

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

**A Educação Profissional e a Reestruturação Produtiva no
Mundo do Trabalho: os impactos na formação da força de
trabalho do SENAC (Sistema Nacional de Aprendizagem
Comercial) da cidade de Montes Claros/ MG**

Uberlândia / MG

2011

Thaís Cristina Figueiredo Rego

**A Educação Profissional e a Reestruturação Produtiva no
Mundo do Trabalho: os impactos na formação da força de
trabalho do SENAC (Sistema Nacional de Aprendizagem
Comercial) da cidade de Montes Claros/ MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linha de Políticas e Gestão em Educação - Grupo de Estudo Trabalho, Educação e Formação Humana

Orientador: Prof. Dr. Robson Luiz de França

Uberlândia / MG

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R343e Rego, Thaís Cristina Figueiredo, 1977-
2011 A educação profissional e a reestruturação produtiva no mundo do
 trabalho : os impactos na formação da força de trabalho do SENAC
 (Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial) da cidade de Montes
 Claros/ MG / Thaís Cristina Figueiredo Rego. - 2011.

110 f.

Orientador: Robson Luiz de França.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação – Teses. 2. Ensino profissional – Montes Claros - Teses. 3. SENAC - Teses. 4. Mercado de trabalho – Teses. I. França, Robson Luiz de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Dedico esse trabalho aos meus filhos Mateus e Maria Luíza pelo companheirismo, entusiasmo e inspiração e ao meu querido Lauro André que em nenhum momento deixou de acreditar em meu potencial e me fez sempre seguir adiante.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Robson Luiz de França
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

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

Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

AGRADECIMENTOS

A Deus, pai de amor e bondade, que está sempre presente em todos os momentos da minha vida, concedendo-me sabedoria e proteção.

Agradeço ao meu orientador Dr. Robson Luiz de França pela paciência e a sabedoria em suas orientações. Suas palavras de apoio e incentivo contribuíram para minha aprendizagem e para que eu pudesse chegar até aqui. A você, minha admiração e agradecimento.

Aos membros da minha banca de qualificação, professora Dra. Adriana Omena e, em especial ao professor Dr. Carlos Lucena pela atenção e sugestões tão valiosas para a conclusão desse trabalho.

Aos demais professores do curso de mestrado que me proporcionaram momentos de rica aprendizagem. A James e Gianne pela paciência e boa vontade.

Agradeço também a minha grande amiga Regina Fernandes, que mais que me ajudar com seus conhecimentos sempre me orientou a manter a ética e a lealdade. E mais que isso, sempre torceu por mim e demonstrou seu carinho através de palavras, abraços e orações.

A todos os meus amigos das FIPMoc, em especial a professora Rosane Bastos.

A minha mãe querida, que mesmo sem entender o porquê de tanto estudar sempre me apoiou e me incentivou, sendo uma intercessora fiel a Deus pelo meu sucesso.

Ao meu pai, minhas irmãs amadas Neiva e Dayane, ao meu mais novo filhinho Edu e a todos os meus demais familiares.

Novamente ressalto a importância dos meus filhos Mateus e Maria Luíza e do meu marido Lauro André, que sempre estiveram ao meu lado não só como incentivadores mas, como participantes ativos do processo de construção dessa dissertação. Mesmo suportando minha ausência, meus momentos de ansiedade e angústia, sempre me acolheram mostrando que acima de quaisquer dificuldades o amor e a união de nossa família são mais fortes.

Ao SENAC Montes Claros, em especial a pessoa do diretor André Coimbra pelas imprescindíveis informações.

RESUMO

Esta pesquisa está inserida na Linha de Políticas e Gestão em Educação articulada ao Grupo de Estudo Trabalho, Educação e Formação Humana do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e teve como objetivo discutir o processo de reestruturação produtiva, com foco na formação profissional, do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) Montes Claros/MG a partir dos documentos que regulamentam a educação profissional no Brasil. A reestruturação produtiva, que deu origem ao regime de acumulação flexível, originou-se com a intenção de fortalecer o capital após a crise do taylorismo/fordismo em meados dos anos 1970. Esse paradigma de acumulação promoveu mudanças significativas no mundo produtivo, tais como, precarização e terceirização do trabalho; e ainda provocou a necessidade de um trabalhador com formação mais ampla, fundamentada no que foi denominado de pedagogia de competências, ou seja, capacidade de responder às inúmeras contingências trazidas pela aceleração tecnológica com autonomia, liderança e criatividade. Enquanto no modelo de qualificação - própria do taylorismo/fordismo - as instituições de ensino tinham como função especializar o trabalhador em uma determinada fase da produção, dentro de um ramo industrial também determinado; nos novos processos de produção não são exigidos do trabalhador somente conhecimentos técnicos, mas também atributos subjetivos e habilidades na realização das atividades profissionais. Através de uma pesquisa documental foi feita a análise de documentos que regulam a reforma da educação profissional a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96): Resolução CNE/CEB 04/99, Parecer CNE/CEB 16/99 e da Proposta Pedagógica do SENAC Montes Claros, estabelecendo relações entre eles e revelando como a reestruturação produtiva impactou na elaboração da legislação profissional. Esta análise permitiu-nos constatar que a educação profissional tem sua base ordenadora no modelo de competências e que palavras como empregabilidade, flexibilidade e polivalência marcam esses documentos definindo o perfil de profissional a ser formado. Pôde-se perceber ainda, que a legislação acerca da Educação Profissional tem como principal objetivo atender às demandas impostas pelo capital determinando o oferecimento de uma educação positivista, pragmática e mercadológica.

PALAVRAS-CHAVE: Reestruturação produtiva. Educação Profissional. Trabalho. Legislação

ABSTRACT

This research is inserted in the Politics Line and Education Management paragraphed to the Work, Education and Human Formation Study Group from the Education Postgraduation Program from the Education College of the Federal University of Uberlândia and had as its objective the discussion of the productive restructuration, focusing in the professional formation, from SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Commercial Learning National Service) Montes Claros/MG as from the documents that regulate the professional education in Brazil. The productive restructuration, which originated the flexible accumulation regime, was originated with the intention of strengthening the capital after the crisis of the taylorism/fordism in the 70's. This accumulation paradigm promoted expressive changes in the productive world, like the work outsourcing and the process of making it precarious; it has even provoked the lack of a wider formation worker, established on what was named pedagogy competences, in other words, capacity of responding to countless contingences brought by the technology acceleration with autonomy, leadership and creativity. While, in the qualification model – proper from the taylorism/fordism –, the education institutions had as their function to specialize the worker in a determinate production phase, inside an also determinate industrial division; in the new production processes, not only technical knowledge is required, but also subjective attributes and ability on the professional activities. Through a documentary research was realized the analysis of documents that rule the professional education reform as from the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96 – National Education Directress and Bases Law): Resolution CNE/CBE 04/99, Concept CNE/CBE 16/99 and the SENAC Montes Claros' Pedagogic Proposal, establishing connection between them and revealing how the productive restructuration impacted on the professional legislation elaboration. This analysis allowed us to realize that professional education has its command basis in the competences model and that words like workability, flexibility and polyvalence limit these documents defining the professional profile to be filled. It was even possible to sense, that the Professional Education laws has as their main objective attend the demands imposed by the capital determining the offering of a positive, practical and with marketing tendency education.

KEY WORDS: Productive Restructuration. Professional Education. Work. Legislation

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAGED – Cadastro Geral de Empregados e Desempregados

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FEMC – Fundação Educacional Montes Claros

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OIT – Organização Internacional do Trabalho

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAES – Secretaria Nacional de Economia Solidária

SENAI – Serviço Nacional Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESC – Serviço Social do Comércio

SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SESI – Serviço Nacional da Indústria

SEST/SENAT – Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

TCH – Teoria do Capital Humano

TI – Tecnologia da Informação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	14
O DESLOCAMENTO DA PEDAGOGIA DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL PARA A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO MUNDO DO TRABALHO	14
1.1 O modelo taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho	14
1.2 A reestruturação produtiva e o modelo de competências	20
CAPÍTULO 2	32
A TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO TRABALHADOR: AS TRANSFORMAÇÕES DO MERCADO DE TRABALHO	32
2.1 As inovações tecnológicas e organizacionais e o impacto sobre a qualificação	32
2.2 As mudanças no mundo do trabalho e as novas demandas de educação	37
CAPÍTULO 3	46
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA E O SENAC (SISTEMA NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL).....	46
3.1 Breve histórico da educação profissional brasileira	46
3.2 O SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.....	54
3.2.1 A implantação do SENAC no Brasil	54
3.2.2 A implantação do SENAC em Minas Gerais e em Montes Claros	56
CAPÍTULO 4	57
ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	57
4.1 A Resolução CNE/CEB 04/99 e o Parecer CNE/CEB 16/99	58
4.2 Proposta Pedagógica da Unidade de Ensino Técnico do SENAC da cidade de Montes Claros.....	69
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	79
ANEXO A - Resolução CNE/CEB 04/99.....	85
ANEXO B - Parecer CNE/CEB 16/99.....	88
ANEXO C - Proposta Pedagógica do SENAC Montes Claros/MG	102

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida na Linha de Políticas e Gestão em Educação e se articula com o Grupo de Estudo Trabalho, Educação e Formação Humana do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Propõe-se analisar os impactos que a mudança na formação do trabalhador trouxe para a educação profissionalizante, partindo das seguintes questões: Podemos afirmar que teoria e prática se articulam para a promoção da formação profissional, diante das transformações ocorridas no mercado de trabalho e da agilidade com que essa formação deve ser produzida? E, ainda, a legislação educacional brasileira acerca da educação profissional pretende atender as necessidades do trabalhador ou do mercado?

Elegemos como objeto de estudo o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) de Montes Claros/MG, integrante do Sistema “S”¹, para verificar quais são os impactos que a mudança do modelo de qualificação para o modelo de competência pode trazer para a formação profissional do trabalhador. Além disso, é importante identificar também quais os requisitos exigidos pelo mercado de trabalho no setor comercial, a partir da reestruturação produtiva, uma vez que o SENAC é formador dessa força de trabalho e contribui para o desenvolvimento social e econômico da região.

Outro ponto relevante que justifica o desenvolvimento dessa pesquisa é verificar como os sistemas de formação profissional, nesse caso o SENAC, estão sempre se adaptando às demandas do mercado de trabalho, articulando teoria e prática na formação do trabalhador para que ele se torne polivalente, dominando um conjunto de conhecimentos e competências e considerando a flexibilidade desejada pelo mercado de trabalho.

É importante destacar que o interesse pelo tema desse estudo tem origem em minha história pessoal, principalmente em minha formação educacional. Venho de uma formação profissional técnica - concluí o Ensino Médio na Fundação Educacional Montes Claros (FEMC), conhecida como Escola Técnica. Posso afirmar que tudo começou aí.

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

¹ Criado na década de 1940, o Sistema “S” é formado por instituições de ensino, de capacitação profissional e de formação social e é reconhecido por atender a maior parte da demanda por qualificação profissional do país.

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.

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.

Foi daí que nasceu esta pesquisa, que nunca teve a pretensão de responder a todos os questionamentos, mas que propõe elucidar algumas questões e levantar muitas outras.

O objetivo geral deste estudo é discutir o processo de reestruturação produtiva, com foco na formação profissional, do SENAC Montes Claros/MG a partir dos documentos que regulamentam a educação profissional no Brasil. Pretende-se, também, através dos objetivos específicos:

- Analisar como se deu o deslocamento da pedagogia da qualificação profissional para a pedagogia das competências no mundo do trabalho.
- Identificar os requisitos profissionais que passam a ser exigidos do trabalhador no setor comercial, a partir da reestruturação produtiva, de acordo com o discurso oficial.
- Analisar os documentos oficiais sobre a Educação Profissional.

Neste trabalho, fez-se a opção pela utilização da pesquisa qualitativa que, segundo Appolinário (2007, p. 155), é uma “modalidade de pesquisa na qual os dados são coletados através de interações sociais [...] e analisados subjetivamente pelo pesquisador”.

Além disso, as abordagens metodológicas visam dois itens:

- a) Pesquisa bibliográfica
- b) Pesquisa documental

Marconi e Lakatos (2010, p. 157) registram que a principal característica da pesquisa documental “é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Através da pesquisa documental, pretendeu-se verificar se a reestruturação produtiva afetou os cursos de formação profissional do SENAC de Montes Claros/ MG.

Essa verificação deu-se através da análise dos seguintes documentos oficiais: Resolução CNE/CEB 04/99 (ANEXO A), Parecer CNE/CEB 16/99 (ANEXO B) e a Proposta Pedagógica do SENAC de Montes Claros/MG (ANEXO C).

A dissertação está estruturada em quatro capítulos.

No primeiro e segundo capítulos, fez-se uma discussão sobre as principais transformações no mundo do trabalho e quais as implicações que elas trazem para a formação do novo perfil de trabalhador exigido pelo mercado de trabalho.

Para composição desses capítulos, foram feitas leituras e apresentadas as ideias de vários autores (ANTUNES, 2005, 2008; DELUIZ, 1995, 1996, 2001; FERRETTI, 1997, 2003, 2005; FRIGOTTO, 2000, 2001; KUENZER, 1999, 2000, 2002, 2003, 2007) procurando embasamento teórico sob a luz dessas teorias, para discussão do tema proposto.

No primeiro capítulo, apresentamos o padrão taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho, em que a formação profissional se dava através do modelo de qualificação. Ainda nesse capítulo, promoveram-se discussões acerca da reestruturação produtiva e do modelo de competências, apresentando conceitos presentes nesse tipo de formação, como: conhecimento tácito, precarização do trabalho, flexibilidade, polivalência, além de apresentar os requisitos exigidos pelo capital para formação da força de trabalho.

Ao capítulo dois coube a responsabilidade de discutir os impactos que as inovações tecnológicas trouxeram para o modelo de qualificação profissional, além de apresentar as mudanças no mundo do trabalho e as demandas educacionais exigidas por organismos internacionais como OIT (Organização Internacional do Trabalho) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura).

No terceiro capítulo, apresentou-se um breve histórico da educacional profissional no Brasil, bem como as principais leis a respeito da educação profissional. É apresentado também, nesse capítulo, o histórico do SENAC em âmbito nacional e na cidade de Montes Claros, Minas Gerais

As leituras para escrita desse capítulo concentraram-se em autores como ARANHA, 2006; FREITAG, 1986; MANFREDI, 2002, além de informações obtidas na instituição e em documentos do SENAC nacional e de Montes Claros/MG.

No quarto capítulo, promovemos a análise dos documentos oficiais em vigor na legislação educacional brasileira e que amparam a educação profissional.

A análise que empreendemos fazer nesse capítulo teve o intuito de investigar o discurso presente nesses documentos oficiais, buscando elementos de sua interdiscursividade que auxiliem na compreensão da real proposta de reformulação da educação profissional brasileira.

Foram retirados excertos da Resolução CNE/CEB 04/99, do Parecer CNE/CEB 16/99 e da Proposta Pedagógica do SENAC Montes Claros/MG.

Por fim, são apresentadas as considerações finais do trabalho.

CAPÍTULO 1

O DESLOCAMENTO DA PEDAGOGIA DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL PARA A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO MUNDO DO TRABALHO

1.1 O modelo taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho

O taylorismo foi um modelo de gestão administrativa criado pelo engenheiro americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Através de seus estudos, ele constatou que os trabalhadores deveriam ser organizados de forma hierarquizada e sistematizada; que o trabalhador seria avaliado de acordo com sua produção e tempo, e que cada um deveria finalizar sua tarefa no menor tempo possível. Seus estudos ficaram conhecidos como a Teoria da Administração Científica.

Taylor define em quatro os princípios fundamentais de sua teoria:

- 1º substituição do critério individual do operário por uma ciência;
- 2º seleção e aperfeiçoamento científico do trabalhador, que é estudado, instruído, treinado e, pode-se dizer, experimentado, em vez de escolher eles os processos e aperfeiçoar-se por acaso;
- 3º cooperação íntima da administração com os trabalhadores, de modo que façam juntos o trabalho, de acordo com leis científicas desenvolvidas, em lugar de deixar a solução de cada problema, individualmente, a critério do operário;
- 4º em lugar do antigo esforço individual, e com a divisão equânime, entre a direção e os trabalhadores, das partes de cada tarefa diária, a administração encarrega-se das atribuições para as quais está mais bem aparelhada e os operários das restantes. (TAYLOR, 1990, p. 84)

O empresário do ramo automobilístico Henry Ford (1863-1947), seguindo a teoria de Taylor, aprimorou seu procedimento industrial na linha de montagem, gerando uma grande produção e consumo em massa: o chamado fordismo. Chiaventato (2003) coloca que, na produção em massa ou em série, o produto, o maquinário, o material e também a mão de obra devem ser padronizados, o que proporciona um custo mínimo. O próprio Ford (s/d) define como o primeiro passo para o aperfeiçoamento da montagem trazer o trabalho ao operário, ao invés de levar o operário ao trabalho (nada deve ser carregado, mas tudo vir por si). Segundo ele, são três os princípios de montagem:

- 1º. 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.
- 2º. Empregar planos inclinados ou aparelhos recebidos, de modo que o operário sempre ponha no mesmo lugar a peça que terminou de trabalhar, indo ela ter à mão do operário imediato por força do seu próprio peso, sempre que isso for possível.
- 3º. Usar uma rede de deslizada para por meio das quais as peças a montar se distribuam a distâncias convenientes. (FORD, s/d, p.70)

Ford acreditava que obteria, com essas normas, a economia de pensamento e a redução ao mínimo dos movimentos do operário, que deve fazer sempre uma coisa de cada vez e com um só movimento.

A união desses dois modelos ficou conhecida como modelo *taylorista/fordista* de organização e gestão do trabalho e tinha como características a produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos, controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro *taylorista* e produção em série *fordista*, trabalho parcelar e, principalmente, a fragmentação das funções: separação entre elaboração e execução no processo de trabalho (*heterogestão*). Kuenzer (2002b) destaca a importância dessa *heterogestão* para o desenvolvimento desse método, “uma vez que, se o trabalho continua a ser orientado pela concepção do trabalhador, é impossível impor-lhe a eficiência metodológica ou o ritmo necessário à reprodução ampliada do capital”.

De acordo com 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.

Bihr (2010) coloca, ainda, que essa consolidação da dominação do capital sobre o processo de trabalho vai permitir a intensificação da exploração da força de trabalho operária. A parcelização do trabalho operário permite aumentar a destreza de cada operário, sua habilidade na execução de alguns gestos elementares e, ainda, reduz o “tempo morto”, o que causa o aumento da intensidade do trabalho. Se antes a produção era de característica extensiva, ou seja, baseada na formação da mais-valia absoluta (extração do trabalho excedente através do aumento de sua intensidade e duração), a partir dessa união tem-se um regime com característica intensiva, orientado para a formação da mais-valia relativa (aumento do trabalho excedente pela diminuição do tempo de trabalho necessário à reprodução da força de trabalho do proletariado, graças ao aumento contínuo da produtividade média do trabalho social).

Esse modelo perdurou até o final da década de 1960 e início dos anos de 1970. Nesse período, os trabalhadores eram formados em instituições que baseavam seu ensino na capacitação da força de trabalho de acordo com o chamado modelo de qualificação, que possuía características do regime *taylorista/fordista* de organização e gestão do trabalho.

No Brasil, contextualizamos a formação da força de trabalho dentro desse modelo durante a chamada "Era Vargas", ou Estado Novo, que começa com a Revolução de 1930 e termina com a deposição de Getúlio Vargas em 1945. Esse período foi marcado pelo aumento gradual da intervenção do Estado na economia e na organização da sociedade e também pelo crescente autoritarismo e centralização do poder.

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 que sucedeu no Brasil naqueles anos desencadearam, na década de 1930, um maior contingente de profissionais nas mais diversas áreas da indústria, do comércio e dos serviços. 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.

Nesse período, destaca-se a criação do chamado Sistema "S", hoje composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), 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 do Cooperativismo (Sescoop), Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Sest/Senat). Essas instituições são responsáveis, até hoje, pela formação e capacitação profissional e de formação social.

Vale destacar, que desde sua criação até o final da década de oitenta, os trabalhadores formados pelo Sistema "S" eram capacitados pelo chamado modelo de qualificação com características do modelo taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho. A partir das mudanças de reestruturação produtiva, iniciada na década de 1980 e acelerada na década de 1990, esses centros de formação viram-se diante de uma nova realidade para a formação da força de trabalho, o que causou mudanças em seus procedimentos de ensino. Isso será esclarecido no decorrer deste trabalho.

O modelo *taylorista/fordista* possibilitou a acumulação capitalista e acelerou a história humana, principalmente no que tange ao desenvolvimento das ciências e das tecnologias.

Conforme Marx e Engels, no Manifesto Comunista de 1848:

[...] as velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas, indústrias que não empregam mais matérias-primas nacionais, mas sim matérias-primas vindas das regiões mais distantes, cujos produtos se consomem não somente no próprio país, mas em todas

as partes do globo. Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento das regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolve-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. E isso se refere tanto à produção material como intelectual. [...] Devido ao rápido aperfeiçoamento dos instrumentos de produção e ao constante progresso dos meios de comunicação, a burguesia arrasta para a torrente da ‘civilização’ mesmo as nações mais bárbaras. Os baixos preços de seus produtos são a artilharia pesada que destrói todas as muralhas da China e obriga a capitularem os bárbaros mais tenazmente hostis aos estrangeiros. **Sob pena de morte, ela obriga todas as nações a adotarem o modo burguês de produção, constringe-as a abraçar o que ela chama de civilização, isto é, a se tornarem burguesas.** Em uma palavra, cria um novo mundo à sua imagem e semelhança (MARX & ENGELS, 1980, p. 12-13, grifo meu).

A engenharia produtiva fordista baseia sua eficácia num tipo de organização nas indústrias em que os postos de trabalho são parcializados² e encadeados, incorporando uma força de trabalho maciçamente formada por operadores semiqualeificados, com ritmo intenso de trabalho, tarefas simples, rotineiras e previamente especializadas. Já que os trabalhadores, nessa organização, não têm autonomia e pouco intervêm no processo produtivo, sua formação e treinamento requerem pouco tempo e custo (CORIAT *apud* DELUIZ, 1995). Kuenzer (2002b) concorda com isso ao dizer que o trabalhador herda, por toda a vida, uma única função dentro da empresa, tendo suas tarefas adaptadas às suas habilidades naturais e adquiridas. Há o aparecimento de uma classe trabalhadora sem qualquer habilidade especial, para executar operações simples que qualquer um pode desempenhar; para essa categoria, não há custos de aprendizagem; para os que têm alguma qualificação, o custo de formação parcializada é inferior ao necessário à formação completa, conseqüentemente há a queda do custo da força de trabalho.

No modelo taylorista/fordista, ou modelo de qualificações, as relações entre educação e trabalho são medidas por atividades operacionais. Segundo Kuenzer (1999b, p. 24),

o trabalhador era considerado qualificado quando executava tarefas com habilidade, geralmente adquirida pela combinação entre treinamento e experiência, que se dava através da mediação das atividades laborais. Em decorrência da natureza dos processos técnicos, transparentes, rígidos e estáveis, bastavam habilidades psicofísicas, memorização e repetição de procedimentos para definir a capacidade para executar determinadas tarefas, cujas variações pouco significativas ao longo do tempo permitiam uma adaptação quase “natural” às mudanças.

² Para Kuenzer (2002b), a parcialização do trabalho gera a desqualificação do trabalhador promovida pelo capital. Se antes, como artesão o trabalhador necessitava de anos para conhecer profundamente e dominar seu trabalho, agora necessita apenas dominar uma tarefa parcial de um processo produtivo que é bem mais extenso e complexo.

Para a realização de tais atividades, não eram requeridos do trabalhador conhecimentos maiores que os de calcular, ler e escrever, ou seja, com poucos anos de escolaridade ele já se encontrava apto para o mercado de trabalho. O conhecimento era tido como passível de ser explicitável ou conceitualizado. É o que Fidalgo e Fidalgo (2007, p.34) chamam de conhecimento explícito “composto por formalização mental e física, sendo possível identificar e externalizar o meio pelo qual (processo) se construiu determinado conhecimento”.

No modelo de qualificação, as instituições de ensino tinham como função especializar o trabalhador em uma determinada fase da produção, dentro de um ramo industrial também determinado. Isso quer dizer que, no modelo taylorista/fordista, temos a produção ligada aos postos de trabalho, com regras bastante objetivas no que diz respeito ao tipo de trabalhador esperado. O trabalhador deveria demonstrar atributos próprios do setor produtivo em que fosse atuar. As escolas e cursos de formação profissional, de acordo com as qualificações exigidas pelo mercado, delineavam o perfil profissional.

Para melhor entendimento, torna-se importante a definição do termo **qualificação**, tão presente nos modos de produção taylorista/fordista:

O uso mais corrente do termo **qualificação** se relacionou aos métodos de análise ocupacional, que visavam identificar as características do posto de trabalho e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo. [...] o termo **qualificação** esteve associado tanto ao processo quanto ao produto da formação profissional, quando visto pela ótica da preparação da força de trabalho. Nesse sentido, um trabalhador desqualificado poderia a vir a ser qualificado para desempenhar determinadas funções requeridas pelo posto de trabalho por meio de cursos de formação profissional. (RAMOS, 2006, p.34, grifo meu)

E, ainda:

A qualificação está apoiada sobre dois sistemas: a) as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; b) o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas. [...] o conceito de qualificação nasce de forma correlata e consolida-se com o modelo taylorista-fordista de produção, em torno do qual se inscrevem tanto os padrões de formação quanto os de emprego, carreira e remuneração. (RAMOS, 2006, p. 42)

Dessa maneira, o diploma proporcionava a seu portador uma carreira linear e crescente. Para preencher as exigências dos postos de trabalho, bastava ao trabalhador demonstrar que suas qualidades se encaixavam perfeitamente às necessidades da empresa. Sua formação garantia um conjunto de características objetivas das rotinas de trabalho,

adquiridas com o tempo de aprendizagem ou do conhecimento das técnicas envolvidas em uma dada operação.

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.

Segundo Ferreira (1997), o padrão de crescimento industrial fordista, que havia mantido sua eficácia desde o final da Segunda Grande Guerra, começou a perder dinamismo no final da década de 1960. Os ritmos de crescimento da atividade econômica e da produtividade do trabalho diminuíram, as taxas de rentabilidade e os níveis de emprego caíram, observando-se aumento dos níveis de capacidade ociosa da força de trabalho, e emergiram pressões inflacionárias na maioria das economias capitalistas.

Frigotto acrescenta:

Os sinais de esgotamento do modelo de desenvolvimento fordista, enquanto regime de acumulação e regulação social, coincidem, paradoxalmente, com um verdadeiro revolucionamento da base técnica do processo produtivo, resultado, [...] do financiamento direto ao capital privado e indireto na reprodução da força de trabalho pelo fundo público. A microeletrônica associada à informatização, a microbiologia e engenharia genética que permitem a criação de novos materiais e as novas fontes de energia são a base da substituição de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível. (FRIGOTTO, 2000, p. 77)

O esgotamento da estratégia de regulação social exercida pelo fordismo foi contemporâneo à crise do Estado quanto ao bem-estar social. Esse esgotamento do modelo fordista, coordenado pelas políticas de Estado voltadas para o campo social (crise do fordismo, crise de estado de bem-estar social), deveu-se, principalmente, à secundarização do elo entre reprodução do capital e trabalho, até então sustentado pelos acordos de produtividade (FEHER apud DELUIZ, 1995). A partir de então, foram introduzidas algumas alterações econômicas, sociais e políticas na organização do trabalho e, com a chegada das novas tecnologias, na década de 1980, houve uma reversão enorme nesse quadro.

Essa crise, de acordo com Antunes (2008), afetou tanto a materialidade da classe trabalhadora e sua forma de ser, quanto sua subjetividade, o universo de seus valores, de seu ideário, que pautam suas ações e práticas concretas. Ainda segundo esse autor, ela fez com

que o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação, com vistas à recuperação de seu ciclo de reprodução o que afetou fortemente o mundo do trabalho.

1.2 A reestruturação produtiva e o modelo de competências

A revolução nas dimensões técnica e administrativa da organização do trabalho, que se vem operando em âmbito mundial desde os anos 1970, chegando ao Brasil por volta de 1980, produziu grandes modificações em todos os aspectos da sociedade, particularmente no mundo do trabalho.

Em resposta a essa crise, foi implantado nas indústrias um modelo japonês de produção voltado para a demanda do mercado, o toyotismo. Para Ohno³ (1997, p. 23), “uma empresa não poderia ser lucrativa usando o sistema convencional de produção em massa americano que havia funcionado tão bem por tanto tempo”. São considerados os pilares do Sistema Toyota de Produção:

1º. Just-in-time significa que, em um processo de fluxo, as partes corretas necessárias à montagem alcançam a linha de montagem no momento em que são necessários e somente na quantidade necessária.

2º. Autonomização: Dar à máquina inteligência humana. A autonomização também muda o significado da gestão. Não será necessário um operador enquanto a máquina estiver funcionando normalmente. Apenas quando a máquina pára devido a uma situação anormal é que ela recebe atenção humana. Como resultado, um trabalhador pode atender diversas máquinas, tornando possível reduzir o número de operadores e aumentar a eficiência da produção. (OHNO, 1997, p. 26)

No toyotismo (ANTUNES, 2008), a produção variada e diversificada existe para suprir o consumo. Esse modelo apresenta estoque mínimo da produção através da adoção do *just in time*⁴. Outras características do toyotismo são: aumento da quantidade de máquinas operadas por um único trabalhador, requerimento de uma força de trabalho multifuncional, execução do trabalho em equipe, reposição e atualização constante do maquinário para que novos produtos sejam produzidos.

Antunes faz a seguinte crítica ao modelo de produção japonês:

³ Taiichi Ohno (1912 – 1990) é considerado o criador do Sistema Toyota de Produção e o pai do Sistema Kanban.

⁴ Sistema de administração da produção que determina que nada deve ser produzido, transportado ou comprado antes da hora exata, ou seja, fabrica-se o que, quando e na quantidade solicitada pelo mercado consumidor. Ao reduzir estoques e custos decorrentes da produção, economiza-se tempo e capital.

O estranhamento próprio do toyotismo é aquele dado pelo “envolvimento cooptado”, que possibilita ao capital apropriar-se do ser e fazer do trabalho. Este, na lógica da integração toyotista, deve pensar e agir para o capital, para a produtividade, sob a aparência da eliminação efetiva do fosso existente entre elaboração e execução no processo de trabalho. Aparência porque a concepção efetiva dos produtos, a decisão do que e de como produzir não pertence aos trabalhadores. O resultado do processo de trabalho corporificado no produto permanece alheio e estranho ao produtor, preservando, sob todos os aspectos, o fetichismo da mercadoria. A existência de uma atividade autodeterminada, em todas as fases do processo produtivo, é uma absoluta impossibilidade sob o toyotismo, porque seu comando permanece movido pela lógica do sistema produtor de mercadorias. Por isso, pensamos que se possa dizer que, no universo da empresa da era da produção japonesa, vivencia-se um processo de estranhamento do ser social que trabalha, que tendencialmente se aproxima do limite. Neste preciso sentido, é um estranhamento pós-fordista. (ANTUNES, 2008, p. 40)

Nas últimas décadas, particularmente a partir de 1980, o mundo do trabalho vivenciou uma situação fortemente crítica; intensificaram-se as transformações no processo produtivo, o que afetou diretamente a esfera educacional, principalmente a direcionada à formação profissional.

