

Elias Pascoal

**O SENAI de Goiás no Atual Contexto da Educação Profissional e seus Desafios e
Perspectivas**

**Universidade Católica de Goiás (UCG)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu
Goiânia, outubro de 2009**

Elias Pascoal

**O SENAI de Goiás no Atual Contexto da Educação Profissional e seus Desafios e
Perspectivas**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação Profa. Dra Denise Araújo.

**Universidade Católica de Goiás (UCG)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu
Goiânia, outubro de 2009**

P281s Pascoal, Elias.

O SENAI de Goiás no atual contexto da educação profissional e seus desafios e perspectivas [manuscrito] / Elias Pascoal. – 2009.

144 f.

Bibliografia: f. 131-135

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

Orientação: Prof^a. Dra. Denise Araújo

Inclui lista de siglas e abreviaturas.

Inclui Anexos

1. Educação e trabalho. 2. Educação profissional – desafios - perspectivas. 3. SENAI – Goiás. 4. Formação profissional. I. Título.

CDU: 378.6:331(043)

Banca Examinadora:

Prof^ª Dra Denise Silva Araújo (UCG)

Prof^ª Dra Maria Francisca de Souza Carvalho Bites (UCG)

Prof^ª Dra Maria Emília de Castro Rodrigues (UFG)

Data: 01/10/2009

DEDICATÓRIA

À memória de meu irmão Ely Paschoal, grande incentivador na árdua e gratificante carreira de desbravar os caminhos do conhecimento e que, embora tenha se ausentado no decorrer desta caminhada, continua muito presente através do seu exemplo de compromisso e dedicação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, princípio da sabedoria e meu sustentador.

À Prof^ª Dr^ª Denise Silva de Araújo, pela dedicação, acuidade profissional e carinho com que conduziu a orientação teórico-metodológica dessa pesquisa.

À minha família pela compreensão, incentivo e apoio.

Aos amigos que ofereceram suporte afetivo durante todo processo.

À banca examinadora, composta pela orientadora da dissertação, Profa. Dra. Denise Silva de Araújo e examinadoras: Profa. Dra. Prof^ª Dr^ª Maria Emília de Castro Rodrigues e Prof^ª. Dra. Maria Francisca de Souza Carvalho Bites pelas enriquecedoras contribuições.

À equipe de professores do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás.

À equipe de profissionais do SENAI-GO pela recepção amistosa prestatividade em oferecer as informações.

Aos colegas do Mestrado em Educação, em especial a Ana Cândida, Shirley, Edna, Rose e Héliida.

“Que o homem não só saiba o que faz, mas que perceba o uso e a natureza modificada por ele. Que para cada um o seu próprio trabalho seja objeto de sua contemplação.”

Simone Weil

RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado apresenta os resultados de uma pesquisa que pretendeu identificar os efeitos do processo de globalização no mundo do trabalho, na criação de novas demandas profissionais, visualizando a nova esfera em que se desenvolve o binômio Educação e Trabalho no contexto goiano, para assim analisar os desafios da educação profissional e como o SENAI - GO tem buscado novos e possíveis caminhos para a formação profissional atual. Tomou a educação profissional desenvolvida pelo SENAI de Goiás e seus desafios conjunturais, a fim de responder como historicamente o SENAI-GO tem enfrentado esses constantes desafios socioeconômicos, estruturais e educacionais, impostos pela realidade dos cenários mutantes que hoje fundamentam a educação profissional. Buscou entender o aparato legal da educação profissional desenvolvida pelo SENAI-GO, para perceber em seu referencial teórico-histórico-filosófico, as possíveis contradições decorrentes de sua interpretação e aplicação para, finalmente, apontar possíveis alternativas de enfrentamento dos desafios da educação profissional no Estado de Goiás. Ficou claro o fato de que as profundas mudanças no mundo do trabalho refletidas sobre a concepção da educação profissional, o favorecimento de oportunidades a trabalhadores com maior experiência, escolaridade e competência, causa o problema da crescente diminuição dos postos de trabalho - efeito do processo de globalização econômica mundial. Ao investigar os possíveis caminhos de uma educação profissional capaz de formar profissionais compatíveis com as novas demandas do mundo do trabalho, elencou-se o processo de implantação da articulação do ensino médio e educação profissional técnica de nível médio, para se analisar como tem se constituído esse processo de articulação, primeiramente na experiência vivida em Catalão, no Colégio Estadual João Netto de Campos, no curso de Eletromecânica, durante os anos de 2006 a 2008, e, posteriormente, a experiência vivenciada na Cidade de Anápolis, na Faculdade de Tecnologia SENAI Roberto Mange, em curso desde 2008, nos Cursos de Química Industrial, de Eletrotécnica e do Curso de Eletromecânica, de onde se concluiu que a articulação do ensino médio com a educação profissional nas entidades pesquisadas, ainda não se efetivou plenamente.

