição.

2. Ensino por Competências: nessa categoria, buscou-se verificar qual a percepção dos alunos respondentes acerca do modelo de competências adotado pelo SENAC Montes Claros.

3. Empregabilidade/ Mercado de Trabalho: a partir de perguntas relacionadas à contribuição do curso para a prática profissional, exigências do mercado de trabalho quanto à formação profissional, dificuldades para ingresso no mercado de trabalho e expectativas de remuneração pretendeu-se verificar a percepção dos alunos acerca do mercado de trabalho em que estão inseridos ou de que pretendem fazer parte.

1. Educação Profissional de Nível Técnico

GRÁFICO 3 – Relação entre o trabalho atual e o curso técnico dos respondentes – 2015 – (%)³⁴



Fonte: Elaboração própria

Os dois opostos da questão tiveram os maiores percentuais de respostas. Ou o curso é fortemente relacionado à ocupação do estudante, 42,86%, ou não tem nenhuma relação com ela, 36,73%. Se acrescentarmos a este último o percentual de que o trabalho é fracamente relacionado com o curso técnico realizado, o resultado chega a 57,14%, o que permite inferir que as oportunidades que aparecem são aproveitadas independentemente de a quais áreas pertençam. E ainda, que, talvez, a opção por fazer um curso com nenhuma ou com pouca ligação com o trabalho deva-se à necessidade de renovação ou aquisição de novos conhecimentos, para se posicionar melhor frente às exigências do mercado.

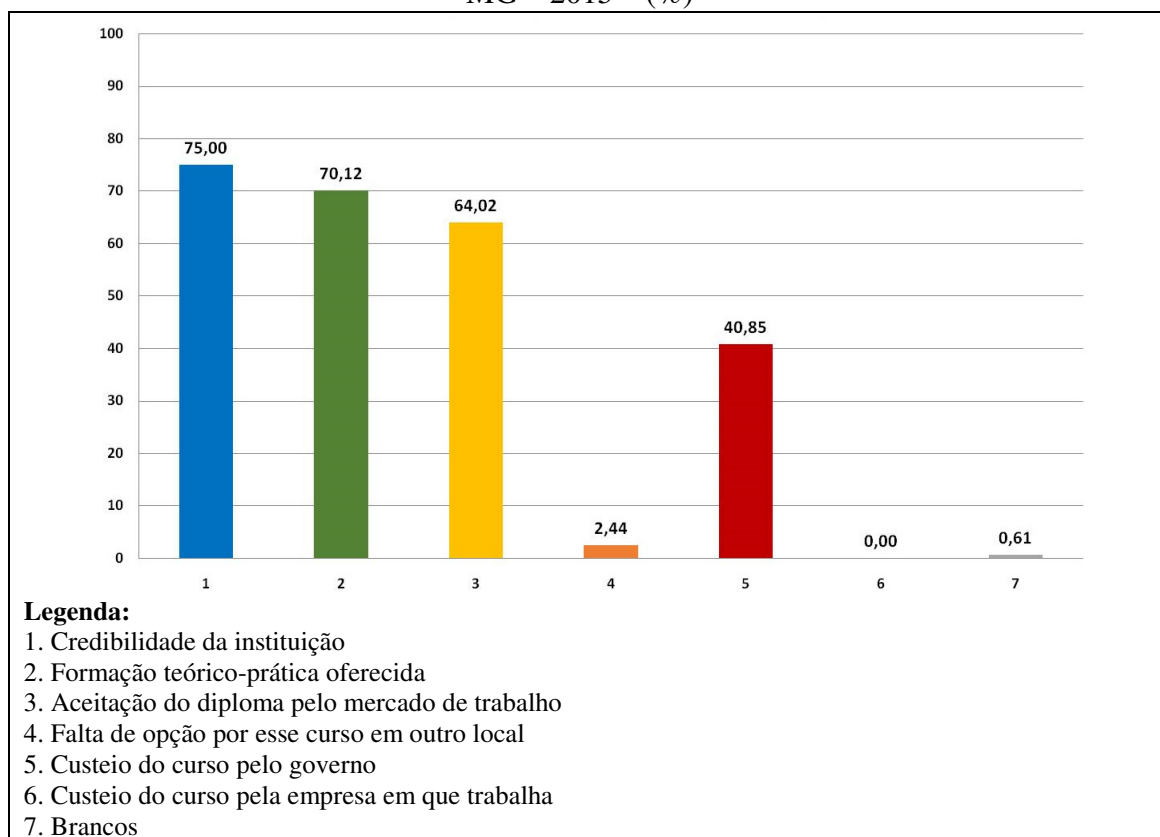
Os alunos que não trabalham responderam a um questionamento que remetia ao porquê de não estarem trabalhando. As opções de respostas oferecidas, com os respectivos percentuais dos resultados foram: Estou procurando emprego, mas ainda não consegui, 58,93%; Terminarei primeiro os estudos, 28,57%; Não tenho interesse em trabalhar agora, 9,82%, e Outros motivos, 2,68%.

O alto índice dos que responderam “Estou procurando emprego” reflete o desemprego estrutural e a atual crise do capital. São alunos que, ainda tão jovens,

³⁴Essa pergunta foi respondida somente pelos alunos que realizam algum tipo de trabalho; os que nunca trabalharam ou que estão desempregados não responderam a ela.

precisam trabalhar antes mesmo de completar os estudos, provavelmente para aumentar um pouco a baixa renda da família a que pertencem e que não encontram uma ocupação no mercado de trabalho. Além disso, os alunos que ainda não terminaram o Ensino Médio estudam em dois períodos, o que dificulta o ingresso no mercado de trabalho, pois empregos de meio período são mais difíceis ainda.

GRÁFICO 4 – Motivos da procura por um curso técnico do SENAC Montes Claros/ MG – 2015 – (%)³⁵



Fonte: Elaboração própria

O item que obteve maior pontuação considera a tradição do nome SENAC na cidade - 75% responderam que a “Credibilidade da instituição” foi o fator determinante para a procura desse curso no SENAC. Os resultados de dois outros questionamentos confirmam a ótima aceitação do SENAC Montes Claros. Quando perguntados como avaliam o curso técnico que fazem, 68,9% avaliaram como “Ótimo”, e 25%, como “Bom”. Com relação a suas expectativas, acerca do curso, 56,1% consideram que atende às suas expectativas enquanto, 35,98% disseram superar suas expectativas.

³⁵ Foi permitido aos alunos marcar até 3 opções.

Por causa dos seus quase 70 anos de existência no cenário nacional e 30 anos na cidade de Montes Claros prestando serviços educacionais na modalidade profissional, o SENAC tornou-se uma instituição de referência quando se deseja uma formação para o trabalho na área comercial.

A Pesquisa Anual do Comércio 2013, realizada pelo IBGE, apontou o Setor de Comércio de Bens, Serviços e Turismo como um forte setor da economia, responsável por uma receita operacional líquida de R\$ 2,4 trilhões e pagamento de cerca de R\$ 150 bilhões em salários em 2013. (IBGE, 2015).

Diante desses dados, qualificar-se para buscar uma ocupação nesse setor pode tornar-se atraente. Isso pode justificar a procura pelo SENAC, pioneiro na formação da força de trabalho para o setor comercial no Brasil.

O segundo item que mais justifica a procura por um curso técnico do SENAC é a “Formação teórico-prática oferecida”, 70,12%.

Se, antes, compreender a teoria bastava para realizar as tarefas exigidas em determinado posto de trabalho, hoje é necessário estabelecer uma nova relação entre a força de trabalho e as atividades profissionais. Essa relação se baseará na articulação entre teoria e prática, sendo a teoria os conhecimentos científico-tecnológicos, e a prática, os processos produtivos.

De acordo com Kuenzer (2004), “a prática, 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”.

O terceiro item com maior percentual de respostas remete-nos a uma sociedade da “cultura dos diplomas”: 64,02% responderam “Aceitação do diploma pelo mercado”.

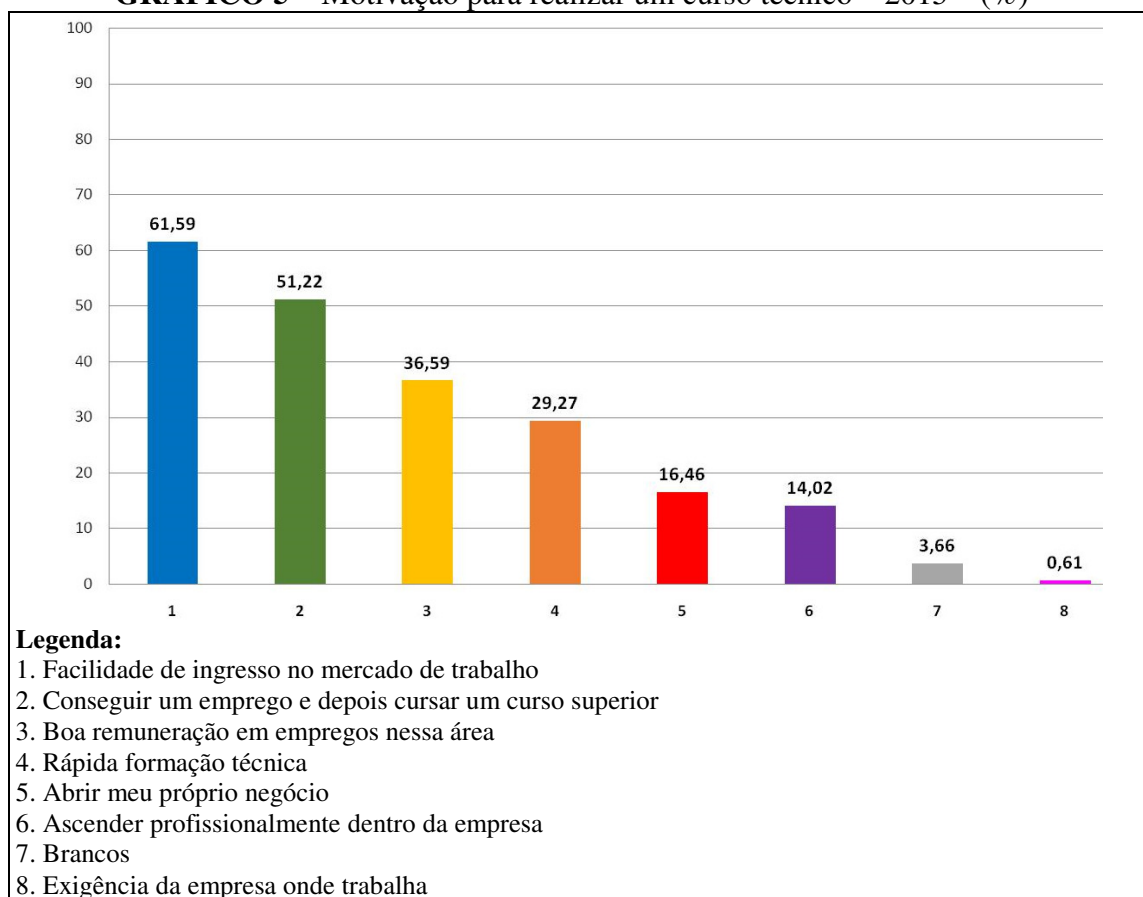
Na época do taylorismo/fordismo, os conhecimentos eram atestados pela posse de um diploma, que garantia que aquele indivíduo estaria apto a ocupar um posto de trabalho. Hoje, com a lógica das competências ditando as formas de ensinar e contratar, ter um diploma não significa que se esteja preparado para exercer determinada função.

Sabemos que as mudanças no mundo do trabalho passaram a exigir profissionais com maior escolaridade, mas a obtenção de títulos e diplomas não garantem a permanência no mercado de trabalho. Essa permanência passa a sujeitar-se às competências desenvolvidas e constantemente atualizadas, por isso a ideia de empregabilidade é muito forte dentro do modelo de competências.

Dessa maneira, podemos afirmar que a posse de diplomas é necessária, mas não suficiente para atestar o desempenho profissional. A noção de competências é mais importante para permanência no mercado de trabalho, pois ela exige, além de conhecimentos técnicos, habilidades e atributos subjetivos para o exercício das atividades profissionais.