O termo **qualificação** adquire, hoje, uma nova configuração, uma vez que o mercado exige uma força de trabalho detentora de saberes mais holísticos. O deslocamento do conceito de qualificação para competências seria possível, uma vez que acontece uma nova configuração nas formas de trabalho, redução ou fechamento de postos de trabalho e valorização da subjetividade do trabalhador.

Ramos (2006) e Deluiz (1995) colocam que a competência não substitui o conceito de qualificação. Para elas, o que há é um deslocamento conceitual, pois a competência tanto reforça quanto nega as dimensões existentes no conceito de qualificação. “Não obstante, a noção de competência não substitui ou supera o conceito de qualificação. Antes, ela o nega e o afirma simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras.” (RAMOS, 2006, p. 41)

Nesse paradigma, o homem, na condição de trabalhador, é obrigado a aceitar o desemprego em massa e/ou estrutural, a falta de qualidade de vida e a contínua precarização do trabalho. O trabalho passa a ser algo abstrato para o homem. Mesmo empregando sua força de trabalho na produção, ele não percebe o que produziu: o trabalho assume o controle do homem. É o que Braverman expressa ao dizer que a massa humana está submetida ao processo de trabalho para os fins daqueles que a controlam mais que para qualquer fim geral de “humanidade” como tal. Ao adquirir, assim, forma concreta, o controle humano sobre o processo do trabalho converte-se no seu contrário, e vem a ser o controle do processo de trabalho. (BRAVERMAN, 1987, p. 167)

Dessa forma, presenciamos uma desumanizante alienação, em que o trabalho, ao mesmo tempo que humaniza o homem, também o animaliza, como manifestação do trabalho alienado.

A alienação transforma a atividade espontânea no “trabalho forçado”, uma atividade que é um simples meio de obter fins essencialmente animais (comer, beber, procriar) e, com isso, “o animal se torna humano, e o humano, animal”. Para piorar as coisas, mesmo essa forma alienada de atividade – necessária que é à mera sobrevivência – é com frequência negada ao trabalhador, porque “o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções”. (MÉSZÁROS, 2006, p. 146)

Sendo assim, o trabalho constitui duas faces de uma mesma moeda: de um lado pode ser caracterizado como uma atividade humana autorrealizadora e, do outro, aliena o homem através da exploração da sua força de trabalho, diminuindo, assim, o valor humano. Para Mészáros (2006, p. 146), o trabalho, que deveria ser uma propriedade interna, ativa, do homem, torna-se exterior ao trabalhador, devido à alienação capitalista (“o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser [...] O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho”)

Kuenzer (2002b, p.33) coloca que essa alienação se dá em dois planos: o subjetivo e o objetivo:

Considerada do ângulo subjetivo, a alienação significa o não reconhecimento de si nos seus produtos, na sua atividade produtiva e nos demais homens, que lhe surgem como seres estranhos e exteriores a si. Independentemente do que possa sentir o operário, a alienação tem um conteúdo objetivo, evidenciado pela sua pauperização material e espiritual em contraste com a riqueza que produz; o trabalho alienado, além de produzir mercadoria, produz a força de trabalho como mercadoria; o produto do trabalho se traduz em puro meio de subsistência e não em uma atividade vital; o operário é separado do seu produto e dos meios de produção, que são apropriados pelo capitalista.

Antunes (2008) ressalta que, no pensamento marxiano, o trabalho é considerado como o ponto de partida do processo de humanização do ser social, porém, ao considerar-se a sociedade capitalista, o trabalho é degradado e aviltado. No dizer desse autor, torna-se estranhado⁵, ou seja, o trabalho, que deveria ser finalidade básica do ser social, é pervertido e depauperado, convertendo-se em meio de subsistência. A força de trabalho torna-se uma mercadoria “[...] constatamos que o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (*Macht*) e à grandeza (*Grosse*) da sua produção [...]” (MARX, 2004, p. 79) Ainda segundo

⁵ “utilizamos a expressão o trabalho estranhado e estranhamento e não alienação, porque enquanto esta última é um aspecto ineliminável de toda objeção, o estranhamento refere-se à existência de barreiras sociais que se opõem ao desenvolvimento da personalidade humana” (ANTUNES, 2008, p. 144)

Antunes (2008) enquanto o trabalho deveria ser a forma humana de realização do indivíduo, no capitalismo, reduz-se à única possibilidade de subsistência do despossuído.

Para Marx (2004), a relação oferta/ procura acontece também com o homem, assim como com qualquer outra mercadoria: se a oferta é maior que a procura, então uma parte dos trabalhadores cai na situação de miséria ou na morte pela fome. A existência do trabalhador é, portanto, reduzida à condição de existência de qualquer outra mercadoria.

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

Mas, se por um lado a tecnologia aumenta a capacidade humana, por outro sacrifica indivíduos, criando bolsões de pobreza e colocando milhares à margem do processo produtivo. Marx coloca que, ao mesmo tempo em que a tecnologia é uma vitória do homem sobre a natureza, ela contribui para sua dominação, exploração e expropriação:

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. (MARX, 2010, p. 503)

Mészáros ressalta que mais importante do que saber se a ciência e a tecnologia são utilizadas para resolução dos nossos problemas é saber se seremos capazes de direcioná-las para a não perpetuação do atual modelo capitalista:

Argumentar que “ciência e tecnologia podem solucionar todos os nossos problemas a longo prazo” é muito pior do que acreditar em bruxas, já que tendenciosamente omite-se o devastador enraizamento social da ciência e da tecnologia atuais. Também nesse sentido, a questão central não se restringe a saber se empregamos ou não a ciência e a tecnologia com a finalidade de resolver nossos problemas – posto que é óbvio que devemos fazê-lo -, mas se seremos capazes ou não de redirecioná-las radicalmente, uma vez que hoje ambas estão estreitamente determinadas e circunscritas pela necessidade da perpetuação do processo de maximização dos lucros. (MÉSZÁROS, 2009, p. 53)

O trabalhador da indústria foi solicitado a deixar de ser um mero executor de tarefas parcializadas e a participar mais ativamente do conjunto da produção.

Azeredo (1998, p. 262) expõe:

As profundas mudanças na estrutura produtiva e no paradigma tecnológico impuseram transformações nos processos de trabalho, onde a versatilidade do trabalhador passa a ser uma exigência crucial, fazendo com que o treinamento exigido adquirisse um caráter multidisciplinar, com a revalorização dos conteúdos próprios da educação geral, em detrimento do treinamento específico.

Diante dessas mudanças, compreender o termo **competência** é tarefa importante para entender o novo paradigma que orienta a formação de trabalhadores nesta etapa do capitalismo.

Com a competência, tomam lugar o saber-fazer proveniente da experiência, os registros provenientes da história individual ou coletiva dos trabalhadores, ao lado dos saberes mais teóricos tradicionalmente valorizados na lógica da qualificação. Enfim, fundamentada sobre a valorização da implicação subjetiva no conhecimento, ela desloca a atenção para a atitude, o comportamento e os sabres tácitos dos trabalhadores. (RAMOS, 2006, p. 66)

Nesse modelo, há uma valorização do conhecimento tácito. Kuenzer (2003, p. 54) aponta traços do conhecimento tácito ainda no taylorismo/fordismo, pois é esse saber que, segundo ela, “torna possível a execução das tarefas em face das diferenças entre trabalho prescrito e trabalho real, em razão do que o capital permanece em significativa dependência do trabalho, a partir do que se reforça o poder de negociação dos trabalhadores”.

Nesse tipo de conhecimento, o importante é o saber-fazer (experiências) e o saber-ser. Seu foco está no comportamento, no que o trabalhador traz dentro de si e que, muitas vezes, não é capaz de externá-lo ou passá-lo adiante; consegue somente colocá-lo em prática em sua rotina de trabalho. Para Kuenzer (2003, p. 54), “o conhecimento tácito se insere no âmbito das dimensões subjetivas do trabalho, formas inconscientes e geralmente não reconhecidas, através das quais os trabalhadores, mesmo desqualificados, utilizam um saber com amplo poder de intervenção nos trabalhos prescritos”.

A explicitação do conhecimento tácito se dá através da sua externalização, utilizando-se uma linguagem fácil, o que o torna acessível a diversas pessoas. Por exemplo, a documentação de rotinas em uma empresa pode ser repassada a outros trabalhadores através do trabalhador que já as conhece.

Através do compartilhamento de experiências entre os trabalhadores, geram-se novos conhecimentos tácitos, utilizando-se, para isso, de observações, imitações e práticas.

Hoje, tornou-se comum encontrarmos trabalhadores em postos de trabalho que nada têm a ver com sua formação técnica, mas que, por apresentarem determinadas características subjetivas conseguem desempenhar com êxito sua função; isso, porque os indivíduos são considerados fontes primárias de conhecimento tácito, então o conhecimento adquirido ao longo da vida acaba por ajudá-lo no desempenho de funções que não traduzem sua base de conhecimentos técnicos.

De acordo com Lucena (2010, p. 34), há que se ter cuidado com a utilização do conhecimento tácito, pois,

quando problematizamos a relevância do conhecimento tácito, verificamos suas preocupações girarem em torno apenas da contínua produtividade, uma divisão social do trabalho que não rompe com a lógica alienante do trabalho e se apresenta dentro das fronteiras do positivismo durkheimiano. Isso se explica pela distinção entre a teoria e a prática, a ação e a execução, o saber e o fazer. Essa concepção aponta o conhecimento tácito nas fronteiras do “fazer despolitizado”: uma valorização positivista da função social que tem suas bases em uma noção de “experiência profissional despolitizada”.

[...]

É um lembrete do fazer ao saber, pois aponta a dependência e os limites do trabalho morto em relação ao trabalho vivo, afirmando, assim, que os homens são essenciais no trabalho. Ele existe independente da escola formal, pois se constrói de uma forma empírica, através de um processo histórico que se consolida a partir da relação entre o homem e a máquina. (LUCENA, 2010, p. 35 - 36)

Esse lembrete já podia ser percebido em Marx (2010, p. 246), quando ele faz a seguinte reflexão:

Podem mudar as condições técnicas do processo de trabalho a tal ponto que, onde antes dez trabalhadores, com dez instrumentos de valor ínfimo, elaboravam uma quantidade relativamente pequena de matéria-prima, hoje um trabalhador, com uma máquina cara, elabora cem vezes mais matéria-prima. Nesse caso, ter-se-ia elevado enormemente o capital constante, isto é, o montante de valor dos meios de produção empregados, e teria caído muito a parte do capital gasto com a força de trabalho. Essa variação, entretanto, altera apenas a relação entre as magnitudes do capital constante e do variável ou a proporção em que o capital total se decompõe em componentes constante e variável, mas em nada modifica a diferença essencial entre os dois.

Ou, ainda, no pensamento de Antunes (2008, p. 175 - 176), ao dizer:

As máquinas inteligentes não podem extinguir o trabalho vivo. Ao contrário, a sua introdução utiliza-se do trabalho intelectual do operário que, ao interagir com a máquina informatizada, acaba também por transferir parte dos seus novos atributos intelectuais à nova máquina que resulta desse processo. Estabelece-se, então, um complexo processo interativo entre trabalho e ciência produtiva, que não leva à extinção do trabalho, mas a um processo de retroalimentação, que gera a necessidade de encontrar uma força de trabalho ainda mais complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada, ao menos nos ramos produtivos dotados de maior incremento tecnológico.

Mesmo com o intenso avanço tecnológico, as organizações ainda dependem do conhecimento tácito dos trabalhadores. Kuenzer (2003, p. 56) formula a hipótese de que esse saber “não desaparece com a implantação de novas tecnologias, em particular com as de base microeletrônica, mas muda de qualidade, passando a exigir maior aporte de conhecimentos científicos que não podem ser obtidos somente através da prática, senão através de cursos sistematizados”. Ela ainda ressalta que, mesmo simplificado ou com um elevado investimento em tecnologias sofisticadas, o trabalho ainda exige uma força de trabalho capaz de intervir crítica e criativamente sempre que necessário, assegurando produtividade, mínimo de desperdício e de retrabalho, contribuindo para a otimização do sistema.

Não é redundante afirmar que o conhecimento tácito não só não desaparece, mas renasce fortalecido e com uma nova qualidade com a base microeletrônica, nos setores tecnologicamente mais complexos das cadeias produtivas; esta nova qualidade repousa no estabelecimento de uma nova dialética entre trabalho manual e trabalho intelectual, trazida pelas novas tecnologias, a qual passa a demandar uma base anterior de conhecimento científico sobre a qual possa se desenvolver. (KUENZER, 2003, p. 61)

O processo de produção orientado de acordo com a demanda, e não mais com a oferta de produtos e serviços, exigiu modificações rápidas na forma de organizar o trabalho de modo a obter respostas ágeis dos trabalhadores na lida com as novas condições de produção.

As novas tecnologias físicas, de base microeletrônica, passaram a demandar, para sua potenciação, trabalhadores que pudessem explorar suas várias possibilidades. As novas tecnologias organizacionais, baseadas nos critérios de flexibilidade e integração da produção, precisavam de trabalhadores multifuncionais, criativos, com aptidão de comunicação e capazes de manter altos níveis de produtividade, principalmente diante de situações que se modificam rapidamente. As novas condições de realização do trabalho requeriam, portanto, um trabalhador que pudesse se manter produtivo, mesmo em condições de trabalho que se alteram com grande frequência.

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

Antunes afirma:

A nova fase do capital, sob a era da “empresa enxuta”, da empresa toyotista, portanto, retransfere o *savoir-faire* para o trabalho, mas o faz apropriando-se crescentemente da sua dimensão intelectual, das suas capacidades cognitivas, procurando envolver mais forte e intensamente a subjetividade existente no mundo do trabalho. (ANTUNES, 2005, p. 37)

Esse novo modelo, pautado nas competências, provoca reviravoltas nas agências de formação profissional e segundo Ferreti (1997, p. 234),

as fortes demandas por qualificação atualizada e contínua, destinada a um contingente maior de trabalhadores e não apenas aos ocupantes de postos-chave e, ao mesmo tempo, articulada com a introdução de inovações tecnológicas, têm conduzido as agências a promover uma alteração de porte na oferta de modalidades de capacitação, “mudando a ênfase da formação inicial [para] a formação complementar, a qual inclui cursos de especialização, atualização e complementação”.

Ainda segundo esse autor, algumas das transformações mais significativas dizem respeito à progressiva extinção da modalidade de aprendizagem, à concentração de esforços na formação de técnicos, à instalação de cursos de curta duração e ao investimento em atividades de assessoria técnica a empresas.

É a posse das características inerentes ao modelo de competências que vai dizer de que capacitação precisa o trabalhador para cada situação, quantidade e por quanto tempo,

tendo como objetivos racionalizar, otimizar e adequar a força de trabalho às demandas do sistema produtivo.

Todas essas modificações apresentadas pelo modelo de competência contribuíram para uma precarização do mundo do trabalho. Machado (2007) sugere que estão em jogo diversas questões, como: o valor da força de trabalho; os processos de inclusão e exclusão das pessoas do mercado de trabalho; as condições de trabalho; o prestígio ou descrédito de profissões, títulos e diplomas; a ocultação ou a revelação das relações de dominação; a dinâmica da construção da identidade dos trabalhadores e os padrões de socialização da aprendizagem.

Ferreti atribui ao capital o interesse em incutir nos sujeitos a valorização do mérito individual, a mudança, a flexibilidade, a insatisfação “saudável” com o nível de aperfeiçoamento conseguido e a competição.

Assim, aos ganhos para a empresa decorrentes da utilização de tais atributos na produção de bens ou serviços, soma-se a transferência para o trabalhador da responsabilidade por sua contínua formação, sem o que será visto como não identificado com os objetivos institucionais e, portanto, responsável pela sua própria demissão. (FERRETI, 2005, p. 112)

O trabalhador passa a ser responsável não só por sua demissão, mas também por sua condição de manter-se empregado e útil ao mercado. Marx (2004, p.24) já observava esse tipo de precarização do trabalho: “o trabalhador tornou-se uma mercadoria, e é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interesse por ele. E a procura, da qual a vida do trabalhador depende, depende do capricho do rico e capitalista”. Ou, ainda, “o trabalhador não tem apenas de lutar por seus meios de vida físicos; ele tem de lutar pela aquisição de trabalho, isto é, pela possibilidade, pelos meios de poder efetivar sua atividade”. (Idem, p. 25)

O indivíduo, livre das amarras da escola e do sistema de ensino, torna-se o único responsável pelo seu êxito ou fracasso. Por isso, ele precisa, de forma permanente, estar-se qualificando e adquirindo competências cognitivas e habilidades flexíveis (vantagens competitivas), para responder adequadamente às demandas aceleradas postas pela atual forma de acumulação do capital. Os conceitos de educação continuada e de empregabilidade atestam essa dimensão pós-moderna de educação. O indivíduo necessita continuamente adquirir os atributos necessários para concorrer a um lugar no mercado. Nesse contexto, o fato de o indivíduo não conseguir emprego não é atribuído à falta de oportunidades (que caracteriza o atual modelo de acumulação), mas porque ele não preenche os requisitos necessários para isso, cabendo a ele, portanto, buscar suprir de forma contínua esses itens para que ele possa ser “empregável”. Nesse sentido, observa-se um deslocamento do ensinar para o aprender e do formar para o treinar, caracterizando um novo tecnicismo, com um tipo de ensino centrado no estudante e nas redes de educação à distância, por onde ele pode navegar e acessar a qualquer momento o estoque de informações disponíveis de modo “democrático” e, com isso, compor sua “cesta básica” de informações e de conhecimentos. (NORONHA, 2006, p. 49)

Para Antunes (2008), a intensa precarização existente atualmente no mundo do trabalho demonstra um processo maior de heteroginização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora. Essa precarização inclui ainda: aumento significativo do trabalho assalariado, principalmente no setor de serviços; diminuição da classe operária industrial tradicional; aumento da força de trabalho feminino (heteroginização do trabalho); grande expansão do trabalho parcial, temporário e subcontratado; aumento da terceirização dos serviços e ainda ampliação do desemprego estrutural⁶. Antunes (2008) observa, ainda, que a atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores centrais e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos. O desemprego ampliado, a precarização exarcebada, o rebaixamento salarial acentuado e a perda crescente de direitos é o desenho mais frequente da nossa atual classe trabalhadora.

É verdade que, na contextualização do capitalismo avançado, a automatização crescente tem acarretado uma diminuição relativa de segmentos da classe operária. Do mesmo modo, é possível constatar, em alguns países europeus, um processo que paralelamente à automação do trabalho, tem gerado uma descentralização das grandes unidades fabris. Na Itália [...], a descentralização produtiva tem sido intensificada e tem se transformado através do avanço tecnológico, combinando automação e descentralização física da produção, gerando o fracionamento do trabalho, anteriormente concentrado em grandes unidades fabris, e que passa a se transferir para o *domestic out-workers*, incrementando, desse modo, o *putting-out* do trabalho para uma rede de pequenas unidades. [...] Tudo isso sugere [...] que a descentralização produtiva, a automação e a informática são meios eficientes para serem contrapostos ao poder operário e ao trabalho coletivo de massa. (ANTUNES, 2008, p. 150-151)

A educação tende a adaptar-se ao referencial da flexibilização e da globalização estando diretamente ligada às necessidades do setor produtivo, no que diz respeito à formação do trabalhador. Ela acaba por repetir as relações de dominação e submissão existentes no modo capitalista.

Entende-se, pois, que a educação ainda se revela, no século XXI, restrita a um papel compensatório, mostrando-se – num momento marcado por incertezas, por diversas formas de precarização das condições de existência e por fortes processos de exclusão –, sob uma forma ideológica de “novo tipo”, que constrói uma nova sociabilidade, moldada pela lógica mercantil e que coloca sobre os indivíduos a responsabilidade pelo alcance de melhor qualidade de vida. (FRANÇA, 2008, p. 172)

⁶ O desemprego estrutural verifica-se 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. O desemprego estrutural 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.

A busca desenfreada por cursos de capacitação, a necessidade constante de realização de novos cursos e o investimento frequente no aperfeiçoamento dos conhecimentos técnicos demonstram que o trabalhador enxerga nos processos educativos uma forma de melhora da renda e equalização social. Para Schultz *apud* Frigotto (2001, p. 40), “o componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção.”

Para entender com maior precisão os “ajustes” que estão sendo feitos nesta nova ordem, é preciso identificar algumas estratégias imperativas: desregulamentação, que contém o significado mais amplo de retirar os direitos conquistados e não produzir políticas sociais; flexibilização, que implica propor um mínimo de regras para que a lei seja a da oferta e da procura num mercado aberto; autonomia, descentralização e privatização. É importante ressaltar que o Estado, nesse contexto, abre mão de realizar políticas sociais e os indivíduos precisam, então, passar a comprar os “serviços” de saúde, educacionais, de bem-estar e demais “serviços” que passaram a ocupar o lugar dos direitos sociais conquistados ao longo da trajetória de constituição da identidade social das classes. (NORONHA, 2006, p. 52)

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho demonstram também como valores e concepções da classe dominante são moldados e implantados com intensidade em milhões de consciências.

Muitas dessas concepções são mascaradas a fim de criar nos trabalhadores uma falsa sensação de valorização. Citemos, como exemplo, a Economia Solidária.

De acordo com a SENAES (Secretaria Nacional de Economia Solidária), entende-se por Economia Solidária “o conjunto de atividades econômicas – de produção, distribuição, consumo, poupança e crédito – organizadas e realizadas solidariamente por trabalhadores e trabalhadoras sob a forma coletiva e autogestionária”. (SENAES, 2006, p. 11) Ainda segundo esse documento, a economia solidária é uma resposta importante dos trabalhadores e dos pobres às transformações ocorridas no mundo do trabalho.

De acordo com Singer (2004), para se defenderem contra a exclusão social, os atingidos pela crise procuram inserir-se na produção social através do trabalho autônomo (individual ou coletivo). Quando agem coletivamente, optam, na maioria das vezes, pela autogestão, ou seja, pela administração participativa, democrática, dos empreendimentos. São essas as características da economia solidária.

Wellen (2008, p. 106) coloca que, na visão de seus defensores, “o papel da economia solidária seria o de superar o modo de produção capitalista, implantando no seu lugar um novo ordenamento social”.

Porém, segundo Menezes (2007), todo discurso ‘cor de rosa’ da economia solidária revela-se assustador quando se faz uma análise crítica das premissas que a envolvem. Segundo a autora, a estruturação do seu projeto político “volta-se para a manipulação ideológica no sentido da desmobilização da classe trabalhadora, sua consequente acomodação ao sistema capitalista de produção e reprodução da vida, reforçando a hegemonia do capital norte-americano”, caracterizando-se uma forma de persuasão para que “as classes trabalhadoras em geral e o proletariado em particular internalizem e assumam o autoemprego e o não assalariamento como manifestações benéficas que estimulam sua emancipação econômica” (MENEZES, 2007, p. 7).

Além disso, ocorre, dentro desse processo, uma “supervalorização do singular a tal ponto de este tornar-se ilusoriamente independente do contexto social que lhe fornece sentido” (individualização do ser). (WELLEN, 2008, p. 113)

O discurso do individualismo pode ser claramente percebido dentro do modelo de competências. A formação do profissional dentro desse modelo gira em torno de características individuais e subjetivas como capacidade de comunicação, enfrentamento e resolução de problemas, iniciativa; sendo assim, o ensino por competência diz respeito ao sujeito e não aos postos de trabalho.

Diante do quadro de mudanças impostas ao mundo do trabalho através da adoção do modelo de competências, o trabalhador passa a buscar, individualmente, seu aperfeiçoamento educacional, acreditando ser esse o melhor caminho para manter-se empregado ou melhorar as condições de seu emprego (empregabilidade).

O mercado de trabalho conta hoje com uma classe trabalhadora bastante heterogênea, complexa e diversa. Não podemos nos esquecer de que nossa força de trabalho encontra-se dividida em trabalhadores qualificados e desqualificados presentes no mercado formal e informal. São milhões de brasileiros divididos entre negros, brancos, jovens, velhos, homens e mulheres - todos em busca de oportunidades para demonstrarem seu valor perante a sociedade.

A seguir, analisaremos como as mudanças no mundo do trabalho requerem novas demandas de educação, principalmente no que tange à formação profissional.

CAPÍTULO 2

TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO TRABALHADOR: AS TRANSFORMAÇÕES DO MERCADO DE TRABALHO

2.1 As inovações tecnológicas e organizacionais e o impacto sobre a qualificação

Através da globalização da economia e da reestruturação produtiva, o capitalismo apresenta novas formas de acumulação que afetam suas relações não só com o Estado em geral, mas principalmente com a educação e com a sociedade como um todo.

Uma das grandes e significativas mudanças apresentadas pelo capitalismo diz respeito às técnicas de produção que antes eram de base taylorista/fordista e que agora propõem uma substituição por métodos essencialmente tecnológicos. Nesse momento, percebe-se uma crescente parceria entre a ciência e a tecnologia, no intuito de criar novos materiais e equipamentos que permitam às empresas avançarem na competitividade, produção e lucro.

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas. [...] A produção organizada do conhecimento passou por notável expansão nas últimas décadas, ao mesmo tempo que assumiu cada vez mais um cunho comercial (como provam as incômodas transições de muitos sistemas universitários do mundo capitalista avançado de guardiães do conhecimento e da sabedoria para produtores subordinados de conhecimento a soldo do capital corporativo). (HARVEY, 2003, p. 151)

O avanço tecnológico aumentou significativamente a quantidade de processos automatizados dentro das organizações, o que acarreta uma nova demanda profissional: conhecimentos científicos mais abrangentes dentro dos processos produtivos associados ao domínio de outras línguas, informática e facilidade em empregar conhecimentos teóricos na resolução imediata de problemas práticos; e, ainda, o completo domínio na operação dos sofisticados e caros equipamentos.

As inovações tecnológicas aproximam cada vez mais a ciência do chão da fábrica. A informática, robótica, biotecnologia, telecomunicações são os setores de maior crescimento nos dias atuais e, diferentemente, do que acontecia no taylorismo/fordismo, não transformam matérias-primas em produtos manufaturados e, sim, dão maior ênfase à produção de ideias e serviços, criando novas formas de utilização dos recursos.

O século XX trouxe consigo transformações que abalaram os alicerces das diversas sociedades existentes no mundo. Principalmente nas últimas décadas desse século, as grandes inovações tecnológicas colocaram em xeque os conhecimentos tradicionais e criaram um mundo radicalmente novo. Esses avanços amplos e rápidos ergueram o império do conhecimento, tornando o mundo mais competitivo e causando a exclusão daqueles com menores recursos para competir.

As tecnologias estão cada vez mais flexíveis e poderosas. Ao aliarmos conhecimento e informação, criamos novas formas de produtividade e crescimento nas sociedades avançadas e, ainda, mudamos as formas de produção, fazendo com que “a informação se torne o produto do processo produtivo” (CASTELLS, 2003, p.119). Explicando melhor, obterão maior e melhor desempenho aqueles que conseguirem gerar, processar e aplicar, de forma eficiente, a informação baseada em conhecimentos.

A era digital não pode ser negada ou detida. “A informática não tem mais nada a ver com computadores; tem a ver com a vida das pessoas.” (NEGROPONTE, 2000, p.12). Ela está tão impregnada em nossa rotina, que é comum nos depararmos utilizando termos outrora ditos técnicos da área de informática e que, hoje, tornaram-se integrantes comuns do nosso vocabulário.

A sociedade brasileira vive uma mudança de paradigmas e cria novas alternativas para suprir as necessidades do homem moderno, estreitamente ligadas ao corre-corre diário, ao grande fluxo de informações recebidas constantemente, que devem ser analisadas, absorvidas ou descartadas, de acordo com o momento em que se vive.

Uma sociedade baseada cada vez mais na troca de valores simbólicos, do dinheiro à informação, vai mudar o eixo da economia, acabar com o conceito atual de trabalho, valorizar mais que tudo o conhecimento e a aprendizagem. Nesse cenário, os excluídos serão cada vez mais excluídos - com o poder se concentrando nas esferas virtuais (com profundo controle das esferas reais). (SEABRA, 2003)

A citação anterior não tem nada de profética ou ficcional. O que o autor colocou anteriormente é algo real e que já faz parte do dia a dia do ser humano. Hoje, percebe-se claramente que são fortes os impactos tecnológicos sobre as diversas áreas do conhecimento

humano. As novas tecnologias atingem todos os setores; seja na esfera política, econômica ou social, ela acarreta transformações, principalmente nas relações de trabalho e produção.

Com o advento da informática, até as tarefas domésticas de cozinhar, lavar passar ou arrumar tornaram-se mais fáceis. O avanço da *internet*, proporcionou a automatização de escritórios e bancos, que podem funcionar 24 horas por dia, 7 dias por semana, com um número reduzido de funcionários. Universidades e órgãos do governo utilizam a tecnologia computacional para produzir pesquisas, estudos e cálculos com uma rapidez impressionante (como exemplo, podemos citar a coleta e processamento do Censo Demográfico Brasileiro 2010 e os processos eleitorais totalmente informatizados desde as eleições municipais de 2000).

A tecnologia também tem seu lado perverso, pois, ao reduzir o número de trabalhadores nos postos de trabalho, provocam uma diminuição da força de negociação desses trabalhadores com o capital. Diminui-se significativamente o número de trabalhadores com direitos legais assegurados, aumenta-se a flexibilização da legislação trabalhista, desespecialização, subproletarização intensificada (expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, “terceirizado”). (ANTUNES, 2008). Um exemplo seria a tecnologia dos robôs. Cada vez mais baratos e aperfeiçoados, esses “pseudo-humanos” tornam-se ferramentas importantes para o capital. Ao substituir a força de trabalho humana pelos robôs, o capital reduz suas “dores de cabeça”, pois eles não precisam de férias, aumento de salários, licenças médicas ou de maternidade/ paternidade nem fazem reivindicações por melhores condições de trabalho através de sindicatos e/ou greves.

O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. É difícil esboçar um quadro geral claro, visto que o propósito dessa flexibilidade é satisfazer as necessidades com frequência muito específicas de cada empresa. Mesmo para os empregados regulares, sistemas como “nove dias corridos” ou jornadas de trabalho que têm em média quarenta horas semanais ao longo do ano, mas obrigam o empregado a trabalhar bem mais em períodos de pico de demanda, compensando com menos horas em períodos de redução da demanda, vêm-se tornando muito mais comuns. Mais importante do que isso é a aparente redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado. (HARVEY, 2003, p. 143)

Para justificar o desemprego, o capital utiliza o chavão da qualificação profissional, para dizer que a ausência de trabalhadores qualificados é que promove o quadro de exclusão e miséria humana existentes hoje. Ainda segundo Harvey,

[...] A desvalorização da força de trabalho sempre foi a resposta instintiva dos capitalistas à queda de lucros. Mas a generalidade dessa afirmativa esconde alguns movimentos contraditórios. As novas tecnologias aumentaram o poder de certas camadas privilegiadas; ao mesmo tempo, sistemas alternativos de produção e de controle do trabalho abrem o caminho para a alta remuneração de habilidades técnicas, gerenciais e de caráter empreendedor. A tendência, exagerada pela passagem para o setor de serviços e pelo alargamento da “massa cultural”, tem sido a de aumentar as desigualdades de renda, talvez pressagiando o surgimento de uma nova aristocracia do trabalho, bem como a emergência de uma subclasse mal-remunerada e totalmente sem poder. (HARVEY, 2003, p. 180-181)

O problema do desemprego é agravado também pela facilidade que as empresas têm, na economia global, de transferir sua produção de um país para outro, de acordo com a conveniência dos custos, dos benefícios fiscais, e das vantagens das políticas industriais e comerciais oferecidas por cada país.