Palavras-chave: Educação e trabalho; articulação; Formação Profissional; SENAI.

ABSTRACT

This Dissertação de Mestrado presents the results of a research that it intended to identify the effect of the process of globalization in the world of the work, in the creation of new professional demands, visualizing the new sphere where it develops the binomial Education and Work in the goiano context, thus to analyze the challenges of the professional education and as the SENAI - GO has searched and possible ways for the current professional formation new. It took the professional education developed by the SENAI of Goiás and its conjunctural challenges, in order to answer as historically the SENAI-GO has faced these constant socioeconômicos, structural and educational challenges, taxes for the reality of the mutant scenes that today base the professional education. It searched to understand the legal apparatus of the professional education developed by the SENAI-GO, to perceive in its theoretician-description-philosophical referencial, the possible decurrent contradictions of its interpretation and application for, finally, pointing possible alternatives of confrontation of the challenges of the professional education in the State of Goiás. It was clearly the fact of that the deep changes in the world of the work reflected on the conception of the professional education, the aiding of chances the workers with bigger experience, escolaridade and ability, cause the problem of the increasing reduction of the work ranks - effect of the process of world-wide economic globalization. When investigating the possible ways of a professional education capable to form compatible professionals with the new demands of the world of the work, the process of implantation of the joint of average education and professional education was elencou technique of average level, to analyze itself as if it has constituted this process of joint, first in the experience lived in Catalan, the State College Netto João De Campos, in the course of Electromechanical, during the years of 2006 the 2008, and, later, the experience lived deeply in the City of Anápolis, in the College of Technology SENAI Robert Mange, in course since 2008, the Courses of Chemistry Industrial, of Electrotechnical and the Course of Electromechanical, of where if it concluded that the joint of average education with the professional education in the searched entities, not yet it was accomplished fully.

Word-key: Education and work; joint; Professional formation; SENAI.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB	Câmara da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEE	Conselho Estadual de Educação
CINTERFOR	Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DN	Departamento Nacional do SENAI
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IDEB	Índice Desenvolvimento da Educação Básica
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional de Jovens e Adultos ao Ensino Médio
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAPES	Sistema de Acompanhamento e Pesquisa de Egressos do SENAI
SEE	Secretaria do Estado da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: contexto e pretextos	21
1.1 Um panorama geral da educação profissional	27
1.2 O SENAI na Trajetória da Educação Profissional no Brasil.....	31
1.3 A Educação Profissional na Atual Legislação Brasileira.....	50
CAPÍTULO 2 - A HISTÓRICA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO	64
2.1. Aspectos do Trabalho e Educação numa Abordagem Marxista	64
2.2. A Centralidade do trabalho e a construção de sua descentralidade.....	68
2.3. A Nova Esfera Globalizada e os Impactos na Relação Educação e Trabalho	77
CAPÍTULO 3 – O SENAI DE GOIÁS: SEUS DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	85
3.1 Aspectos metodológicos da pesquisa	85
3.2 O SENAI e seus aspectos histórico, político e estrutural.....	87
3.3 O sistema Nacional SENAI.....	91
3.4 O SENAI de Goiás e sua trajetória	96
3.5 O modelo de educação para o desenvolvimento de competências na proposta pedagógica do SENAI-GO	102
3.6 A articulação - ensino médio e educação profissional técnica de nível médio.....	107
3.6.1 A fase da tentativa de articulação entre formação geral e profissional, oferecidas em instituições diferentes.....	107
3.6.2 A fase da tentativa de integração entre formação geral e profissional, oferecidas pela mesma instituição, em um mesmo curso.....	114
3.6.2.1 Resultados das entrevistas realizadas com os profissionais da educação do SENAI-GO	115