Torna-se relevante ressaltar, mais uma vez, que uma formação profissional realizada no SENAC não é garantia de emprego. A atual crise econômica e política que o país atravessa tem causado queda nas vendas do comércio e o fechamento de várias empresas desse setor.

GRÁFICO 5 – Motivação para realizar um curso técnico – 2015 – (%)³⁶



Fonte: Elaboração própria

Com as novas demandas do mundo do trabalho, tornou-se praticamente impossível ingressar no mercado sem nenhum tipo de qualificação. Por isso, a procura por cursos técnicos tem sido uma alternativa, principalmente para os jovens que precisam trabalhar.

³⁶ Foi permitido aos alunos marcar até 3 opções.

Custo mais acessível, incentivos concedidos pelo governo, formação em tempo menor, possibilidade de ingresso imediato no mercado e cursos ofertados por uma instituição forte no cenário de formação profissional motivam esses jovens a buscar a educação profissionalizante.

A promessa da empregabilidade tão difundida pelo capital por meio do ideário do ensino por competências gera a sensação de que a formação a partir desse modelo garantirá maior facilidade de inserção no mercado de trabalho. Talvez por isso, ao serem questionados sobre a motivação que os levou a frequentar um curso técnico, 61,59% responderam que foi por causa da “Facilidade de ingresso no mercado de trabalho”.

Os 51,22% obtidos pela opção “Conseguir um emprego e depois cursar um curso superior” demonstram a realidade desses alunos, provenientes de famílias de baixa renda que já percebem os limites impostos pela vida, em que o trabalho se configura como necessidade imediata.

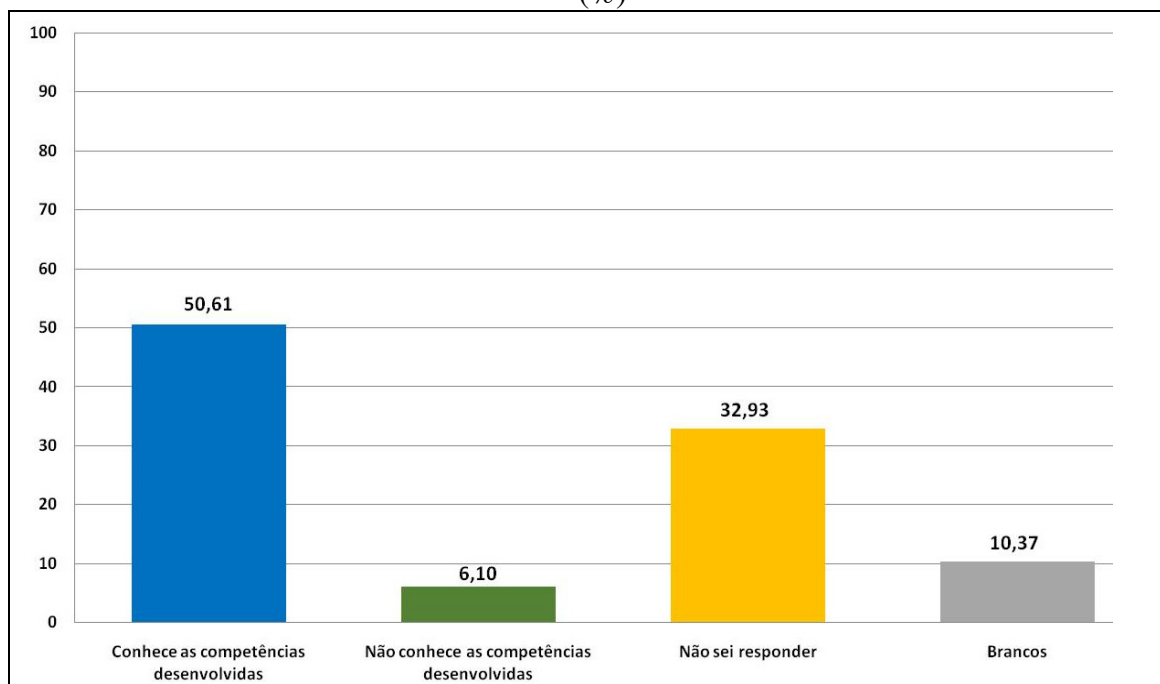
Por serem oriundos de uma escola pública precarizada que oferece uma educação de baixa qualidade, ingressar no ensino superior gratuito é um sonho realizado por poucos, por isso muitas vezes, o dinheiro ganho com seu trabalho servirá para pagar uma faculdade privada. Isso, se seu salário puder ser usado para esse fim, pois muitas vezes ele serve de complemento da renda familiar para suprir necessidades básicas como alimentação, moradia e saúde.

Essa busca pela inserção imediata no mercado de trabalho atrelada à complementação de renda, motiva o aluno a buscar uma alternativa que o qualifique. Assim, ele começa a trabalhar, ajuda a família e, depois, faz um curso superior para progredir profissionalmente.

O que verificamos a partir dessa realidade é a manutenção da dualidade estrutural do ensino brasileiro. Permanece a separação entre a educação geral para preparar para o ensino superior e a preparação para o ingresso imediato no mercado de trabalho. A primeira destinada à elite, e a segunda destinada aos desfavorecidos financeiramente.

2. Ensino por Competências

GRÁFICO 6 – Conhecimento ou não das competências desenvolvidas no curso – 2015
– (%)

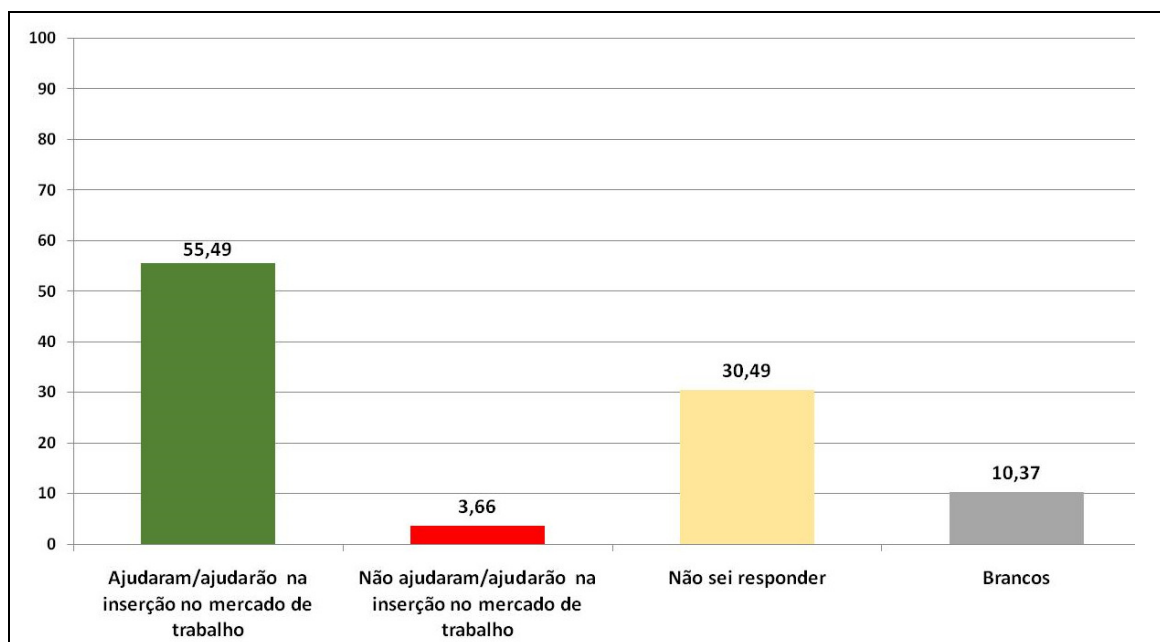


Fonte: Elaboração própria

Entendemos que “competências” é um termo técnico da área empresarial e/ou pedagógica, mas, por ser tão forte na educação profissional e fazer parte diretamente da formação para o mundo do trabalho, consideramos pertinente indagar aos alunos envolvidos nesse modelo de ensino se eles conhecem as competências que são desenvolvidas no curso técnico que escolheram.

De acordo com o GRAF. 6, 50,61% dos alunos disseram ter conhecimento dessas competências. 43,3% preferiram marcar “Não sei responder” ou deixar a questão em branco, o que nos permite inferir que além de não conhecerem as competências desenvolvidas, eles não sabem opinar sobre essa questão, demonstrando falta de conhecimento acerca do que os espera no mercado de trabalho.

GRÁFICO 7 – Auxílio das competências desenvolvidas no curso técnico na inserção no mercado de trabalho – 2015 – (%)



Fonte: Elaboração própria

De acordo com o GRAF. 7, 55,49% dos respondentes consideram que as competências desenvolvidas em seu curso contribuíram ou contribuirão para a inserção no mercado de trabalho. Consideramos alto o percentual dos que disseram não saber responder, 30,49%, talvez pelo fato de ainda nunca terem trabalhado, não se sentiram suficientemente seguros para opinar.

Os avanços tecnológicos e as mudanças nas relações e organização do trabalho têm causado a extinção de postos de trabalho, aumentando o chamado desemprego estrutural e levado à precarização de atividades profissionais.

Para que as demandas do capital para formação de um novo perfil de trabalhador fossem atendidas, adotou-se, na educação profissional, o modelo de ensino por competências. Pretendeu-se, com ele, preparar para atuar no mercado uma força de trabalho polivalente, flexível, com uma quantidade maior de informações e conhecimentos do sistema produtivo para promover melhorias nos processos de trabalho.

Para conseguir formar profissionais com essas características, as instituições de ensino profissionalizante precisam também oferecer uma formação que contemple aspectos subjetivos relacionados ao saber ser.

Essa breve retomada da relação mercado de trabalho e formação profissional, amplamente discutida em capítulos anteriores, serve para nos dar pistas do motivo de os

alunos considerarem que as competências desenvolvidas no curso técnico serão úteis para sua inserção no mercado.

Como o mercado passa a ter novas exigências para contratação e dita para as escolas profissionalizantes como formar a força de trabalho, parte-se do princípio de que ter uma qualificação de uma instituição reconhecida e que desenvolve seu trabalho na perspectiva do modelo proposto garantirá o desenvolvimento das competências necessárias à contratação.

Outros resultados apresentados a seguir mostram que a confiança desses alunos no que estão aprendendo e na instituição que escolheram gera, neles, expectativas positivas de ingresso no mercado de trabalho.

TABELA 5 - Ordem de prioridade dos aspectos mais valorizados pelo mercado de trabalho – 2015 – (%)

Aspectos	Prioridade 1	Prioridade 2	Prioridade 3
Conceituais (conceitos dos conteúdos aprendidos durante o curso)	11,3	11,3	9,58
Procedimentais (conceitos relacionados ao saber fazer)	9,58	8,6	12,78
Atitudinais (conceitos relacionados às questões éticas e morais)	13,27	9,83	7,62
Branco		6,14	

Fonte: Elaboração própria

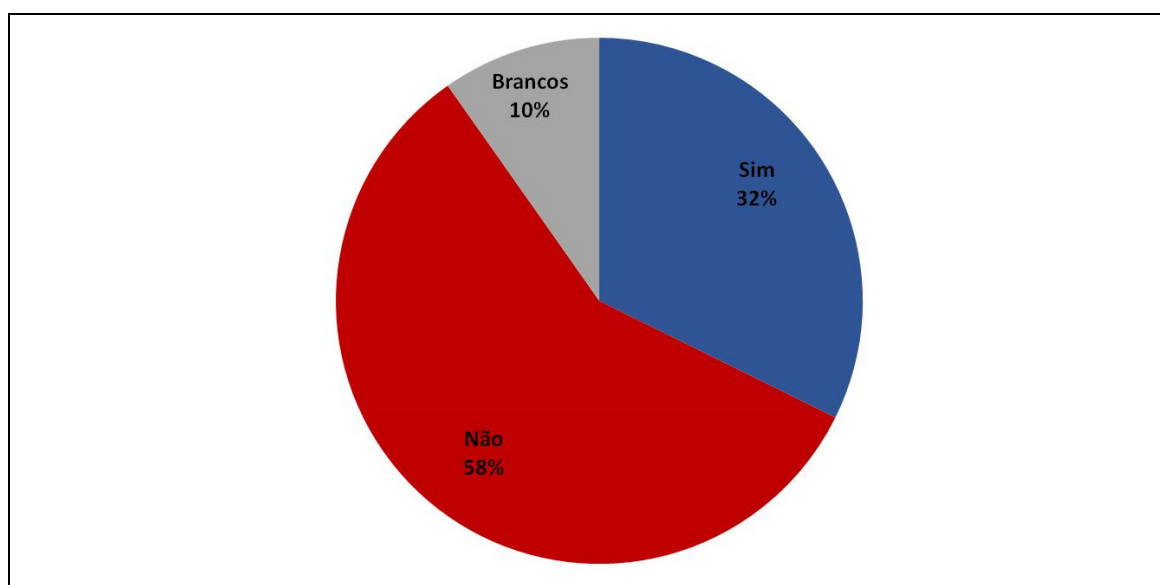
De acordo com Zabala (1998), os aspectos conceituais estão relacionados a fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns. Os alunos devem saber utilizá-los para interpretar, compreender ou expor situações, e não somente repetir sua definição. Os aspectos procedimentais caracterizam-se pelas destrezas ou habilidades, técnicas, métodos e estratégica que serão utilizados para a realização de um objetivo. Por fim, os aspectos atitudinais englobam uma série de conteúdos agrupados em valores, atitudes e normas. Para a aquisição desse conhecimento, é necessário estabelecer relações afetivas que dependem das necessidades pessoais, do ambiente, do contexto que irão promover a reflexão acerca dos valores, atitudes e normas que estão sendo desenvolvidas.