As inovações tecnológicas e organizacionais transformam os trabalhadores em coadjuvantes do processo de produção; “a máquina passa a ser sujeito da produção, da qual o trabalhador passa a ser mero apêndice; transfere-se, portanto, para a máquina, a ‘virtuosidade’ que pertencia ao trabalhador.” (KUENZER, 2002b, p. 44) O processo de reestruturação empresarial fez da evolução tecnológica uma ferramenta de racionalização, otimização e adequação da força de trabalho aos mandos do capital. Ainda citando Kuenzer, podemos deduzir que

[...] a ciência desenvolvida pelo capital e a seu serviço é a expropriação do conhecimento do trabalhador. Paralelamente a um pequeno número de funcionários altamente qualificados, que dominam todo o saber sobre o trabalho, se desenvolve uma imensa massa de operários desqualificados, que não dominam mais que o conhecimento relativo à sua tarefa parcial e esvaziada de significado pela simplificação do processo produtivo, cuja função é a eterna geração de mais-valia. (KUENZER, 2002b, p. 47)

Os avanços científico-tecnológicos resultantes dos grandes investimentos do capital colaboram para a diminuição dos postos de trabalho, uma vez que substituem sistematicamente a força de trabalho pela tecnologia. Essa é uma das estratégias utilizadas pelas grandes empresas para garantir sua sobrevivência e competitividade no mercado.

Para contradizer esse quadro, o governo lança mão de informações acerca do aumento da taxa de emprego no Brasil. De acordo com o CAGED (Cadastro Geral de Empregados e Desempregados), em 2010 houve uma elevação da quantidade de postos de trabalho criados em todos os estados brasileiros. (CAGED, 2011)

Em 2010, a OIT (Organização Internacional do Trabalho) lançou um documento intitulado “Brasil: Uma estratégia inovadora alavancada pela renda”, que teve como propósito mostrar como a estratégia de crescimento com equidade foi construída e implementada e

ajudou o Brasil a superar a crise econômica e financeira mundial que eclodiu em 2008. De acordo com esse documento, no final de 2009, o Brasil criou um milhão de novos postos formais de trabalho e, em 2010, 2,2 milhões de empregos formais criados nos dez primeiros meses do ano. (OIT, 2010)

Porém, há que se fazer uma leitura mais crítica acerca desses dados. Ainda somos cerca de 1,5 milhões de desempregados (IBGE, 2011); 12 milhões de famílias possuem acesso ao Bolsa Família (OIT, 2010) o que demonstra uma quantidade considerável de brasileiros com renda *per capita* até R\$ 140,00⁷, mais interessante seria oferecer a esses brasileiros condições de sustentarem suas famílias e manterem seus filhos na escola através dos seus próprios rendimentos. Observa-se também o chamado diálogo social, apresentado pela OIT (2010) como forma de reduzir o número de desempregados. Através dele, propõe-se desligamentos temporários, férias coletivas, instauração de políticas como o trabalho compartilhado ou *work-sharing* (quando os trabalhadores aceitam reduzir a carga horária e seus salários para não perderem seus empregos) ferindo direitos conquistados há décadas pela força de trabalho, causando, inevitavelmente, precarização e tercerização do trabalho (ANTUNES, 2008)

Para entender com maior precisão os “ajustes” que estão sendo feitos nesta nova ordem é preciso identificar algumas estratégias imperativas: desregulamentação, que contém o significado mais amplo de retirar os direitos conquistados e não produzir políticas sociais; flexibilização, que implica propor um mínimo de regras para que a lei seja a da oferta e da procura num mercado aberto; autonomia, descentralização e privatização. É importante ressaltar que o Estado, neste contexto, abre mão de realizar políticas sociais e os indivíduos precisam, então, passar a comprar os “serviços” de saúde, educacionais, de bem-estar e demais “serviços” que passaram a ocupar o lugar dos direitos sociais conquistados ao longo da trajetória de constituição da identidade social das classes. (NORONHA, 2006, p. 52)

A globalização da economia e a reestruturação produtiva promoveram mudanças radicais no mundo do trabalho e nas relações sociais o que passou a exigir um novo tipo de trabalhador. E para a formação dessa nova força de trabalho exige-se uma nova pedagogia pautada nas demandas da sociedade capitalista.

⁷ De acordo com o MDS (Ministério do Desenvolvimento Social), o Bolsa Família é regulamentado pela: Lei Federal nº 10.836/2004, Lei Federal nº 11.692/2008, Decreto Federal nº 5.209/2004, Decreto Federal nº 6.917/2009. A depender da renda familiar por pessoa (limitada a R\$ 140), do número e da idade dos filhos, o valor do benefício recebido pela família pode variar de R\$ 32 a R\$ 242. Esses valores são o resultado do reajuste anunciado em 1º de março e vigoram a partir dos benefícios pagos em abril de 2011. Disponível em: < <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/>> Acesso em 23 ago. 2011.

2.2 As mudanças no mundo do trabalho e as novas demandas de educação

A automação industrial e o processo de globalização foram determinantes para as mudanças educacionais brasileiras desde as últimas décadas do século XX. O mercado de trabalho passou a exigir um novo perfil profissional para os setores industrial, de comércio e de serviços. Surge uma nomenclatura que irá definir como essa nova força de trabalho deverá ser formada: a pedagogia ou modelo de competências. De acordo com a OIT (Organização Internacional do Trabalho), competência é a

capacidade de articular e mobilizar condições intelectuais e emocionais em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho. Capacidade produtiva de um indivíduo que se define e mede em termos de desempenho real e demonstrado em determinado contexto de trabalho e que resulta não apenas da instrução, mas, em grande medida, da experiência em situações concretas de exercício ocupacional. (OIT, 2002, p. 22)

As competências estão divididas em sete tipos: 1) competências básicas (leitura, escrita, aprendizagem das quatro operações, as operações lógico-formais, a geometria básica, o uso do computador e terminais bancários); 2) competências específicas (adquiridas na especialização profissional); 3) competências essenciais (resoluções de problemas, comunicação, atitudes pessoais, uso da informação tecnológica e uso da linguagem moderna); 4) competências genéricas (adquiridas no período escolar e na prática do trabalho; servem a qualquer atividade profissional, como por exemplo: a tomada de decisão, iniciativa, a empatia e a simpatia, a habilidade numérica e computacional, a habilidade verbal e conversacional); 5) competências profissionais (adquiridas no exercício da experiência profissional); 6) competências tácitas (adquiridas e exercidas na prática do trabalho diário, os chamados segredos do ofício) e 7) competências transversais (são comuns a diversas atividades profissionais; permitem a transferência de um perfil profissional a outro ou de um conjunto de módulos curriculares a outros.). (OIT, 2002)

Também de acordo com esse glossário, o ensino baseado em competências traduz-se em cinco princípios:

1. Toda aprendizagem é individual.
2. O indivíduo, como qualquer sistema, orienta-se por metas a serem atingidas.
3. O processo de aprendizagem é mais fácil quando o aluno sabe precisamente a *performance* que se espera dele.
4. O conhecimento preciso dos resultados a serem atingidos favorece a aprendizagem.
5. É mais provável que o aluno faça o que se espera dele e o que deseja de si próprio se lhe é concedida responsabilidade nas tarefas de aprendizagem. (OIT, 2002, p. 25)

As configurações acima traduzem o que o mercado de trabalho espera, atualmente, do trabalhador: flexibilidade, responsabilidade, polivalência e a consciência plena de que sua

aprendizagem depende exclusivamente de si. Aliar instrução à experiência para evitar retrabalho, aumentar e agilizar a produção e resolver problemas em quaisquer circunstâncias também são exigências impostas.

O modelo de competência exige que o trabalhador mobilize sua vivência profissional e pessoal de forma a conseguir agregar conhecimentos à empresa a que está vinculado. As organizações, por sua vez, criam estratégias que permitem a absorção do conhecimento tácito de cada trabalhador e incentivam a educação continuada e o aperfeiçoamento permanente do processo de trabalho. Enquanto o modelo anterior (qualificação) diz respeito ao salário, aos postos de trabalho e às tarefas, o modelo de competências remete à subjetividade e à multifuncionalidade. A memorização é substituída pela capacidade de utilização do conhecimento científico para resolver problemas do dia a dia, o que exige uma educação formal de qualidade.

O Brasil, ao adotar o modelo de competências, levou em consideração não as necessidades educacionais, mas, sim, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, a fim de atender as demandas do ideário capitalista, promovendo a formação profissional e ideológica requerida por esse sistema. “O projeto pedagógico que ocorre no interior da fábrica articula-se com o processo educativo em geral, que se desenvolve no conjunto das relações sociais determinadas pelo capitalismo.” (KUENZER, 2002b, p. 76)

Para Noronha (2006, p.54), a formação do conhecimento na educação profissional está presente em documentos do Banco Mundial e de organismos internacionais, revelando que o que se espera dos indivíduos é que adquiram as habilidades que os capacitem minimamente a saber buscar conhecimentos (entendidos como informação, prática e difusão) de forma permanente. Para ela, na perspectiva ideológica da política educacional do Banco Mundial, não é preciso “que os indivíduos desenvolvam uma formação sistemática, ampla e profunda tendo como base os conhecimentos socialmente significativos produzidos e acumulados pela humanidade” nem é preciso que a escola propicie tal tipo de formação; na era da tecnologia e da *Internet*, “o conhecimento estaria sintetizado e disponível a todos na rede, bastando a cada um ‘acessá-lo’ ”.

Vejamos o capítulo II, artigo 205, da atual Constituição Brasileira, que trata da educação:

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, 2000c, p.148)

Ao propor o pleno desenvolvimento da pessoa e sua qualificação para o trabalho, a constituição ratifica o conceito de competência e torna-a importante elemento na formação do novo perfil do trabalhador exigido pelo mercado.

Coerente com essa lógica, as políticas educacionais não teriam mais necessidade de se preocupar com a garantia do acesso de todos à educação; cada um deve buscar esse acesso individualmente (e isso já consiste por si mesmo em uma espécie de pré-critério de avaliação e de seleção) no mercado. Os mais aptos nessa tarefa tenderão a sobreviver e a integrar o fluxo contínuo do progresso. A educação dentro desse tipo de enfoque está perdendo a perspectiva de ser integradora, para aprofundar sua função de justificadora das desigualdades sociais. A educação, como outros direitos, deslocou-se, portanto, da esfera do direito social para colocar-se no plano individual, cuja regra central é o critério de mercado. (NORONHA, 2006)

A pedagogia das competências parte do princípio de que o trabalhador deve ter uma educação básica que garanta um conjunto de conhecimentos e de competências indispensáveis ao desenvolvimento humano. Os pareceres 15/98 (Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio) e 16/99 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico) foram elaborados tendo como base o modelo de competências. “A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões”. (BRASIL, 1999, p. 3). Há também referência ao Relatório da UNESCO, que determina a Educação para o Século XXI. No Parecer 15/98, encontramos: “Esse documento apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio, às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. E insiste em que nenhuma delas deve ser negligenciada”. (BRASIL, 1998, p. 17)

As orientações propostas no Relatório da UNESCO convergem para as novas formas de gestão do ensino público, que tem como base modelos mais flexíveis de administração traduzidos por participação da comunidade, descentralização das decisões, dos recursos e das responsabilidades. A prioridade de atendimento voltada para a ampliação das oportunidades no ensino básico expressa nos documentos dos organismos multilaterais significa, na prática, de um lado, a conclamação da sociedade e do indivíduo para resolver seus problemas de educação e se preparar para o mercado e, por outro, a integração dos indivíduos, através de uma educação permanente, aos novos requisitos da globalização e do

consumo. A educação, dessa forma, aparece como viabilizadora do aumento da produtividade, do progresso e, por extensão, da equidade social. (NORONHA, 2006)

Como os pareceres que regem o ensino médio e a educação profissional fundamentam-se no modelo de competências e no referido relatório, torna-se relevante sua análise. Segundo o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI,

a educação contribui para o desenvolvimento humano. Contudo, este desenvolvimento responsável não pode mobilizar todas as energias sem um pressuposto: fornecer a todos, o mais cedo possível, o “passaporte para a vida”, que os leve a compreender-se melhor a si mesmos e aos outros e, assim, a participar na obra coletiva e na vida em sociedade. A educação básica para todos é, pois, absolutamente vital [...]. Na medida em que o desenvolvimento visa a realização do ser humano enquanto tal, e não enquanto meio de produção, é claro que esta educação básica deve englobar todos os conhecimentos requeridos para se poder ter acesso, eventualmente, a outros níveis de formação. (DELORS, 1998, p. 82-83)

O novo modelo do trabalho exigido pelo modelo de competências pode ser identificado no que o referido relatório chamou de “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.

Noronha faz uma crítica a esses pilares, quando declara:

O estudante, neste enfoque, deve estar predisposto de forma permanente para o “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a comunicar” e “aprender a ser”, desqualificando a ação docente como um processo ultrapassado ou que pode ser substituído pelos sistemas de ensino à distância que, ao invés de ser uma ferramenta na mão do professor, transforma-se em um fim em si mesmo (neotecnicismo). O aluno é avaliado em relação a ele mesmo, sem nenhum parâmetro com o conhecimento da totalidade, com o universal, porque é preciso “respeitar” sua diferença, em seu modo fragmentado natural e individualizado de aprender, descaracterizando o caráter social e coletivo do ato de educar. É preciso salientar que esta postura de um pluralismo libertador esconde um recuo conservador e autoanulador que justifica a autoanulação e a autoexclusão. O mesmo princípio que induz ao “respeito” às diferenças pode produzir, em seguida, a indução à intolerância e à discriminação com relação a estes mesmos indivíduos aprisionados nas “diferenças”. E esta lógica, no seu limite, coloca-se a serviço dos interesses e justificativas do poder econômico. (NORONHA, 2006, p. 63)

Se considerarmos que essas aprendizagens traduzem-se em saberes, teremos o que define a pedagogia de competências.

O modelo de competências anuncia a valorização das características subjetivas de cada um. Para atender às novas exigências do mundo do trabalho, além de uma educação formal, o indivíduo precisa adaptar-se às inovações tecnológicas e desenvolver a capacidade de comunicar, gerir, julgar, ter intuição e a capacidade de aliar seus conhecimentos técnicos a

sua experiência para resolver quaisquer problemas que possam surgir em seu dia-a-dia. Além disso, espera-se um mínimo de desperdício, retrabalho e risco na execução das tarefas. Para o capital, a gestão por competências implica dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa, requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências, o que lhes dá a medida correta de sua empregabilidade. (DELUIZ, 2001)

Ainda de acordo com o Relatório da UNESCO, cabe à educação “transmitir de fato, de forma maciça e eficaz” os saberes que darão as bases das competências do futuro; a educação será a bússola que conduzirá o educando pelo complexo e agitado mundo em que está inserido. (DELORS, 1998, p. 89)

O “aprender a conhecer”, o primeiro pilar que deve sustentar a educação de acordo com as orientações do relatório da UNESCO, preocupa-se com a formação continuada do trabalhador. Durante toda a sua vida, o indivíduo deve estar apto a aprender e a buscar novas formas de aprendizagem, procurando estar sempre em sintonia com a evolução tecnológica e com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

Com o “aprender a conhecer”, pretende-se que “cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar”. Além disso, procura-se despertar o “prazer de compreender, de conhecer, de descobrir”. A aquisição de conhecimentos/saberes permitirá “compreender o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir”. (DELORS, 1998, p. 91)

A aquisição de conhecimentos é fator importante na vida humana, principalmente na chamada “sociedade da informação”, o avanço dos recursos tecnológicos “sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas”. Aos sistemas educativos resta a formação de “pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações”. (DELORS, 1998, p. 72)

Toda essa formação caracteriza-se pela imaterialidade do trabalho, tão presente na sociedade contemporânea:

O trabalho imaterial expressa a vigência da esfera informacional da forma-mercadoria: ele é a expressão do conteúdo informacional da mercadoria, exprimindo as mutações do trabalho operário no interior das grandes empresas, e do

setor de serviços, onde o trabalho manual direto está sendo substituído pelo trabalho dotado de maior dimensão intelectual. Trabalho material e imaterial, na imbricação crescente que existe entre ambos, encontram-se, entretanto, centralmente subordinados à lógica da produção de mercadorias e de capital. (ANTUNES, 2008, p. 177)

O “aprender a conhecer” deve levar “os adultos a apreciar, cada vez mais, as alegrias do conhecimento e da pesquisa individual”. O aumento dos saberes deve “favorecer o despertar da curiosidade intelectual, estimular o sentido crítico e permitir compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir”. (DELORS, 1998, p. 91)

Porém, toda essa alegria, criticidade e autonomia proporcionadas pela aquisição de conhecimentos deve estar ligada à promoção da superação da alienação do trabalhador, tornando-o verdadeiramente detentor dessas características. “O fato de os trabalhadores desenvolverem uma série de codificações que constituem um dos pilares da produção capitalista não é suficiente para a perpetuação da sua autonomia, pois não supera a alienação do e pelo trabalho, e muito menos os transforma em proprietários dos meios de produção”. (LUCENA, 2010, p. 38)

O “aprender a fazer” mantém relação direta com o aprender a conhecer. Esse segundo pilar está ligado “mais estreitamente à questão da formação profissional”, particularmente em “como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro” (DELORS, 1998, p. 93). Essa aprendizagem não está mais direcionada a uma formação ligada ao fabrico de alguma peça ou material - as chamadas tarefas físicas - mas à formação intelectual, preocupada em desenvolver as tarefas de concepção, de estudo e de organização.

“Para ser pertinente, o ensino secundário relacionado com o setor industrial deve desenvolver-se em estreita relação com o setor do emprego” (DELORS, 1998, p. 136). Ao propor a adaptação ao trabalho do futuro, percebemos uma articulação desse pilar com as transformações ocorridas nas formas de produção capitalista nas sociedades industriais. “A formação profissional deve conciliar dois objetivos divergentes: a preparação para os empregos existentes atualmente e uma capacidade de adaptação a empregos que ainda nem sequer podemos imaginar” (DELORS, 1998, p. 136).

É o que Coraggio (2000) denomina de “assemelhar a escola à empresa”, ou seja, a escola “é vista como empresa que monta e organiza insumos educacionais e produz recursos humanos com um certo nível de aprendizado. Pretende-se que o faça, como qualquer empresa submetida à concorrência, ao menor custo possível”. (CORAGGIO, 2000, p. 107)

Pode-se afirmar que, ao comparar a atual legislação do ensino médio e da educação profissional a esse panorama de “escola empresa”, temos retomada a presença da dualidade estrutural, agora revigorada, em que há o estabelecimento de uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções eram atribuídas a partir da origem de classe. (KUENZER, 1999b)

O relatório da UNESCO ainda reforça essa ideia ao dizer que os “ensinamentos teóricos transmitidos no nível secundário servem, [...] sobretudo, para preparar os jovens para os estudos superiores, deixando à margem, mal equipados para o trabalho e para a vida, os que não têm sucesso, que abandonam ou que não encontram lugar no ensino superior”. (DELORS, 1998, p. 136) Ou seja, os que não precisam trabalhar recebem uma educação geral e continuam seus estudos, ingressando no ensino superior, enquanto os desprovidos de uma melhor situação econômica ficam à mercê do sistema.

Outra ideia reforçada por esse relatório é a do deslocamento da pedagogia da qualificação para a de competências. “[...] o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal”. (DELORS, 1998, p. 93) “As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais ‘inteligentes’ e que o trabalho se desmaterializa”. (DELORS, 1998, p. 94)

De acordo com o relatório, o terceiro pilar – “aprender a viver juntos” - é uma das aprendizagens mais difíceis de alcançar, pois “o mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência, que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade”. (DELORS, 1998, p. 96)

O “aprender a viver juntos” prega a não-violência, o conhecer a si próprio e o pôr-se no lugar dos outros, compreendendo suas reações. (DELORS, 1998, p. 98) Mas como ensinar isso em um mundo marcado pela concorrência e pela disputa? Coraggio (2000, p. 80) faz um alerta à competitividade desumana instaurada nos dias atuais:

A ideia de êxito, para indivíduos, setores sociais e países, não supõe a cooperação ou a solidariedade, mas o triunfo na competição com os outros. Ser competitivo significa ter a capacidade de passar pelas provas que o mercado impõe, respondendo rápida e eficientemente às suas mudanças.

O “aprender a ser” prega que se deve “contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade

pessoal, espiritualidade.” Essa aprendizagem deve, ainda, preparar o indivíduo “para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida”. (DELORS, 1998, p. 99)

Esse pilar, assim como o modelo de competências, tem seu foco no indivíduo.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS, 1998, p.102)

O medo da desumanização através da evolução técnica é um dos pontos que justificam, segundo o relatório da UNESCO, essa aprendizagem. “A educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino. (DELORS, 1998, p. 100)

Com isso, a escola passa a viver um novo dilema: além de oferecer a chamada educação formal e ensinar os conhecimentos técnicos necessários à prática, ela precisa desenvolver em seus alunos essas características subjetivas, uma vez que, para a maioria, isso só é possível dentro das instituições de ensino. Kuenzer (2002a) diz que, para os que vivem das diferentes formas de trabalho, em que a precarização econômica dificulta o acesso à produção cultural dominante, a escola passa a ser espaço fundamental para a aquisição dos conhecimentos que permitam o desenvolvimento das competências requeridas para a inclusão na vida social e produtiva.

Porém, vale assinalar que a escola não deve ser um espaço para desenvolvimento de competências. Ela deve renunciar aos anseios do capital, se realmente quiser ser um instrumento de transformação.

A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. Confundir estes dois espaços, proclamando a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora; para os trabalhadores, a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento. (KUENZER, 2002a)

É fato que as classes menos favorecidas são as mais excluídas do processo de produção. Se, por um lado, elas sofrem com a diminuição dos postos de trabalho, por outro, têm que concorrer com indivíduos que possuem outros meios de desenvolvimento de sua formação, além da escola. Os que podem pagar têm acesso a uma educação de qualidade, realmente preocupada com o desenvolvimento crítico e emancipador do indivíduo; já os desprovidos de dinheiro têm de se contentar com uma educação à serviço do capital, limitadora e reprodutora da exclusão social.

Cabe às escolas, portanto, desempenhar com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva. Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho. (KUENZER, 2002a)

É preciso termos na educação não mais uma mercadoria do mundo do capital, mas um instrumento que prepara para a vida.

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir, de modo planejado e consistente, uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2005, p. 35)

Mais que discutir as mudanças no mundo do trabalho, é preciso analisar como o ser humano vem sendo tratado, como ele se posiciona frente a essas transformações, como sujeito desse processo. Vale ressaltar que, além de construtor de riquezas econômicas, o trabalho faz parte da vida social humana.

No próximo capítulo, além de um breve levantamento sobre a educação profissional brasileira, apresentaremos o histórico de implantação do SENAC no Brasil e em Montes Claros/MG. Também consta, nesse capítulo, considerações acerca do documento “Referenciais para a Educação Profissional do SENAC”, elaborado por essa Instituição e que serve de norte para criação das propostas pedagógicas de todas as unidades do SENAC. Pretende-se, com esse documento, promover uma análise dos impactos que ele causa na classe trabalhadora, que procura essa Instituição para obter algum tipo de formação profissional.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA E O SENAC (SISTEMA NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL)

3.1 Breve histórico da educação profissional brasileira

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. A criação dessas escolas ficou caracterizada como o início da rede federal de ensino. Antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, 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). Na maioria delas, “eram ensinados ofícios artesanais – como marcenaria, alfaiataria e sapataria – e não os manufatureiros, requeridos pelo surto industrial que se iniciava”. (ARANHA, 2006, p. 308)

O referido decreto considerava

[...] que o aumento constante da população das cidades exige que se facilitem às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre constantes da luta pela existência; que, para isso, se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime. (LIMA FILHO, 1999, p. 127)

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

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, onde optaria por um ramo profissional. (KUENZER, 1999a)

O trabalho manual no Brasil sempre foi visto com desprezo. O emprego da mão de obra escrava, indígena ou 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).

[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho, traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão, por um lado, e de execução, por outro. (KUENZER, 1999a, p. 88-89)

A partir de 1930, o Brasil é marcado por um intenso crescimento urbano-industrial. Inicia-se a economia de substituição de importações (o país, para satisfazer seu mercado interno, produz bens de consumo que antes eram importados), que foi fortalecida pela conjuntura internacional decorrente da II Guerra Mundial. Com o fim do Estado Novo, acelera-se e diversifica-se o processo de substituição de importações. (FREITAG, 1986)

A nova força de trabalho precisa ser recrutada dentro da nova configuração da sociedade de classes. [...] as escolas técnicas vão ser ‘a escola para os filhos dos outros’, ou melhor, a única via de ascensão permitida ao operário. Que essa via é falsa e se revela um beco sem saída, está implícito na especificidade dessa escola. Sendo de nível médio, ela não habilita seus egressos a cursarem escolas de nível superior. Criou-se a dualidade do sistema educacional que, além de produzir e reproduzir a força de trabalho para o processo produtivo, garante a consolidação e reprodução de uma sociedade de classes, mais nitidamente configurada que no período anterior. (FREITAG, 1986, p. 53)

A Constituição Federal de 1937 reconhecia oficialmente a dualidade estrutural na educação brasileira, uma vez que considerava a escola profissional e pré-vocacional como destinada aos desfavorecidos. Vejamos o artigo 129, dessa Constituição.

Art 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.

- 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.

- 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. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1987, p. 47)

Assim, através desse artigo, é introduzido o ensino profissionalizante no Brasil e fica estabelecido que as indústrias e sindicatos deveriam criar escolas de aprendizagem para os filhos de seus empregados e membros.

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 por um ensino secundário, que prepararia para o ensino superior e separado dos cursos profissionalizantes. (MANFREDI, 2002)

A partir de 1942, 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 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)

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)

No final do Estado Novo, durante a gestão de Eurico Gaspar Dutra, surge o Sistema “S”,

Assim, em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), organizado e mantido pela Confederação Nacional das Indústrias, com cursos para aprendizagem, aperfeiçoamento e especialização. Além de programas de atualização em 1946 – já após o Estado Novo –, surgiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A população de baixa renda, desejosa de se profissionalizar, encontrou nesses cursos boas condições de estudo, mesmo porque os alunos eram pagos para aprender. Daí o sucesso do empreendimento particular paralelo. (ARANHA, 2006, p. 308)

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

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

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

Embora se constitua um inequívoco avanço, a equivalência não supera a dualidade estrutural, posto que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientela, 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 LDB de 1961 integra o ensino médio e o ensino profissional, porém isso não estabelece o fim da dualidade, uma vez que quase somente os filhos da classe alta e média ingressavam no nível superior; eles irão formar a elite dirigente. Aos filhos dos pobres, que tinham pouca ou nenhuma educação formal, eram destinados os trabalhos pesados ou rudimentares (manuais).

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

Essa lei permite às classes menos favorecidas fazer um curso de nível médio, chamado de profissionalizante, para depois avançar nos estudos. Eram cursos que, além de serem ministrados à noite, não eram tão rígidos como o ginásio; assim eles podiam conciliar estudo e trabalho. Ao invés de prepararem para o mercado de trabalho, esses cursos tornaram-

se um trampolim para inserção no ensino superior e aquisição de um futuro diploma de doutor. A qualificação exigida pelas empresas acabava sendo dada dentro do próprio local de trabalho. (FREITAG, 1986)

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

[...] o ensino tecnicista buscava a mudança do comportamento do aluno mediante treinamento, a fim de desenvolver suas habilidades. Por isso, privilegiava os recursos da tecnologia educacional, encontrando no behaviorismo as técnicas de condicionamento.

O taylorismo, igualmente inspirado pelo positivismo, foi uma maneira pela qual as indústrias do começo do século XX conseguiam tornar mais ágil a produção em série. O processo taylorista separa a concepção da execução do trabalho, criando o setor de planejamento e submetendo o operário ao parcelamento das tarefas. Não por acaso, os novos gestores do projeto de educação também se orientavam pelas teorias de Taylor e Fayol, mestres da Teoria Geral de Administração de Empresas. (ARANHA, 2006, p. 316)

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

A Lei 5.692/71 estabelece a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos. Ela pretendeu substituir a equivalência pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no ensino médio; dessa forma, todos 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)

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

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

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

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

Porém,

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

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, segundo Lima Filho (1999, p. 124), “tem uma orientação geral consoante com as políticas globais de ajuste estrutural do Estado, onde destaca-se o progressivo descompromisso com o financiamento, gestão e obrigatoriedade do Estado para com a educação”.

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

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

§ único O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

[...]

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996, p. 33-35)

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

[...] a educação profissional não se encontra obrigatoriamente vinculada à escola regular. No parágrafo 4º do artigo 36, lemos: “A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”. Em seguida, diz o artigo 40: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Desse modo, proliferaram as “escolas técnicas” geralmente privadas, cujo objetivo é sempre o de atender às demandas do mercado e que, por isso mesmo, estão mais voltadas para o adestramento. É bom lembrar que no primeiro projeto encaminhado à Câmara, a educação profissional achava-se articulada à formação geral e humanística. (ARANHA, 2006, p. 325)

Lima Filho (1999, p. 124-125) afirma que “um dos aspectos fundamentais dessa LDB é seu caráter flexível, inespecífico e minimalista, o que permitirá agregar a ela, a pretexto de regulamentação, várias outras medidas legais, como decretos e portarias”.

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

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/ 96), como o Decreto Federal 2.208/97 instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante.

Publicado em 17 de abril de 1997, o Decreto n. 2208/97 é o principal instrumento jurídico-normativo da reforma da educação profissional.

O Decreto Federal 2208/97 regulamenta a LDB em seus artigos 39 a 42): aos que concluírem os cursos de Educação Profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional (artigo 4º, decreto 2208/97). O nível técnico destina-se aos matriculados ou egressos do ensino médio. Terá estrutura organizativa e curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial a ele. No entanto, só será concedido o diploma de técnico àqueles que concluírem o ensino médio (artigo 5º, Decreto 2208/97). O aluno poderá cursar o ensino técnico ao mesmo tempo em que cursa o colegial (concomitantemente) ou após sua conclusão (sequencial). (MANFREDI, 2002, 130)

Para Kuenzer (1999a, p. 100), a justificativa mais importante para o Decreto 2208/97 é o alto custo do ensino técnico, particularmente o oferecido pelos CEFETs e Escolas Técnicas Federais, financiados pelo poder público federal, o qual, segundo o discurso oficial, não atinge os trabalhadores e se reveste mais de características propedêuticas do que profissionalizantes.

A reforma dos ensinos médio e profissional do governo Fernando Henrique Cardoso, tal como inúmeras outras reformas que têm conformado as políticas educacionais, anuncia como seu objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade.

Assim é que se propõe modernizar o ensino médio e o ensino profissional no País, de maneira que acompanhem o avanço tecnológico e atendam às demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade. Na concepção proposta, o ensino médio terá uma única trajetória, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem ser profissionalizante, ou seja, preparando “para a vida”. A Educação Profissional, de caráter complementar, conduzirá ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinar-se-á a alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem e adulto, independentemente da escolaridade alcançada. (MANFREDI, 2002, p. 128-129)

O Decreto 2208/97, juntamente com a concepção de ensino médio vigente, traz novamente à baila a dualidade estrutural dentro da educação brasileira.