3.6.2.2 Resultado da Análise dos questionários aplicados aos alunos dos Cursos de química industrial, eletroeletrônica e eletromecânica.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	138

INTRODUÇÃO

O interesse por pesquisar a modalidade de ensino profissional oferecida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI deve-se à minha história de vida pessoal e profissional. Quando adolescente, fui aluno do SENAI no Curso de Ajustagem Mecânica. Na época, aos treze anos de idade, isso representava algo de fundamental importância na construção de minha trajetória profissional, assim como na de meus outros três irmãos que me antecederam na condição de aluno da mesma instituição. Entrar no SENAI era o sonho de muitos garotos e a concorrência era imensa.

Desde muito cedo, na condição de classe proletária, alimentávamos o sonho de um dia vir a ser aluno dessa escola e, assim, contar com um futuro melhor. A maneira entusiasta de meus pais, irmãos e vizinhos falavam do SENAI fazia-me acalantar a possibilidade de estudar nessa instituição e, conseqüentemente, vislumbrar um bom emprego no futuro.

Na verdade, essa época foi marcante para mim, abrindo esse caminho de possibilidade de formação, pois, acima de tudo, essa condição de aluno era valorizada, trazendo respeito e consideração, de minha família e da sociedade em geral. Vestir aquela camisa cor cáqui com o emblema do SENAI e a calça azul marinho dava um status enorme. Parecia que fazer um curso nesta instituição nos dava o direito de sermos integrados à sociedade de forma mais digna. Assim, a partir do momento que o jovem fosse indicado por uma empresa ou por alguém influente, (no meu caso era um irmão mais velho que exercia o cargo de “disciplinário”) ou aprovado no processo de admissão, tinha o privilégio de ingressar nessa instituição de ensino.

Os cursos oferecidos estavam comprometidos com o suprimento das necessidades de mão-de-obra qualificada na região e, no nosso caso, as opções eram Tornearia, Ajustagem, Eletricidade ou Ferramentaria.

A possibilidade de realizar um curso no SENAI era vista como alternativa possível de ingressar em numa grande empresa multinacional, com bom cargo e salário, mas o fato de, nos anos próximos da metade da década de 1970, o país passar por uma profunda crise econômica, acabou por frustrar nossas expectativas de afirmação social. Poucos foram os que conseguiram colocação no mercado de trabalho e, mesmo assim, com condições reduzidas de realizar tal objetivo.

O SENAI procurava capacitar seus alunos para um exigente mercado de trabalho e com isso responder ao reclame das indústrias, por meio de aulas teóricas, práticas, educação

física, música (fanfarra) e uma rígida disciplina. Esta disciplina procurava atender aquilo que as empresas exigiam e envolvia as atividades em sala de aula, oficina, atividades esportivas, horários de entrada e saída, rígido comportamento dentro e nas proximidades da escola, respeito aos professores, colegas e funcionários, atitudes impostas e vigiadas pela presença na escola da figura do disciplinário. O não cumprimento dessas “regras” incorria em punições disciplinares diversas, sabidamente conhecidas pelos alunos, pais (responsáveis) e empresas (no caso dos indicados por elas).