Percebe-se, na TAB. 5, uma distribuição muito homogênea dos dados. Os alunos apontaram como primeira prioridade os conhecimentos atitudinais (13,27%), seguidos dos procedimentais (12,78%) e dos técnicos (11,3%).

Sendo assim, inferimos que os três aspectos são importantes para os alunos, não sendo considerados por eles em uma ordem de prioridade – postura condizente com a teoria do modelo de competências, que diz ser necessário unir os conhecimentos, o saber fazer e o saber ser para tornar-se um profissional polivalente.

3. Empregabilidade/ Mercado de Trabalho

GRÁFICO 8 – Realização de outros cursos técnicos ou de qualificação – 2015 – (%)



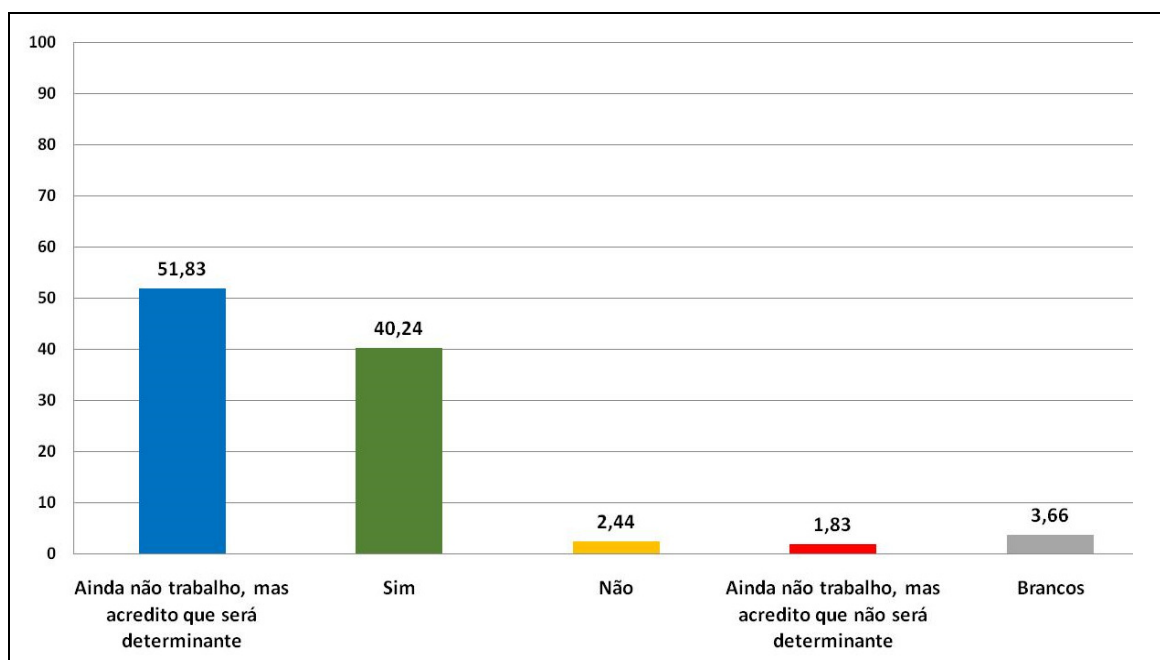
Fonte: Elaboração própria

Conforme demonstrado em outros gráficos desta pesquisa, os alunos que compõem o corpo discente dos cursos técnicos do SENAC ainda são muito jovens e nunca trabalharam. Estão envolvidos numa dupla rotina de estudos, ensino médio em um turno e profissionalizante em outro, não sobrando tempo para realização de outros cursos. Outra questão é a baixa renda desses alunos, o que não permite gastos extras. Isso justificaria o grande percentual, 58%, que disseram não ter realizado outros cursos técnicos ou de qualificação, de acordo com GRAF. 8.

Os 32% que responderam “Sim” a essa pergunta realizaram diversos tipos de cursos. Destacam-se o de Informática, com 27,06%, e o de Auxiliar Administrativo, com 8,26%. A grande maioria, 78,33%, cursos de qualificação, enquanto 21,67% foram cursos técnicos.

Os cursos de línguas estrangeiras, muito requisitados pelo mercado, não tiveram percentuais significativos. Somente dois alunos disseram ter feito curso de qualificação; um, em espanhol, e o outro, em inglês.

GRÁFICO 9 – Curso técnico feito no SENAC como fator determinante para conseguir alguma ocupação profissional – 2015 – (%)



Fonte: Elaboração própria

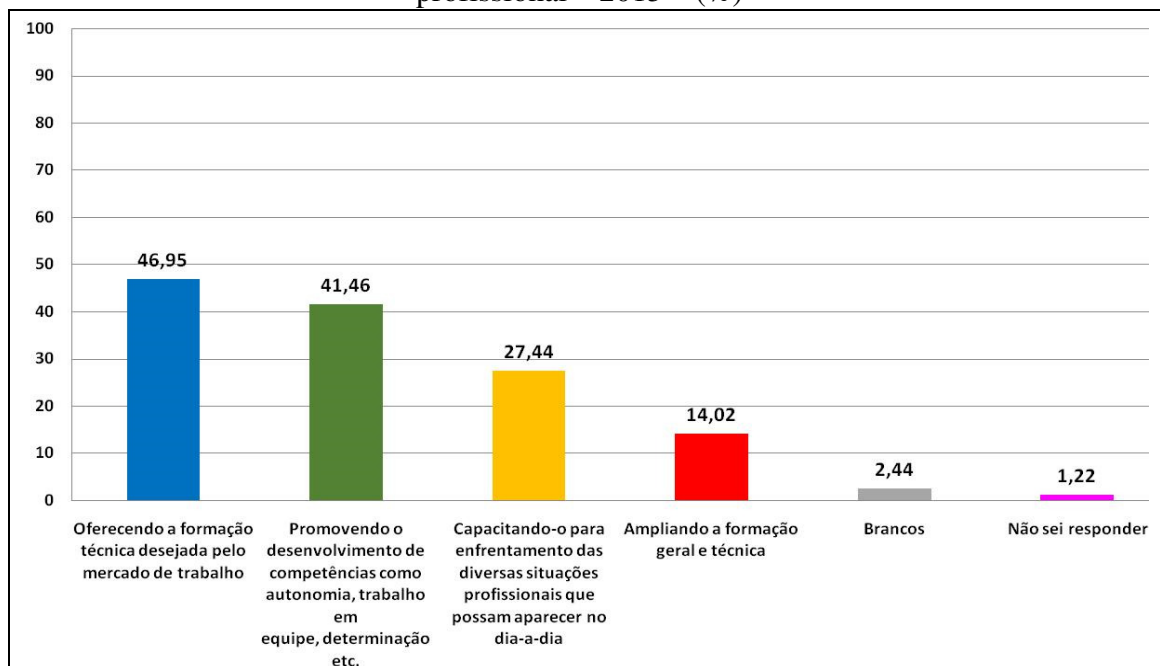
O SENAC trabalha em parceria com o setor de comércio, buscando atender as demandas do mercado. Por isso, seus cursos buscam desenvolver competências que serão necessárias ao cotidiano profissional da força de trabalho.

Assim, inferimos que esse seja o motivo para 40,24% (GRAF. 9) dos alunos responderem que um curso realizado no SENAC será determinante para conseguir alguma ocupação, e 51,83%, que, mesmo nunca tendo trabalhado, acreditam na força dessa instituição perante o mercado.

Percebe-se que o discurso ideológico de que o desemprego é causado pela falta de qualificação influencia na crença de que um curso técnico garantirá uma atividade profissional, pois, “se as empresas precisam de profissionais qualificados, eu tenho uma qualificação, logo estarei empregado...” Esse raciocínio lógico torna-se ilógico no mundo do capital, principalmente em época de crise, em que ele não consegue atender à demanda por emprego de tantos trabalhadores, gerando um grande contingente de desempregados.

Ter uma qualificação (ou várias) e não conseguir um emprego gera sofrimento e vergonha no trabalhador, pois ele considera-se incapaz e com aptidão apenas para o fracasso.

GRÁFICO 10 – Contribuição de um curso técnico realizado no SENAC para a prática profissional – 2015 – (%)³⁷



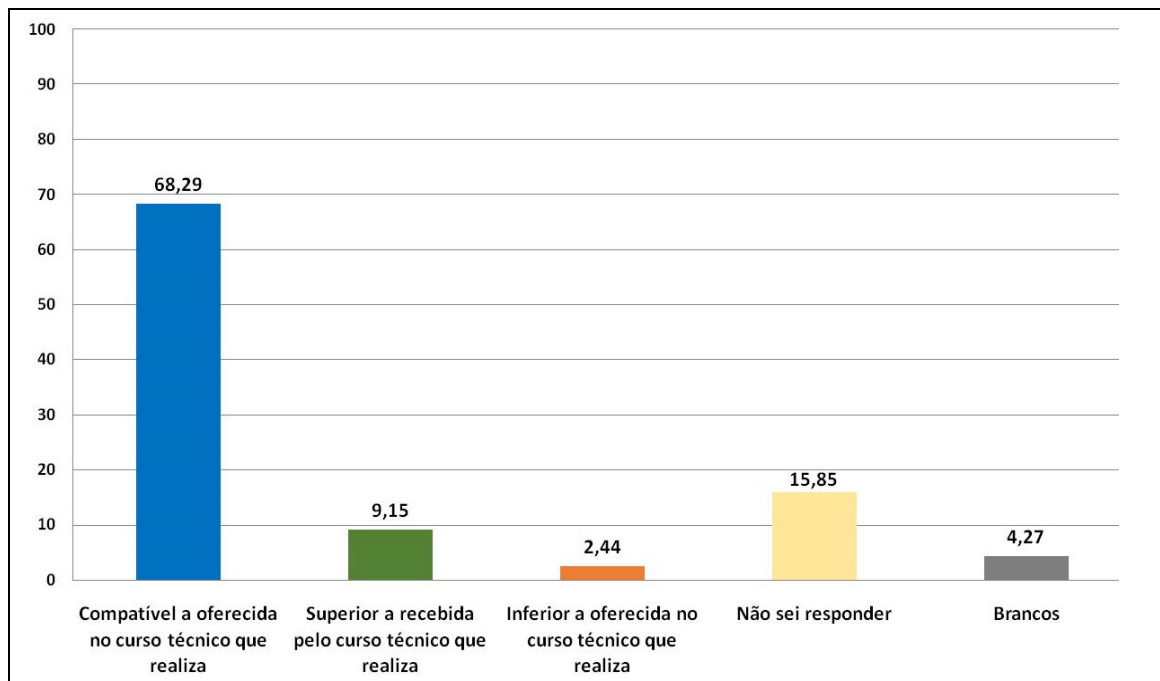
Fonte: Elaboração própria

A principal contribuição de um curso técnico realizado no SENAC de Montes Claros, para 46,95% dos alunos entrevistados, é que ele oferece a formação técnica desejada pelo mercado de trabalho (GRAF. 10). Sendo assim podemos inferir que eles se sentem preparados para inserção no mundo do trabalho, pois acreditam que esse curso técnico ajudará no desenvolvimento habilidades técnicas exigidas pelos empregadores.