Embora a nova LDB (Lei 9394/96) assegure a possibilidade de manutenção de cursos de habilitação profissional que integrem educação geral e formação profissional, o Decreto n. 2208/97, na prática, inviabilizou essa possibilidade. Da mesma forma, a equivalência entre cursos de nível médio, gerais e profissionais, conquistada desde a LDB de 1961, desaparece quando o mesmo Decreto determina que a continuidade de estudos depende do certificado de conclusão de ensino médio, e os novos cursos profissionais não exigem escolaridade anterior para a realização de cursos de nível básico e médio.

Essa proposta é conservadora, porque retoma a concepção taylorista/ fordista que supõe a ruptura entre o saber acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o saber para o trabalho, desvalorizado por não ser teórico, contrariamente à compreensão contemporânea que mostra, a partir da crescente incorporação da ciência ao mundo do trabalho e das relações sociais, a indissociável articulação entre ciência, cultura e trabalho, entre pensar e fazer, entre refletir e agir. Em decorrência, não reconhece a transdisciplinaridade que caracteriza a ciência contemporânea. (KUENZER, 1999a, p. 102-103)

Através da reforma do ensino profissional, regulamentada pelo Decreto 2208/97, acontece a legalidade para “a retirada do Estado, nos níveis federal e estadual, do cenário da qualificação profissional, agora objeto de outro sistema, o de Educação Profissional,

financiado com recursos do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador)⁸, 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)

3.2 O SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

3.2.1 A implantação do SENAC no Brasil

Em 1945, os empresários do comércio se reuniram em Teresópolis, no Rio de Janeiro, onde foi realizada a I Conferência das Classes Produtoras do Brasil (I Conclap), a fim de discutir os problemas da economia nacional. Eles propunham a criação de uma estrutura para promover o trabalho e a justiça social. Foi a partir desse encontro que a educação profissional obteve um ganho importante: a criação de uma instituição que seria responsável 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 menores entre 14 e 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. Foi através desses decretos-lei que 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)

⁸ O 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 é composta pelas 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.

O SENAC faz parte do Sistema “S” e é caracterizado por ser uma instituição ambígua, ou seja, possui gestão privada prestando serviços de natureza pública, com recursos também de natureza pública. Configura-se como uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial (MANFREDI, 2002). De acordo com o SENAC (2006, p.13), “as empresas do setor de comércio deveriam contribuir com 1% de suas folhas de pagamento para o funcionamento da Instituição”.

Segundo Manfredi (2002), o SENAC, assim como cada representante do Sistema “S”, possui: a) órgãos normativos, consultivos e de supervisão: conselho nacional, conselhos regionais e fiscais e b) órgãos executivos e administrativos: departamento nacional, departamento regional ou secretarias executivas. Conselhos e departamento regionais são organismos estaduais, vinculados aos respectivos órgãos centrais.

O SENAC está presente no Distrito Federal e em todos os estados da federação brasileira, em 2500 (dois mil e quinhentos) municípios. Atua nas modalidades presencial, semipresencial e à distância de ensino, com cursos de nível técnico, graduação, tecnólogo e pós-graduação em 15 (quinze) áreas: artes, comércio, comunicação, conservação e zeladoria, *design*, gestão, idiomas, imagem pessoal, informática, lazer e desenvolvimento social, meio ambiente, saúde, tecnologia educacional, telecomunicações e, ainda, turismo e hospitalidade⁹. Em 2009, foram formadas 2.123 parcerias com organizações conveniadas, promovendo 1.894.600 atendimentos, sendo 665.014 gratuitos, em 2.979 municípios. Estima-se que o SENAC tenha encaminhado ao mercado de trabalho, somente no ano de 2010, cerca de 16.989 egressos, formados por 20.870 docentes¹⁰.

O SENAC inclui diversos tipos de unidades educativas e de serviços sociais, a saber:

Centros de tecnologia, escolas, centros de treinamento, próprios ou mantidos em convênio com empresas contribuintes.

Unidades móveis: vagões, caminhões, furgões, embarcações fluviais etc., que se deslocam para a realização dos cursos e prestação de serviços.

Estabelecimentos-escola, como hotéis, restaurantes, cabeleireiros, que prestam serviços e formação profissional. (MANFREDI, 2002, p. 195)

⁹Informação disponível em <<http://www.senac.br/institucional/osenac.html>> Acesso em 21 maio 2011.

¹⁰Informação disponível em <<http://www.senac.br/institucional/senacnumeros.html>> Acesso em 21 maio 2011.

3.2.2 A implantação do SENAC em Minas Gerais e em Montes Claros

Em Minas Gerais, o SENAC foi implantado em 1948. De acordo com a instituição¹¹, apresenta 35 (trinta e cinco) unidades distribuídas em todo o estado e, desde sua fundação, qualificou cerca de 6 milhões de pessoas.

No ano de 2010, a Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores atendeu mais de 77 mil alunos, em mais de 230 cursos de educação profissional ofertados no estado de Minas Gerais, com destaque para o curso de Auxiliar Administrativo, o mais procurado, registrando mais de 5 mil matrículas. Ainda nesse ano, o SENAC Minas atendeu 228.533 pessoas. Desses atendimentos, 104.993 participaram de cursos de educação profissional e 123.540 de programações variadas que têm como objetivo disseminar informações e conhecimentos. (SENAC, 2010)

No norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha, o SENAC está presente desde 17 de agosto de 1985, data de inauguração do Centro de Formação Profissional da cidade de Montes Claros. Essa unidade atende 94 municípios dessas regiões e oferece atividades nas diversas áreas de atuação do SENAC Minas, com um saldo de mais de 240 mil pessoas formadas em uma média anual de 12 mil alunos.

O SENAC Montes Claros está situado em um prédio localizado em área de fácil acesso, no centro da cidade, com salas de aula, oficinas, administração e laboratórios. Além de cursos nas áreas de artes, comércio, comunicação, *design*, gestão, idiomas, imagem pessoal, informática, lazer e desenvolvimento social, meio ambiente, saúde, telecomunicações e turismo e hospitalidade, oferece também o Programa Jovem Aprendiz¹², os cursos técnicos em Redes de Computadores, Farmácia e em Enfermagem e cursos de Educação a distância¹³.

¹¹ Informação disponível em <<http://www.mg.senac.br/internet/institucional/sobre/>> Acesso em 21 maio 2011.

¹² Programa criado em 2005 pela Eletrobrás, voltado para a qualificação de jovens para o mercado de trabalho.

¹³ Informações fornecidas pela administração do SENAC Montes Claros.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

De acordo com as necessidades apresentadas pelo mercado de trabalho para formação do trabalhador, nos anos 1990, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) que por sua vez apresentou profundas mudanças no sistema educacional brasileiro e especialmente na Educação Profissional. A ênfase dada na LDB à educação profissional está tanto na criação de um perfil educacional baseado no modelo de competência, bem como no estímulo à educação continuada. Apresenta também alteração no modelo de formação passando teoricamente de uma formação tecnicista para uma formação mais ampla pois inclui dentre a qualificação propriamente dita para trabalho a formação humana (valores, ética etc.), a formação para a cidadania e inserção do egresso no contexto das tecnologias .

Após o indicativo da LDB 9394/96 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, para os cursos técnicos de nível médio e pós-médio e para os cursos tecnológicos de nível superior. Além das Diretrizes Curriculares Nacionais que visaram regulamentar o conteúdo do currículo de formação profissional ainda foram publicados diversos decretos, pareceres e resoluções que visaram à aproximação da escola com o setor produtivo, com o intuito de formar um trabalhador no sentido do atendimento às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Portanto, neste capítulo propomos analisar os documentos oficiais, buscando elementos que possibilitem sua interpretação e que auxiliem na compreensão da real proposta de reformulação da educação profissional brasileira.

Foram retirados excertos da Resolução CNE/CEB 04/99 (ANEXO A), do Parecer CNE/CEB 16/99 (ANEXO B) e da Proposta Pedagógica do SENAC Montes Claros (ANEXO C).

A Resolução CNE/CEB 04/99 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. O anexo desse documento é composto pelo quadro das áreas profissionais com as cargas horárias mínimas dos cursos que poderão ser ofertados na modalidade de nível técnico. São vinte áreas profissionais ao todo, todas caracterizadas e com as respectivas competências profissionais gerais e específicas que devem ser contempladas na formação do técnico em cada área.

O Parecer CNE/CEB 16/99 apresenta uma análise das diretrizes, emitindo uma opinião fundamentada acerca dos “princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento da educação profissional de nível técnico” (BRASIL, 2000b, p. 76).

Denominado “Proposta Pedagógica SENAC/MG”, esse documento foi elaborado com base nas leis que regulamentam a educação profissional brasileira. Esse documento pretende aliar a prática pedagógica dessa instituição às tendências do mundo do trabalho e aos dispositivos da Lei nº 9.394/96, que regulamenta a educação profissional no país. (SENAC, 2002, p. 7)

4.1 A Resolução CNE/CEB 04/99 e o Parecer CNE/CEB 16/99

(1) Art. 1º - A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Parágrafo único. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. (BRASIL, 2000a, p. 107, grifos meus)

A ligação da educação profissional com “trabalho” com a “ciência” e a “tecnologia” demonstra a preocupação direta dessa modalidade de ensino com o “saber fazer”. O “saber fazer” está ligado às ações e operações mentais referentes a atividades psicomotoras; são as competências técnicas, é a capacidade de aplicar conhecimentos.

A expressão “permanente desenvolvimento” revela que, mesmo ao acabar o vínculo do estudante com o curso profissionalizante, ele continua tendo o direito a continuar desenvolvendo-se permanentemente, construindo “aptidões para a vida produtiva e social”. Porém, quais aptidões e como adquiri-las a lei não detalha, como já percebido por Deluiz (2001), “as ‘aptidões para a vida social’ ou a preocupação com a formação ampliada dos sujeitos, que inclui a dimensão sociopolítica, não são detalhadas e especificadas na legislação educacional”

Observa-se, também, que a expressão “aptidões para a vida produtiva e social” faz referência a um profissional global que é o desejado no atual modelo de competência. De acordo com Deluiz (2001), a gestão por competências, na visão do capital, implica trabalhadores “flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos [...] e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa,

requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências”.

(2) Art. 4º - São critérios para a organização e o planejamento de cursos:
I - atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade; (BRASIL, 2000a, p. 108, grifos meus)

No excerto (2), temos a presença da palavra “demandas” ligada a três dimensões com interesses distintos. Dessa maneira, pergunta-se: Como os cursos poderão ser planejados e/ou organizados, levando-se em conta e, ao mesmo tempo, as necessidades dos “cidadãos”, do “mercado” e da “sociedade”? Quais são as demandas dos cidadãos? E as do mercado? E as demandas da sociedade?

O mercado busca profissionais cada vez mais capacitados, polivalentes e flexíveis, que atendam a suas expectativas e sejam capazes de gerar cada vez mais lucro.

Os cidadãos buscam formas de inserção em mercado de trabalho que oferece cada vez menos postos de trabalho, para garantirem sua sobrevivência e viverem com um mínimo de dignidade. Além disso, não querem ser vistos como simples mercadorias e não desejam que seu investimento em formação profissional seja frustrado.

Por fim, a sociedade quer o bem coletivo, o respeito, a justiça social e o cumprimento dos direitos igualmente a todos os cidadãos.

Sendo assim, pergunta-se: Como fica a educação profissional em relação a todas essas demandas? A quem ela conseguirá atender?

Isso não fica claro no texto da legislação educacional.

Também não fica claro como essas demandas poderiam ser identificadas pelas instituições de ensino nem que recursos e/ou equipamentos seriam necessários para assegurar às escolas o seu cumprimento.

Para análise do artigo 3º, alíneas de I a VII (excertos 3, 6, 13, 16, 18, 20,e 22), da Resolução CNE/ CBE 04/99, faz-se necessária a utilização de algumas definições do Parecer CNE/CEB 16/99 (excertos 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 19, 21 e 23) acerca dos itens a que esse artigo faz referência:

(3) Art. 3º - São princípios norteadores da educação profissional de nível técnico os enunciados no artigo 3º da LDB, mais os seguintes:

I - independência e articulação com o ensino médio; (BRASIL, 2000a, p. 107)

(4) “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada”. O termo articulação, empregado no artigo 40 da LDB, indica mais que complementaridade: implica em intercomplementaridade mantendo-se a identidade de ambos; propõe uma região comum, uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada entre o

ensino médio e o ensino técnico. Nem separação, como foi a tradição da educação brasileira até os anos 70, nem conjugação redutora em cursos profissionalizantes, sucedâneos empobrecidos da educação geral, tal qual a propiciada pela Lei Federal N.º 5.692/71. (BRASIL, 2000b, p. 89, grifos meus)

Apesar do discurso presente na legislação educacional de que a educação profissional será desenvolvida em intercomplementariedade com o ensino médio, buscando ações planejadas e combinadas entre as duas modalidades, percebe-se, na própria lei, claras indicações que reafirmam o dualismo entre educação geral (responsabilidade do ensino médio) e profissional (responsabilidade da educação profissional). É atribuído ao ensino médio a formação do pensamento crítico; e ao ensino técnico, a profissionalização específica. Dessa maneira, continuam empobrecidos os cursos profissionalizantes da educação geral, exatamente como o propiciado pela Lei Federal 5692/71.

Para Deluiz (2001), a exigência de conclusão ou de realização concomitante do ensino médio para a frequência ao ensino técnico “revela, por um lado, mecanismos de contenção ao ingresso no nível superior e, por outro, uma nova forma de elitização do ensino técnico-profissional, já que a maior parte dos alunos do ensino médio não tem condições de realizar os dois cursos simultaneamente”.

Fica subentendido que, até a reforma da educação profissional, aqui analisada, tínhamos um ensino empobrecido da formação geral e que, agora, com o modelo de competência perpassando todo o discurso da lei, temos um ensino “enriquecido” por uma formação ampla tanto profissional como de atributos sociais (conforme manifestado no excerto (1)).

(5) A articulação das duas modalidades educacionais tem dois significados importantes. De um lado, afirma a comunhão de valores que, ao presidirem a organização de ambas, compreendem também o conteúdo valorativo das disposições e condutas a serem constituídas em seus alunos. De outro, a articulação reforça o conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas, tanto na educação básica quanto na profissional. (BRASIL, 2000b, p. 90, grifos meus)

“Comunhão”, “conjunto”, “competências comuns” são palavras que dão ideia de unicidade, de convivência harmônica entre a vida profissional e social. A Lei de Diretrizes e Bases do Governo Militar (1971) preocupava-se com a “despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista” (KUENZER, 2007, p. 17), com um ensino caracterizado como “industrial, operário, assalariado, masculino, repetitivo, desqualificante, poluidor e predatório dos recursos naturais” (BRASIL, 2000b, p. 91), diferentemente da atual lei, que “identifica-se por aspectos como a valorização da competência profissional do trabalhador, [...], a polivalência de funções em contraposição a tarefas repetitivas, a expansão de atividades em comércio e serviços, o uso intensivo de tecnologias digitais [...] e de técnicas gerenciais

que valorizam a participação do trabalhador na solução dos problemas, o trabalho coletivo e partilhado como elemento de qualidade, [...] gestão responsável dos recursos naturais” (BRASIL, 2000b, p.92). Essa ideia de comunhão e conjunto, também presente no excerto (2), parte da tentativa de alcançar uma coesão social que torne possível construir um mundo pautado no reconhecimento das diferenças e mais solidário.

(6) II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; (BRASIL, 2000a, p. 107)

(7) Antes de ter o sentido tradicional de expressão ou produto da linguagem artística, a palavra arte diz respeito ao fazer humano, à prática social. A estética, sinônimo de sensibilidade, qualifica o fazer humano na medida em que afirma que a prática deve ser sensível a determinados valores. Estética da sensibilidade é, portanto, um pleonasmo que este Parecer e o Parecer CNE/CEB 15/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, utilizam para dar força à expressão. (BRASIL, 2000b, p. 90)

(8) A educação profissional, fundada na estética da sensibilidade, deverá organizar seus currículos de acordo com valores que fomentem a criatividade, a iniciativa e a liberdade de expressão, abrindo espaços para a incorporação de atributos como a leveza, a multiplicidade, o respeito pela vida, a intuição e a criatividade, entre outros. (BRASIL, 2000b, p. 92, grifos meus)

A estética trata do belo; a sensibilidade aqui apresentada corresponde à percepção (intuição). Para Trojan (2004), a estética da sensibilidade permite ao trabalhador ser polido, educado e perspicaz, uma vez que valoriza a leveza, a delicadeza, a criatividade e a sutileza. Isso contribui para a compreensão, por parte do sujeito, não só do explicitado, mas principalmente do inusitado.

Nos excertos (7) e (8), temos a presença do chamado discurso deôntico, muito presente em textos de legislação. Esse discurso está ligado ao “ter de”, ao que é necessário ou que representa o ideal. O uso de expressões deônticas, como “deve ser”, “deverá”, funcionam no discurso como efeito da demanda do discurso político-pedagógico. De acordo com Coracini (2003, p. 325), o uso de verbos modais deônticos “camufla o tom autoritário subjacente, apresentando o que é dito como uma necessidade natural intrínseca à realidade ou ao processo [...] de que se fala”. Esse discurso também aparece nos excertos: (2) “demandas”, (5) “a serem”, (10) “deverá constituir”, (15) “devem ser”, (19) “deve ser”, (21) “deve”, (26) “se dará”, (27) “deverá ser”.

(9) A contribuição da educação escolar em todos os níveis e modalidades para o processo de universalização dos direitos básicos da cidadania é valorizada pela sociedade brasileira cujos representantes aprovaram a LDB. A educação profissional, particularmente, situa-se na conjunção do direito à educação e do direito ao trabalho. Se for eficaz para aumentar a laborabilidade, contribui para a inserção bem sucedida no mercado de trabalho, ainda que não tenha poder, por si só, para gerar emprego. (BRASIL, 2000b, p. 92, grifos meus)

Percebe-se, no excerto (9), que a educação profissional é a responsável pela universalização do trabalho. “O direito de todos à educação para o trabalho é, por essa razão, o principal eixo da política da igualdade como princípio orientador da educação profissional” (BRASIL, 2000b, p. 92).

(10) A qualidade da preparação para o trabalho dependerá cada vez mais do reconhecimento e acolhimento de diferentes capacidades e necessidades de aprendizagem; de interesses, trajetos e projetos de vida diferenciados, entre outros fatores, por sexo, idade, herança étnica e cultural, situação familiar e econômica e pertinência a ambientes sócio-regionais próprios de um país muito diverso. (BRASIL, 2000b, p. 93, grifo meu)

Como a política da igualdade trata as diferenças? Deverá ser eliminado o anormal, que causa estranheza, e o que não se encaixa nessa política? De acordo com a lei, as diferenças devem ser aceitas, porém há de se ter cuidado para não se definirem diferenças naturais como as provenientes de desigualdades de ordem econômica e social.

(11) A política da igualdade na educação profissional terá, portanto, que buscar a construção de uma nova forma de valorizar o trabalho, superando preconceitos próprios das sociedades pré-industrial e industrial contra o trabalho manual e as tarefas consideradas inferiores. Nesse sentido, vale observar que o tempo dedicado ao trabalho será menor e, provavelmente, menos importante que o tempo dedicado a outras atividades como o lazer, a produção espontânea de bens ou serviços, a criação de bens imateriais, o trabalho voluntário. Isso fará com que a valorização social de uma pessoa dependa menos de sua profissão, no sentido que hoje damos a esse termo, do que daquilo que ela faz em outros âmbitos ou tempos de sua vida. A política da igualdade impõe à educação profissional a constituição de valores de mérito, competência e qualidade de resultados para balizar a competição no mercado de trabalho (BRASIL, 2000b, p. 93, grifo meu)

O fator tempo de dedicação aparece nesse excerto pontuando a relação entre o trabalho e o ócio. Será mesmo possível, em uma sociedade regida pelas leis do capital, o tempo dedicado às questões de satisfação pessoal ser maior que o dedicado ao trabalho? Com as novas demandas do mercado de trabalho, expressas pelo modelo de competências, há uma preocupação maior dos trabalhadores em estar em constante formação, seja através de cursos de idiomas, informática, português ou cursos livres mais específicos como técnicas de vendas e relacionamento com o cliente; tudo isso em busca de uma maior e melhor capacitação para evoluir no mercado de trabalho. Quando essa capacitação é feita? No tempo livre, que deveria estar sendo dedicado a atividades de lazer, descanso etc.

A palavra “mérito”, utilizada no excerto (11), favorece a ideia da construção de

trajetórias profissionais individuais, reforça o individualismo e resgata a meritocracia. Cada vez mais o trabalhador busca adquirir novos atributos criando um clima de competitividade no ambiente de trabalho.

(12) A ética da identidade será o coroamento de um processo de permanente prática de valores ao longo do desenvolvimento do projeto pedagógico da escola técnica de nível médio, assumidos os princípios inspirados na estética da sensibilidade e na política da igualdade. Seu principal objetivo é a constituição de competências que possibilitem aos trabalhadores ter maior autonomia para gerenciar sua vida profissional. Partindo da autonomia intelectual e ética constituída na educação básica, a educação profissional terá de propiciar ao aluno o exercício da escolha e da decisão entre alternativas diferentes, tanto na mera execução de tarefas laborais como na definição de caminhos, procedimentos ou metodologias mais eficazes para produzir com qualidade. (BRASIL, 2000b, p. 94, grifos meus)

A ética da identidade envolve tanto os princípios da estética da sensibilidade (excertos 07 e 08) como os da política da igualdade (excertos 09, 10 e 11). Nela estão envolvidos valores que identifiquem o indivíduo com seu trabalho, permitindo-lhe adquirir uma autonomia intelectual para gerenciar sua vida profissional. A ética, nesse excerto, está relacionada tanto ao plano da formação como ao do exercício do trabalho; sendo assim, pode ser considerada como fator de produção.

Diante do discurso desse excerto, é pertinente questionar: Como o trabalhador pode exercer seu poder de decisão em uma sociedade dominada pelas leis do capital? Se é o mercado que determina o que deve ser ensinado nos cursos profissionalizantes, como o cidadão poderá escolher uma educação que o prepare para questionar as condições de trabalho a que será submetido?

(13) III - desenvolvimento de competências para a laborabilidade; (BRASIL, 2000a, p. 107)

(14) O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade. (BRASIL, 2000b, p. 96, grifo meu)

O “saber ser” a que o excerto (14) se refere, segundo Deluiz (1996), compreende o conjunto de competências posto em ação em uma situação concreta de trabalho, a articulação dos vários saberes oriundos de várias esferas (formais, informais, teóricos, práticos, tácitos) para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade [...]. Além disso, ao se referir ao “saber” e ao “saber fazer”, esse trecho da legislação retoma a ideia presente no excerto (1) de se ter um profissional global, capaz de atender prontamente às exigências do mercado.

Considerando os estudos de vários pesquisadores (ANTUNES, 2005, 2008; FERRETI, 2005; KUENZER, 2000, 2002, 2003, 2007; RAMOS, 2006), os requisitos exigidos para formação dos trabalhadores vão além do saber-fazer; a atenção desloca-se para a atitude, o comportamento e os saberes tácitos. O mercado necessita de procedimentos cada vez coletivos e de profissionais cada vez mais capazes de resolver as mais diversas situações-problema que possam aparecer em seu dia a dia.

Tendo como tácito o conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental, do cotidiano, o conhecer-na-ação (DUARTE, 2003), torna-se pertinente um questionamento acerca desse conhecimento integrado à formação profissional. Como o capital se apodera e se utiliza do conhecimento tácito do trabalhador a seu favor?

(15) O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laborabilidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis. Traduz-se pela mobilidade entre múltiplas atividades produtivas, imprescindível numa sociedade cada vez mais complexa e dinâmica em suas descobertas e transformações. Não obstante, é necessário advertir que a aquisição de competências profissionais na perspectiva da laborabilidade, embora facilite essa mobilidade, aumentando as oportunidades de trabalho, não pode ser apontada como a solução para o problema do desemprego. Tampouco a educação profissional e o próprio trabalhador devem ser responsabilizados por esse problema que depende fundamentalmente do desenvolvimento econômico com adequada distribuição de renda. (BRASIL, 2000b, p. 96, grifos meus)

Fica subentendida, no excerto (15), a ideia de empregabilidade que, de acordo com o discurso oficial capitalista, é vista como requisito básico para superar a crise do desemprego ou como a capacidade que o trabalhador tem de ser empregável. Mesmo o referido excerto advertindo que a “aquisição de competências profissionais na perspectiva da laborabilidade, embora facilite essa mobilidade, aumentando as oportunidades de trabalho, não pode ser apontada como a solução para o problema do desemprego” ou, ainda, alertando para o fato da não responsabilização da educação profissional e do próprio trabalhador pelo desemprego, o conceito de empregabilidade empreendido na sociedade atual responsabiliza, sim, o trabalhador pela condição de manter-se empregado.

(16) IV - flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; (BRASIL, 2000a, p. 107)

(17) Na vigência da legislação anterior e do Parecer CFE n.º 45/72, a organização dos cursos esteve sujeita a currículos mínimos padronizados, com matérias obrigatórias, desdobradas e tratadas como disciplinas. A flexibilidade agora prevista abre um horizonte de liberdade, no qual a escola construirá o currículo do curso a ser oferecido, estruturando um plano de curso contextualizado com a realidade do mundo do trabalho. A concepção curricular é prerrogativa e responsabilidade de cada escola e constitui meio pedagógico essencial para o alcance do perfil profissional de conclusão. Essa concepção de currículo implica,

em contrapartida, maior responsabilidade da escola na contextualização e na adequação efetiva da oferta às reais demandas das pessoas, do mercado e da sociedade. Essa contextualização deve ocorrer, também, no próprio processo de aprendizagem, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contextos para dar significado ao aprendido, sobretudo por metodologias que integrem a vivência e a prática profissional ao longo do curso. (BRASIL, 2000b, p. 97, grifos meus)

O Parecer 45/72 fez um detalhado estudo amparado na Lei 5.692/71 a respeito da educação profissional no Brasil. Essa legislação oferecia um currículo misto de disciplinas de educação geral e de disciplinas profissionalizantes através de um curso único, que integrava a habilitação profissional e o 2º grau. O tempo dedicado à educação geral foi reduzido, e o ensino profissionalizante foi introduzido dentro da mesma carga horária antes destinada às disciplinas básicas (KUENZER, 2007). A partir da Resolução CEB/CNE 04/99, palavras como flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização passam a fazer parte do novo discurso a respeito da educação profissional. A flexibilidade diz respeito à condição de cada instituição de ensino profissionalizante na organização de seu currículo. A interdisciplinaridade relaciona as disciplinas em áreas de projetos de estudo, pesquisa e ação. Por fim, a contextualização preocupa-se com a aprendizagem voltada para o cotidiano do aluno. Se a própria lei define que o plano de curso deve estar “contextualizado com a realidade do mundo do trabalho”, o trabalho passa a ser o elemento mais importante no currículo, contradizendo a ideia de que a aprendizagem deve estar de acordo com a realidade do aluno. Para Ferretti (2003, p. 332), “no caso da interdisciplinaridade e da contextualização, corre-se o risco de, por conta do objetivo que leva à sua utilização - o desenvolvimento de competências -, promover-se a subsunção dos conhecimentos disciplinares à sua aplicabilidade”, ou seja, “corre-se o risco de ser priorizada mais a aplicação dos conhecimentos a situações de caráter instrumental que seu domínio profundo e efetivamente significativo”.

Cabe ressaltar que, mesmo a legislação apresentando esse caráter de flexibilidade e contextualização, a organização curricular acaba sendo padronizada; por exemplo, os cursos oferecidos pelo SENAC de Montes Claros/MG seguem o mesmo currículo dos cursos oferecidos nacionalmente por essa agência formadora. Dessa maneira, as nuances locais acabam desconsideradas e substituídas por uma proposta ampla e geral, de formação profissional.

Também no trecho anterior é retomada a ideia de satisfação de demandas presente no excerto (2) dessa análise.

(18) V - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; (BRASIL, 2000a, p. 107)

(19) A conciliação entre a polivalência e a necessária definição de um perfil profissional inequívoco e com identidade é desafio para a escola. Na construção do currículo correspondente à habilitação ou qualificação, a polivalência para trânsito em áreas ou ocupações afins deve ser garantida pelo desenvolvimento das competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos. A identidade, por seu lado, será garantida pelas competências diretamente concernentes ao requerido pelas respectivas qualificações ou habilitações profissionais. (BRASIL, 2000b, p. 99, grifos meus)

O Parecer CFE n.º 45/72 exigia do cidadão uma formação específica. Um técnico, formado por um curso profissionalizante não precisava transitar por outras atividades ou setores que não os da sua formação (KUENZER, 2007). A partir do Parecer 16/99, o técnico passa ter uma característica de polivalência, ou seja, ele passa a estar apto “para trânsito em áreas ou ocupações afins o que deve ser garantido pelo desenvolvimento das competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos”. Dessa maneira esse perfil profissional é formado com base em competências profissionais gerais do técnico da área e em competências específicas de cada habilitação¹⁴; passa a ser um perfil restrito às competências definidas.

(20) VI - atualização permanente dos cursos e currículos; (BRASIL, 2000a, p. 107)

(21) Ressalte-se que a nova legislação, ao possibilitar a organização curricular independente e flexível, abre perspectivas de maior agilidade por parte das escolas na proposição de cursos. A escola deve permanecer atenta às novas demandas e situações, dando a elas respostas adequadas, evitando-se concessões a apelos circunstanciais e imediatistas. Num mundo caracterizado por mudanças cada vez mais rápidas, um dos grandes desafios é o da permanente atualização dos currículos da educação profissional [...]. (BRASIL, 2000b, p. 99).

Se a educação profissional deve acompanhar as rápidas e constantes mudanças apresentadas pelo mercado de trabalho através da atualização de seus currículos, quando e como essas instituições saberão se o que está sendo ensinado a seus alunos está realmente de acordo com o proposto pela própria legislação?

(22) VII - autonomia da escola em seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2000a, p. 107)

(23) A proposta pedagógica é uma espécie de “marca registrada” da escola, que configura sua identidade e seu diferencial no âmbito de um projeto de educação profissional que se constitui à luz das diretrizes curriculares nacionais e de um processo de avaliação, nos termos do que dispõe a legislação educacional vigente (BRASIL, 2000b, p. 100).

¹⁴ Essas competências são apresentadas no quadro anexo à Resolução CNE/CEB n. 04/99 e se direcionam para cada uma das vinte áreas profissionais definidas por essa resolução.

Ressalta-se, aqui, novamente, a individualidade prevista na legislação, mas que não é seguida pelas agências formadoras, uma vez que os cursos propostos são padronizados e aplicados igualmente entre as várias unidades de ensino. Essas considerações foram analisadas no segundo parágrafo do excerto (17).

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

Parágrafo único. As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:

I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;
 II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;
 III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.
 (BRASIL, 2000a, p. 108, grifos meus)

As palavras “eficiente e eficaz”, utilizadas juntas, reforçam a ideia de que o trabalhador deve ser ativo e produzir muito, tornando isso o principal.