A aplicação de advertências, objetivava conscientizar e orientar o aluno e, posteriormente, quando se fazia necessário, informar aos pais ou responsáveis e a empresa que mantinha o vínculo de contrato de aprendizagem industrial, informando sobre o comportamento e aproveitamento do aluno, assim como de possíveis suspensões e até mesmo de medidas mais drásticas como, em último caso, a expulsão do aluno. Esse enquadramento guardava relação com uma política educacional estabelecida, para construir uma atitude de respeito às normas e regras, de obediência, de subserviência em relação aos superiores e às autoridades e suprir as necessidades do mercado de trabalho. Essa estrutura viria ao encontro das expectativas no desempenho dos alunos que se enquadrariam às exigências das políticas de produção do modelo capitalista.

Um fato interessante era o de que a maioria dos instrutores daquela escola era formada por seus ex-alunos, que acreditavam na inserção social possibilitada pela formação técnico-profissional e nutriam muito respeito e consideração pela instituição. Assim, colocavam muita paixão em seu trabalho e se tornavam modelos de profissionalismo a serem seguidos.

Como constatou a pesquisa de Rocha (2005, p.15):

A política identitária do SENAI, (...) demonstra que sua estrutura e critérios de seleção e avaliação priorizam o aluno que não questiona, que obedece e se adapta ao sistema de regras e normas da instituição. A identidade almejada pela instituição é de um aluno que saiba executar uma tarefa, uma profissão, de maneira exemplar, isto é com competência técnica, que desenvolva habilidades, conhecimentos e atitudes diante de situações que vão ocorrer em sua prática profissional. No entanto, seu sistema de funcionamento e seu plano de ação deixam claro que não interessa para a instituição nem para as empresas que a mantém acolher meninos com histórico familiar de sindicalismo, envolvimento político de qualquer espécie, pois compreende o SENAI que essas características poderiam obstaculizar o ritmo de produção profissional, ou mesmo ser geradora de algum constrangimento ou reivindicações por parte dos empregados em relação à empresa que os empregou. A fim de evitar esses contratemplos, consta no Plano de Ação da Instituição que os meninos poderão ser absorvidos para estudo

na escola, desde que sejam apresentados por alguma empresa, por carta, ou prestem os exames de seleção propostos, mas ficando estes sujeitos ao número de vagas abertas por cada unidade, além de preencherem os critérios estabelecidos, como: ter sido apresentado por pai ou responsável, possuir 13 anos de idade, estar cursando no mínimo a sexta série do ensino fundamental e com histórico de notas acima da média e aprovação no exame de saúde física.

Assim éramos impulsionados a buscar aprimoramento, conhecimento para conquistar lugares promissores em termos profissionais, a ser muito bons profissionais e conseguir colocações em empresas multinacionais, que davam condições para uma vida material tranqüila. Isso alimentava, também, a esperança de retornar à instituição com uma função como a de instrutor, como nossos professores.

É inegável o fato de que o SENAI exerceu um papel de fundamental importância em nossa formação, considerando o fato de apenas estar entrando na adolescência e já ter que ser formado como um profissional. Além disso, promovia o desenvolvimento de atributos como responsabilidade, disciplina, dedicação, obediência, interesse e incentivo ao estudo e à vida profissional, atributos e valores que tiveram relevante papel na continuidade de nossa vida acadêmica.

Novamente como Rocha (2005, p.18), observamos que:

Embora o SENAI tenha um compromisso com as indústrias e com o mercado produtivo e apresente normas e regras rígidas de obediência, devo salientar que, como toda instituição humana, apresenta contradições. Estas podem ser pensadas como constitutivas de uma situação de pertença social, da importância profissional atribuída pela escola, o que abre caminhos em direção contrária às condições de subserviência. Os indivíduos ao adentrarem o SENAI vivenciam uma estrutura bem montada, com muitos profissionais para oferecer orientação aos alunos, possibilitando que estes experimentem uma relação de importância que pode despertá-los para construir outros planos para suas vidas, superando a direção apontada pela instituição quanto à constituição de identidades heterônomas.