Bem próximo a esse número está a promoção do desenvolvimento de competências como autonomia, trabalho em equipe, determinação, etc. (41,16%) que associadas às habilidades técnicas do item anterior formam exatamente o profissional que o mercado demanda que as escolas profissionalizantes formem.

³⁷ Foi permitido aos alunos marcarem mais de uma opção.

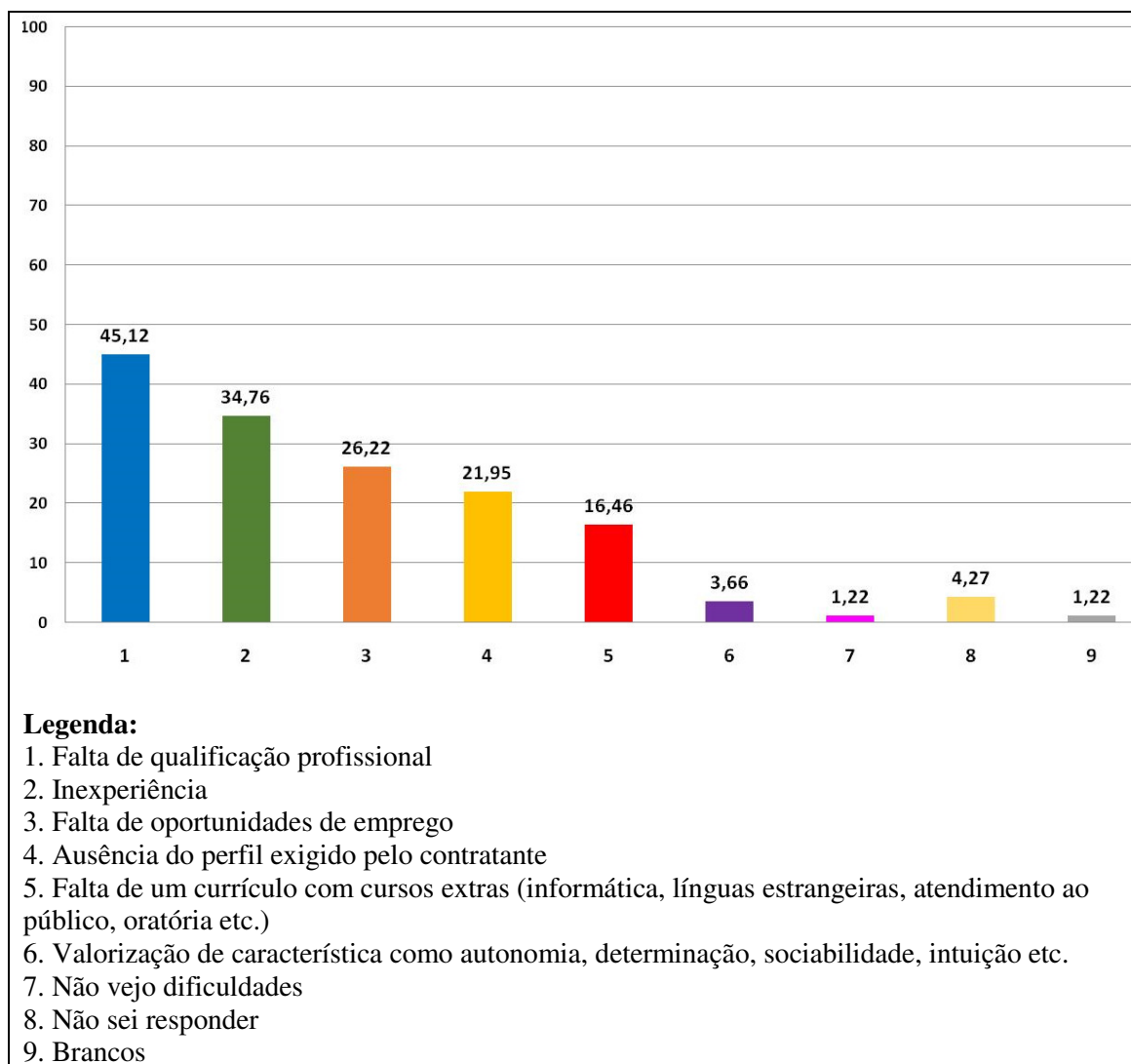
GRÁFICO 11 – Opinião dos respondentes acerca da exigência do mercado de trabalho em relação à formação profissional – 2015 – (%)



Fonte: Elaboração própria

Os resultados apresentados no GRAF. 11 são compatíveis com os apresentados no GRAF. 10, pois 68,29% dos alunos disseram que a exigência do mercado de trabalho é compatível com a formação profissional oferecida no curso técnico que frequenta. É mais um elemento que nos leva a constatar a confiança que eles possuem na educação profissional do SENAC.

GRÁFICO 12 – Principais dificuldades para ingresso no mercado de trabalho – 2015
(%)³⁸



Fonte: Elaboração própria

O modelo de acumulação flexível adotado pelo capital gerou uma escassez de emprego ou os tornou cada vez mais flexíveis e precarizados. Esse quadro acirra a concorrência entre os trabalhadores, que, além de se sujeitarem a essa situação, são culpados pelo insucesso de sua inserção/manutenção no mercado de trabalho.

Percebe-se uma distorção no mercado de trabalho: de um lado, as empresas que dizem não encontrar trabalhadores qualificados e, de outro, muitos trabalhadores que investem em qualificação, mas continuam desempregados. Deduz-se, com isso, que a presença de qualificação não implica sucesso no mundo do trabalho.

³⁸ Foi permitido aos alunos marcar até 3 opções

Mas o GRAF. 12 nos mostra a apreensão dos alunos com a qualificação. 45,12% acreditam que a falta dela é a principal dificuldade para conseguir um emprego, por isso têm no curso técnico a esperança de ingressar facilmente no mercado de trabalho.

34,76% consideram a inexperiência como um dificultador para ingresso no mercado. Pesquisa realizada por Souza (2010) confirma essa preocupação manifestada pelos alunos do SENAC Montes Claros. Segundo essa autora, “A principal causa apontada para o jovem encontrar dificuldade de inserção no mercado de trabalho deve-se à falta de informações do eventual empregador sobre sua potencialidade ou produtividade no trabalho”. E essas informações só podem ser adquiridas em observações e avaliações de desempenho do trabalhador no dia a dia. Sendo assim, contratar trabalhadores que já venham referendados por experiências anteriores torna-se um ganho de tempo para as empresas. Isso justificaria a expressão “Exige-se experiência anterior na função”, na maioria dos anúncios de oferta de emprego. (SOUZA, 2010).

“Falta de oportunidade de emprego” é apresentada no GRAF. 12 com 26,22%, o que demonstra uma posição positiva desses alunos com relação ao ingresso no mercado de trabalho.

Há alguns anos, o Brasil tem demonstrado uma economia estável, com diminuição nas taxas de desemprego; talvez por terem vivenciado esse momento, o fantasma do desemprego não aterrorize tanto esses jovens.

Porém, essa expectativa pode tornar-se negativa, devido à atual crise do capital, que afeta também o Brasil, trazendo de volta inflação, instabilidade econômica, redução do poder de compra e desemprego.

CONCLUSÃO

Ao traçarmos um histórico da educação profissionalizante no Brasil, percebemos os avanços e retrocessos pelos quais essa modalidade de ensino passou ao longo de mais de um século de história.

A marca de nosso ensino profissionalizante é a dualidade estrutural: formação geral e acesso à educação superior para os mais abastados, e formação profissional e ingresso no mercado de trabalho para os de baixa renda.

A LDB de 1961 estabeleceu a equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos para fins de prosseguimento nos estudos. Apesar desse avanço, a dualidade permaneceu, pois o ingresso na educação profissional era ainda próprio dos mais pobres.

Em 1971, durante o governo militar, foi instituída a Lei 5692/71 com o propósito de atender à demanda por técnicos e de conter a pressão pelo ingresso em um curso superior. Ela propôs substituir a equivalência pelo estabelecimento da profissionalização compulsória do ensino médio; todos teriam a mesma trajetória. Esse modelo não se efetivou, pois faltava infraestrutura nas escolas e professores especializados. A formação era desqualificada e barata. Preocupou-se em formar pessoas para o mercado de trabalho e esqueceu-se de sua formação para a vida.

A Lei 7044/82 extinguiu a educação profissional compulsória, tanto os concluintes do ensino propedêutico como do profissional podiam ingressar no ensino superior. Isso não significou igualdade de condições para acesso à universidade. O que se pretendia era legitimar a dualidade estrutural, a fim de atender às necessidades do mercado e de um sistema de produção baseado no taylorismo/fordismo. Quem cursava o ensino profissionalizante tinha uma formação curta pautada no desenvolvimento de atividades de repetição com agilidade, sempre recorrendo a respostas prontas.

O decreto 2208/97 regulamentou a LDB 9394/96 e provocou mudanças de cunho neoliberal na educação profissional. Ele proibiu que o ensino médio propiciasse também a formação técnica. O ensino médio e a educação profissional deveriam acompanhar os avanços tecnológicos atendendo ao mercado de trabalho com uma formação flexível e polivalente. A Educação Profissional, agora de caráter complementar, passou a desenvolver aptidões para a vida produtiva e destinar-se a todos os interessados, independentemente da escolaridade alcançada.

O decreto 5154/2004 restabeleceu a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, e permitiu novamente a manutenção da oferta da educação profissional técnica de nível médio pelos sistemas públicos de ensino. O ensino profissionalizante poderia ser ofertado em três modalidades: integrado, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio. Mesmo com a possibilidade da modalidade integral, a tendência ainda era privilegiar a formação inicial e continuada. Segundo Frigotto; Ciavatta; Ramos (2014), as matrículas dos cursos concomitante e subsequentes representavam 37%, em 2013, enquanto a modalidade integrada ao ensino médio, 13%.

O governo da presidenta Dilma Rouseff, com a Lei 12513/11, efetivou o PRONATEC, que aumentou o financiamento público à educação profissional oferecida pela dimensão privada, o que vai na contramão da luta histórica da classe trabalhadora brasileira por um ensino médio público, gratuito, obrigatório e de qualidade

Concluimos que há muito que avançar quando o assunto é educação profissional. Mesmo com uma proposta de ensino politécnico, ainda temos uma escola que divide, uma educação não universalizada em acesso e em qualidade para todos os brasileiros, ou como dizem Frigotto; Ciavatta; Ramos (2014), “o Brasil nega à sua juventude uma formação básica que lhes faculte a participação qualificada na vida social e política e inserção igualmente qualificada no processo produtivo. Nega-lhe, pois, a possibilidade desta dupla autonomia, por um lado, como controle social e, por outro, com políticas clientelistas e de alívio à pobreza”.

Concluimos, ainda, que a educação profissional brasileira ainda é compensatória e assistencialista; programas dão bolsas para alunos carentes fazerem cursos profissionalizantes. O Estado é ineficiente na promoção dessa modalidade de ensino, por isso financia o ensino profissional em instituições privadas com o dinheiro público.

As mudanças no mundo do trabalho discutidas neste trabalho foram as advindas da reestruturação produtiva, que também afetaram a formação profissional.

Anterior a essas mudanças, o mundo do trabalho era organizado com base no taylorismo/ fordismo. Esse modelo previa a racionalização do trabalho, padronização dos processos produtivos, produção em massa e a divisão do trabalho entre a gerência e os trabalhadores. Essa divisão considerava os operários como incapazes de pensar; eles deveriam somente executar (trabalho manual). O comando e o ato de pensar ficariam sob responsabilidade da gerência (trabalho intelectual).