Desenvolvidas na educação básica, as competências básicas são aquelas que constituem a preparação mínima para qualquer tipo de trabalho; como exemplo, podemos citar a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a compreensão sobre os fundamentos científicos e tecnológicos em que está envolvida a produção. As competências profissionais gerais são as comuns aos técnicos de cada área; estão vinculadas à ideia de polivalência e devem permitir aos técnicos o trânsito sobre diversos serviços e setores de uma mesma área profissional. Por fim, as competências específicas determinariam a identidade da profissionalização e são definidas pelas habilitações profissionais, e desenvolvidas exclusivamente durante a educação profissional (ARAÚJO, 2002).

Sendo assim, a soma dessas competências, de acordo com a lei, seria o necessário para formar técnicos competentes e críticos, mais uma vez evocando a formação de um profissional global, já presente nos discursos dos excertos (1) e (14).

(25) Art. 8º - A organização curricular, consubstanciada no plano de curso, é prerrogativa e responsabilidade de cada escola.

§ 1º O perfil profissional de conclusão define a identidade do curso.

§ 2º Os cursos poderão ser estruturados em etapas ou módulos:

I - com terminalidade correspondente a qualificações profissionais de nível técnico identificadas no mercado de trabalho;

II - sem terminalidade, objetivando estudos subsequentes.

§ 3º As escolas formularão, participativamente, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB, seus projetos pedagógicos e planos de curso, de acordo com estas diretrizes.
 (BRASIL, 2000a, p. 108)

Uma organização curricular baseada em módulos com ou sem terminalidade provoca a necessidade de conclusão desses módulos para aquisição de certificados. Há maior preocupação com a certificação do que com a aquisição de conhecimentos críticos - como se quanto mais certificados o trabalhador possuir mais fácil será seu ingresso no mercado de trabalho. O conhecimento é tratado como valor econômico; torna-se positivista, pragmático, mercadológico e utilitarista.

De acordo com Araújo (2002), a modulação, sugerida pela legislação educacional como procedimento de organização do ensino, pode fragmentar o processo formativo, pois os módulos são considerados isolados e devem ser mobilizados de acordo com as necessidades do imediato e, portanto, não oferecem maiores possibilidades para assegurar a sequenciação lógica da formação e uma compreensão global dos processos produtivos.

(26) Art. 17 - A preparação para o magistério na educação profissional de nível técnico se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais. (BRASIL, 2000a, p. 110)

O Parecer CNE/CEB 16/99 trata esse artigo da seguinte maneira:

(27) Cumpre ressaltar, ainda, o papel reservado aos docentes da educação profissional. Não se pode falar em desenvolvimento de competências em busca da polivalência e da identidade profissional se o mediador mais importante desse processo, o docente, não estiver adequadamente preparado para essa ação educativa. [...] . Essa preparação deverá ser considerada não apenas com relação às competências mais diretamente voltadas para o ensino de uma profissão. Outros conhecimentos e atributos são necessários, tais como: conhecimento das filosofias e políticas da educação profissional; conhecimento e aplicação de diferentes formas de desenvolvimento da aprendizagem, numa perspectiva de autonomia, criatividade, consciência crítica e ética; flexibilidade com relação às mudanças, com a incorporação de inovações no campo de saber já conhecido. (BRASIL, 2000b, p. 105)

O docente também deve ser um profissional polivalente, responsável pelo desenvolvimento de competências em seu educando. Sendo assim, esses docentes devem ser formados de acordo com as solicitações do mercado de trabalho e às demandas da realidade imediata. Essa adequação do profissional docente deve ser pautada por competências que estejam ligadas ao ensino de determinada profissão, além disso, requer o desenvolvimento de uma série de conhecimentos e atributos, mas não faz menção à ideia de como a qualidade do docente poderá ser garantida (materiais, estrutura, salários).

4.2 Proposta Pedagógica da Unidade de Ensino Técnico do SENAC da cidade de Montes Claros

A seguir, são apresentados trechos importantes da Proposta Pedagógica das Unidades de Ensino Técnico do SENAC Minas, que também é adotada pela unidade da cidade de Montes Claros. Esse documento mostra como a força de trabalho é formada nessa instituição, atendendo ao novo perfil de trabalhador delineado pelo mercado e pela legislação educacional brasileira vigente.

A organização curricular do SENAC Montes Claros é elaborada de acordo com cada curso:

(28) [...] contemplando as competências profissionais gerais do segmento profissional e as específicas de cada modalidade de educação profissional e tipo de curso, com foco no perfil profissional de conclusão e prevendo situações que levem o aluno a aprender a pensar, a aprender a aprender, a mobilizar e articular conhecimentos, habilidades e valores em níveis crescentes de complexidade. [...] os procedimentos metodológicos contextualizam as realidades profissionais com práticas pedagógicas, de modo a contemplar experiências com novas tecnologias, produtos e materiais, desenvolvendo atividades individuais e em grupo permitindo ao aluno resolver problemas inerentes às atividades diárias com criatividade e flexibilidade, buscando sempre atingir um aprendizado mais significativo. (SENAC, 2009, p. 11, grifos meus).

O referido documento leva em consideração as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, principalmente as relativas ao uso de novas tecnologias. Além disso, “a proposta curricular será atualizada constantemente, visando a sintonia permanente com o mercado e o processo de trabalho dos profissionais” (SENAC, 2009, p. 11)

Para Zarifian (2011, p. 22), antes a mão de obra era avaliada e gerenciada de acordo com as habilidades corporais; agora, deverá ser gerenciada, passando-se “da solicitação do corpo à solicitação do cérebro”.

No contexto de uma formação em que a separação entre o trabalho manual e o intelectual era nítida, a linha de ação de instituições como SENAC baseava-se “no treinamento das técnicas para preenchimento de postos de trabalho bem definidos, com ênfase na preparação para o fazer, sem preocupação especial com o questionar, propor, criar, avaliar”. (SENAC, 2002, p. 20) Porém, ao propor uma formação ligada à articulação de conhecimentos, contextualizada com a realidade do aluno e preocupada com criatividade, flexibilidade, resolução de problemas, o SENAC rompe com esse modelo e, a partir da adoção

do modelo de competências, recomendado pelo MEC, passa a formar seus alunos com base nas novas exigências do mercado.

De acordo com Zarifian (2011, p. 68), “a competência é ‘o tomar iniciativa’ e ‘o assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara”. Continuando com o pensamento desse autor, “a competência é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que aumenta a diversidade das situações” (ZARIFIAN, 2011, p. 72).

Para contribuir com o desenvolvimento profissional e com a definição do perfil de seus alunos, os referenciais do SENAC estruturaram e agruparam as competências profissionais em quatro tipos:

Competências básicas - constituem o foco da educação básica (Resolução CNE/CEB n.º 03/98), como a capacidade de expressão, de compreensão do que se lê, de interpretação de representações e de realização de operações lógico-matemáticas.

Competências interprofissionais - necessárias a qualquer trabalhador. Estão relacionadas com as questões e desafios do mundo do trabalho, a pesquisa de dados, a utilização dos recursos tecnológicos, a preservação do meio ambiente, a ética das relações humanas, a saúde e a segurança no trabalho, o direito individual e o dever para com o coletivo.

Competências gerais - são aquelas comuns a uma área profissional. Para os cursos técnicos, elas estão definidas na Resolução CNE/CEB n.º 04/99.

Competências específicas - relativas à preparação para o exercício de atividades profissionais próprias a um segmento profissional. São definidas pela instituição formadora (no caso do SENAC, pelas unidades operativas), de acordo com a identidade da qualificação ou habilitação e com base nos Referenciais Curriculares por área profissional, publicados pelo MEC. (SENAC, 2002, p. 33)

Para o SENAC, a proposta curricular deve respeitar “os aspectos socioculturais, os recursos e demandas do mundo do trabalho e as perspectivas de laboralidade e **empregabilidade** de egressos” (SENAC, 2009, p. 11, grifo do autor). Há de se ter cuidado com a ideia de empregabilidade que pode ser revestida da perversa visão político-ideológica, em que a empregabilidade estaria vinculada a uma responsabilização do trabalhador por não conseguir emprego, na medida em que este não teria efetuado as escolhas corretas para sua capacitação ou teria uma qualificação inadequada, cabendo-lhe, portanto, o ônus por sua exclusão do mundo do trabalho e, conseqüentemente, da vida social (ARRUDA, 2000).

Percebemos na concepção pedagógica do SENAC a ideia de polivalência quando em sua proposta pedagógica, tem sua definição sob os seguintes moldes:

(29) Assim, com a oferta dos cursos, o SENAC MINAS busca garantir aos egressos maior empregabilidade, capacidade de trabalho, bem como maior mobilidade no interior de uma mesma organização, na qual se integram unidades de natureza e porte distintos. (SENAC, 2009, p. 7, grifo meu)

Essa mobilidade, ou polivalência, que não deve ser confundida com a formação do indivíduo para a ocupação de diversos ofícios, é percebida no pensamento de Zarifian (2011), segundo o qual o modelo de competências permite desenvolver a polivalência o que confere flexibilidade à organização do trabalho. “A polivalência, só tem sentido quando significa uma *ampliação da envergadura da competência da pessoa*” (ZARIFIAN, 2011, p. 139, grifo do autor).

No modelo do posto de trabalho, a polivalência designa a capacidade que tem um assalariado de ocupar vários postos, o que lhe permite passar de um posto a outro de acordo com as necessidades. Os postos continuam separados, cada posto de trabalho continua sendo, sempre, caracterizado pela lista de tarefas que é preciso executar quando se ocupa. A lógica competência introduz outro conceito, de que a palavra polivalência mal dá conta: *exprime uma ampliação da área de utilização das competências do assalariado*, conservando-se, entretanto, o princípio de unidade e de coerência profissional nessa utilização. As atividades não são separadas; são ampliadas. Há várias possibilidades de desenvolvimento dessa ampliação: por pluritecnicidade, por pluriespecialidades, por plurifuncionalidade etc. A polivalência pode, igualmente, significar que uma pessoa sabe responder a uma variedade crescente de problemas colocados por uma clientela. É o que ocorre, por exemplo, nas profissões do pessoal ligado ao comércio, quando o assalariado sabe vender uma variedade crescente de produtos e serviços, e sabe corresponder às expectativas e às demandas crescentes dos clientes a propósito desses produtos e serviços. (ZARIFIAN, 2011, p. 102, grifo do autor)

No que diz respeito à organização curricular, a recomendação do SENAC Nacional é seguir a atual legislação.

As disposições legais atribuem às agências de educação profissional autonomia para organizar os currículos de suas ofertas de cursos técnicos, desde que tomem como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais, considerando seus respectivos projetos pedagógicos e as peculiaridades regionais. Ao poder público fica reservada a avaliação da qualidade de resultados, o que reflete, no âmbito educacional, a máxima do Estado mínimo que caracteriza o pensamento liberal. (SENAC, 2022, p. 24)

A legislação da educação profissional prevê que os currículos dos cursos devem ser construídos pela própria escola; isso possibilita a atualização curricular de acordo com as necessidades do mercado. O currículo proposto deve girar em torno de competências gerais por área, acrescidas de competências específicas por habilitação; a atenção deve ser em torno do processo de aprendizagem e não do ensino. “Os conteúdos precisam ser significativos e atualizados, vistos como recursos e não finalidade da educação, assimilados pelos alunos de forma crítica e dinâmica e mobilizados para a solução de situações concretas de trabalho”. (SENAC, 2002, p. 34)

O SENAC Montes Claros segue essa orientação nacional ao afirmar que:

(30) seguindo essa lógica de aprendizado, os elementos constitutivos da estrutura curricular estabelecida nos Planos de curso guardam algum relacionamento entre si, seja no plano horizontal de interdisciplinaridade, complementaridade, afinidade, integração, seja no plano vertical de aprofundamento e/ou sequência lógica. As bases tecnológicas por sua vez são o conjunto de assuntos organizados em unidades de aprendizagem, para articular esquemas mentais de saberes, habilidades, atitudes e valores que ressignificam o aprendizado. (SENAC, 2009, p. 12)

O tipo de currículo que melhor expressa a ideia contida no excerto (30) é o modular. Esse tipo de organização curricular é recomendada pelo Art. 8, da Resolução CBE/CNE n. 04/99 conforme apresentado no excerto (25) desse estudo.

O próprio documento do SENAC Nacional faz alguns alertas quanto ao sistema modular:

O Sistema Modular do MEC já traz em si grandes riscos de propiciar uma formação profissional fragmentada. De fato, alunos que cumprem uma trajetória de formação diferenciada, cursando módulos mal organizados em diferentes instituições, terão certamente dificuldades para integrar os conhecimentos construídos. [...] É conveniente enfatizar também que o próprio Sistema Modular, apesar de suas potencialidades, traz o risco de segmentar a educação profissional, aprofundando as diferenças entre os trabalhadores brasileiros. Assim, de um lado seria possível ter poucos e bons profissionais capazes de atuar com consistência na área profissional escolhida, porque contam com uma educação básica sólida e completam os módulos relativos a todo um percurso (ou vários percursos) formativos. De outro lado, existiriam trabalhadores com formação profissional reduzida, aligeirada, por possuírem nível de escolaridade mais baixo e cursarem apenas módulos cujas competências estão voltadas somente para um posto de trabalho, sem uma visão mais global ou fundamentada de uma área profissional. (SENAC, 2002, p. 40)

De acordo com ARAÚJO (2001) o modelo de competências preocupa-se com a contextualização dos conteúdos em substituição aos saberes organizados e separados em disciplinas justapostas. Ainda segundo esse autor “recusa-se [...] uma formalização prévia dos conteúdos, que devem ser definidos a partir de demandas específicas, e recomenda-se a sua utilização parcelarizada e organizada em módulos, revelando despreocupação com o respeito à lógica e à coerência que caracterizam a organicidade de uma disciplina” (ARAÚJO, 2001, p. 62).

Como cada módulo é relativamente independente dos demais, há a facilitação do desenvolvimento individualizado das competências, o que possibilita a cada um utilizar os módulos de acordo com suas necessidades de formação (ARAÚJO, 2001). Essa ideia ratifica a individualidade presente nesse modelo de ensino uma vez que este tem como referência a individualização da aprendizagem, pois a competência diz respeito essencialmente ao sujeito e não aos postos de trabalho.

O sistema modular permite também a certificação de competências profissionais que de acordo com a proposta pedagógica adotada pelo SENAC Montes Claros tem como objetivo “avaliar, reconhecer e certificar competências profissionais de trabalhadores sem a devida qualificação ou habilitação profissional correspondente a sua ocupação, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos, independente a forma como foram adquiridos os seus saberes”. (SENAC, 2009, p. 21)

A certificação propõe o reconhecimento do saber prático/tácito do trabalhador.

De acordo com Santos e Fidalgo (2007, p. 98) “o interesse dos trabalhadores em torno da certificação se coloca muito em função da necessidade de fazer face aos novos requisitos impostos pelo setor produtivo – maior qualificação; maior nível de escolaridade”, nas proposições do patronato, a certificação profissional baseada em competência “aparece como um elemento estratégico de reconversão da força de trabalho para fazer frente aos novos padrões de competitividade e qualidade impostos [...] pelo aumento da concorrência intercapitalista” (SANTOS; FIDALGO, 2007, p. 92).

Esses autores também destacam que ao se descolar do Estado para o capital a gestão da formação profissional, a educação dos trabalhadores estará voltada somente para as demandas do setor produtivo. Além disso, atentam para o fato da certificação profissional vir a constituir uma forma de absorver ou manter os trabalhadores mais estratégicos para a organização excluindo os trabalhadores pouco escolarizados e pouco qualificados das oportunidades de reconversão da força de trabalho.

Outro item levado em consideração pela proposta pedagógica do SENAC MG/Montes Claros é a avaliação. Para essa instituição ela deve ser:

(31) [...] concebida como um processo integrado, que de forma contínua e sistemática, subsidiará a prática educativa e estimará o grau de preparo dos alunos para o exercício das ocupações, expressando seu progresso na aprendizagem escolar e o desenvolvimento das competências necessárias à execução das atividades inerentes à ocupação. (SENAC, 2009, p. 13)

A avaliação deve ser contínua, qualitativa e mediadora, objetivando constatar “a capacidade de resolver situações através de ações reflexivas, críticas e éticas, acompanhando e verificando tanto as ações do educador, como o caminho percorrido pelo educando na construção do próprio conhecimento e desenvolvimento das competências.” (SENAC, 2009, p. 13)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa, procuramos mostrar as mudanças ocorridas no modo do trabalho a partir da reestruturação produtiva, com a adoção de novas tecnologias no modo de produção.

A discussão acerca da reestruturação produtiva deu-se com foco na formação profissional oferecida pelo SENAC da cidade de Montes Claros, baseando-se na análise dos documentos oficiais que regulamentam o ensino profissionalizante no Brasil.

Desse modo, faz-se necessário, retomar os principais aspectos abordados neste estudo, não tendo a pretensão de sua finalização, mas apenas fazer considerações, que por sua vez, deixam lacunas que viabilizam a continuidade das análises e problematizações aqui desenvolvidas, em estudos posteriores.

Num primeiro momento identificamos como aconteceu o deslocamento da pedagogia da qualificação profissional para a pedagogia das competências no mundo do trabalho.

No modelo de qualificação as instituições de ensino tinham como função especializar o trabalhador em uma determinada fase da produção, dentro de um ramo industrial também determinado. O trabalhador deveria demonstrar atributos próprios do setor produtivo em que fosse atuar. Para a realização de tais atividades não eram requeridos do trabalhador conhecimentos maiores que os de calcular, ler e escrever, ou seja, com poucos anos de escolaridade ele já se encontrava apto para o mercado de trabalho.

Os novos processos de produção demandam do trabalhador não somente conhecimento técnico, mas também atributos subjetivos e habilidades na realização das atividades profissionais. No modelo de competências os saberes tácitos e os saberes sociais adquiridos alcançam relevância de modo que a qualificação deixa de ser expressa em função dos títulos e diplomas.

A adoção da pedagogia de competências, como norteadora dos processos de formação profissional, permitiu-nos concluir que, os processos de trabalho têm sido analisados de maneira positivista, pragmática e mercadológica com ênfase na empregabilidade e, portanto, responsabilizando os sujeitos individuais pela sua “competência” em conseguir um trabalho, ou pela falta dela: culpabilização ou responsabilização “sua incompetência”. Isso também é observado por Souza (2010, p. 67):

a educação é concebida apenas como uma instituição que qualifica pessoas para a atividade na esfera econômica, no entanto, restrita ao mercado de trabalho. Desse modo, os trabalhadores buscam em sua qualificação saídas para ingressarem nesse mercado de trabalho, cada vez mais competitivo, e são estimulados a procurar a educação como forma de valorizar sua empregabilidade. O princípio que está em volta deste conceito é que o desemprego tem como causa a baixa empregabilidade da mão de obra, ou seja, sua desqualificação em face das exigências do mercado de trabalho. Assim, transfere-se do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional dos indivíduos. A empregabilidade está ligada aos conhecimentos, habilidades e esforço individual de adequação.

Identificado o deslocamento do modelo de qualificação para o modelo de competência, tornou-se relevante determinar quais os requisitos profissionais que passaram a ser exigidos do trabalhador a partir da reestruturação produtiva e como se dá a articulação entre teoria e prática na formação profissional do trabalhador, diante das transformações ocorridas no mercado de trabalho.

O mercado de trabalho passou a exigir um novo perfil profissional para os setores industrial, de comércio e de serviços. Espera-se que a força de trabalho tenha: flexibilidade, responsabilidade, polivalência e a consciência plena de que sua aprendizagem depende exclusivamente de si. Aliar instrução à experiência para evitar retrabalho, aumentar e agilizar a produção e resolver problemas em quaisquer circunstâncias também são exigências impostas. “Palavras como competitividade, êxito, produtividade, eficiência e efetividade aparecem como conceitos-chave e critérios de qualidade na lógica neoliberal e se constituem no novo senso comum dominante no que se refere à concepção de educação. (SOUZA, 2010, p. 68)

Previtalli et al (2010, p. 214) colocam que a introdução de inovações tecnológicas e/ou organizacionais, presente no contexto da reestruturação produtiva, impõe às empresas a necessidade de encontrar um força de trabalho mais qualificada e multifuncional que deverá ser explorada de forma mais intensa e sofisticada pelo capital.

Toda essa exigência por um novo perfil de profissional e a intensa valorização da automatização tecnológica faz-nos concluir que o trabalhador perde seu papel de ator principal para ocupar o de coadjuvante no processo produtivo. Atualmente a forma de trabalho é vista como um apêndice da maquinaria (ANTUNES, 2008; KUENZER, 2002b; PREVITALLI et al, 2010), isso confere ao capitalista maior poder de barganha na manutenção dos baixos salários e maior controle dos trabalhadores, que têm seu poder de reivindicação extremamente reduzido.

Sob a luz dessas reflexões, embasadas nos pensamentos de teóricos esclarecedores, podemos prosseguir nosso estudo procurando interpretar o discurso oficial da pedagogia das competências, presente nos documentos que regem a formação profissional da unidade do SENAC em Montes Claros.

Através do histórico da educação profissional brasileira podemos perceber o quanto ela é tratada de forma preconceituosa pela legislação educacional, estando sempre associada à formação das camadas mais pobres da população. Começando como uma educação assistencialista e legitimadora da condição social, a educação profissional passou a qualificar a força de trabalho para uma indústria emergente até final da década de 1970. Atualmente, com as novas demandas do capital, tem o objetivo de formar sujeitos aptos a trabalharem com a modernização tecnológica.

A partir da LDB 9394/96, a educação profissional passou a ter sua concepção pautada na formação através do modelo de competências o que requer do trabalhador o domínio operacional de fazer certo, acompanhado de uma visão global do processo produtivo juntamente com a compreensão do saber tecnológico e a mobilização de valores necessários às tomadas de decisão.

Esse ensino pautado no modelo de competência está presente em todos os documentos analisados o que indica a real preocupação com a formação do profissional para atender as demandas do mercado.

O Parecer 16/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho de Educação conceitua competência como “a capacidade que um indivíduo tem para articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 2000b).

Percebe-se que essas competências utilizam-se da subjetividade do trabalhador para atender não às suas necessidades, mas aos interesses do capital num processo de flexibilização. Além disso, o modelo de competência, está impregnado pela ideia da garantia da empregabilidade, o que força as instituições de ensino a elaborar currículos voltados para o mundo do trabalho. Para Antunes (2002) e Mészáros (2005) a formação integral do indivíduo, deve acontecer para além de uma sociedade capitalista de produção, ou seja, a emancipação real do trabalhador refletirá além do modelo capitalista de produção e não somente na educação do profissional de acordo com esse sistema.

A organização curricular é outro item importante dentro da interpretação feita nessa pesquisa. A Resolução CNE/ CEB 04/99 prevê que os currículos das instituições de

formação profissional sejam elaborados no formato de módulos prevendo uma certificação ao final de cada etapa.

Na análise dos excertos da legislação que trata da organização curricular dos cursos profissionalizantes de nível técnico, podemos verificar a indicação para um currículo baseado em competência, em que a matriz referencial nasce da análise dos processos de trabalho, e é transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando a abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas. Títulos e diplomas não garantem a permanência no mercado de trabalho, atualmente essa permanência depende das competências adquiridas e que devem ser constantemente atualizadas. Essa aquisição e renovação de competências deverá ocorrer através da educação profissional continuada ou através das experiências profissionais. Sendo assim os currículos modulares se encaixam perfeitamente a essa realidade, pois permitem aos trabalhadores a construção de seus próprios itinerários de formação assim como possibilitam a certificação de competências adquiridas com sua experiência profissional através de mecanismos de avaliação.

A formação em módulos é criticada por Tanguy (1997 apud SILVA, 2007), que aponta que para formar profissionais polivalentes e com necessário conhecimento orgânico, não é possível encarar o conhecimento como o conjunto de várias habilitações específicas. A autora afirma também que pode ocorrer perda de sentido dos conteúdos quando estes são considerados apenas a partir das necessidades de seu uso e organizados em módulos interdependentes.

Outra análise que foi-nos permitida fazer é a com relação aos docentes. Percebemos que o modelo de competências não afeta somente os que estão sendo formados mais também os que formam. O modelo de competências exige que as aulas sejam mais dinâmicas, buscando facilitar o processo ensino-aprendizagem, nesse método os alunos devem ser incentivados a pensar e a propor soluções ao invés de somente reproduzir conteúdos. Para que isso aconteça, os docentes devem fazer uso da criatividade, procurando sempre inovar suas aulas. Ao propor desafios e discutir assuntos relativos à realidade dos alunos os docentes acabam tendo um contato maior com a imprevisibilidade durante as discussões em sala de aula, o que requer uma maior preparação do conteúdo a ser ensinado.

Para finalizar, consideramos que reformar a legislação, tentando tornar o discurso do governo mais moderno e em sintonia com os organismos internacionais não promove uma transformação na realidade educacional de uma sociedade dividida pelas relações estabelecidas entre capital e trabalho como a nossa.

Mesmo com todas as leituras, reflexões e análises chegamos à conclusão de que várias lacunas do conhecimento ainda precisam ser preenchidas o que não foi possível somente com a análise dos documentos oficiais. Pensamos que rupturas/continuidades, disparidades, contradições, só serão melhor analisadas numa pesquisa construída sob a experiência do SENAC Montes Claros acerca da pedagogia das competências a partir da reforma da educação profissional. Com esses estudos posteriores será possível perceber a visão dos docentes, discentes e da diretoria dessa instituição acerca da implantação do modelo de competências no dia-a-dia de cada um.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005. (Coleção Mundo do Trabalho)
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica:** um guia para produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2007.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia.** 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, R. M. L. A reforma da Educação profissional sob a Ótica da noção de competência. **Boletim Técnico do SENAC.** São Paulo: SENAC, v. 28, n. 3, 2002.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de Competências Profissionais:** as incoerências de um discurso. Belo Horizonte, 2001. 218 p. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Qualificação versus Competência. **Boletim Técnico SENAC.** v. 26, n. 2, maio - ago. 2000.
- AZEREDO, Beatriz. **Políticas Públicas de Emprego:** a experiência brasileira. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho – ABET, v. 1. 1998. (Coleção Teses & Pesquisas)
- BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010. 284p.
- 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. Constituição (1937). **A constituição de 1937.** Brasília, DF: Fundação Projeto Rondon, 1987.57p.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 15/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** 1998.
- BRASIL Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2000c.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 16/99. **Referencias Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.** 2000b.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 04/99. **Referencias Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.** 2000a.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Tradução de Nathanael C. Caixeiro, Rio de Janeiro: LTC, 3. ed, 1987.

CAGED - Cadastro Geral de Empregados e Desempregados. Brasília, fev. 2011. Disponível em: <
http://www.fazenda.gov.br/spe/publicacoes/conjuntura/atividade_economica/2011/2011_01/IE%202011%2001%2019%20CAGED.pdf> Acesso em: 23 jul. 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CORACINI, Maria José R. Faria. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In: _____ (org). **Identidade e Discurso**. São Paulo: Argos, 2003.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DELUIZ, Neise. A Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, set./out., 1996.

DELUIZ, Neise. **Formação do trabalhador**: produtividade e cidadania. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

DELUIZ, Neise. Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v.27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>> Acesso em 19 de agosto de 2010.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, ago., 2003.

FERREIRA, Cândido Guerra. O fordismo, sua crise e o caso brasileiro. In: **Cadernos do CESIT/UNICAMP**, Campinas, n. 13, 1997.

FERRETI, Celso João. A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). **Formação de Educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

FERRETI, Celso João. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea)

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, Fernando; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. Reflexos sociais da lógica de competências: o processo de individualização em foco. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **Educação Profissional e a lógica das competências**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FORD, Henry. **Minha vida e minha obra**. Trad. Monteiro Lobato. Rio de Janeiro: Brand, s/d

FRANÇA, Robson Luiz de. O trabalho como princípio da dignidade da pessoa humana: Estado, educação e cidadania. In: LUCENA, Carlos (org). **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas: Alínea, 2008.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.142p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa mensal de emprego**. 2011. Disponível em: <
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/defaulttb2.shtm> Acesso em 23 ago. 2011.

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. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar**, Curitiba: UFPR, p. 43-69, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p.3 -11, maio/ago. 2002a.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. In: **Boletim Técnico do SENAC**. SENAC: Rio de Janeiro, v.25, n.2, maio/ago., 1999b.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Questões da Nossa Época, v. 63)

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**: As relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez. 6. ed., 2002b.

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.

LUCENA, Carlos. **Hayek**: liberalismo e a formação humana. São Paulo: Alínea, 2010.

MACHADO, Lucília. Usos sociais do trabalho e da noção de competências. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (orgs). **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Editora SENAC, 2007. (Série Trabalho e Sociedade)

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, Karl. & ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: CHED, 1980.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. v. I.

MENEZES, Maria Thereza Candido Gomes. Economia Solidária: elementos para uma crítica marxista. **III Jornada Internacional de Políticas Públicas**, UFMA: São Luís, ago. 2007.

Disponível em: <

http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fabricasocupadas.org.br%2Fcmo%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D86%26Itemid%3D27&rct=j&q=voltasse%20para%20a%20manipula%C3%A7%C3%A3o%20ideol%C3%B3gica%20no%20sentido%20da%20desmobiliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20classe%20trabalhadora%2C%20sua%20consequente%20acomoda%C3%A7%C3%A3o%20ao%20sistema%20capitalista%20de%20produ%C3%A7%C3%A3o%20e%20reprodu%C3%A7%C3%A3o%20da%20vida&ei=oYJ3TrqxFcqSgQe-IIWPDg&usg=AFQjCNGzyP_-EAQUyg8rv_bE7YlQ2OZLVQ&cad=rja >
Acesso em: 31 jul. 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS. István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 17 – 74

MÉSZÁROS. István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 115 - 192.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. 2. ed. rev. ampl. Campinas/SP: Alínea, 2006. (Educação em Debate)

OHNO, Taiichi. **O sistema Toyota de produção**: além da produção em larga escala. Porto Alegre: BOOKMAN., 1997.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. **Brasil: Uma estratégia inovadora alavancada pela renda**. Genebra/Suíça: OIT, 2010.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. **Certificação de Competências Profissionais**: Glossário de Termos Técnicos. Brasília: OIT, 2002.

PREVITALLI, Fabiane Santana et. al. Trabalho, educação e sociedade: a formação do trabalhador no âmbito da acumulação do capital. In: FRANÇA, Robson Luiz de (org.). **Educação e Trabalho: políticas públicas e a formação para o trabalho**. São Paulo: Alínea, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 3. ed., 2006.

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.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SEABRA, Carlos. **Inclusão digital**: desafios maiores que as simples boas intenções. 2003 Disponível em <http://www.infoinclusao.org.br/conteudo.asp?conteudo_id=180>. Acesso em 24 set. 2004.

SENAC. Departamento Nacional. **Referenciais para a educação profissional do Senac**. Rio de Janeiro: SENAC/DFP/DI, 2002.

SENAC. Departamento Nacional. **SENAC: 60 anos**. Rio de Janeiro: SENAC/DN, 2006.

SENAC. Minas Gerais. **Proposta Pedagógica**. 2009.

SENAC. Minas Gerais. **Relatório Síntese 2010 Minas Gerais**. 2010.

SENAES – Secretaria Nacional de Economia Solidária. **Atlas da economia solidária no Brasil**. Brasília: TEM/Senaes, 2006. Disponível em: <SENAES – Secretaria Nacional de Economia Solidária. **Atlas da economia solidária no Brasil**. Brasília: TEM, Senaes, 2006.> Acesso em: 23 jul. 2011.