Foi ao retornar à instituição na qual estudei, quase vinte e seis anos depois que me deparei com um quadro totalmente diverso daquele que vivenciei outrora. A começar, constatei a ausência das grandes paredes que divisavam as oficinas dos diferentes cursos, agora transformadas num grande galpão. Embora o maquinários lembrassem a antiga e rígida divisão dos cursos, passaram a ser organizados em uma “ilha de produção” (expressão ligada ao Toyotismo, onde os vários profissionais envolvidos no processo de produção partilham o mesmo espaço e conhecimentos). Ali, os segredos específicos de cada uma e a própria

subdivisão social das ocupações já não podiam se sustentar, uma vez que todos partilhavam o mesmo espaço e, conseqüentemente, a mesma estrutura formativa.

Percebendo tais mudanças na organização espacial e conceitual sobre a temática da educação profissional, fui incentivado a investigar no Trabalho de Conclusão de Curso da Pós-graduação *Latu Senso* em Administração Educacional, “ os desafios da Educação Profissional no Brasil frente ao processo de Globalização da Economia e suas implicações na formação do trabalhador”. Retomo este tema na pesquisa do Mestrado, dando continuidade à verificação de como a mesma instituição – o SENAI – mais especificamente o de Goiás, tem enfrentado estes não tão novos desafios na formação dos novos quadros profissionais em tempos marcados pelas rápidas e constantes mudanças e conformado pelas novas políticas que balizam a educação profissional nestes primeiros anos do século XXI.

No presente trabalho, proponho a realizar uma reflexão acerca dos elementos constituintes dessa nova realidade socioeconômica e educacional e, ao mesmo tempo, a examinar os impactos que as iniciativas, tanto legais, como as advindas da implantação de projetos educacionais neotecnicistas, têm exercido sobre a educação profissional no Estado de Goiás, especialmente no SENAI -GO.

Ao se focar o tema “O SENAI de Goiás no atual contexto da educação profissional e seus desafios e perspectivas”, busco visualizar a nova esfera em que se desenvolve o binômio Educação e Trabalho no contexto goiano e os novos desafios da educação profissional. Analiso as posições de enfrentamento, em especial, o modelo utilizado pelo SENAI - GO na busca de novos e possíveis caminhos para uma formação profissional condizente com as novas demandas profissionais desde início de século.

As principais questões que norteiam o presente estudo são: como, historicamente, a educação profissional realizada pelo SENAI-GO tem enfrentado os constantes desafios socioeconômicos e educacionais impostos pelos cenários mutantes que hoje fundamentam o Neotecnicismo, e, que lugar está reservado para a educação profissional realizada pelo SENAI-GO, neste contexto de mudanças nas formas de produção? Quais os impactos trazidos pela nova legislação da educação profissional no trabalho desta instituição e as mudanças decorrentes de sua aplicação?

Uma pesquisa dessa invergadura pressupõe amplo trabalho de revisão da literatura produzida sobre a temática em questão. Foram consultados autores das linhas humanistas e técnica, tais como: Ivete Falange (1998), Marisa de Assis (1999), Léa Depresbiteris (1998), e Vaci Evaldo Matias da (1998), Antônio Joaquim Severino(2001), Galdêncio Frigotto (1998; 1999; 2000), Pistrak (2000), Ricardo Antunes (2001, 2004), Acácia Kuenzer (1988; 2004)

dentre outros, que apontam para a necessidade urgente de reestruturação e mudança na concepção da educação profissional, levando em consideração a nova LDB e a legislação complementar.

Esta revisão de literatura foi realizada, inicialmente, a fim de realizar uma análise da evolução histórica do desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil e no Estado de Goiás. Para tanto, leva em conta, sobretudo, os desafios e as perspectivas da formação profissional no contexto das atuais reformas dessa modalidade de educação.