A separação entre concepção e execução é uma forma de exploração do capital, uma vez que os operários menos qualificados e sub-remunerados são expropriados do saber sobre seu trabalho.

A formação para esse tipo de trabalho girava em torno da pedagogia tecnicista. Bastava saber ler e calcular para conseguir um emprego. Atividades à base de memorização e repetição preparavam para postos de trabalho em que as atividades eram fragmentadas.

A crise do capital no final dos anos 1960 fez com que nas décadas seguintes os processos produtivos passassem por reestruturações, dando força ao neoliberalismo e afetando a classe trabalhadora a partir de maior exploração pelo capital, ao criar novos meios de trabalho e organização dos processos de trabalho. A essas mudanças deu-se o nome de acumulação flexível, produção enxuta ou toyotismo.

Com técnicas japonesas, como, por exemplo, o *Just in time*, produzia-se somente o necessário, no tempo necessário e na quantidade necessária.

Ao contrário do taylorismo/ fordismo, no toyotismo a subjetividade do trabalho não é descartada. Ela é trabalhada de forma que o trabalhador se sinta mais comprometido com a empresa e se envolva mais nos problemas do dia a dia, buscando soluções inovadoras. Ao criar esse sentimento de pertença na força de trabalho, fica mais fácil para o capital manipulá-la.

O avanço da tecnologia marcou a acumulação flexível, exigindo a flexibilização do trabalho e aumentando o desemprego estrutural. As indústrias modernizaram a produtividade, porém esses avanços não aconteceram para a força de trabalho, que continuou sendo duramente explorada.

Para acompanhar a evolução da tecnologia e as mudanças nos modos de organização do trabalho, era preciso mudar o perfil da força de trabalho.

Essa formação seguia as exigências do mercado por um trabalhador polivalente, flexível, multifuncional, capaz de utilizar recursos cognitivos complexos como análise, síntese, rapidez de respostas, criticidade etc. Para garantir essa formação, foi adotado o modelo de ensino por competências.

O termo *competência* surgiu no mundo empresarial, e foi adotado pela educação como proposta para formar indivíduos capazes de mobilizar recursos relacionados ao saber, saber fazer e saber ser para resolver situações-problema.

O aumento do desemprego estrutural levou a força de trabalho a renovar continuamente seus conhecimentos por meio da realização de vários cursos de

capacitação e qualificação, como uma forma de garantir um emprego ou manter-se empregado. Porém, por trás dessa ideia, está a concepção de empregabilidade muito forte dentro do toyotismo: mesmo qualificado, o trabalhador não consegue emprego e se culpa por isso.

Concluimos que a acumulação flexível é fruto de uma política neoliberal, que pretende explorar e dominar os meios de produção e a força de trabalho. Mediante a precarização do trabalho com a criação de contratos flexíveis e com a ampliação da terceirização, o capital consegue meios de reduzir ou acabar com direitos duramente conquistados pelos trabalhadores.

Concluimos, ainda, que a valorização do individualismo enfraquece a coletividade e a luta dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e de vida.

Porém, a conclusão mais perversa a que chegamos consiste na forma que o capital encontrou de culpar o trabalhador por algo que é de sua responsabilidade: a geração de empregos. Atribuir ao trabalhador a culpa por não conseguir um emprego porque não está suficientemente qualificado ou porque é fracassado gera a sensação de incapacidade e baixa autoestima, e deveria ser algo inaceitável. Porém, a própria educação profissional forma trabalhadores submissos e adequados aos pensamentos e interesses empresariais.

A análise dos documentos do SENAC mostrou-nos a adoção do modelo de competências em sua prática de formação profissional. Todos os documentos analisados Regimento Escolar Unificado, Proposta Pedagógica e Plano de Trabalho - trazem claramente princípios, conceitos, indicações de trabalho baseados nesse modelo pedagógico.

Foi a partir dessa constatação que sentimos a necessidade de questionar os docentes acerca da forma como as competências são trabalhadas em sua prática.

A partir das análises das respostas dos professores, concluimos que o conceito de ensino por competência ainda não está consolidado entre eles. Alguns apresentaram termos inadequados à proposta, relacionados ao modelo de qualificação ou ligaram competências somente ao ato de avaliar. Outros conseguiram expressar o conceito de acordo com o proposto pelos documentos, ao dizerem que o ensino por competência está pautado em atividades de superação de conflitos, cooperação, conhecimentos, atitudes, habilidades e trabalho autônomo.

Quanto ao desenvolvimento das competências, concluímos que os professores buscam formas de tornar as aulas mais contextualizadas e ligadas à realidade das empresas, deixando para trás atividades de memorização e conteúdos decorados.

Quanto ao desenvolvimento do saber ser os professores adotaram a linha de que ele deve ser trabalhado dentro dos conteúdos e mediante a adoção de uma postura ética e de valores morais e normas que devem ser seguidos por todos.

Porém, quando perguntamos sobre a efetividade do modelo de competências no dia a dia, percebemos que os professores que disseram que ele está presente no cotidiano das aulas não conseguiram expressar como isso é feito, e os que foram contrários a essa ideia consideram que o ensino ainda está preso à mensuração e a treinamentos que não enfatizam como devem ser sua prática.

Os alunos do curso técnico do SENAC constituem um público jovem, de baixa renda e pertencente ou egresso de escolas públicas.

A grande maioria buscou o SENAC por causa de sua credibilidade na educação profissionalizante, e por acreditarem que um curso técnico realizado nessa instituição é determinante para conseguir uma ocupação profissional, pois oferece uma formação técnica desejada pelo mercado de trabalho e promove o desenvolvimento de competências como autonomia, trabalho em equipe, determinação etc.

Consideram, ainda, que a conclusão desse curso tornará mais fácil o ingresso no mercado de trabalho, pois terão uma qualificação profissional, tendo de vencer apenas a barreira da inexperience.

Também foi possível constatar que valorizam sua formação como um todo, pois consideram tanto os conhecimentos gerais, técnicos e atitudes importantes não priorizando nenhum deles significativamente.

Concluímos que esses alunos têm expectativas positivas com relação à inserção no mercado de trabalho e que adotam o conceito de empregabilidade.

A partir das constatações apresentadas anteriormente e que refletem nossos objetivos específicos, podemos concluir que atingimos nosso objetivo geral de analisar a educação profissional ofertada pelo SENAC Montes Claros/MG considerando a formação por competências realizada atualmente por essa instituição. Essa análise permitiu-nos comprovar nossas hipóteses levando-nos a concluir, dentro do universo da nossa pesquisa, que a educação profissional está a serviço das classes menos favorecidas e é definida pelas exigências do mercado de trabalho. Constatamos ainda que o modelo de ensino para competências é uma realidade na organização pedagógica da instituição

pesquisada e que os professores ainda não conseguem exercê-la totalmente na sua prática. Por fim, concluímos que o conceito de empregabilidade está presente na percepção que os jovens entrevistados têm acerca de sua formação profissional e do mercado de trabalho.

Ao término deste trabalho, buscamos contribuir para uma reflexão crítica acerca da formação profissional demandada pelo mercado de trabalho, entendendo que, mesmo pequena, ela serve de alerta para a forma como o capital tem explorado a força de trabalho, e como ainda nos submetemos, de forma tão subserviente, a seus desígnios.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho e divisão do trabalho em Lourenço Filho. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.28, p.85 –98, dez. 2007.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Praxis, 2007.

ANTUNES, Ricardo. A Sociedade da Terceirização Total. **Revista da ABET**, v. 14, n. 1, jan./ jun. 2015. Disponível em:
<<http://www.okara.ufpb.br/ojs2/index.php/abet/article/view/25698/13874>> Acesso em: set. 2015.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

ANTUNES, Ricardo. Afinal, quem é a classe trabalhadora hoje? **Revista da RET Rede de Estudos do Trabalho**, ano II, n. 3, 2008b Disponível em:
<<http://www.estudosdotrabalho.org/5RicardoAntunes.pdf>> Acesso em: set. 2015.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo; POCHMANN, Marcio. A Desconstrução do Trabalho e a Explosão do Desemprego Estrutural e da Pobreza no Brasil. In: CIMADAMORE, Alberto D.; CATTANI, Antonio David _____. **Produção de Pobreza e Desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Tomo Editorial/Clasco, 2007. cap. 7.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n87/21460.pdf>> Acesso em fev. 2015.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de competências profissionais**: as incoerências de um discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2001. 192p. (Tese, Doutorado em Educação).

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015

BATISTA, Eraldo Leme. O Instituto de Organização Racional do Trabalho - IDORT, Como Instituição Educacional nas Décadas de 1930 e 1940 no Brasil. In: JORNADA DO HISTEDBR. 12., **Anais...**, Dezembro, Maranhão, 2014.

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa**: o movimento operário europeu em crise. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

BRAGA, Cíntia Cristine. **O princípio orçamentário do equilíbrio fiscal é aplicável para o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial**. Brasília: Instituto Brasiliense de Direito Público – IDP, 2012 (?) Disponível em: <
http://dspace.idp.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1385/Artigo_CINTIA%20CRISTINE%20BRAGA.pdf?sequence=1> Acesso em: jul. 2014.

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9.394. Diretrizes e bases da educação nacional: promulgada em 20/12/1996**. Diretrizes e bases da educação nacional: promulgada em 20/12/1996. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

BRASIL. **A Constituição de 1937**. Brasília, DF: Fundação Projeto Rondon, 1987.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (De 16 de Julho de 1934)**. 1934. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em: 16 abr. 2015

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm> Acesso em: 29 abr. 2015

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1988.

BRASIL. **Decreto n. 4073/1942, de 30 de janeiro de 1942**. Cria a Lei Orgânica do Ensino Industrial. 1942. Disponível em: <
<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm>> Acesso em: 20 abr. 2015.

BRASIL. **Decreto n. 5154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909.

BRASIL. **Lei n. 5540/68, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: <
<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>> Acesso em: maio 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm> Acesso em: maio 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: ago 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº: 11/2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2011.

BRASIL. **Resolução CEB n.º 4, de 8 de dezembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaresolucao04_99.pdf> Acesso em: jun. 2014.

BRASIL. **Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Lei%20n.%20%207.044%20%20de%2018%20de%20outubro%20de%201982.SF.pdf>> Acesso em: maio 2015.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, jan-abr, 2014. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1919/1425>> Acesso em: set. 2015.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012

CINTRA, Erica Piovam de Ulhôa. Cursos comerciais em colégio católico feminino: uma aparente contradição? Curitiba, 1940-1950. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 33, p. 235-252, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 abr. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000100016>.

COELHO, Juçara Eller. A reforma da educação profissional da década de 1990 na Escola Técnica Federal de Santa Catarina/unidade Florianópolis. **Holos**, ano 30, v. 02, 2014. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/2004/798>> Acesso em: maio 2015.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso.** Rio de Janeiro: Revan, 1994.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, ago 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200006&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 14 abr. 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília/DF: FLACSO, 2005.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DELUIZ, Neise. **Formação do trabalhador: Produtividade & Cidadania**. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Inovação e espírito empreendedor: *entrepreneurship*: prática e princípios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

FAGIANI, Cílon César; PREVITALI, Fabiane Santana. A nova configuração da classe trabalhadora no século XXI: qualificação e precarização. **Revista Ciências do Trabalho**. n. 3, dez. 2014.

FERRETI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. In: **Educação e Sociedade**. Ano XVIII, n. 59, ago. 1997.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **A Espetacularização do Trabalho Docente Universitário: Dilemas Entre Produzir e Viver e Viver para Produzir**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

FONSECA, Celson Suckowda. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

FORD, Henry. **Minha vida e minha obra**. Trad. Monteiro Lobato. Rio de Janeiro: Brand, s/d

FRANÇA, Robson Luiz de; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Carlos. Trabalho e educação: a formação do trabalhador no contexto das crises cíclicas do capitalismo monopolista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.35, p. 201-219, set.2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art15_35.pdf> Acesso em: fev. 2015.