SINGER, Paul. A Economia Solidária no Governo Federal. Mercado de Trabalho, **IPEA**, n. 24, ago 2004. Disponível em < http://www.mte.gov.br/ecosolidaria/conf_textopaulsinger.pdf > Acesso em 23 jul. 2011.

SILVA, Luciano Pereira da. **O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI de Montes Claros MG**: formação profissional e novas formas de organização do trabalho capitalista. Montes Claros, 2007. 115 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social). Universidade Estadual de Montes Claros.

SOUZA, Luciene Maria de. Estado e Políticas Públicas Educacionais: reflexões sobre as teses neoliberais. In: FRANÇA, Robson Luiz de (org.). **Educação e Trabalho: políticas públicas e a formação para o trabalho**. São Paulo: Alínea, 2010.

TAYLOR, Frederick. **Princípios da Administração Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TROJAN, Rose Meri. Estética da Sensibilidade como princípio curricular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago., 2004.

WELLEN, Henrique André Ramos. Contribuição à crítica da ‘economia solidária’. **Rev. Katál. Florianópolis**, v. 11, n. 1, jan./jun. 2008. p. 105-115.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. Tradução de Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2011.

ANEXO A - Resolução CNE/CEB 04/99

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do artigo 9º da Lei Federal nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos artigos 39 a 42 e no § 2º do artigo 36 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), no Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997 e com fundamento no Parecer CNE/CEB 16/99, resolve:

Art. 1º - A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Parágrafo único. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Art. 2º - Para os fins desta Resolução, entende-se por diretriz o conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico.

Art. 3º - São princípios norteadores da educação profissional de nível técnico os enunciados no artigo 3º da LDB, mais os seguintes:

- I - independência e articulação com o ensino médio;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III - desenvolvimento de competências para a laborabilidade;
- IV - flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;
- VI - atualização permanente dos cursos e currículos;
- VII - autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

Art. 4º - São critérios para a organização e o planejamento de cursos:

- I - atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade;
- II - conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino.

Art. 5º - A educação profissional de nível técnico será organizada por áreas profissionais, constantes dos quadros anexos, que incluem as respectivas caracterizações, competências profissionais gerais e cargas horárias mínimas de cada habilitação.

Parágrafo único. A organização referida neste artigo será atualizada pelo CNE, por proposta do Ministério da Educação (MEC), que, para tanto, estabelecerá processo permanente, com a participação de educadores, empregadores e trabalhadores.

Art. 6º - Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Parágrafo único. As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:

- I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;
- II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;
- III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.

Art. 7º - Os perfis profissionais de conclusão de qualificação, de habilitação e de especialização profissional de nível técnico serão estabelecidos pela escola, consideradas as competências indicadas no artigo anterior.

§ 1º Para subsidiar as escolas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e na organização e planejamento dos cursos, o MEC divulgará referenciais curriculares por área profissional.

§ 2º Poderão ser organizados cursos de especialização de nível técnico, vinculados a determinada qualificação ou habilitação profissional, para o atendimento de demandas específicas.

§ 3º Demandas de atualização e de aperfeiçoamento de profissionais poderão ser atendidas por meio de cursos ou programas de livre oferta.

Art. 8º - A organização curricular, consubstanciada no plano de curso, é prerrogativa e responsabilidade de cada escola.

§ 1º O perfil profissional de conclusão define a identidade do curso.

§ 2º Os cursos poderão ser estruturados em etapas ou módulos:

- I - com terminalidade correspondente a qualificações profissionais de nível técnico identificadas no mercado de trabalho;
- II - sem terminalidade, objetivando estudos subsequentes.

§ 3º As escolas formularão, participativamente, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB, seus projetos pedagógicos e planos

de curso, de acordo com estas diretrizes.

Art. 9º - A prática constitui e organiza a educação profissional e inclui, quando necessário, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições.

§ 1º A prática profissional será incluída nas cargas horárias mínimas de cada habilitação.

§ 2º A carga horária destinada ao estágio supervisionado deverá ser acrescida ao mínimo estabelecido para o respectivo curso.

§ 3º A carga horária e o plano de realização do estágio supervisionado, necessário em função da natureza da qualificação ou habilitação profissional, deverão ser explicitados na organização curricular constante do plano de curso.

Art. 10 - Os planos de curso, coerentes com os respectivos projetos pedagógicos, serão submetidos à aprovação dos órgãos competentes dos sistemas de ensino, contendo:

- I - justificativa e objetivos;
- II - requisitos de acesso;
- II - perfil profissional de conclusão;
- IV - organização curricular;
- V - critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- VI - critérios de avaliação;
- VII - instalações e equipamentos;
- VIII - pessoal docente e técnico;
- IX - certificados e diplomas.

Art. 11 - A escola poderá aproveitar conhecimentos e experiências anteriores, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional, adquiridos:

- I - no ensino médio;
- II - em qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico concluídos em outros cursos;
- III - em cursos de educação profissional de nível básico, mediante avaliação do aluno;
- IV - no trabalho ou por outros meios informais, mediante avaliação do aluno;
- V - e reconhecidos em processos formais de certificação profissional.

Art. 12 - Poderão ser implementados cursos e currículos experimentais em áreas profissionais não constantes dos quadros anexos referidos no artigo 5º desta Resolução, ajustados ao disposto nestas diretrizes e previamente aprovados pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino.

Art. 13 - O MEC organizará cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico para registro e divulgação em âmbito nacional.

Parágrafo único. Os planos de curso aprovados pelos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino serão por estes inseridos no cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico.

Art. 14 - As escolas expedirão e registrarão, sob sua responsabilidade, os diplomas de técnico, para fins de validade nacional, sempre que seus planos de curso estejam inseridos no cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico referido no artigo anterior.

§ 1º A escola responsável pela última certificação de determinado itinerário de formação técnica expedirá o correspondente diploma, observado o requisito de conclusão do ensino médio.

§ 2º Os diplomas de técnico deverão explicitar o correspondente título de técnico na respectiva habilitação profissional, mencionando a área à qual a mesma se vincula.

§ 3º Os certificados de qualificação profissional e de especialização profissional deverão explicitar o título da ocupação certificada.

§ 4º Os históricos escolares que acompanham os certificados e diplomas deverão explicitar, também, as competências definidas no perfil profissional de conclusão do curso.

Art. 15 - O MEC, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, promoverá processo nacional de avaliação da educação profissional de nível técnico, garantida a divulgação dos resultados.

Art. 16 - O MEC, conjuntamente com os demais órgãos federais das áreas pertinentes, ouvido o CNE, organizará um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências.

§ 1º Do sistema referido neste artigo participarão representantes dos trabalhadores, dos empregadores e da comunidade educacional.

§ 2º O CNE, por proposta do MEC, fixará normas para o credenciamento de instituições para o fim específico de certificação profissional.

Art. 17 - A preparação para o magistério na educação profissional de nível técnico se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais.

Art. 18 - A observância destas diretrizes será obrigatória a partir de 2001, sendo facultativa no período de transição, compreendido entre a publicação desta Resolução e o final do ano 2000.

§ 1º No período de transição, as escolas poderão oferecer aos seus alunos, com as adaptações necessárias, opção por cursos organizados nos termos desta Resolução.

§ 2º Fica ressalvado o direito de conclusão de cursos organizados com base no Parecer CFE nº 45, de 12 de janeiro de 1972, e regulamentações subseqüentes, aos alunos matriculados no período de transição.

Art. 19 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial o Parecer CFE nº 45/72 e as regulamentações subseqüentes, incluídas as referentes à instituição de habilitações profissionais pelos Conselhos de Educação.

Brasília, 05 de outubro de 1999.

Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset
Presidente da Câmara de Educação Básica

ANEXO B - Parecer CNE/CEB 16/99

Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico

1. Introdução

A proposta do Ministério da Educação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, encaminhada a este Conselho Nacional de Educação (CNE) pelos Avisos Ministeriais n.ºs 382 e 383, de 15 de outubro de 1998 e n.º 16, de 21 de janeiro de 1999, cumpre o que estabelece a legislação em vigor, especialmente o que dispõe o inciso I, do artigo 6.º, do Decreto Federal n.º 2.208/97, oferecendo subsídios para este Colegiado deliberar sobre a matéria, de acordo com a competência que lhe é atribuída pela Lei Federal n.º 9.131/95, artigo 9.º, § 1º, alínea “c”.

Cabe, portanto, analisar e apreciar esses documentos na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Estas diretrizes dizem respeito somente ao nível técnico da educação profissional, uma vez que o Decreto n.º 2.208/97 não dispõe sobre diretrizes para o nível básico, que é uma modalidade de educação não formal e não está sujeito a regulamentação curricular. O nível tecnológico está sujeito a regulamentação própria da educação superior.

Neste Parecer, duas indicações do Aviso Ministerial n.º 382/98 são consideradas premissas básicas: as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade.

Nessa construção, a escola de conciliar as demandas identificadas, sua vocação institucional e sua capacidade de atendimento. Além disso, as diretrizes não devem se esgotar em si mesmas, mas conduzir ao contínuo aprimoramento do processo da formação de técnicos de nível médio, assegurando sempre a construção de currículos que, atendendo a princípios norteadores, propiciem a inserção e a reinserção profissional desses técnicos no mercado de trabalho atual e futuro.

O estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais tem se constituído numa prioridade deste Colegiado, em especial desta Câmara de Educação Básica (CEB), desde a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB). Já foram fixadas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a formação de professores na modalidade normal em nível médio.

Em relação à educação profissional, a CEB pronunciou-se sobre o assunto primeiramente pelo Parecer CNE/CEB n.º 5, de 7 de maio de 1997, e, posteriormente, pelo Parecer CNE/CEB n.º 17, de 3 de dezembro de 1997, que estabeleceu diretrizes operacionais para a educação profissional e orientou os sistemas de ensino e as escolas sobre a questão curricular dos cursos técnicos.

Na definição das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico há que se enfatizar o que dispõe a LDB em seus artigos 39 a 42, quando concebe “a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, conduzindo “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, a ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada,” na perspectiva do exercício pleno da cidadania.

Considerando, portanto, essa concepção de educação profissional consagrada pela LDB e, em sintonia com as diretrizes curriculares nacionais já definidas por este Colegiado para a educação básica, as presentes diretrizes caracterizam-se como um conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento da educação profissional de nível técnico.

2. Educação e trabalho

A educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como universal. O não entendimento da abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho, associando-a unicamente à “formação de mão-de-obra”, tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as “elites condutoras” e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior como não tendo nenhuma relação com educação profissional.

A formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional). Ao trabalho, freqüentemente associado ao esforço manual e físico, acabou se agregando ainda a idéia de sofrimento. Aliás,

etimologicamente o termo trabalho tem sua origem associada ao “tripalium”, instrumento usado para tortura. A concepção do trabalho associado a esforço físico e sofrimento inspira-se, ainda, na idéia mítica do “paraíso perdido”.

Por exemplo, no Brasil, a escravidão, que perdurou por mais de três séculos, reforçou essa distinção e deixou marcas profundas e preconceituosas com relação à categoria social de quem executava trabalho manual. Independentemente da boa qualidade do produto e da sua importância na cadeia produtiva, esses trabalhadores sempre foram relegados a uma condição social inferior.

A herança colonial escravista influenciou preconceitosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de “mão-de-obra”. Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional.

O saber, transmitido de forma sistemática através da escola, e sua universalização, só foi incorporado aos direitos sociais dos cidadãos bem recentemente, já no século XX, quando se passou a considerar como condições básicas para o exercício da cidadania a educação, a saúde, o bem-estar econômico e a profissionalização.

Até meados da década de setenta, deste século, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semi-qualificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. Apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com competências em níveis de maior complexibilidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução. Havia pouca margem de autonomia para o trabalhador, uma vez que o monopólio do conhecimento técnico e organizacional cabia, quase sempre, apenas aos níveis gerenciais. A baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica.

A partir da década de 80, as novas formas de organização e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho. Um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas. Em consequência, passou-se a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; educação

profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores.

Nas décadas de 70 e 80 multiplicaram-se estudos referentes aos impactos das novas tecnologias, que revelaram a exigência de profissionais mais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Como resposta a este desafio, escolas e instituições de educação profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo novas áreas e elevando os níveis de qualidade da oferta.

As empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. À destreza manual se agregam novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões, mediadas por novas tecnologias da informação. A estrutura rígida de ocupações altera-se. Equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de novos perfis profissionais.

Não se concebe, atualmente, a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

3. Trajetória histórica da educação profissional no Brasil

Os primórdios da formação profissional no Brasil registram apenas decisões circunstanciais especialmente destinadas a “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, assumindo um caráter assistencialista que tem marcado toda sua história.

A primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização data de 1809, quando um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o “Colégio das Fábricas”, logo após a suspensão da proibição

de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras. Posteriormente, em 1816, era proposta a criação de uma “Escola de Belas Artes”, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Bem depois, em 1861, foi organizado, por Decreto Real, o “Instituto Comercial do Rio de Janeiro”, cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado.

A partir da década de 40 do século XIX foram construídas dez “Casas de Educandos e Artífices” em capitais de província, sendo a primeira delas em Belém do Pará, para atender prioritariamente os menores abandonados, objetivando “a diminuição da criminalidade e da vagabundagem”. Posteriormente, Decreto Imperial de 1854 criava estabelecimentos especiais para menores abandonados, os chamados “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos”, onde os mesmos aprendiam as primeiras letras e eram, a seguir, encaminhados às oficinas públicas e particulares, mediante contratos fiscalizados pelo Juizado de Órfãos.

Na segunda metade do século passado foram criadas, ainda, várias sociedades civis destinadas a “amparar crianças órfãs e abandonadas”, oferecendo-lhes instrução teórica e prática, e iniciando-as no ensino industrial. As mais importantes delas foram os “Liceus de Artes e Ofícios”, dentre os quais os do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886).

No início do século XX o ensino profissional continuou mantendo, basicamente, o mesmo traço assistencial do período anterior, isto é, o de um ensino voltado para os menos favorecidos socialmente, para os “órfãos e desvalidos da sorte”. A novidade será o início de um esforço público de organização da formação profissional, migrando da preocupação principal com o atendimento de menores abandonados para uma outra, considerada igualmente relevante, a de preparar operários para o exercício profissional.

Em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Consolidou-se, então, uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. Quanto ao ensino comercial, foram instaladas escolas comerciais em São Paulo, como a “Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado”, e escolas comerciais públicas no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, entre outras.

Nilo Peçanha, em 1910, instalou dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices” destinadas “aos pobres e humildes”, distribuídas em várias Unidades da Federação. Eram escolas similares aos Liceus de Artes e Ofícios, voltadas basicamente para o ensino industrial, mas custeadas pelo próprio Estado. No mesmo ano foi reorganizado, também, o ensino agrícola no País, objetivando formar “chefes de cultura, administradores e capatazes”.

Nessa mesma década foram instaladas várias escolas-oficina destinadas à formação profissional de ferroviários. Essas escolas desempenharam importante papel na história da educação profissional brasileira, ao se tornarem os embriões da organização do ensino profissional técnico na década seguinte.

Na década de 20 a Câmara dos Deputados promoveu uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional, propondo a sua extensão a todos, pobres e ricos, e não apenas aos “desafortunados”. Foi criada, então, uma comissão especial, denominada “Serviço de Remodelagem

do Ensino Profissional Técnico”, que teve o seu trabalho concluído na década de 30, à época da criação dos Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio.

Ainda na década de 20, um grupo de educadores brasileiros imbuídos de idéias inovadoras em matéria de educação criava, em 1924, na cidade do Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE), que acabou se tornando importante pólo irradiador do movimento renovador da educação brasileira, principalmente através das Conferências Nacionais de Educação, realizadas a partir de 1927. Em 1931 foi criado o Conselho Nacional de Educação e, nesse mesmo ano, também foi efetivada uma reforma educacional, conhecida pelo nome do Ministro Francisco Campos e que prevaleceu até 1942, ano em que começou a ser aprovado o conjunto das chamadas “Leis Orgânicas do Ensino”, mais conhecidas como Reforma Capanema.

Destaque-se da reforma Francisco Campos os Decretos Federais n.ºs

19.890/31 e 21.241/32, que regulamentaram a organização do ensino secundário, bem como o Decreto Federal n.º 20.158/31, que organizou o ensino profissional comercial e regulamentou a profissão de contador. A importância deste último deve-se ao fato de ser o primeiro instrumento legal a estruturar cursos já incluindo a idéia de itinerários de profissionalização.

Em 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, buscando diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas em matéria de educação. Preconizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e que, sobre a base de uma cultura geral comum, de forma flexível, possibilitasse especializações “para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância manual e mecânica (cursos de caráter técnico).” Estas foram assim agrupadas: a) extração de matérias primas (agricultura, minas e pesca); b) elaboração de matérias primas (indústria); c) distribuição de produtos elaborados (transportes e comércio). Nesse mesmo ano, realizou-se a “V Conferência Nacional de Educação”, cujos resultados refletiram na Assembléia Nacional Constituinte de 1933. A Constituição de 1934 inaugurou objetivamente uma nova política nacional de educação, ao estabelecer como competências da União “traçar Diretrizes da Educação Nacional” e “fixar o Plano Nacional de Educação”.

Com a Constituição outorgada de 1937 muito do que fora definido em matéria de educação em 1934 foi abandonado. Entretanto, pela primeira vez, uma Constituição tratou das “escolas vocacionais e pré-vocacionais”, como um “dever do Estado” para com as “classes menos favorecidas” (Art. 129). Essa obrigação do Estado deveria ser cumprida com “a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos”, as chamadas “classes produtoras”, que deveriam “criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados”. Esta era uma demanda do processo de industrialização desencadeado na década de 30, que estava a exigir maiores e crescentes contingentes de profissionais especializados, tanto para a indústria quanto para os setores de comércio e serviços.

Em decorrência, a partir de 1942, são baixadas, por Decretos-Lei, as conhecidas “Leis Orgânicas da Educação Nacional”:

- 1942 – Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.073/42);
- 1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141/43);
- 1946 – Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei n.º 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n.º 9.613/46).

A determinação constitucional relativa ao ensino vocacional e pré-vocacional como dever do Estado, a ser cumprido com a colaboração das empresas e dos sindicatos econômicos, possibilitou a definição das referidas Leis Orgânicas do Ensino Profissional e propiciou, ainda, a criação de entidades especializadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, bem como a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas federais. Ainda em 1942, o Governo Vargas, por um Decreto-Lei, estabeleceu o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação trabalhista e, por outro Decreto-Lei, dispôs sobre a “Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial”. Com essas providências, o ensino profissional se consolidou no Brasil, embora ainda continuasse a ser preconceituosamente considerado como uma educação de segunda categoria.

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e normal era o de “formar as elites condutoras do país” e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho.” A herança dualista não só perdurava como era explicitada.

No início da República, o ensino secundário, o normal e o superior, eram competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores e o ensino profissional, por sua vez, era afeto ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A junção dos dois ramos de ensino, a partir da década de 30, no âmbito do mesmo Ministério da Educação e Saúde Pública foi apenas formal, não ensejando, ainda, a necessária e desejável “circulação de estudos” entre o acadêmico e o profissional. O objetivo primordial daquele era propriamente educacional, e deste, primordialmente assistencial, embora já se percebesse a importância da formação profissional dos trabalhadores para ocupar os novos postos de trabalho que estavam sendo criados, com os crescentes processos de industrialização e de urbanização.

Apenas na década de 50 é que se passou a permitir a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes, quebrando em parte a rigidez entre os dois ramos de ensino e entre os vários campos do próprio ensino profissional. A Lei Federal n.º 1.076/50 permitia que concluintes de cursos profissionais pudessem continuar estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e provassem “possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos”. A Lei Federal n.º 1.821/53 dispunha sobre as regras para a aplicação desse regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio. Essa Lei só foi regulamentada no final do mesmo ano, pelo Decreto n.º 34.330/53, produzindo seus efeitos somente a partir do ano de 1954.

A plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de conhecimentos, só veio a ocorrer a partir de 1961, com a promulgação da Lei Federal n.º 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, classificada por Anísio Teixeira como “meia vitória, mas vitória”.

Essa primeira LDB equiparou o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, sepultando, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte”.

Todos os ramos e modalidades de ensino passaram a ser equivalentes, para fins de continuidade de estudos em níveis subseqüentes.

Na década de sessenta, estimulados pelo disposto no artigo 100 da Lei Federal n.º 4.024/61, uma série de experimentos educacionais, orientados para a profissionalização de jovens, foi implantada no território nacional, tais como o GOT (Ginásios Orientados para o Trabalho) e o PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino).

A Lei Federal n.º 5.692/71, que reformulou a Lei Federal n.º 4.024/61 no tocante ao então ensino de primeiro e de segundo graus, também representa um capítulo marcante na história da educação profissional, ao generalizar a profissionalização no ensino médio, então denominado segundo grau. Grande parte do quadro atual da educação profissional pode ser explicada pelos efeitos dessa Lei. Desse quadro não podem ser ignoradas as centenas e centenas de cursos ou classes profissionalizantes sem investimentos apropriados e perdidos dentro de um segundo grau supostamente único. Dentre seus efeitos vale destacar: a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base; o desmantelamento, em grande parte, das redes públicas de ensino técnico então existentes, assim como a descaracterização das redes do ensino secundário e normal mantidas por estados e municípios; a criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade.

A educação profissional deixou de ser limitada às instituições especializadas. A responsabilidade da oferta ficou difusa e recaiu também sobre os sistemas de ensino público estaduais, os quais estavam às voltas com a deterioração acelerada que o crescimento quantitativo do primeiro grau impunha às condições de funcionamento das escolas. Isto não interferiu diretamente na qualidade da educação profissional das instituições especializadas, mas interferiu nos sistemas públicos de ensino, que não receberam o necessário apoio para oferecer um ensino profissional de qualidade compatível com as exigências de desenvolvimento do país.

Esses efeitos foram atenuados pela modificação trazida pela Lei Federal n.º 7.044/82, de conseqüências ambíguas, que tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau. Se, por um lado, tornou esse nível de ensino livre das amarras da profissionalização, por outro, praticamente restringiu a formação profissional às instituições especializadas. Muito rapidamente as escolas de segundo grau reverteram suas “grades curriculares” e passaram a oferecer apenas o ensino acadêmico, às vezes, acompanhado de um arremedo de profissionalização.

Enfim, a Lei Federal n.º 5.692/71, conquanto modificada pela de n.º

7.044/82, gerou falsas expectativas relacionadas com a educação profissional ao se difundirem, caoticamente, habilitações profissionais dentro de um ensino de segundo grau sem identidade própria, mantido clandestinamente na estrutura de um primeiro grau agigantado.

A Lei Federal n.º 9.394/96, atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - configura a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. A LDB dispõe, ainda, que “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”.

Essa concepção representa a superação dos enfoques assistencialista e economicista da educação profissional, bem como do preconceito social que a desvalorizava.

Após o ensino médio, a rigor, tudo é educação profissional. Nesse contexto, tanto o ensino técnico e tecnológico quanto os cursos sequenciais por campo de saber e os demais cursos de graduação devem ser considerados como cursos de educação profissional. A diferença fica por conta do nível de exigência das competências e da qualificação dos egressos, da densidade do currículo e respectiva carga horária.

4. Educação profissional na LDB

Tanto a Constituição Federal quanto a nova LDB situam a educação profissional na confluência dos direitos do cidadão à educação e ao trabalho. A Constituição Federal, em seu artigo 227, destaca o dever da família, da sociedade e do Estado em “assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. O parágrafo único do artigo 39 da LDB define que “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”.

A composição dos níveis escolares, nos termos do artigo 21 da LDB, não deixa margem para diferentes interpretações: são dois os níveis de educação escolar no Brasil – a educação básica e a educação superior. Essa educação, de acordo com o § 1.º do artigo 1.º da Lei, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

A educação básica, nos termos do artigo 22, “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o desenvolvimento da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, tanto no nível superior quanto na educação profissional e em termos de educação permanente. A educação básica tem como sua etapa final e de consolidação o ensino médio, que objetiva a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

A educação profissional, na LDB, não substitui a educação básica e nem com ela concorre. A valorização de uma não representa a negação da importância da outra. A melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento.

A busca de um padrão de qualidade, desejável e necessário para qualquer nível ou modalidade de educação, deve ser associada à da equidade, como uma das metas da educação nacional. A integração entre qualidade e equidade será a via superadora dos dualismos ainda presentes na educação e na sociedade.

A preparação para profissões técnicas, de acordo com o § 2.º do artigo 36 da LDB, poderá ocorrer, no nível do ensino médio, após “atendida

a formação geral do educando”, onde o mesmo se aprimora como pessoa humana, desenvolve autonomia intelectual e pensamento crítico, bem como compreende os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, dando nova dimensão à educação profissional, como direito do cidadão ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva.

A prioridade educacional do Brasil, para os próximos anos, é a consolidação da universalização do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, na idade própria e, progressivamente, a universalização da educação infantil, gratuita, e de responsabilidade prioritária dos municípios, e do ensino médio, como progressivamente obrigatório, gratuito e de responsabilidade primeira dos Estados. É essencial que se concentrem esforços na instauração de um processo de contínua melhoria da qualidade da educação básica, o que significa, sobretudo, preparar crianças e jovens para um mundo regido, fundamentalmente, pelo conhecimento e pela mudança rápida e constante. Importa, portanto, capacitar os cidadãos para uma aprendizagem autônoma e contínua, tanto no que se refere às competências essenciais, comuns e gerais, quanto no tocante às competências profissionais.

O momento, portanto, é o de se investir prioritariamente na educação básica e, ao mesmo tempo, diversificar e ampliar a oferta de educação profissional. A LDB e o Decreto Federal n.º 2.208/97 possibilitam o atendimento dessas demandas.

A LDB reservou um espaço privilegiado para a educação profissional. Ela ocupa um capítulo específico dentro do título amplo que trata dos níveis e modalidades de educação e ensino, sendo considerada como um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial. Além disso, a educação profissional articula-se, de forma inovadora, à educação básica. Passa a ter um estatuto moderno e atual, tanto no que se refere à sua importância para o desenvolvimento econômico e social, quanto na sua relação com os níveis da educação escolar.

O Decreto Federal n.º 2.208/97 estabelece uma organização curricular para a educação profissional de nível técnico de forma independente e articulada ao ensino médio, associando a formação técnica a uma sólida educação básica e apontando para a necessidade de definição clara de diretrizes curriculares, com o objetivo de adequá-las às tendências do mundo do trabalho.

A independência entre o ensino médio e o ensino técnico, como já registrou o Parecer CNE/CEB n.º 17/97, é vantajosa tanto para o aluno, que terá mais flexibilidade na escolha de seu itinerário de educação profissional, não ficando preso à rigidez de uma habilitação profissional vinculada a um ensino médio de três ou quatro anos, quanto para as instituições de ensino técnico que podem, permanentemente, com maior versatilidade, rever e atualizar os seus currículos. O cidadão que busca uma oportunidade de se qualificar por meio de um curso técnico está, na realidade, em busca do conhecimento para a vida produtiva. Esse conhecimento deve se alicerçar em sólida educação básica que prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação.

As características atuais do setor produtivo tornam cada vez mais tênues as fronteiras entre as práticas profissionais. Um técnico precisa ter competências para transitar com maior desenvoltura e atender as várias demandas de uma área profissional, não se restringindo a uma habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho. Dessa forma, as habilitações profissionais, atualmente pulverizadas, deverão ser reorganizadas por áreas profissionais.

A possibilidade de adoção de módulos na educação profissional de nível técnico, bem como a certificação de competências, representam importantes inovações trazidas pelo Decreto Federal n.º 2.208/97.

A modularização dos cursos deverá proporcionar maior flexibilidade às instituições de educação profissional e contribuir para a ampliação e agilização do atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade. Cursos, programas e currículos poderão ser permanentemente estruturados, renovados e atualizados, segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho. Possibilitarão o atendimento das necessidades dos trabalhadores na construção de seus itinerários individuais, que os conduzam a níveis mais elevados de competência para o trabalho.

Quanto à certificação de competências, todos os cidadãos poderão, de acordo com o artigo 41 da LDB, ter seus conhecimentos adquiridos “na educação profissional, inclusive no trabalho”, avaliados, reconhecidos e certificados para fins de prosseguimento e de conclusão de estudos.

A LDB, considerando que a educação profissional deve se constituir num direito de cidadania, preconiza a ampliação do atendimento, ao prescrever, para tanto, em seu artigo 42, que “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”.

Finalmente, é essencial estabelecer, em norma regulamentadora, processo permanente para atualizar a organização da educação profissional de nível técnico que conte com a participação de educadores, empregadores e trabalhadores.

5. Educação profissional de nível técnico

O exercício profissional de atividades de nível técnico vem sofrendo grande mutação. Ao técnico formado com base nas diretrizes curriculares apoiadas no Parecer CFE n.º 45/72 era exigida, predominantemente, formação específica. Em geral, um técnico não precisaria transitar por outra atividade ou setor diverso do de sua formação, mesmo que pertencesse à mesma área profissional. O mundo do trabalho está se alterando contínua e profundamente, pressupondo a superação das qualificações restritas às exigências de postos delimitados, o que determina a emergência de um novo modelo de educação profissional centrado em competências por área. Torna-se cada vez mais essencial que o técnico tenha um perfil de qualificação que lhe permita construir itinerários profissionais, com mobilidade, ao longo de sua vida produtiva. Um competente desempenho profissional exige domínio do seu “ofício” associado à sensibilidade e à prontidão para mudanças e uma disposição para aprender e contribuir para o seu aperfeiçoamento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, portanto, estão centradas no conceito de competências por área. Do técnico será exigida tanto uma escolaridade básica sólida, quanto uma educação profissional mais ampla e polivalente. A revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas.

É preciso alterar radicalmente o panorama atual da educação profissional brasileira, superando de vez as distorções herdadas pela profissionalização universal e compulsória instituída pela Lei Federal n.º 5.692/71 e posteriormente regulamentada pelo Parecer CFE n.º

45/72. Essa legislação, na medida em que não se preocupou em preservar uma carga horária adequada para a educação geral, a ser ministrada no então segundo grau, facilitou a proliferação de classes ou cursos profissionalizantes soltos, tanto nas redes públicas de ensino quanto nas escolas privadas. Realizada em geral no período noturno, essa profissionalização improvisada e de má qualidade confundiu-se, no imaginário das camadas populares, com a melhoria da empregabilidade de seus filhos. Com isso, a oferta de curso único integrando a habilitação profissional e o segundo grau, com carga horária reduzida, passou a ser estimulada como resposta política local às pressões da população. Pior ainda, na falta de financiamento de que padece o ensino médio há décadas, tais cursos profissionalizantes concentraram-se quase em sua totalidade em cursos de menor custo, sem levar em conta as demandas sociais e de mercado, bem como as transformações tecnológicas.

O então ensino de segundo grau perdeu, nesse processo, qualquer identidade que já tivera no passado – acadêmico-propedêutica ou terminal-profissional. O tempo dedicado à educação geral foi reduzido e o ensino profissionalizante foi introduzido dentro da mesma carga horária antes destinada às disciplinas básicas.

É de se destacar, entretanto, que cursos técnicos de boa qualidade continuavam a ser oferecidos em instituições ou escolas especializadas em formação profissional. Tais cursos, também regulados pelo mesmo Parecer CFE n.º 45/72 e outros posteriores, oferecendo um currículo misto, de disciplinas de educação geral e de disciplinas profissionalizantes, conviveram com a oferta de cursos especiais de qualificação profissional, de objetivos estritamente profissionalizantes, mais flexíveis e atentos às exigências e demandas de trabalhadores e empresas, alguns deles já organizados com a adoção do sistema modular nos seus cursos e programas.