A abordagem de pesquisa adotada é qualitativa, pois permite a apreensão dos dados de forma processual, o que é necessário para estudos desta natureza. Como tal, apresenta como possibilidade um caminho científico comprometido com a elucidação de relações e significados estabelecidos pelos sujeitos. A subjetividade implicada na pesquisa é de importância fundamental para desvelar os significados e inter-relações da histórica ação do SENAI na composição do atual quadro da educação profissional no contexto brasileiro e goiano.

Os estudos qualitativos, segundo Minayo (2000), têm, em geral, enfoque na compreensão e na interpretação à luz dos significados dos próprios sujeitos e de outras referências afins da literatura. Essa modalidade de pesquisa oferece maior liberdade teórico-metodológica para a realização do estudo e adota como fundamento teórico-metodológico básico a compreensão de que o ser humano constitui-se em processo contínuo, dinâmico e interativo com sua realidade histórico-social. Esta realidade complexa, concreta e contraditória, e está em permanente movimento e transformação, mas é passível de cognição, embora se apresente como uma totalidade velada.

Reafirma-se, assim, a importância do conhecimento dos entraves estruturais históricos na educação profissional, que aprofundam as críticas condições de empregabilidade no Brasil, ocasionadas pelo processo de globalização da economia, que demandam urgente enfrentamento por meio de uma educação básica de qualidade e uma educação profissional condizente com as atuais demandas do mundo do trabalho, sem com isso abrir mão da qualidade de vida.

É importante ressaltar que o próprio conceito de empregabilidade e sua presente interpretação tem sido questionados, uma vez que lançam sobre o trabalhador toda responsabilidade de sua formação condicionada a perfis cada vez mais exigentes e ampliadores da produção da mais valia. O neotecnicismo, que tem predominado nas teorias e propostas relacionadas à educação profissional, justifica o grande fosso entre os que detêm o conhecimento exigido pelo sistema produtivo de base capitalista e uma grande massa de

trabalhadores que passam a compor a marginalidade profissional em face ao seu alijamento dos conhecimentos de domínio dos códigos da modernidade.

Não se pode esquecer que, numa visão dialética, a movimentação da realidade social que se vai desvelando é resultado da luta entre as classes em conflito permanente porque buscam alcançar interesses opostos, através da história. Neste contexto, a educação tem servido, também, para criar as condições para que as relações sociais de produção capitalista sejam reproduzidas, num processo de convencimento da classe trabalhadora de que a sociedade capitalista é justa. Assim, as relações sociais de exploração são mantidas e reproduzidas não só pela força, mas pelo convencimento, ideologicamente trabalhado (MARX, 2003).

Segundo o pensamento de Althusser, o papel das instituições formadoras e qualificadoras da classe trabalhadora, em particular as escolas, é o de treinar o indivíduo para o seu papel na produção e o seu adestramento para que “aceite” as regras da sociedade capitalista. Ao mesmo tempo, aqueles que têm a função de dominação no processo produtivo também devem ser formados para essa finalidade pelos aparelhos ideológicos do Estado e desempenhar suas tarefas (ALTHUSSER apud MENDONÇA e PACHECO, 2006)

Para os referidos autores, como também em Gramsci (2001), a escola capitalista encerra uma contradição. Por um lado, esta escola reproduz relações sociais de produção e garante a continuidade do sistema capitalista, atraindo os filhos do proletariado para transmitir-lhes a ideologia dominante e formá-los para exercer sua ocupação no mercado de trabalho. *Por outro, ao assegurar a educação para a classe trabalhadora, proporciona-lhe as condições para a formação de intelectuais orgânicos, que podem formular e divulgar os ideais transformadores num movimento contra-hegemônico.*

Filiados ao pensamento gramisciano, apostamos na educação como forma de superação dos entraves sócio-políticos mantenedores do atual quadro de submissão e reprodução desta sociedade desigual. Não que a educação em si possa fazê-lo, mas como força potencializadora e desmistificadora de uma realidade que se apresenta como única e imutável, pode contribuir para a concretização das mudanças necessárias.