FRANÇA, Robson Luiz. Trabalho, escola e cidadania: um estudo sobre a formação profissional no Brasil no período de 1996 a 2006. ENCONTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM HISTÓRIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO, 2007, **Anais...** Campinas, 2007 Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/encontro/encontro1/trab_pdf/t_robson%20luiz%20de%20franca.pdf> Acesso em: maio 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.142p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v.

24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br/>>
Acesso em: maio 2015

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas Sociais e Políticas da Formação de Nível Médio: Avanços e Entraves nas Suas Modalidades. **Educ. Soc.** Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011

FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/204: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____ (Org.) **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. cap. 1, p. 21-56

GERMANO, José Wellington. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, Ângela de Castro. **Ideologia e trabalho no Estado Novo**. In: _____.Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro: FGV, p. 53-72, 1999. Disponível em:
<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/historia/museus/down/ideologia_e_trabalho.doc> Acesso em: 27 abr. 2015

GONDIM, S. M. G.; BUNCHAFT, A. F.; BRAIN, F. R. M.A outra face da qualificação profissional: uma análise qualitativa de anúncios de cursos profissionalizantes. **Revista Gestão e Ação**, Salvador, v. 7, n. 3,p. 291-308, set./dez. 2004. Disponível em:
<www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/sumv7n3ed.html>. Acesso em: 20 jun. 2012.

GRABOWSKI, Gabriel. **Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios** Porto Alegre: UFRS, 2010. Tese (doutorado). Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27074/000762743.pdf?sequence=1>>
Acesso em: jul. 2014.

GURGEL, Rita Diana de Freitas. **A trajetória da Escola de Aprendizizes Artífices de Natal: República, Trabalho e Educação (1909-1942)**. Tese (doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

HIRATA, Helena. Receitas japonesas, realidade brasileira. **Novos Estudos**. n. 2, 1983.

HIRATA, Helena. Globalização, trabalho e gênero. **R. Pol. Públ.**, v. 9, n. 1, p.111-128, jul./dez. 2005.

IBGE. **Pesquisa Anual do Comércio 2013**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: LIMA FILHO, Domingos Leite. **Educação profissional: tendências e desafios**: documento final do Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, Curitiba: SINDOCEFET, 1999a.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002a

KUENZER, Acácia. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, 1989.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez./1999b

KUENZER, Acácia Zeneida. Competências como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 81-93, set/dez. 2004

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro. v. 28, n. 2, maio/ago., 2002b.

LEITE, Márcia de Paula. Modernização tecnológica e relações de trabalho. In: FERRETTI, Celso et. al (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LIMA FILHO, Domingos Leite. De continuidades e retrocessos históricos: razões e impactos da reforma da educação profissional no Brasil. In: _____. **Educação profissional: tendências e desafios**: documento final do Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, Curitiba: SINDOCEFET, 1999.

LIMA, Antônio Bosco de. Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) releituras de seus 80 anos. In: LIMA, Antônio Bosco de; CARVALHO, Carlos Henrique; PREVITALI, Fabiane Santana (Org.). **O Manifesto dos Pioneiros a Educação**: leituras sobre seus 80 anos. Jundiaí/SP: Paco, 2014. p. 135-176. cap. 5.

LIMA, Antônio Bosco de; CARVALHO, Carlos Henrique; PREVITALI, Fabiane Santana (Org.). **O Manifesto dos Pioneiros a Educação**: leituras sobre seus 80 anos. Jundiaí/SP: Paco, 2014.

LINHARES, Humberto Vinicius Queiroz. **Regime jurídico dos contratos no Sistema “S” (SENAI, SENAC, SESI e SESC)**. Instituto Brasileiro de Direito Público – IDP. Brasília, 2012. Disponível em: <http://dspace.idp.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1592/Monografia_Humberto%20Vinicius%20Queiroz%20Linhares.pdf?sequence=1> Acesso em: jan. 2014.

LIPIETZ, Alain. Fordismo, fordismo periférico e metropolização. **Ensaio FEE**. Porto Alegre, 1989. Disponível em:

<<http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/view/1381/1745>> Acesso em: maio 2015.

LOPES, Alice. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj, Faperj, 2008

LUCENA, Carlos. A crise do capitalismo monopolista: educação, qualificação profissional e empregabilidade. **Revista da FAEEDBA** - Educação e Contemporaneidade, Salvador, n. 16, p. 51-60, jul./dez., 2001. Disponível em: <<http://www.ppgeduc.com/revistadafaeeba/anteriores/numero16.pdf#page=51>> Acesso em: fev. 2015.

LUCENA, Maria de Lurdes Almeida e Silva; LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana. Imprensa, Política e Educação no Governo Vargas. In: LIMA, Antônio Bosco de; CARVALHO, Carlos Henrique; PREVITALI, Fabiane Santana. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação**: leituras sobre seus 80 anos. São Paulo: Paco, 2014. p. 257-274. cap. 9

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; CARVALHO, Carlos Henrique de. Modernizar e Racionalizar: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Na (1932) e a construção do Sistema Nacional de Ensino no Brasil. In: LIMA, Antônio Bosco de; CARVALHO, Carlos Henrique; PREVITALI, Fabiane Santana (Org.). **O Manifesto dos Pioneiros a Educação**: leituras sobre seus 80 anos. Jundiaí/SP: Paco, 2014. p. 65-95. cap. 3.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Eva de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. A “fabricação” de aprendizes nas escolas paulistas do SENAI (1942-1955). **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 29 p. 71-191, Set/Dez 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29010/pdf>> Acesso em: 27 abr. 2015.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política, 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MATE, Cecília Hanna. Um manifesto para a governabilidade. In: _____. **O Manifesto dos Pioneiros à Educação**: leituras sobre seus 80 anos. Jundiaí/SP: Paco, 2014. p. 43-64. cap. 2.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994

MORETTO, Vasco. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

NORONHA, Olinda Maria. **Globalização, Mundialização e Educação**. In: LUCENA, Carlos (org). Capitalismo, Estado e Educação. Campinas, SP: Alínea, 2008.

NOSELLA, Paolo. A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. Revista Faz Ciência, v. 12, n. 16, Jul./dez.. 2010. Disponível em: <e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia>. Acesso em: set. 2015.

OLIVEIRA, Dalila A. **A Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Michele Ribeiro de et al. Políticas públicas para mulheres e qualificação profissional: algumas considerações sobre o Programa Mulheres Mil. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICA, VII. **Anais...** Maranhão, 2013.

PAULINO, Ana Flávia Borges; PEREIRA, Wander. **A Educação no Estado Militar (1964-1985)**. Faced, UFU, 2006. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/176AnaBorgesPaulino_e_WanderPereira.pdf> Acesso em: maio 2015.

PELEGRI, Thiago; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A educação nos anos de chumbo: a Política Educacional ambicionada pela “Utopia Autoritária” (1964-1975). **História e história**, set. 2006. Disponível em: <<http://www.historiahistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=46>> Acesso em: maio 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles MAGNE. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PICHELI, Valdir. **O Idort enquanto proposta educacional no contexto de formação da hegemonia burguesa no Brasil (1930 - 1944)**. Dissertação de Mestrado, FE/Unicamp, Campinas, 1997.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Organização e controle do trabalho no capitalismo contemporâneo: a relevância de Braverman. **Cad. EBAPE.BR**, v. 12, n. 4, artigo 1, Rio de Janeiro, out./dez. 2014.

PREVITALI, Fabiane Santana et. al. Trabalho, Educação e Sociedade: a formação do trabalhador no âmbito da acumulação do capital. In: FRANÇA, Robson Luiz de. **Educação e trabalho: políticas públicas e a formação para o trabalho**. Campinas/SP: Alínea, 2010. cap. 10. p. 205-230.

PREVITALLI, Fabiane Santana. o controle do trabalho pelo discurso da qualificação do trabalhador no contexto da reestruturação produtiva do capital. **Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts**, Ponta Grossa, **17** (2): 141-155, dez. 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set./2002, p. 401-422

RAMOS, Marise Nogueira. Avaliação por competências. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <
<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/avacom.html> > Acesso em: out. 2015

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REBECHI, Claudia Nociolini. A racionalização da atividade de trabalho em organizações como princípio gerador das relações públicas no Brasil. **Revista Internacional de Relaciones Públicas**. n. 3, v. 2, p. 91-112, 2012. Disponível em: <
<http://revistarelacionespublicas.uma.es/index.php/revrrpp/article/view/70/63>> Acesso em: 27 abr. 2015.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 259-282, Set. 2005. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jul. 2014.

RODRIGUES, Maria Beatriz. Trajetórias de vida e de trabalho flexíveis: o processo de trabalho pós-Braverman. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 770-788, dez. 2014. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512014000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: maio 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 10. ed., Petrópolis: Vozes, 1988.

SANTOS, Neide E. P. dos; FIDALGO, Fernando. Os (des)caminhos da certificação de competências no Brasil. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **Educação Profissional e a lógica das competências**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SANTOS; Danielle Barbosa; FRANÇA, Robson Luiz de. Reestruturação Produtiva do Mundo do Trabalho e a Formação Profissional Tecnológica. **Revista LABOR**, n.6, v.1, 2011. Disponível em: <
http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume6/4_reestruturacao_produtiva_do_mundo_do_trabalho_e_a_formacao_profissional_tecnologica.pdf> Acesso em: set. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Cumplicidade entre o público e o privado na história da política Educacional Brasileira. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., São Luís, **Anais...**, São Luís, 2010. Disponível em:

<xa.yimg.com/kq/groups/20517703/1449952611/name/2010-Dermeval_Saviani_-_texto_VII_congresso.pdf> Acesso em: jul. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 34. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. **Trab. educ. saúde** [online]. 2003, vol.1, n.1, pp. 131-152. ISSN 1981-7746.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria. **Tempos de Capanema**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema>> Acesso em: 28 abr. 2015

SENAC. A nova forma de organização da educação profissional. **Correio do SENAC**. n. 692, ano 59, Rio de Janeiro: SENAC, mar./abr. 2009a. Disponível em: <www.senac.br/media/10212/correio_692.pdf> Acesso em: jan. 2015.

SENAC. **Bases para Revisão das Ações de Formação Profissional**. Rio de Janeiro, Senac/DN, 1993.

SENAC. **Catálogo Nacional de Cursos**. 2009b. Disponível em: <<http://www.dn.senac.br/catalogo/eixos.html>> Acesso em: set. 2015.

SENAC. Departamento Nacional. **SENAC: 60 anos**. Rio de Janeiro: SENAC/DN, 2006.

SENAC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio: cenário e perspectivas**. Rio de Janeiro: SENAC/DEP/CTP, 2007. 44 p. (Documentos Técnicos)

SENAC. **Estrutura**, 2013a. Disponível em: <<http://www.senac.br/institucional/senac/estrutura.aspx>>. Acesso em: jul. 2014.

SENAC. **Regimento Escolar Unificado** – Unidades de Ensino Técnico/ Educação Profissional Técnica de Nível Médio. SENAC: Departamento Regional de Minas Gerais, 2014b.

SENAC. **Relatório de Gestão do exercício de 2013**. Rio de Janeiro: SENAC, 2014a.

SENAC. **Relatório Geral 2014**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.senac.br/media/73408/miolo_geral_bx.pdf> Acesso em: set. 2015.

SENAC. Unidades de Ensino Técnico SENAC Minas. **Proposta Pedagógica**. Belo Horizonte, 2013b.

SENAI. **Formação Inicial e Continuada**. 2009 Disponível em: <<http://eletronica.sp.senai.br/institucional/3189/0/formacao-inicial-e-continuada>> Acesso em: jul. 2015.

SILVA, Clóvis da. **As Mudanças do Sistema Produtivo e suas Influências na Organização da Educação Básica Brasileira**. Unisul, 2014. Dissertação de mestrado.

Disponível em: < <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/12/DISSERTA%C3%87%C3%83O-CLOVIS-DA-SILVA.pdf>>
Acesso em: 30 abr. 2015.

SILVA, Maria Teodora Jesus. **Propostas de reformulação da educação profissional do SENAI e SENAC para o século XXI**. Florianópolis: UFSC, 2005. (Dissertação de Mestrado). Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102035/221521.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: jul. 2014.