Nas regiões em que a oferta de bom ensino de segundo grau preparatório para o vestibular era escassa, as escolas técnicas tradicionais acabaram se tornando a opção pessoal de estudos propedêuticos, distorcendo a missão dessas escolas técnicas.

A separação entre educação profissional e ensino médio, bem como a rearticulação curricular recomendada pela LDB, permitirão resolver as distorções apontadas. Em primeiro lugar, eliminando uma pseudo-integração que nem preparava para a continuidade de estudos nem para o mercado de trabalho. Em segundo lugar, focando na educação profissional a vocação e missão das escolas técnicas e instituições especializadas, articuladamente com escolas de nível médio responsáveis por ministrar a formação geral, antes a cargo da então “dupla” missão das boas escolas técnicas.

A rearticulação curricular entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico orienta-se por dois eixos complementares: devolver ao ensino médio a missão e carga horária mínima de educação geral, que inclui a preparação básica para o trabalho, e direcionar os cursos técnicos para a formação profissional em uma sociedade em constante mutação.

Assim sendo, o ensino médio é etapa de consolidação da educação básica e, mais especificamente, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Objetiva a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. Visa a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando. Capacita para continuar aprendendo e para adaptar-se com flexibilidade às novas condições de trabalho e às exigências de aperfeiçoamentos posteriores.

A preparação básica para o trabalho, no ensino médio, deve incluir as competências que darão suporte para a educação profissional específica. Esta é uma das fortes razões pelas quais as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB n.º 15/98) insistem na flexibilidade curricular e contextualização dos conteúdos das áreas e disciplinas – sendo a vida produtiva um dos contextos mais importantes – para permitir às escolas ou sistemas ênfases curriculares que facilitem a articulação com o currículo específico da educação profissional de nível técnico. Para dar apenas três exemplos: uma escola de ensino médio pode decidir, em sua proposta pedagógica, constituir as competências básicas que são obrigatórias nas áreas de ciências da natureza, relacionadas com as ciências da vida – biologia, química orgânica etc. Com tal ênfase, essa escola média estará avançando na preparação básica de seus alunos para o trabalho nas áreas da saúde ou da química, sem introduzir disciplinas estritamente profissionalizantes. Uma outra escola média poderá decidir acentuar as áreas de linguagens e convivência social, enfatizando mais línguas estrangeiras, história e geografia da região, artes e sociologia, avançando assim na preparação básica de seus alunos para o trabalho nas áreas de turismo, lazer, artes ou comunicação. Outra escola média, ainda, pode incluir o desenvolvimento de projeto de estudo da gestão pública de sua cidade, que poderá vir a ser aproveitado num curso técnico da área de gestão.

Assim, a articulação entre a educação básica e técnica deve sinalizar às escolas médias quais as competências gerais que as escolas técnicas esperam que os alunos levem do ensino médio. Nesse sentido, tanto a LDB, em especial no artigo 41, quanto o Decreto Federal n.º 2.208/97, estabelecem que disciplinas de caráter profissionalizante cursadas no ensino médio podem ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional de técnico de nível médio. Os Pareceres CNE/CEB n.ºs 17/97 e 15/98 reafirmam essas disposições. Com isso ficam mantidas as identidades curriculares próprias, preservando-se a necessária articulação.

A iniciativa de articulação é de responsabilidade das próprias escolas na formulação de seus projetos pedagógicos, objetivando uma passagem fluente e ajustada da educação básica para a educação profissional. Nas redes públicas cabe aos seus gestores estimular e criar condições para que a articulação curricular se efetive entre as escolas.

A duração da educação profissional de nível técnico, para o aluno, dependerá: a) do perfil profissional de conclusão que se pretende e das competências exigidas, segundo projeto pedagógico da escola; b) das competências constituídas no ensino médio; c) das competências adquiridas por outras formas, inclusive no trabalho. Assim, a duração do curso poderá variar para diferentes indivíduos, ainda que o plano de curso tenha uma carga horária mínima definida para cada qualificação ou habilitação, por área profissional.

6. Princípios da educação profissional

As diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico regem-se por um conjunto de princípios que incluem o da sua articulação com o ensino médio e os comuns com a educação básica, também orientadores da educação profissional, que são os referentes aos valores estéticos, políticos e éticos.

Outros princípios definem sua identidade e especificidade, e se referem ao desenvolvimento de competências para a laborabilidade, à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à contextualização na organização curricular, à identidade dos perfis profissionais de conclusão, à atualização permanente dos cursos e seus currículos, e à autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

A educação profissional é, antes de tudo, educação. Por isso mesmo, rege-se pelos princípios explicitados na Constituição Federal e na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, a valorização dos profissionais da educação e os demais princípios consagrados pelo artigo 3.º da LDB devem estar contemplados na formulação e no desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas e demais instituições de educação profissional.

6.1. Articulação da educação profissional técnica com o ensino médio

“A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada”. O termo articulação, empregado no artigo 40 da LDB, indica mais que complementaridade: implica em intercomplementaridade mantendo-se a identidade de ambos; propõe uma região comum, uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada entre o ensino médio e o ensino técnico. Nem separação, como foi a tradição da educação brasileira até os anos 70, nem conjugação redutora em cursos profissionalizantes, sucedâneos empobrecidos da educação geral, tal qual a propiciada pela Lei Federal N.º 5.692/71.

Quando competências básicas passam a ser cada vez mais valorizadas no âmbito do trabalho, e quando a convivência e as práticas sociais na vida cotidiana são invadidas em escala crescente por informações e conteúdos tecnológicos, ocorre um movimento de aproximação entre as demandas do trabalho e as da vida pessoal, cultural e social. É esse movimento que dá sentido à articulação proposta na lei entre educação profissional e ensino médio. A articulação das duas modalidades educacionais tem dois significados importantes. De um lado afirma a comunhão de valores que, ao presidirem a organização de ambas, compreendem também o conteúdo valorativo das disposições e condutas a serem constituídas em seus alunos. De outro, a articulação reforça o conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas, tanto na educação básica quanto na profissional.

Mas sobre essa base comum – axiológica e pedagógica – é indispensável destacar as especificidades da educação profissional e sua identidade própria. Esta se expressa também em dois sentidos. O primeiro diz respeito ao modo como os valores que comunga com a educação básica operam para construir uma educação profissional eficaz no desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. O segundo refere-se às competências específicas a serem constituídas para a qualificação e a habilitação profissional nas diferentes áreas. A identidade da educação profissional não prescinde, portanto, da definição de princípios próprios que devem presidir sua organização institucional e curricular. Mas, na sua articulação com o ensino médio a educação técnica deve buscar como expressar, na sua especificidade, os valores estéticos, políticos e éticos que ambos comungam.

6.2. Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos

Estética da sensibilidade

Antes de ter o sentido tradicional de expressão ou produto da linguagem artística, a palavra arte diz respeito ao fazer humano, à prática social. A estética, sinônimo de sensibilidade, qualifica o fazer humano na medida em que afirma que a prática deve ser sensível a determinados valores. Estética da sensibilidade é, portanto, um pleonismo que este Parecer e o Parecer CNE/CEB 15/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, utilizam para dar força à expressão.

Por se referir ao fazer, é pelos valores estéticos que convém iniciar quando se trata de buscar paradigmas axiológicos para práticas – no caso deste parecer, a prática institucional e pedagógica da educação profissional. Embora contrarie a lógica mais comum, quando se começa pelo fazer, reconhece-se que a prática social é o substrato concreto sobre o qual se constituem os valores mais abstratos da política e da ética. Afirmar os valores estéticos que devem inspirar a organização pedagógica e curricular da educação profissional é afirmar aqueles valores que aqui devem impregnar com maior força todas as situações práticas e ambientes de aprendizagem.

O primeiro deles diz respeito ao “ethos” profissional. Cada profissão tem o seu ideário, que é o que a valoriza, imprimindo o respeito, o orgulho genuíno e a dignidade daqueles que a praticam. Nas profissões, a idéia de perfeição é absolutamente essencial. A obra malfeita não é obra do principiante, mas sim de quem nega os valores da profissão, resultado da falta de identificação com a profissão, da falta de “ethos” profissional. A estética da sensibilidade está portanto diretamente relacionada com os conceitos de qualidade e respeito ao cliente. Esta dimensão de respeito pelo cliente exige o desenvolvimento de uma cultura do trabalho centrada no gosto pelo trabalho bem feito e acabado, quer na prestação de serviços, quer na produção de bens ou de conhecimentos, não transigindo com o trabalho mal feito e inacabado. A incorporação desse princípio se insere em um contexto mais amplo que é o do respeito pelo outro e que contribui para a expansão da sensibilidade, imprescindível ao desenvolvimento pleno da cidadania.

A sensibilidade neste caso será cada vez mais importante porque num mundo de mutações tecnológicas aceleradas o conceito e os padrões pelos quais se aquilata a qualidade do resultado do trabalho estão também em constante mutação. Adquirir laborabilidade nesse mundo é apreender os sinais da reviravolta dos padrões de qualidade e é, inclusive, intuir sua direção. Um exemplo disso pode ser encontrado na diferença entre o conceito de qualidade na produção em larga escala e na tendência contemporânea de produção que atenda a nichos específicos de mercado para oferecer produtos ou serviços que sirvam a segmentos determinados de consumidores.

A estética da sensibilidade valoriza a diversidade e, na educação profissional, isso significa diversidade de trabalhos, de produtos e de clientes. Ultrapassado o modelo de preparação profissional para postos ocupacionais específicos, a estética da sensibilidade será uma grande aliada dos educadores da área profissional que quiserem constituir em seus alunos a dose certa de empreendedorismo, espírito de risco e iniciativa para gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho, porque a estética da sensibilidade é antes de mais nada anti-burocrática e estimuladora da criatividade, da beleza e da ousadia, qualidades ainda raras mas que se tornarão progressivamente hegemônicas.

A estética da sensibilidade está em consonância com o surgimento de um novo paradigma no mundo do trabalho, que se contrapõe àquele caracterizado como industrial, operário, assalariado, masculino, repetitivo, desqualificante, poluidor e predatório dos recursos naturais. Identifica-se, dentre outros, por aspectos como a valorização da competência profissional do trabalhador, o ingresso generalizado da mulher na atividade produtiva, a crescente preponderância do trabalho sobre o emprego formal, a polivalência de funções em contraposição a tarefas repetitivas, a expansão de atividades em comércio e serviços, o uso intensivo de tecnologias

digitais aplicadas a todos os campos do trabalho e de técnicas gerenciais que valorizam a participação do trabalhador na solução dos problemas, o trabalho coletivo e partilhado como elemento de qualidade, a redução significativa dos níveis hierárquicos nas empresas, a ênfase na qualidade como peça chave para a competitividade num universo globalizado e a gestão responsável dos recursos naturais.

Essa mudança de paradigma traz em seu bojo elementos de uma nova sensibilidade para com as questões que envolvem o mundo do trabalho e os seus agentes, os profissionais de todas as áreas. A educação profissional, fundada na estética da sensibilidade, deverá organizar seus currículos de acordo com valores que fomentem a criatividade, a iniciativa e a liberdade de expressão, abrindo espaços para a incorporação de atributos como a leveza, a multiplicidade, o respeito pela vida, a intuição e a criatividade, entre outros. Currículos inspirados na estética da sensibilidade são mais prováveis de contribuir para a formação de profissionais que, além de tecnicamente competentes, percebam na realização de seu trabalho uma forma concreta de cidadania. Esta ótica influencia decisivamente na mudança de paradigmas de avaliação dos alunos dos cursos profissionalizantes, conduzindo o docente a avaliar seus alunos como um cliente exigente, que cobra do aprendiz qualidade profissional em seu desempenho escolar.

Torna-se, assim, evidente que, se a estética da sensibilidade for efetivamente inspiradora das práticas da educação profissional, ela deverá se manifestar também e sobretudo na cobrança da qualidade do curso pelos alunos e no inconformismo com o ensino improvisado, encurtado e enganador, que não prepara efetivamente para o trabalho, apesar de conferir certificados ou diplomas.

Política da igualdade

A contribuição da educação escolar em todos os níveis e modalidades para o processo de universalização dos direitos básicos da cidadania é valorizada pela sociedade brasileira cujos representantes aprovaram a LDB. A educação profissional, particularmente, situa-se na conjunção do direito à educação e do direito ao trabalho. Se for eficaz para aumentar a laborabilidade contribui para a inserção bem sucedida no mercado de trabalho, ainda que não tenha poder, por si só, para gerar emprego.

Dentre todos os direitos humanos a educação profissional está assim convocada a contribuir na universalização talvez do mais importante: aquele cujo exercício permite às pessoas ganharem sua própria subsistência e com isso alcançarem dignidade, auto-respeito e reconhecimento social como seres produtivos. O direito de todos à educação para o trabalho é por esta razão o principal eixo da política da igualdade como princípio orientador da educação profissional.

Para não ser apenas formal, esse direito deve concretizar-se em situações e meios de aprendizagem eficientes, que assegurem a todos a constituição de competências laborais relevantes, num mundo do trabalho cada vez mais competitivo e em permanente mutação. Isso requer que a educação profissional incorpore o princípio da diversidade na sua organização pedagógica e curricular.

A qualidade da preparação para o trabalho dependerá cada vez mais do reconhecimento e acolhimento de diferentes capacidades e necessidades de aprendizagem; de interesses, trajetos e projetos de vida diferenciados, entre outros fatores, por sexo, idade, herança étnica e cultural, situação familiar e econômica e pertinência a ambientes sócio-regionais próprios de um país muito diverso.

Na educação profissional, respeito ao bem comum, solidariedade e responsabilidade manifestam-se sobretudo nos valores que ela deve testemunhar e constituir em seus alunos no que respeita à relação com o trabalho.

A preparação para a vida produtiva orientada pela política da igualdade deverá constituir uma relação de valor do próprio trabalho e do trabalho dos outros, conhecendo e reconhecendo sua importância para o bem comum e a qualidade da vida. Tais valores subentendem a negação de todas as formas de trabalho que atentam contra a vida e a dignidade, como por exemplo: a exploração da mão-de-obra de crianças e mulheres, a degradação física ou mental do trabalhador, a atividade predatória do meio ambiente, entre outras.

A educação profissional orientada pela política da igualdade não desconhece as diferenças de importância entre as tarefas produtivas nem mesmo a permanência de hierarquias determinadas pela natureza do trabalho. No entanto, ela deverá criticar sempre o fato ainda presente na sociedade de que a posições profissionais ou tarefas distintas correspondam graus hierárquicos superiores ou inferiores de valorização social da pessoa.

Numa visão prospectiva, a política da igualdade deve tornar presente na pauta de toda instituição ou programa de preparação profissional que na sociedade da informação a divisão entre trabalho manual e intelectual, entre concepção e execução tende a desaparecer ou a assumir outras formas. Mesclam-se numa mesma atividade a dimensão criativa e executiva do trabalho; mudam as pessoas ou posições em que se executam ora uma ora outra; um mesmo profissional é convocado tanto para ser criativo como para ser operativo e eficiente. Esse padrão, ainda insinuado, tenderá a ser hegemônico.

A política da igualdade na educação profissional terá, portanto, que buscar a construção de uma nova forma de valorizar o trabalho, superando preconceitos próprios das sociedades pré-industrial e industrial contra o trabalho manual e as tarefas consideradas inferiores. Neste sentido, vale observar que o tempo dedicado ao trabalho será menor e, provavelmente, menos importante que o tempo dedicado a outras atividades como o lazer, a produção espontânea de bens ou serviços, a criação de bens imateriais, o trabalho voluntário. Isso fará com que a valorização social de uma pessoa dependa menos de sua profissão, no sentido que hoje damos a esse termo, do que daquilo que ela faz em outros âmbitos ou tempos de sua vida.

A política da igualdade impõe à educação profissional a constituição de valores de mérito, competência e qualidade de resultados para balizar a competição no mercado de trabalho. Neste sentido ela requer a crítica permanente dos privilégios e discriminações que têm penalizado vários segmentos sociais, no acesso ao trabalho, na sua retribuição financeira e social e no desenvolvimento profissional: mulheres, crianças, etnias minoritárias, pessoas com necessidades especiais e, de um modo geral, os que não pertencem às entidades corporativas ou às elites culturais e econômicas.

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

Esse padrão, dominante em algumas regiões ou áreas de atividade produtiva e já minoritário em outras, vai perdendo hegemonia na medida em que a sociedade se moderniza. Uma educação profissional comprometida com os direitos da cidadania deverá contribuir para a superação dessas formas arcaicas de relação com o trabalho que, em geral, se associam a relações de trabalho também arcaicas e

discriminatórias, até mesmo em ambientes tecnologicamente avançados de produção.

Finalmente, a política da igualdade deverá incentivar situações de aprendizagem nas quais o protagonismo do aluno e o trabalho de grupo sejam estratégias para a contextualização dos conteúdos curriculares no mundo da produção. Nesse sentido, a política da igualdade está sintonizada com as mudanças na organização do trabalho pelas quais as relações hierarquizadas estão sendo substituídas pela equipe, pela ilha de produção, pelo acolhimento de várias lideranças em lugar do único feitor ou supervisor, pela solidariedade e companheirismo na realização das tarefas laborais.

A ética da identidade

A ética da identidade será o coroamento de um processo de permanente prática de valores ao longo do desenvolvimento do projeto pedagógico da escola técnica de nível médio, assumidos os princípios inspirados na estética da sensibilidade e na política da igualdade. Seu principal objetivo é a constituição de competências que possibilitem aos trabalhadores ter maior autonomia para gerenciar sua vida profissional. Partindo da autonomia intelectual e ética constituída na educação básica, a educação profissional terá de propiciar ao aluno o exercício da escolha e da decisão entre alternativas diferentes, tanto na mera execução de tarefas laborais como na definição de caminhos, procedimentos ou metodologias mais eficazes para produzir com qualidade.

Nas novas formas de gestão do trabalho, os trabalhadores autômatos serão substituídos cada vez mais por trabalhadores autônomos, que possam trabalhar em equipe, tomar decisões em tempo real durante o processo de produção, corrigindo problemas, prevenindo disfunções, buscando qualidade e adequação ao cliente.

A ética da identidade assume como básicos os princípios da política da igualdade e por isso requer o desenvolvimento da solidariedade e da responsabilidade. Estes últimos, em mercados de trabalho cada vez mais competitivos, só podem ser concretizados pelo respeito às regras, o reconhecimento de que ninguém tem direitos profissionais adquiridos por causa de origem familiar, indicações de pessoas poderosas ou privilégios de corporações. A ética da identidade na educação profissional deve trabalhar permanentemente as condutas dos alunos para fazer deles defensores do valor da competência, do mérito, da capacidade de fazer bem feito, contra os favoritismos de qualquer espécie, e da importância da recompensa pelo trabalho bem feito que inclui o respeito, o reconhecimento e a remuneração condigna.

A ética da identidade, no testemunho da solidariedade e da responsabilidade, é a motivação intrínseca, independentemente das recompensas externas, para o trabalho de qualidade. Quem, por decisão autônoma, integra o trabalho em sua vida como um exercício de cidadania, sente-se responsável pelo resultado perante e com sua equipe de trabalho, e diante do cliente, de sua família, da comunidade próxima e da sociedade.

É importante observar que o conceito de competência adotado neste parecer subentende a ética da identidade que, por sua vez, subassume a sensibilidade e a igualdade. A competência não se limita ao conhecer, mas vai além porque envolve o agir numa situação determinada: não é apenas saber mas saber fazer. Para agir competentemente é preciso acertar no julgamento da pertinência ou seja, posicionar-se diante da situação com autonomia para produzir o curso de ação mais eficaz. A competência inclui o decidir e agir em situações imprevistas, o que significa intuir, pressentir arriscar com base na experiência anterior e no conhecimento.

Ser competente é ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho. Sem capacidade de julgar, considerar, discernir e prever os resultados de distintas alternativas, eleger e tomar decisões, não há competência. Sem os valores da sensibilidade e da igualdade não há julgamentos ou escolhas autônomas que produzam práticas profissionais para a democracia e a melhoria da vida. Parafraseando o Parecer CNE/CEB 15/98, sem conhecimento não há constituição da virtude, mas sozinhos os conhecimentos permanecem apenas no plano intelectual. São inúteis como orientadores das práticas humanas.

6.3. Princípios específicos

Em sintonia com os princípios gerais e comuns, as instituições de educação profissional deverão observar, na organização curricular, na prática educativa e na gestão, os seguintes princípios específicos, na perspectiva da implementação de uma nova estrutura para a educação profissional de nível técnico.

Competências para a laborabilidade

O conceito de competência vem recebendo diferentes significados, às vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das escolas. Para os efeitos desse Parecer, entende-se por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade.

Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora.

O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laborabilidade, de forma que o trabalhador possa

manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis. Traduz-se pela mobilidade entre múltiplas atividades produtivas, imprescindível numa sociedade cada vez mais complexa e dinâmica em suas descobertas e transformações. Não obstante, é necessário advertir que a aquisição de competências profissionais na perspectiva da laborabilidade, embora facilite essa mobilidade, aumentando as oportunidades de trabalho, não pode ser apontada como a solução para o problema do desemprego. Tampouco a educação profissional e o próprio trabalhador devem ser responsabilizados por esse problema que depende fundamentalmente do desenvolvimento econômico com adequada distribuição de renda.

A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar competências, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento.

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

Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização

Flexibilidade é um princípio que se reflete na construção dos currículos em diferentes perspectivas: na oferta dos cursos, na organização de conteúdos por disciplinas, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologias e gestão dos currículos. Está diretamente ligada ao grau de autonomia das instituições de educação profissional. E nunca é demais enfatizar que a autonomia da escola se reflete em seu projeto pedagógico elaborado, executado e avaliado com a efetiva participação de todos os agentes educacionais, em especial os docentes.

Na vigência da legislação anterior e do Parecer CFE n.º 45/72, a organização dos cursos esteve sujeita a currículos mínimos padronizados, com matérias obrigatórias, desdobradas e tratadas como disciplinas. A flexibilidade agora prevista abre um horizonte de liberdade, no qual a escola construirá o currículo do curso a ser oferecido, estruturando um plano de curso contextualizado com a realidade do mundo do trabalho. A concepção curricular é prerrogativa e responsabilidade de cada escola e constitui meio pedagógico essencial para o alcance do perfil profissional de conclusão.

Essa concepção de currículo implica, em contrapartida, maior responsabilidade da escola na contextualização e na adequação efetiva da oferta às reais demandas das pessoas, do mercado e da sociedade. Essa contextualização deve ocorrer, também, no próprio processo de aprendizagem, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contextos para dar significado ao aprendido, sobretudo por metodologias que integrem a vivência e a prática profissional ao longo do curso.

Assim, a organização curricular da escola deverá enfocar as competências profissionais gerais do técnico de uma ou mais áreas, acrescidas das competências profissionais específicas por habilitação, para cada perfil de conclusão pretendido, em função das demandas individuais, sociais, do mercado, das peculiaridades locais e regionais, da vocação e da capacidade institucional da escola. A flexibilidade permite ainda agilidade da escola na proposição, atualização e incorporação de inovações, correção de rumos, adaptação às mudanças, buscando a contemporaneidade e a contextualização da educação profissional.

A flexibilidade curricular atende igualmente à individualidade dos alunos, permitindo que esses construam itinerários próprios, segundo seus interesses e possibilidades, não só para fases circunscritas de sua profissionalização, mas também para que se insiram em processos de educação continuada, de permeio ou em alternância com fases de exercício profissional.

Muitas são as formas de flexibilizar os currículos. Sem a intenção de propor uma metodologia única, aponta-se aqui uma possibilidade, que é a modularização, já destacada pelo Decreto Federal n.º 2.208/97.

Para os efeitos deste parecer, módulo é um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. Sua duração dependerá da natureza das competências que pretende desenvolver. Módulos com terminalidade qualificam e permitem ao indivíduo algum tipo de exercício profissional. Outros módulos podem ser oferecidos como preparatórios para a qualificação profissional.

A organização curricular flexível traz em sua raiz a interdisciplinaridade. Devem ser buscadas formas integradoras de tratamento de estudos de diferentes campos, orientados para o desenvolvimento das competências objetivadas pelo curso.

Na organização por disciplinas, estas devem se compor de modo a romper com a segmentação e o fracionamento, uma vez que o indivíduo atua integradamente no desempenho profissional. Conhecimentos interrelacionam-se, contrastam-se, complementam-se, ampliam-se, influem uns nos outros. Disciplinas são meros recortes organizados de forma didática e que apresentam aspectos comuns em termos de bases científicas, tecnológicas e instrumentais.

O Parecer CNE/CEB n.º 15/98 tratou amplamente da questão, sendo que aqui apenas se destaca que a “interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas”, abrindo-se à “possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação”.

Identidade dos perfis profissionais

A propriedade dos cursos de educação profissional de nível técnico depende primordialmente da aferição simultânea das demandas das pessoas, do mercado de trabalho e da sociedade. A partir daí, é traçado o perfil profissional de conclusão da habilitação ou qualificação prefigurada, o qual orientará a construção do currículo.

Este perfil é definidor da identidade do curso. Será estabelecido levando-se em conta as competências profissionais gerais do técnico de uma ou mais áreas, completadas com outras competências específicas da habilitação profissional, em função das condições

loais e regionais, sempre direcionadas para a laborabilidade frente às mudanças, o que supõe polivalência profissional.

Por polivalência aqui se entende o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins. Supõe que tenha adquirido competências transferíveis, ancoradas em bases científicas e tecnológicas, e que tenha uma perspectiva evolutiva de sua formação, seja pela ampliação, seja pelo enriquecimento e transformação de seu trabalho. Permite ao profissional transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo global de produção, possibilitando-lhe, inclusive, influir em sua transformação.

A conciliação entre a polivalência e a necessária definição de um perfil profissional inequívoco e com identidade é desafio para a escola. Na construção do currículo correspondente à habilitação ou qualificação, a polivalência para trânsito em áreas ou ocupações afins deve ser garantida pelo desenvolvimento das competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos. A identidade, por seu lado, será garantida pelas competências diretamente concernentes ao requerido pelas respectivas qualificações ou habilitações profissionais.

Para a definição do perfil profissional de conclusão, a escola utilizará informações e dados coletados e trabalhados por ela, servindo-se dos referenciais curriculares por área profissional e dos planos de cursos já aprovados para outros estabelecimentos, ambos divulgados pelo MEC.

Atualização permanente dos cursos e currículos

As habilitações correspondentes às diversas áreas profissionais, para que mantenham a necessária consistência, devem levar em conta as demandas locais e regionais, considerando, inclusive, a possibilidade de surgimento de novas áreas. Contudo, é fundamental desconsiderar os modismos ou denominações de cursos com finalidades exclusivamente mercadológicas. Ressalte-se que a nova legislação, ao possibilitar a organização curricular independente e flexível, abre perspectivas de maior agilidade por parte das escolas na proposição de cursos. A escola deve permanecer atenta às novas demandas e situações, dando a elas respostas adequadas, evitando-se concessões a apelos circunstanciais e imediatistas.

Num mundo caracterizado por mudanças cada vez mais rápidas, um dos grandes desafios é o da permanente atualização dos currículos da educação profissional. Para isso as competências profissionais gerais serão atualizadas, pelo CNE, por proposta do MEC, que, para tanto, estabelecerá processo permanente com a participação de educadores, empregadores e trabalhadores, garantida a participação de técnicos das respectivas áreas profissionais. As escolas serão subsidiadas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e no planejamento dos cursos, por referenciais curriculares por área profissional, a serem produzidos e divulgados pelo MEC.

Autonomia da escola

A LDB, incorporando o estatuto da convivência democrática, estabelece que o processo de elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico é essencial para a concretização da autonomia da escola. O processo deve ser democrático, contando necessariamente com a participação efetiva de todos, especialmente dos docentes e deve ser fruto e instrumento de trabalho da comunidade escolar. Do projeto pedagógico devem decorrer os planos de trabalho dos docentes, numa perspectiva de constante zelo pela aprendizagem dos alunos. Além de atender às normas comuns da educação nacional e às específicas dos respectivos sistemas, o projeto pedagógico deve atentar para as características regionais e locais e para as demandas do cidadão e da sociedade, bem como para a sua vocação institucional. A escola deverá explicitar sua missão educacional e concepção de trabalho, sua capacidade operacional e as ações que concretizarão a formação do profissional e do cidadão, bem como as de desenvolvimento dos docentes.

A proposta pedagógica é uma espécie de “marca registrada” da escola, que configura sua identidade e seu diferencial no âmbito de um projeto de educação profissional que se constitui à luz das diretrizes curriculares nacionais e de um processo de avaliação, nos termos do que dispõe a legislação educacional vigente.

O exercício da autonomia escolar inclui obrigatoriamente a prestação de contas dos resultados. Esta requer informações sobre a aprendizagem dos alunos e do funcionamento das instituições escolares. Como decorrência, a plena observância do princípio da autonomia da escola na formulação e na execução de seu projeto pedagógico é indispensável e requer a criação de sistemas de avaliação que permitam coleta, comparação e difusão dos resultados em âmbito nacional.

Na educação profissional, o projeto pedagógico deverá envolver não somente os docentes e demais profissionais da escola, mas a comunidade na qual a escola está inserida, principalmente os representantes de empregadores e de trabalhadores. A escola que oferece educação profissional deve constituir-se em centro de referência tecnológica nos campos em que atua e para a região onde se localiza. Por certo, essa perspectiva aponta para ambientes de aprendizagem colaborativa e interativa, quer se considerem os integrantes de uma mesma escola, quer se elejam atores de projetos pedagógicos de diferentes instituições e sistemas de ensino. Abre-se, assim, um horizonte interinstitucional de colaboração que é decisivo para a educação profissional.

7. Organização da educação profissional de nível técnico

O Decreto Federal n.º 2.208/97, ao regulamentar os artigos 39 a 42 (Capítulo III do Título V) e o § 2.º do artigo 36 da Lei Federal n.º 9.394/96, configurou três níveis de educação profissional: básico, técnico e tecnológico, com objetivos de formar profissionais, qualificar, reprofissionalizar, especializar, aperfeiçoar e atualizar os trabalhadores em seus conhecimentos tecnológicos visando sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

O nível técnico é “destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio” (inciso II do artigo 3.º), “podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”(artigo 5.º), sendo que, a expedição do diploma de técnico só poderá ocorrer “desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio”(§ 4.º do artigo 8.º).

Esses cursos técnicos poderão ser organizados em módulos (artigo 8.º) e, “no caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional” (§ 1.º do artigo 8.º). E mais: “os módulos poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas” (§ 3.º do artigo 8.º) com uma única exigência: que “o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos” (§3.º do artigo 8.º).

De acordo com esses dispositivos, a educação profissional de nível técnico contempla a habilitação profissional de técnico de nível médio, (artigo 3.º, Inciso II e 5.º), as qualificações iniciais e intermediárias (artigo 8.º e seus parágrafos); e, complementamente, a especialização, o aperfeiçoamento e a atualização (inciso III do artigo 1.º).