Todo processo de investigação pressupõe um método, uma forma de investigar que seja compatível com o conteúdo que se deseja investigar e com os fins que se deseja alcançar. Pensamos que o método que melhor propicia uma apreensão do real em toda sua complexidade, transitoriedade e contraditoriedade é o Materialismo Histórico Dialético. Esse método propicia-nos a apreensão do nosso objeto – a educação profissional trabalhada pelo SENAI – GO – como expressão particular de um processo histórico mais amplo,

determinado pelas relações sociais estabelecidas pelos homens entre si na produção da sua existência. No caso do SENAI – GO, as condições dadas são resultado de determinações históricas, conceituais e políticas como veremos no decorrer deste trabalho.

As categorias de análise singular/universal/particular expressam o processo pelo qual os homens teorizam o real. Isto é, o modo pelo qual constroem o conhecimento, através de processos sucessivos de conformação de categorias abstratas a partir da identificação de características universais nos diferentes fenômenos concretos, singulares. Será a partir desse universal, obtido através de processos sucessivos de abstração, que será possível adentrar o conhecimento dos fenômenos particulares. O universal, portanto, em última instância, “está” e “não está” no particular.

Hegel usava a metáfora do bosque e das árvores para demonstrar esse movimento. Dizia ele:

Primeiramente queremos ter uma visão total de um bosque, para depois conhecer demoradamente cada uma das árvores. Quem considera as árvores primeiro e somente está pendente delas, não se dá conta de todo o bosque, se perde e se desnor-teia dentro dele (HEGEL, 1983: 25).

Assim, a fim de conseguirmos apreender a nossa “árvore” – a educação profissional trabalhada pelo SENAI-GO – partiremos de uma análise do “bosque”: a educação profissional no Brasil e em Goiás, em seu processo sócio-político e histórico. Ainda em relação ao método, essas categorias - singular, particular, universal – também nos auxiliam a compreender a relação entre sujeitos construtores dessa realidade e a sociedade.

Segundo o Materialismo Histórico Dialético, a determinação dos sujeitos sobre a sociedade não se dá como ação de indivíduos, mas de coletividades. Essa coletividade não se resume à soma dos indivíduos, mas aos desdobramentos das relações complexas entre eles estabelecidas e independentes de suas vontades individuais. Assim, embora os processos históricos pelos quais passa o trabalho humano em suas mais diversas apresentações sejam realizados pelos homens, o são na forma de coletividades, e não de indivíduos, expressas nas relações históricas estabelecidas entre eles (MARX, 2003). Isso nos faz identificar as transformações contínuas no “mundo do trabalho” como necessidades históricas (necessidades da história feita pelos homens) postas pelo permanente processo de produção de suas existências.

De acordo com esse método, o trabalho consiste em um processo por meio do qual os homens produzem sua existência, como integrante de um movimento contínuo,

constituído por múltiplas contradições; movimento que, ao mesmo tempo em que resolve algumas contradições no seu desenvolvimento, estabelece outras questões para a humanidade.

Para análise de nosso objeto recorreremos aos elementos do real de forma duplamente mediada. Seja pela mediação imprescindível de nosso referencial teórico-metodológico, também recorreremos a obras de outros autores que abordam ou apresentam interface com nosso objeto. Isso, porque pensamos que nossa contribuição, nesse momento, não se dará no sentido de evidenciar mais fenômenos concretos pertencentes ao movimento histórico de transformações pelas quais passa a qualificação para o trabalho. Já vários trabalhos apresentam essas evidências, que já procederam à extenuante e importante coleta de dados do real acerca desse processo. Todavia, pensamos que a maioria desses trabalhos evidencia mais um ou outro aspecto desse movimento, constituindo-se em diferentes olhares sobre um mesmo objeto. Por isso, valendo-nos destes referenciais já postos nestes trabalhos, analisaremos como essas transformações afetam e determinam novas direções para o trabalho do SENAI - GO, como instituição formadora.