SOUZA, Silvana Colares Lúcio de. **A contribuição da educação profissional para a inserção dos alunos no mercado de trabalho da microrregião do extremo sul Catarinense: caso IFET Campus Sombrio**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

STF. **Entidade do "Sistema S" não está obrigada a realizar concurso**. 2014
Disponível em: <
<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=275380>> Acesso em: jul. 2014.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TEIXEIRA, Regina Célia Fernandes. A passagem do “direito ao trabalho” para a “empregabilidade”: privatização do espaço público através das políticas sociais de emprego na contemporaneidade. **Unimontes Científica**. Montes Claros, v.5, n.1, jan./jun. 2003

TEIXEIRA, Regina Fernandes. **Qualificação e Competência**: a formação do novo trabalhador pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI de Montes Claros/MG. Tese de Doutorado, FAGED/UFU, Uberlândia, 2011.

VASAPOLLO, Luciano. **O trabalho atípico e a precariedade**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

VEIGA, Cyntia G. República e Educação no Brasil: 1889-1971. In: _____. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007. pp. 237-316.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2011

ZIBAS, Dagmar L. Ser ou não ser: o debate sobre o Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 56-61, fev. 1992. Disponível em:
<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1003/1012>> Acesso em: maio 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MEMORIAL

Inserida na linha Trabalho, Sociedade e Educação, e vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade, esta tese surgiu, assim como a dissertação de mestrado, de minha curiosidade e questionamentos como egressa do curso técnico em Processamento de Dados.

A década de 1990 foi marcada por 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. E, em Montes Claros, cidade localizada no norte do estado de Minas Gerais, não era diferente. A população da cidade e da região via na formação técnica a possibilidade de ter uma profissão. A Escola Técnica colocava no mercado cerca de 200 novos técnicos por ano, formados nas áreas de Processamento de Dados, Eletrônica, Eletromecânica e Química. Jovens ansiosos por demonstrar o que sabiam e colocar a “mão na massa”. Em 1995, eu estava entre esses jovens. O curso de Processamento de Dados deu-me a chance de ingressar no mercado de trabalho, uma vez que, com o advento da reestruturação produtiva, na década de 1990, o mercado montes-clarense apresentava-se bastante carente de profissionais formados na área de informática. Comecei a trabalhar no setor de informática de uma escola particular, e a realidade do dia a dia levou-me a refletir sobre a teoria aprendida na escola. Essa inquietação fazia-me pensar sobre questões relacionadas à escola, ao ensino e à formação de técnicos pela educação profissional.

Minha turma formou-se na modalidade de curso técnico de nível médio, ou seja, ao término dos quatro anos de curso, tínhamos assegurado o título de nível médio e de técnico em Processamento de Dados, de acordo com a Lei 5692/71. Com isso, podíamos, além de ingressar no mercado de trabalho, prestar vestibular e ingressar no ensino superior. Porém, a educação superior só era possível, para muitos, após a frequência em cursinhos pré-vestibulares. Isso, porque a grade curricular do curso técnico apresentava, no primeiro ano do curso, disciplinas do núcleo comum, porém ensinadas superficialmente; no segundo ano, ainda tínhamos a presença de algumas dessas disciplinas e o início de algumas relativas ao currículo técnico. Nos terceiro e quarto anos, somente eram ministradas disciplinas específicas do curso.

Senti na pele o que depois fui ler em textos de Gaudêncio Frigotto, Demerval Saviani, Acácia Kuenzer e tantos outros: a tão famosa dualidade estrutural que marcou e ainda marca a educação profissionalizante brasileira.

O chamado 2º grau científico era para aqueles que teriam condições de continuar seus estudos e ingressar numa universidade. Aos menos favorecidos, restava o ensino profissionalizante, que tinha no 1º ano uma base geral, e, a partir do 2º, a inclusão de disciplinas técnicas. Depois, os filhos da classe trabalhadora, com sorte já trabalhando, faziam um cursinho pré-vestibular para tentar ingressar na universidade e, assim, iniciar a dura rotina de conciliar trabalho e estudos.

Após um ano de cursinho pré-vestibular, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, no ano de 2000, concluindo-o em 2003. Foi através de discussões teóricas sobre a legislação da educação profissional, durante a graduação, que comecei a perceber as dificuldades e oportunidades geradas pela formação em um curso profissionalizante.

Continuava a trabalhar na área de informática, porém, agora, em uma instituição particular de ensino superior. Em 2005, assumi o cargo de gerência em Tecnologia da Informação (TI) e, mais uma vez, os questionamentos sobre ensino profissionalizante permeavam meus pensamentos. Como gerente de TI, percebia a dificuldade com que os novos trabalhadores chegavam a nossa empresa e, principalmente a esse setor. A maioria, oriunda de cursos profissionalizantes, parecia não apresentar uma articulação entre a teoria aprendida e sua prática profissional.

A convivência diária com os rápidos avanços tecnológicos, que muitas vezes reduziam a quantidade de postos de trabalho, as novas exigências do mercado buscando cada vez mais profissionais polivalentes, eram outros elementos que chamavam minha atenção.

Percebia que minha prática não era direcionada a um trabalho fragmentado, repetitivo e ligado à memorização. O dia a dia requeria, além dos conhecimentos técnicos do curso de Processamento de Dados, saber conviver com diversos tipos de pessoas, resolver problemas inusitados e diversificados, agir, ter iniciativa, escolher as melhores estratégias... Definitivamente, meu trabalho não era uma rotina.

Foi aí que a disciplina Sociologia da Educação me mostrou que não pertencia ao universo do taylorismo/fordismo e, sim, à acumulação flexível.

A invasão da tecnologia nas empresas diminuía o número de empregados; os baixos salários, os trabalhos flexíveis, precarizados, terceirizados enfraqueciam a classe

trabalhadora e fortalecia o capital. Foram minhas primeiras relações do que lia com o que vivia.

As leituras de Marx, Braverman, Ricardo Antunes etc. foram-me fazendo relacionar teoria e prática e causaram questionamentos que, para serem respondidos, exigiam a inserção no mundo da pesquisa.

O ingresso no Programa de Mestrado em Educação mostrou-me possibilidades que eu nem imaginava. Conviver com grandes pesquisadores da Universidade Federal de Uberlândia e ter a oportunidade de ser orientada pelo Prof. Robson me mostraram que são as pessoas humildes e humanas as verdadeiras detentoras do conhecimento.

Enveredamos pelos caminhos da pesquisa documental. Analisamos, no mestrado, os documentos referentes à educação profissional, tendo como objeto de estudo o SENAC de Montes Claros. Queríamos analisar como o discurso do modelo de competências estava presente nesses documentos.

Porém, percebemos que mesmo fazendo uma análise crítica desses documentos, eles mostraram somente um lado da moeda.

Faltava verificar questões de cunho mais empírico: Como os envolvidos no processo ensino-aprendizagem vivenciam, na prática, o modelo de competências? O discurso presente nos documentos oficiais acerca do ideário das competências faz parte do dia a dia dos professores? Os professores entendem o que é uma proposta de ensino por competências? Qual é a percepção dos alunos de cursos técnicos acerca de sua formação e do mercado de trabalho?

O tempo para o mestrado foi pequeno para uma pesquisa de campo. Por isso, a retomada desses questionamentos no Doutorado.

Agora um pouco mais madura em minhas leituras, e orientada pela pequena-grande Fabiane Previtalli, consigo olhar para trás e enxergar aquela estudante em um contexto diferente.

Consigo vê-la tornando-se uma cidadã crítica e autônoma e cada vez mais ávida por conhecer.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisadora Thaís Cristina Figueiredo Rego, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e responsável pela pesquisa **“A formação da força de trabalho a partir da reestruturação produtiva: uma análise da experiência do SENAC de Montes Claros/MG”** sob a orientação da professora Dra. Fabiane Previtalli, convida você a participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa pretende analisar a articulação entre teoria e prática para a promoção da formação profissional do trabalhador, diante das transformações ocorridas no mercado de trabalho a partir da reestruturação produtiva.

Sua participação consiste em responder ao questionário com perguntas acerca do objetivo a ser alcançado.

Você tem garantido seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, por sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e sua divulgação ocorrerá apenas em eventos ou publicações científicas. Não há identificação dos respondentes, sendo assegurado o sigilo.

Agradeço sua contribuição.

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “A formação da força de trabalho a partir da reestruturação produtiva: uma análise da experiência do SENAC de Montes Claros/MG”, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelos pesquisadores sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Montes Claros, ____/____/ 2015.

Assinatura do participante

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Questionário de pesquisa

Esta pesquisa pretende analisar a articulação entre teoria e prática para a promoção da formação profissional do trabalhador, diante das transformações ocorridas no mercado de trabalho a partir da reestruturação produtiva.

Sua participação consiste em responder ao questionário com perguntas acerca do objetivo a ser alcançado.

Você tem garantido seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, por sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e sua divulgação ocorrerá apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos respondentes, sendo assegurado o sigilo.

Sexo: () M () F

Idade: _____ anos

Curso: _____

Modalidade de ensino:

- () Realizo este curso junto com o Ensino Médio. Nesse caso, Ensino Médio em escola: () Pública () Particular
() Já finalizei o Ensino Médio.

Situação profissional:

- () Empregado () Estágio remunerado () Estágio não remunerado
() Desempregado () Nunca trabalhei

Ano de admissão no último/atual emprego: _____

Cargo/Função no último/atual emprego: _____

Caso esteja trabalhando: Qual a relação entre seu trabalho atual e sua formação técnica?

- () Fortemente relacionada com a área profissional do curso técnico
() Fracamente relacionada com o curso técnico anterior
() Não tem nenhuma relação com o curso técnico anterior

Caso não esteja trabalhando: Qual o motivo para não estar trabalhando no momento?

- () Estou procurando emprego, mas ainda não consegui
() Não tenho interesse em trabalhar agora
() Outro motivo: _____

Renda familiar bruta:

- () Menor que 1 salário mínimo () De 1 a 2 salários mínimos () De 2,1 a 3 salários mínimos
() De 3,1 a 4 salários mínimos () De 4,1 a 5 salários mínimos () Acima de 5 salários mínimos

Você procurou o SENAC para realizar este curso por causa: (Marque até 3 opções):

- () da credibilidade dessa instituição.
() da formação teórico e prática.
() da aceitação do certificado pelo mercado de trabalho
() da falta de opção por esse curso em outro local
() do custeio do curso pelo governo
() do corteio do curso pela empresa em que trabalho
() Outro motivo: _____

Qual foi sua motivação para realizar esse curso técnico?

- () Rápida formação técnica
() Facilidade de ingresso no mercado de trabalho
() Boa remuneração em empregos nessa área
() Conseguir um emprego e depois cursar um curso superior
() Exigência da empresa onde trabalho
() Ascender profissionalmente dentro da empresa
() Abrir meu próprio negócio
() Outros: _____

Já realizou outros cursos técnicos? () Sim () Não

Local	Ano	Nome do curso

Um curso técnico feito no SENAC é determinante para conseguir alguma ocupação profissional?

- () Sim
 () Não
 () Ainda não trabalho, mas acredito que **será** determinante.
 () Ainda não trabalho, mas acredito que **não** será determinante.

→Justifique sua resposta:

Como um curso técnico realizado no SENAC pode contribuir para sua prática profissional?

- () Oferecendo a formação técnica desejada pelo mercado de trabalho.
 () Promovendo o desenvolvimento de competências como autonomia, trabalho em equipe, determinação.
 () Ampliando sua formação geral e técnica.
 () Capacitando-o para enfrentamento das diversas situações profissionais que possam aparecer no dia-a-dia.
 () Não sei responder
 () Outro _____

Em sua opinião, como o mercado remunera os profissionais da área do curso você está realizando?

- () Melhor que outras áreas técnicas () Equivalente a outras áreas técnicas
 () De forma pior que outras áreas técnicas () Não sabe/Não opinou

Em sua opinião, como é a exigência do mercado de trabalho em relação à formação profissional?