A possibilidade de aproveitamento de estudos na educação profissional de nível técnico é ampla, inclusive de “disciplinas ou módulos cursados”, inter- habilitações profissionais (§ 2.º do artigo 8.º), desde que “o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos” (§ 3.º do artigo 8.º). Esse aproveitamento de estudos poderá ser maior ainda: as disciplinas de caráter profissionalizante cursadas no ensino médio poderão ser aproveitadas para habilitação profissional “até o limite de 25% do total da carga horária mínima” do ensino médio, “independente de exames específicos” (parágrafo único do artigo

5.º), desde que diretamente relacionadas com o perfil profissional de conclusão da respectiva habilitação. Mais ainda: através de exames, poderá haver “certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico” (artigo 11).

O aproveitamento de estudos mediante avaliação é encarado pela LDB de maneira bastante ampla: “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (artigo 41).

O diploma de uma habilitação profissional de técnico de nível médio, portanto, pode ser obtido por um aluno que conclua o ensino médio e, concomitante ou posteriormente, tenha concluído um curso técnico, com ou sem aproveitamento de estudos. Esse curso pode ter sido feito de uma vez, por

inteiro, ou a integralização da carga horária mínima, com as competências mínimas exigidas para a área profissional objeto de habilitação, poderá ocorrer pela somatória de etapas ou módulos cursados na mesma escola ou em cursos de qualificação profissional ou etapas ou módulos oferecidos por outros estabelecimentos de ensino, desde que dentro do prazo limite de cinco anos. Mais ainda: cursos feitos há mais de cinco anos, ou cursos livres de educação profissional de nível básico, cursados em escolas técnicas, instituições especializadas em educação profissional, ONGs, entidades sindicais e empresas, e conhecimento adquirido no trabalho também poderão ser aproveitados, mediante avaliação da escola que oferece a referida habilitação profissional, à qual compete a “avaliação, reconhecimento e certificação, para prosseguimento ou conclusão de estudos” (artigo 41). A responsabilidade, neste caso, é da escola que avalia, reconhece e certifica o conhecimento adquirido alhures, considerando-o equivalente a componentes do curso por ela oferecido, respeitadas as diretrizes e normas dos respectivos sistemas de ensino.

Isto significa que o aluno, devidamente orientado pelas escolas e pelas entidades especializadas em educação profissional, que oferecem ensino técnico de nível médio, poderá organizar seus próprios itinerários de educação profissional. Os alunos dos cursos de nível básico, para terem aproveitamento de estudos no nível técnico, deverão ter seus conhecimentos avaliados, reconhecidos e certificados pela escola recipiendária, enquanto os dos cursos de nível técnico, de escolas devidamente autorizadas, independem de exames de avaliação obrigatória para que seus conhecimentos sejam aproveitados em outra escola, à qual caberá decidir sobre a necessidade de possível adaptação em função do seu currículo.

A aquisição das competências profissionais exigidas pela habilitação profissional definida pela escola e autorizada pelo respectivo sistema de ensino, com a respectiva carga horária mínima por área profissional, acrescida da comprovação de conclusão do ensino médio, possibilita a obtenção do diploma de técnico de nível médio.

Aquele que concluir um ou mais cursos de qualificação profissional, de forma independente ou como módulo de curso técnico, fará jus apenas aos respectivos certificados de qualificação profissional, para fins de exercício profissional e continuidade de estudos. Os certificados desses cursos deverão explicitar, em histórico escolar, quais são as competências profissionais objeto de qualificação que estão sendo certificadas, explicitando também o título da ocupação. No caso das profissões legalmente regulamentadas será necessário explicitar o título da ocupação prevista em lei, bem como garantir a aquisição das competências requeridas para o exercício legal da referida ocupação. A área é a referência curricular básica para se organizar e se orientar a oferta de cursos de educação profissional de nível técnico. Os certificados e diplomas, entretanto, deverão explicitar títulos ocupacionais identificáveis pelo mercado de trabalho, tanto na habilitação e na qualificação profissional, quanto na especialização. Por exemplo, na Área de Saúde: Diploma de Técnico de Enfermagem, Certificado de Qualificação Profissional de Auxiliar de Enfermagem, Certificado de Especialização Profissional em Enfermagem do Trabalho.

Os cursos referentes a ocupações que integrem itinerários profissionais de nível técnico poderão ser oferecidos a candidatos que tenham condições de matrícula no ensino médio. Esses alunos receberão o respectivo certificado de conclusão da qualificação profissional de nível técnico. Para a obtenção de diploma de técnico na continuidade de estudos será necessário concluir o ensino médio. Os alunos deverão ser devidamente orientados quanto a essa exigência.

Cabe aqui um alerta em relação às qualificações profissionais referentes ao auxiliar técnico. O Parecer CFE n.º 45/72 reservava o termo “auxiliar técnico” para as chamadas “habilitações parciais”. Estas habilitações parciais não subsistem mais no contexto da atual LDB e respectivo decreto regulamentador. O termo “habilitação profissional”, de ora em diante, tem um único sentido: habilitação profissional de técnico de nível médio. Não existe mais aquela distinção entre habilitação plena e parcial, o que significa dizer que, ou a habilitação profissional é plena ou não é habilitação profissional. Com isto, cessa aquela possibilidade de fornecer certificado de habilitação profissional parcial para quem não concluiu todos os componentes curriculares da habilitação profissional plena ou não realizou o exigido estágio profissional supervisionado.

Essa fictícia habilitação profissional parcial só fazia sentido no contexto da Lei Federal n.º 5.692/71, que exigia uma habilitação profissional como condição para a obtenção de certificado de conclusão do então 2.º grau, necessária para o prosseguimento de estudos em nível superior. Atualmente, com uma organização própria do ensino técnico, independente do ensino médio, aquela exigência não subsiste e, em consequência, não há mais sentido de se criarem habilitações parciais atreladas às habilitações profissionais de técnico de nível médio.

A não existência daquela “habilitação parcial” prevista pelo Parecer CFE n.º 45/72 como “habilitação diferente da do técnico”, no âmbito da Lei Federal n.º 5.692/71, associada à figura do auxiliar técnico, não é impeditiva, no entanto, de que uma escola possa oferecer, como módulo ou etapa de um curso técnico de nível médio ou como curso de qualificação profissional nesse nível, um curso ou módulo de auxiliar técnico, desde que essa ocupação efetivamente exista no mercado de trabalho. A legislação atual não desconsiderou a figura do auxiliar técnico que existe no mercado de trabalho, como ocupação reconhecida e necessária. O que não subsiste mais, frente à legislação educacional atual, é a habilitação profissional parcial de auxiliar técnico sem correspondência no mercado de trabalho.

A educação profissional de nível técnico abrange a habilitação profissional e as correspondentes especializações e qualificações profissionais, inclusive para atendimento ao menor na condição de aprendiz, conforme disposto na Constituição Federal e em legislação específica. Para os aprendizes, torna-se efetiva a possibilidade descortinada pelo Parecer CNE/CEB n.º 17/97, de cumprimento da aprendizagem também no nível técnico da educação profissional, considerando-se a flexibilidade preconizada na atual legislação educacional, associada à universalização do ensino fundamental e à progressiva regularização do fluxo nessa etapa da educação básica.

Além de englobar a habilitação e correspondentes qualificações e especializações, a educação profissional de nível técnico compreende, também, etapas ou módulos sem terminalidade e sem certificação profissional, os quais objetivam apenas proporcionar adequadas condições para um melhor proveito nos estudos subsequentes de uma ou de mais habilitações profissionais, em estreita articulação com o ensino médio.

A educação profissional de nível técnico abrange, ainda, cursos ou módulos complementares de especialização, aperfeiçoamento e atualização de pessoal já qualificado ou habilitado nesse nível de educação profissional. São formas de complementação da própria qualificação ou habilitação profissional de nível médio, intimamente vinculadas às exigências e realidades do mercado de trabalho.

Eventualmente, competências requeridas no nível técnico, adquiridas em módulos ou etapas, ou em cursos de qualificação profissional, em habilitação de técnico de nível médio ou em especialização, aperfeiçoamento e atualização se equiparam a competências requeridas no nível tecnológico. Nesse caso, normas específicas deverão ser definidas para possibilitar efetivo aproveitamento dessas competências em estudos e cursos superiores, nos termos do artigo 41 da LDB.

Os cursos de educação profissional de nível técnico, quaisquer que sejam, em sua organização, deverão ter como referência básica no planejamento curricular o perfil do profissional que se deseja formar, considerando-se o contexto da estrutura ocupacional da área ou áreas profissionais, a observância destas diretrizes curriculares nacionais e os referenciais curriculares por área profissional, produzidos e difundidos pelo Ministério da Educação. Essa referência básica deverá ser considerada tanto para o planejamento curricular dos cursos, quanto para a emissão dos certificados e diplomas, bem como dos correspondentes históricos escolares, os quais deverão explicitar as competências profissionais obtidas. A concepção curricular, consubstanciada no plano de curso, é prerrogativa e responsabilidade de cada escola e constitui meio pedagógico essencial para o alcance do perfil profissional de conclusão.

Outro aspecto que deve ser destacado para o planejamento curricular é o da prática. Na educação profissional, embora óbvio, deve ser repetido que não há dissociação entre teoria e prática. O ensino deve contextualizar competências, visando significativamente a ação profissional. Daí, que a prática se configura não como situações ou momentos distintos do curso, mas como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendizado.

Nesse sentido, a prática profissional supõe o desenvolvimento, ao longo de todo o curso, de atividades tais como, estudos de caso, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas individuais e em equipe, projetos, estágios e exercício profissional efetivo.

A prática profissional constitui e organiza o currículo, devendo ser a ele incorporada no plano de curso. Inclui, quando necessário, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições. Assim, as situações ou modalidades e o tempo de prática profissional deverão ser previstos e incluídos pela escola na organização curricular e, exceto no caso do estágio supervisionado, na carga horária mínima do curso. A duração do estágio supervisionado deverá ser acrescida ao mínimo estabelecido para o curso.

O planejamento dos cursos deve contar com a efetiva participação dos docentes e ter presente estas diretrizes curriculares nacionais, com os quadros anexos à Resolução, e os referenciais por área profissional definidos e divulgados pelo MEC. Este conjunto substitui e derroga o Parecer CFE n.º 45/72 e atos normativos subsequentes, da mesma matéria, e será o ponto de partida para o delineamento e a caracterização do perfil do profissional a ser definido pela escola, o qual deverá ficar claramente identificado no respectivo plano de curso, determinando a correspondente organização curricular.

No delineamento do perfil profissional de conclusão a escola utilizará dados e informações coletados e trabalhados por ela e, também, com os referenciais curriculares por área profissional e com os planos de curso já aprovados para outros estabelecimentos, divulgados, via Internet, pelo MEC. Para tanto, o MEC organizará cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico, específico para registro e divulgação dos mesmos em âmbito nacional.

Cumpra ressaltar, ainda, o papel reservado aos docentes da educação profissional. Não se pode falar em desenvolvimento de competências em busca da polivalência e da identidade profissional se o mediador mais importante desse processo, o docente, não estiver adequadamente preparado para essa ação educativa.

Pressupondo que este docente tenha, principalmente, experiência profissional, seu preparo para o magistério se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais. Em caráter excepcional, o docente não habilitado nestas modalidades poderá ser autorizado a lecionar, desde que a escola lhe proporcione adequada formação em serviço para esse magistério. Isto porque, em educação profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. A mesma orientação cabe ao docente da educação profissional de nível básico, sendo recomendável que as escolas técnicas e instituições especializadas em educação profissional preparem docentes para esse nível.

A formação inicial deve ser seguida por ações continuadas de desenvolvimento desses profissionais. Essa educação permanente deverá ser considerada não apenas com relação às competências mais diretamente voltadas para o ensino de uma profissão. Outros conhecimentos e atributos são necessários, tais como: conhecimento das filosofias e políticas da educação profissional; conhecimento e aplicação de diferentes formas de desenvolvimento da aprendizagem, numa perspectiva de autonomia, criatividade, consciência crítica e ética; flexibilidade com relação às mudanças, com a incorporação de inovações no campo de saber já conhecido; iniciativa para buscar o autodesenvolvimento, tendo em vista o aprimoramento do trabalho; ousadia para questionar e propor ações; capacidade de monitorar desempenhos e buscar resultados; capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares.

Para o desenvolvimento dos docentes a escola deve incorporar ações apropriadas no seu projeto pedagógico. Outras instâncias de

cada sistema de ensino deverão, igualmente, definir estratégias de estímulo e cooperação para esse desenvolvimento, além da própria formação inicial desses docentes.

Finalmente, um exercício profissional competente implica em um efetivo preparo para enfrentar situações esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis, rotineiras e inusitadas, em condições de responder aos novos desafios profissionais, propostos diariamente ao cidadão trabalhador, de modo original e criativo, de forma inovadora, imaginativa, empreendedora, eficiente no processo e eficaz nos resultados, que demonstre senso de responsabilidade, espírito crítico, auto-estima compatível, autoconfiança, sociabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, capacidade de autogerenciamento com autonomia e disposição empreendedora, honestidade e integridade ética.

Estas demandas em relação às escolas que oferecem educação técnica são, ao mesmo tempo, muito simples e muito complexas e exigentes. Elas supõem pesquisa, planejamento, utilização e avaliação de métodos, processos, conteúdos programáticos, arranjos didáticos e modalidades de programação em função de resultados. Espera-se que essas escolas preparem profissionais que tenham aprendido a aprender e a gerar autonomamente um conhecimento atualizado, inovador, criativo e operativo, que incorpore as mais recentes contribuições científicas e tecnológicas das diferentes áreas do saber.

Brasília, 05 de outubro de 1999.

Comissão Especial Fábio Luiz
Marinho Aidar Presidente
Francisco Aparecido Cordão
Relator Guiomar
Namo de Mello Conselheira

III- DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica acompanha o Relator. Sala de Sessões, 05 de outubro de 1999.

Conselheiros Ulysses de Oliveira Panisset - Presidente

Francisco Aparecido Cordão - Vice-residente

ANEXO C - Proposta Pedagógica do SENAC Montes Claros/MG**PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Unidades de Ensino Técnico
SENAC MINAS

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DO SENAC EM MINAS GERAIS

PRESIDENTE DO CONSELHO REGIONAL

Renato Rossi

DIRETOR REGIONAL

Sebastião Antônio dos Reis e Silva

SUPERINTENDENTE ADMINISTRATIVO

Marilene Conceição Siqueira Delgado

SUPERINTENDENTE FINANCEIRO

José Carlos Cirilo da Silva

SUPERINTENDENTE EDUCACIONAL

Giane Rita de Souza Ferreira

I. IDENTIFICAÇÃO

ENTIDADE MANTENEDORA

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL ADMINISTRAÇÃO REGIONAL EM MINAS GERAIS
SENAC MINAS

Rua Tupinambás, 1038 – Centro
Belo Horizonte – MG
CEP 30120-070

CNPJ: 03447242/0001-16

II. APRESENTAÇÃO

O SENAC MINAS - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial criado pelo Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e uma instituição educacional de caráter privado, administrada pela Confederação Nacional do Comércio, com o objetivo de contribuir para a valorização do trabalhador por meio de sua capacitação profissional.

Em Minas Gerais, o SENAC MINAS foi implantado em 26 de julho de 1948, com o objetivo de suprir a carência de mão-de-obra qualificada para os setores do comércio, serviços e turismo. Atinge, hoje, todos os níveis da Educação Profissional; Formação inicial e Continuada, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Superior.

SENAC MINAS

NEGÓCIO

O negócio do SENAC MINAS é Educação.

MISSÃO

Promover a Educação Profissional, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade.

Ser reconhecido em Minas Gerais, como referência de instituição de Educação Profissional por sua ação inovadora, diversificada e socialmente solidária.

POLÍTICA ORGANIZACIONAL

Desenvolver ações educacionais com qualidade, visando à satisfação dos clientes, dentro de um processo contínuo de melhoria da Organização.

EDUCACIONAL

Oferecer um programa de educação continuada, alinhado às tendências do mercado estimulando a educação permanente do indivíduo.

FINANCEIRA

Empreender ações para viabilização dos negócios da organização, maximizando a captação e aplicação de recursos,

RECURSOS HUMANOS

Desenvolver, valorizar e manter os talentos humanos da organização, com o objetivo de aprimorar habilidades e competências, proporcionando o crescimento profissional e pessoal.

MARKETING

Cortsíruir e manter relações com o mercado/cliente, otimizando resultados e fortalecendo a marca e a imagem da organização por meio da integração entre produto, preço, ponto de venda e promoção.

COMUNICAÇÃO

Estabelecer fluxos de informações eficazes e transparentes com os diversos públicos da Organização para fortalecer o conceio da empresa e de seus produtos.

Tendo em vista o seu compromisso com a qualidade da educação, orientando-se pelos princípios e valores expressosjia; Lei de Piretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionas para a Educação Profissional – Decreto n. 5154/2004, na Resolução CNE/CBE n. 04/99, na Lei 11.741/08 e na Resolução CNE/CEB n. 3/08, o SENAC MINAS preparou-se para responder às necessidades educacionais do mundo do trabalho, com nãovgs"" formas., de organização didático-metodoiógicas. buscando, por meio do emprego de tecnologia inovadoras, a consonância com a crescente internacionalização das relações econômicas, que transformam e estabelecem novos paradigmas de atuação e mudam o perfil do profissional, a organização de trabalho e a sociedade.

O SENAC MINAS em suas Unidades Educacionais (Centros de Formação Profissional e Faculdade) dá sua contribuição para a Educação oferecendo cursos de: Formação Inicial Continuada, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Superior por meio de um currículo consistente de uma Proposta Pedagógica que visa o processo educativo como o fortalecimento da cidadania.

Para oferecer a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o SENAC MINAS mantém Unidades de Ensino Técnico, sediadas em Unidades Educacionais (Centros de Formação Profissional e Faculdade) e com funcionamento regular, respaldado por atos autorizativos de funciona mento publicados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

A atuação do SENAC na Educação Superior foi iniciada em 2003, com a criação da Faculdade SENAC Minas no município de Contagem, mediante credenciamento do MEC. São oferecidos cursos de graduação (de bacharelado c de tecnologia) e de pós-graduação (presenciais e a distância), bem como cursos de extensão.

III JUSTIFICATIVA

A Educação Profissional atual não pode ficar alheia aos desafios e transformações sociais. relacionado aos avanços tecnológicos e as novas expectativas.das empresas que vêm exigindo do trabalhador uma formação profissional polivalente, dinâmica, flexível e sintonizada com as transformações do mundo do trabalho.

O SENAC MINAS busca a sintonia com esses avanços tecnológicos e educacionais, decorrentes das mudanças que se operam no âmbito do pensamento educacional e da própria conjuntura econômica.

Atento à necessidade de melhoria do nível de profissionalização nas áreas em que atua, o SENAC MINAS mantém as Unidades Educacionais (Centros de Formação Profissional e Faculdade) com a missão de desenvolver a Educação Profissional capacitar pessoas, habilitar técnicos, graduar iecnóiógos e bacharéis, e assessorar as organizações para atenderem, com profissionalismo, às exigências do mercado de trabalho.

Assim, com a oferta dos cursos, o SENAC MINAS busca garantir aos egressos maior empregabilidade, capacidade de trabalho, bem como maior mobilidade no interior de uma mesma organização, na qual se integram unidades de natureza e porte distintos

IV OBJETIVOS

A Proposta Pedagógica apresentada está embasada não apenas nas teorias educacionais, mas. na prática diária de uma instituição que se dedica à educação profissional.

As Unidades Educacionais (Centros de Formação Profissional) do SENAC MINAS ao construírem sua Proposta Pedagógica Unificada, definem um conjunto de referenciais, em consonância com as orientações estabelecidas pelo SENAC Nacional, para melhor coordenar suas ações e alcançar patamares mais elevados de qualidade nos serviços de formação, aperfeiçoamento e atualização de profissionais que atuam nas áreas relacionadas ao comércio, serviço e turismo.

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 competências que lhes permitam aprender a aprender, aprender a fazer,, aprender a ser e conviver.

A partir da Proposta Pedagógica, são elaborados os Planos de Cursos e os Planos de Trabalho (instrumentos para os educadores, dirigentes e funcionários) de modo que sirvam de diretrizes à formação de seres humanos, ao desenvolvimento de potencialidades e competências, em todos os níveis de aprendizagem (concreto, abstrato e reflexivo) e à apropriação dos saberes necessários ao exercício pleno da cidadania.

No campo da educação, a visão de futuro próximo será a manutenção ou a leve ampliação dos níveis de investimento governamental em programas e ações educacionais melhorando os índices de escolaridade e de queda do analfabetismo. Há uma expectativa positiva de ampliação do investimento por parte das empresas na educação de seus empregados ("universidades corporativas, por exemplo) e de crescimento - entre moderado e expressivo - de demanda por educação profissional: de nível técnico e tecnológico. Por isso, o SENAC MINAS pretende a cada dia investir em cursos destes níveis, procurando atender as demandas do mercado de trabalho, buscando ouvir empresários e setores emergentes da sociedade, para ir ao encontro das reais necessidades de atuação dos profissionais, que procuram por uma educação profissional.

V ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

1. CARACTERIZAÇÃO DAS ÁREAS DE ATUAÇÃO DO SENAC MINAS

O SENAC MINAS atendendo a Resolução CNE/CEB N. 03/08 vem desenvolvendo cursos nos seguintes Eixos Tecnológicos:

- Ambiente, Saúde e Segurança
- Apoio Educacional
- Gestão de Negócios
- Hospitalidade e Lazer
- Informação e Comunicação
- Infraestrutura
- Produção Cultural e Design
- Recursos Naturais

O agrupamento dos cursos por Eixos Tecnológicos está coerente com a legislação educacional vigente. Para fins mercadológicos e de controle financeiro, o SENAC Minas adota maior detalhamento classificando os cursos por Eixo Tecnológico e Segmentos, considerando as antigas áreas profissionais, conforme abaixo:

Antigas áreas	Eixos Tecnológicos (MEC)	Segmentos
Gestão	Gestão e Negócios	Gestão
Comércio	Gestão e Negócios	Comércio
Idiomas	Gestão e Negócios	Idiomas
Imagem pessoal	Ambiente, Saúde e Segurança	Beleza
	Produção Cultural e Design	Moda
Saúde	Ambiente, Saúde e Segurança	Saúde
Meio Ambiente	Ambiente, Saúde e Segurança	Meio Ambiente
	Recursos Naturais	Meio Ambiente
Turismo e Hospitalidade	Hospitalidade e Lazer	Turismo Hospitalidade

Lazer e Desenvolvimento Social	Hospitalidade e Lazer	Lazer
Artes	Produção Cultural e Design	Artes
Comunicação	Produção Cultural e Design	Comunicação
Design	Produção Cultural e Design	Design
Informática	Informação e Comunicação	Informática
Telecomunicações	Informação e Comunicação	Telecomunicação
Conservação e Zeladoria	Infraestrutura	Conservação e Zeladoria
Tecnologia Educacional	Apoio Educacional	Tecnologia Educacional

As ações educacionais do SENAC MINAS estão distribuídas por todo o Estado de Minas Gerais, através das Unidades Educacionais (Centros de Formação Profissional), das Unidades de Ensino Técnico e da Faculdade SENAC MINAS.

Os grupos de Ações que configuram as propostas das Unidades do SENAC MINAS são:

- Ações de Educação Profissional
- Ações Extensivas
- Ações Complementares

Ações de Educação Profissional

Ações educativas estruturadas de acordo com a Lei 9394, de 22/12/1996, a Lei n. 10.097/2000 Lei 11. 741 de 16/07/2008, destinadas ao desenvolvimento de competências necessárias à inserção e permanência das pessoas na vida produtiva, tendo como premissas, a organização, por eixos tecnológicos.

As ações de educação profissional são desenvolvidas por meio de cursos e programas da:

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Formação inicial e continuada;

Educação profissional técnica de nível médio;

Educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação;

EDUCAÇÃO SUPERIOR

AÇÕES EXTENSIVAS

Programações variadas, com o objetivo de disseminar informações e conhecimentos, no âmbito da Educação Profissional. São constituídas por tipos variados de atividades que tratem de temas pontuais, isto é, tem foco limitado a uma atividade. São iniciativas voltadas para ensino, atualização profissional, divulgação de inovações tecnológicas, intercâmbio de informações e experiências, ações de melhoria do desempenho de empresas, e outras atividades que interessem ao desenvolvimento do setor terciário.

AÇÕES COMPLEMENTARES

Ações institucionais destinadas a apoiar e acompanhar a efetividade da oferta de educação profissional do SENAC.

2. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Na composição curricular dos cursos técnicos, são observadas as normas específicas da legislação em vigor e os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio enunciados no artigo 3. da LDB, mais os estabelecidos pela Resolução do CNE/CEB nº 04/99, assim especificados:

- independência e articulação com o ensino médio;
- respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;

- desenvolvimento de competências para a laboralidade;
- flexibilidade, interdisciplinaridade e cocontextualização;
- identidade dos perfis profissionais de conclusão do curso;
- atualização permanente dos cursos e currículos;
- autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

A organização curricular de cada curso é elaborada, contemplando as competências profissionais gerais do segmento profissional e as específicas de cada modalidade de educação profissional e tipo de curso, com Foco no perfil profissional de conclusão e prevendo situações que levem o aluno a "aprender a pensar, a “aprender a aprender”, a mobilizar e articular conhecimentos, habilidades e valores em níveis crescentes de complexidade”.

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos contextualizam as realidades profissionais com práticas pedagógicas, de modo a contemplar experiências com novas tecnologias, produtos e materiais, desenvolvendo atividades individuais e em grupo e permitindo ao aluno resolver problemas inerentes às atividades diárias com criatividade e flexibilidade, buscando sempre atingir um aprendizado mais significativo.

A proposta curricular será atualizada constantemente, visando a sintonia permanente com o mercado e o processo de trabalho dos profissionais, respeitando-se os aspectos socioculturais, os recursos e demandas do mundo do trabalho e as perspectivas de laboralidade e de egressos.

3. CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

A. certificação de competências profissionais constitui mais um instrumento para a democratização da educação profissional, valorizando a experiência profissional e o autoaprendizado, validando o conhecimento adquirido no trabalho. Conferindo ao saber tácito uma equivalência aos saberes construídos em processos formais da educação em geral e da educação profissional em particular, permitindo um atendimento mais flexível e rápido às necessidades do trabalhador!

Tem por objetivo: avaliar, reconhecer e certificar competências profissionais de trabalhadores sem a devida qualificação ou habilitação profissional correspondente a sua ocupação, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos, independente da forma como foram adquiridos os seus saberes.

Os candidatos à certificação de competências profissionais deverão comprovar a Conclusão do Ensino Médio e o exercício profissional de, no mínimo, dois anos de atuação na modalidade em que pretende se qualificar ou habilitar.

O processo de avaliação das competências profissionais terá como referência! o perfil de conclusão definido no Plano de Curso de cada habilitação e utilizará diferentes técnicas e procedimentos, visando captar melhor as diversas dimensões dos domínios das competências.

4. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR

A educação profissional baseada nas competências, adotada pelo SENAC MINAS, orienta-se pela necessidade de vincular o que se ensina e aprende a uma situação real, requerendo metodologias educacionais e avaliação de desempenho que permitam, ao educando, tornar-se sujeito e objeto do seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o curso está organizado dentro de um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes sistematicamente organizados que se articulam entre si, possibilitando o desenvolvimento de competências.

Seguindo esta lógica de aprendizado, os elementos constitutivos da estrutura curricular estabelecida nos Planos de Curso guardam algum relacionamento entre si, seja no plano horizontal de interdisciplinaridade, complementaridade, afinidade, integração, seja no plano vertical de aprofundamento e/ou sequência lógica.

As bases tecnológicas por sua vez são o conjunto de assuntos organizados em unidades de aprendizagem, para articular esquemas mentais de saberes, habilidades, atitudes e valores que ressignificam o aprendizado

A seleção dos conteúdos, em qualquer área do conhecimento, deve atender a relevância cultural e aos aspectos formativos devendo ser útil como instrumento para a vida e para o trabalho.

A. estrutura modular quando adotada na organização curricular dos cursos proporcionará

- ampliação e agilização do atendimento às necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade;

- agilidade na atualização e incorporação de inovações dos cursos e de seus currículos, bem como, correção de rumos e/ou adaptações as mudanças
- navegabilidade do aluno no seu itinerário de formação

5. PLANEJAMENTO DIDÁTICO - METODOLÓGICO

A estratégias pedagógicas adotadas para o desenvolvimento das competências deverão proporcionar ao educando participação ativa e condições de aprendizagem, com avaliação contínua. Uma metodologia estruturada para a construção do conhecimento e utilização de procedimentos que transformem habilidade técnicas e conjuntos conceituais, de forma que levem à busca de soluções eficazes para problemas.

As estratégias da ação educativa serão flexíveis para levar o aluno a assimilação de conhecimentos, procedimentos e valores, a partir da reflexão sobre experiências e resolução de problemas. aproveitando saberes individuais e coletivos de modo a permitir o acompanhamento das mudanças e movimentos do mundo do trabalho, de forma dinâmica e participativa.

Nesse sentido, o SENAC MINAS, em consonância com as tendências atuais em Educação, defende a articulação dos conteúdos em uma metodologia na perspectiva dialética, ou seja, o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isso significa que o conteúdo que o educador apresenta precisa ser trabalhado, retetido, reelaborado pelo educando, para se constituir em conhecimento próprio.

Dessa forma, o educador deve variar os procedimentos didáticos, usando os mais adequados aos objetivos propostos, à natureza do conteúdo estudado e ao desenvolvimento das competências». Eles devem favorecer a compreensão, a assimilação e a construção do conhecimento por parte do educando. A compreensão é um elemento indispensável à aprendizagem, pois para assimilar um conhecimento é preciso compreendê-lo, isto é, incorporar o objeto de estudo ao seu universo mental.

Na educação profissional os temas transversais devem estar presentes tendo em vista a sua universalidade, sobretudo os seguintes: ética, saúde (individual e coletiva), meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho, empreendedorismo e consumo. Assim, a partir desses conteúdos vinculados ao cotidiano e aos interesses da maioria da população, o processo educativo busca a educação integral possibilitando a construção da democracia e da cidadania.

O SENAC MINAS através de suas Unidades Educacionais (Centro de Formação Profissional), sugere que o curso acolha os temas transversais e, pelo fato de os temas sugeridos pelos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) serem de grande abrangência, cabe ao Instrutor/Orientador de Curso fazer as adaptações à realidade do curso, bem como, estar atento ao melhor momento para trabalhar esses assuntos, tais como: ocasiões que surgem ao acaso, uma notícia de jornal ou algum acontecimento em sala que mobilizem os educandos ou são criados pela sua sensibilidade.

A educação semipresencial, a educação flexível e a educação a distância enquanto estratégias pedagógicas para ampliar as oportunidades educacionais poderão ser adotadas, obedecendo as normas do sistema de ensino, se aplicáveis.

6. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

É uma sequência de sucessivas interações que se traduz por um processo contínuo, qualitativo e mediador que visa verificar a capacidade de resolver situações através de ações reflexivas, críticas e éticas, acompanhando e verificando tanto as ações do educador, como o caminho percorrido pelo educando na construção do próprio conhecimento e desenvolvimento das competências.

A avaliação da aprendizagem escolar é concebida como um processo integrado, que deforma contínua e sistemática., subsidiará a prática educativa e estimará o grau de preparo dos alunos para o exercício das ocupações, expressando seu progresso na aprendizagem escolar e o desenvolvimento das competências necessárias à execução das atividades inerentes à ocupação.