- () Inferior a oferecida no curso técnico que realiza
 () Compatível com a oferecida pelo curso técnico que realiza
 () Superior a recebida pelo curso técnico que realiza
 () Não sei responder

Em sua opinião, quais as principais dificuldades para ingresso no mercado de trabalho?

- () Não ter o perfil exigido pelo contratante
 () Inexperiência
 () Falta de qualificação profissional
 () Falta de oportunidades de emprego
 () Valorização de características como autonomia, determinação, sociabilidade, intuição etc.
 () Falta de um currículo com cursos extras (informática, línguas estrangeiras, atendimento ao público, oratória etc.)
 () Não vejo dificuldades
 () Não sei responder
 () Outras: _____

Você conhece as competências/atitudes e habilidades desenvolvidas por seu curso?

- () Sim () Não () Não sei responder

→Se sim, quais são as mais importantes?

Competências	1.	
	2.	
	3.	
Habilidades	1.	
	2.	
	3.	
Atitudes	1.	
	2.	
	3.	

Essas competências/atitudes e habilidades ajudaram/ajudarão em sua inserção no mercado de trabalho?

() Sim () Não () Não sei responder

→ Em caso afirmativo, como ajudaram/ ajudarão?

Enumere, por ordem de prioridade, os conhecimentos mais valorizados pelo mercado de trabalho.

- () conceituais (conceitos dos conteúdos aprendidos durante o curso)
- () procedimentais (conceitos relacionados ao saber fazer)
- () atitudinais (conceitos relacionados às questões éticas e morais)

Como você avalia o curso técnico que está cursando?

- () Ótimo
- () Bom
- () Regular
- () Ruim
- () Péssimo
- () Não sei responder

Com relação às suas expectativas, esse curso:

- () Supera suas expectativas
- () Atende suas expectativas
- () Não atende suas expectativas
- () Não sei responder

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORES DO SENAC MONTES CLARO/MG

Questionário de pesquisa

Esta pesquisa pretende analisar a articulação entre teoria e prática para a promoção da formação profissional do trabalhador, oferecida pelo **SENAC**, diante das transformações ocorridas no mercado de trabalho a partir da reestruturação produtiva.

Sua participação consiste em responder ao questionário com perguntas acerca do objetivo a ser alcançado e você tem garantido seu direito de não aceitar participar.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e sua divulgação ocorrerá apenas em eventos ou publicações científicas. Não há identificação dos respondentes, sendo assegurado o sigilo.

1. O que você entende pelo modelo de ensino por competências?
2. Em sua opinião, a formação profissional, na prática, consegue seguir o que é proposto pelo modelo de competências? Por quê?
3. Como você ajuda seus alunos do SENAC a desenvolverem as competências relacionadas em seu componente curricular?
4. Como os conteúdos do seu componente curricular são trabalhados em sala de aula?
5. Como você trabalha, em suas aulas no SENAC, as questões relacionadas aos valores éticos e morais?

APÊNDICE E – RESPOSTAS DOS PROFESSORES AO QUESTIONÁRIO APLICADO

	Definição do modelo de ensino por competências	Aplicação do modelo de competências na prática	Desenvolvimento de competências no dia-a-dia	Trabalho dos conteúdos em sala de aula	Trabalho das questões éticas e morais em sala de aula
P1	O método de ensino por competências é um processo pelo qual se compilam evidências de desempenho e conhecimentos de um aluno em relação a competências profissionais requeridas e não com base em uma escala de pontos como nos métodos de ensino tradicionais. (P1)	Sim. Pois independente de usar uma escala de pontos, a metodologia de ensino por competência é bem definido e realizado em etapas: definição de objetivos, levantamento de evidências, comparação das evidências com os objetivos e o julgamento em que é verificado se o aluno é competente ou não	Depende muito de qual competência o aluno deverá atingir, mas no geral temos que propor atividades, discussões, trabalhos, todos relacionados com o ramo profissional em que o aluno irá atuar. Esse modelo torna o aluno um profissional com total laborabilidade, de forma que o mesmo possa manter-se em atividade produtiva para a empresa empregadora.	Em cima da competência que o aluno precisa desenvolver, são apresentados, discutidos, trabalhados os conhecimentos (bases tecnológicas), mostrando para os mesmo as habilidades que eles deverão adquirir. Nós, orientadores, temos os indicadores para verificar se os alunos desenvolveram a competência proposta.	No modelo por competências também é trabalhado qualidades pessoais. Tornando o aluno capaz de demonstrar responsabilidade, sociabilidade, autocontrole, integridade e honradez. Além disso no curso que leciono, análises clínicas, são apresentados e trabalhados o Código de Ética que é seguido em um laboratório.
P2	Um modelo de avaliação com definição em objetivos e metas que podem ser utilizados em diversos tipos de cursos técnicos, graduação ou pós-graduação que fornece parâmetro de referência e de comparação para avaliar o que o estudante é ou deve vir a ser capaz de realizar. (P2)	Sim, acompanhamos a evolução do estudante trabalhando o seu potencial lapidando-o, a cada etapa do curso.	Primeiramente, informo o objetivo de cada componente dentro do contexto da sua profissão. Levantamento das evidências, fazendo um comparativo entre teórico x prático Cada módulo fazemos a correlação entre objetivos e evidências.	Temos um plano de ensino, que é composto de exposição dialogada, seminários, dramatizações, dinâmicas educativas, que são enriquecidas com a criatividade do aluno.	Sendo exemplo de profissional, com atitudes coerentes, postura profissional. Realizo também um diagnóstico desta turma quanto aos princípios morais, que possuem e que podem ser melhorados. Interpreto junto com o aluno as evidências, percebendo o seu ponto de vista. Realizo ajustes constantes a cada módulo.
P3	É o modelo capaz de: desenvolver atividades de maneira autônoma, planejando-as, implementando-as e avaliando-as; Modelo que utiliza os conhecimentos e as habilidades adquiridos para o exercício de uma situação profissional. Modelo capaz de desenvolver no aluno a aplicação de suas habilidades, conhecimentos e atitudes em tarefas, papéis sociais, utiliza o conhecimento para alcançar um propósito, saber gerenciar e superar conflitos; saber cooperar e conviver com regras. (P3)	Sim, porque o modelo de competências profissionais são formados por conhecimentos, saber fazer reflexão sobre esse fazer, mas também ações e atitudes necessárias ao exercício da profissão	Nessa concepção o professor competente é o mediador entre os alunos e a cultura, o conhecimento científico e o saber sistematizado, é ele quem elabora a contextualização crítica dos conteúdos das práticas sociais e do ensino, nas ações de planejar melhor aprendizado e avaliar o aluno.	Em primeiro lugar devemos planejar o conteúdo Em 2º segundo vamos medir a aprendizagem através de estratégias pedagógicas que visem o tempo todo o feedback dos alunos; como: trabalhos; pesquisas; visita técnica; trabalhos em grupo e individual; construção de portfólios; estágios. E no final aplicamos a avaliação, com o objetivo de conceituar o nível de absorção do conhecimento adquirido para desenvolver a competência trabalhada.	São trabalhados os valores, através de, aulas, textos didáticos; dinâmicas, palestras; pesquisas, o ato de adquirir conhecimento para desenvolver habilidades e adquirir a competência para desenvolvê-la com eficiência, não acontece sem valores trabalhados como: responsabilidade, assiduidade, respeito; ética; cooperação; proatividade e muitos outros que poderíamos aqui citar.
P4	Ensino que visa a aplicabilidade dos	É um desafio gigantesco, pois é	Durante o curso técnico em Redes de	Segue de acordo com o plano de aula	Ética e moral são valores deturpados.

	<p>conteúdos lecionados em sala no mercado de trabalho. Durante muitos anos o simples fato de explicar algo era alcançar o objetivo. No máximo se fazia uma prova teórica ou alguma outra forma de avaliação que verificava a capacidade de transcrever o que havia sido passado inicialmente pelo docente. O foco foi alterado e, felizmente, a preocupação é depreender do aluno o que ele sabe e como ele aplicaria isto no ambiente de trabalho corporativo. Sendo assim eficaz como colaborador e concluindo as etapas da formação para o mercado de trabalho. (P4)</p>	<p>sabido que o ensino no Brasil é defasado desde sua base. Querer mudanças e alcançar objetivos a curto prazo é uma utopia. Os docentes são submetidos à turmas extremamente heterogêneas no sentido de nível de aprendizado (além da heterogeneidade natural que já há entre a capacidade e ritmo de aprendizagem de todas as pessoas). Sou docente em cursos técnicos e graduação e sinto na pele este impacto. Parâmetros numéricos de qualidade são cobrados enquanto nada é oferecido para ajudar nesse desafio. Cursos, treinamentos, capacitações... etc, mas nada que realmente possa mudar a mentalidade dos alunos com relação a este problema. No ensino técnico o objetivo é parcialmente alcançado, acontece uma seleção natural, os alunos tendem e evadir do curso alegando não se identificarem com a área e os restantes mais insistentes são normalmente melhores profissionais, pois desde a sua formação apresentaram capacidade de superar desafios.</p>	<p>Computadores do Senac, diversas metodologias são aplicadas para auxiliar os alunos, tais como: *Apresentar a informação de forma que faça sentido para o aluno e não exatamente no formato encontrado nas bibliografias (vocabulário limitado por parte dos alunos atrapalha bastante) *Explicações ilustrativas utilizando sempre associações com outras situações do dia-a-dia *Avaliações simulando cenários reais e enunciados que exijam interpretação madura para aplicação. *Contato com profissionais da área que possam contar casos de sucesso e problemas encontrados no "mundo real" e despertar maior interesse pela área (palestras) *Elaboração de material e explicação acessível a todos, mas sem perder um nível razoável de qualidade. *Etc. Obs.: Cada turma exige um tratamento específico, não existe "receita de bolo".</p>	<p>desenvolvido por profissionais da educação. O plano serve como norteador, nós professores somos os responsáveis por medir o quanto será necessário moldar algo para tenha melhor resultado. Em sala de aula temos a tradicional explicação para embasamento teórico. Costumo fazer as demonstrações primeiro com os alunos acompanhando e questionando para depois solicitar a mesma tarefa ou algo próximo e dessa tarefa será cobrado um relatório. Fazemos avaliações teóricas e práticas utilizando questões onde o aluno tenha que interpretar a situação para começar a resolver o problema.</p>	<p>Adolescentes têm como ídolos figuras que mal sabem escrever e acham que dinheiro e coisas volúveis são os objetivos da vida. É complicado mostrar aos jovens a importância dos estudos, já que é mais fácil viver de bolsa sem ser uma pessoa ativa profissionalmente. Tentamos apresentar a realidade, mostrar que a juventude é um momento de preparação para a vida e que se perderem muitas oportunidades vai ser bem mais complicado terem estabilidade e conquistarem algo. É um paradoxo, pois os ídolos temporários que surgem a cada 6 meses querem dinheiro e os alunos querem o mesmo sem se preparar, acham que vai brotar em árvore ou cair do céu. Como motivar pessoas de uma geração que não respeita nem os próprios pais? Estamos nessa batalha, na linha de frente. Tentando mostrar que as pessoas de bem se sobressaem.</p>
P5	<p>São as competências que devem ser trabalhadas em sala de aula com os alunos. Esse modelo de ensino trabalha em conjunto o conhecimento, a habilidade e a atitude – CHA. (P5)</p>	<p>Não. Infelizmente deparamos com a execução de um "pseudo" modelo por competência, onde há a tentativa de contextualizar o saber na prática abordando a interdisciplinaridade dos temas mas ainda avaliamos de forma associativa à nota</p>	<p>As aulas são ministradas com atividades práticas que são vivenciadas pelo dia a dia das empresas. Tento mostrar aos alunos que essas competências devem ser adquiridas ao longo do curso. E que, ao final do curso ele deve estar pronto para ingressar no mercado de trabalho.</p>	<p>As aulas são dinâmicas e práticas, tento conciliar o conteúdo com visitas técnicas, palestras, seminários, fóruns para trabalhar as habilidades</p>	<p>Os valores éticos são mostrados através do comportamento do aluno e/ou profissional e os valores morais através de valores e normas que devem ser seguidas.</p>