Procurou-se realizar uma combinação e articulação de aspectos quantitativos e qualitativos da pesquisa empírica, a fim de estudar cientificamente a realidade prática, de modo articulado com as formulações teóricas, o que oportunizou novas análises e alternativas para os problemas atuais vivenciados nessa área de atuação do SENAI – GO.

Tendo em vista os objetivos propostos e as questões que nortearam o estudo, foi possível apontar quatro passos fundamentais do processo de investigação (FAZENDA, 2008), a saber:

- a) Levantamento bibliográfico que historicizasse o desenvolvimento estrutural e a oferta da educação profissional no Brasil, considerando, sobretudo os aspectos políticos e sócio-econômicos aí envolvidos;
- b) Reconhecimento, através da pesquisa de campo, do trabalho dos sujeitos e atores institucionais interagentes no processo da educação profissional (que pensam e decidem os cursos e projetos) do SENAI – GO, instituição que serviu de base para o estudo.
- c) Aplicação de questionários e realização de entrevistas coletando depoimentos de desses agentes contendo perguntas abertas e fechadas que permitiram estabelecer o perfil dos entrevistados, suas atribuições e responsabilidades, bem como responder a questões relativas aos novos rumos tomados pela instituição e suas concepções sobre educação trabalho sociedade.

- d) Análise das novas propostas de ações elaboradas pelo SENAI para fazer frente aos efeitos do processo de globalização, especialmente no aspecto da marginalização do trabalhador e seus desdobramentos, nem sempre alcançados pelas políticas públicas.
- e) Análise dos documentos orientadores das referidas propostas de ações educativas configuradoras do processo de formação.

Esse estudo, procurou adotar um enfoque qualitativo, onde o conhecimento não se reduzisse a um rol de dados isolados, mas fossem conectados por uma teoria explicativa, onde o sujeito observador é parte integrante do processo e interpreta os dados, atribuindo-lhes significados. Como se sabe, nesta orientação metodológica, o objeto não sendo considerado um dado inerente e neutro, está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criaram em suas ações e interrelações. Foi preciso levar em conta também os contextos mais amplos que vêm reconfigurando o campo da educação profissional e a formação geral dos trabalhadores por meio da educação escolar.

Esse trabalho se divide em três capítulos. No primeiro deles são analisados os desafios da educação profissional no Brasil e em Goiás, a fim de compreender o histórico processo de profissionalização sob as relações capitalistas e seus desdobramentos no atual contexto, configurado como mundo do trabalho.

O segundo capítulo tem o objetivo de expor mais pormenorizadamente nosso referencial teórico-metodológico e suas principais categorias de análise. Entre essas categorias, damos especial importância à exposição da concepção que utilizamos acerca da relação educação e trabalho. Ao mesmo tempo, evidenciamos o método já em uso, ou seja, servindo de instrumento para apreensão dos processos de transformações pelos quais passa a qualificação para o trabalho sob o modo de produção capitalista até os dias atuais.

No terceiro capítulo, procede-se a uma análise mais conceitual e analítica acerca da educação profissional trabalhada no SENAI – GO, compreendendo esse processo como uma totalidade rica e complexa, fazendo um exercício de tentar apreender as raízes de suas determinações mais fundamentais. Há ainda o espaço para analisarmos como se conforma a qualificação para o trabalho à sociabilidade do capital. Também constitui aspecto de análise o impacto da progressiva incorporação tecnológica à área e suas conseqüências sobre a organização do trabalho e a constituição do trabalhador coletivo. Por fim, tentamos demonstrar a existência de várias contradições inerentes a esse processo e as tentativas que surgem em experiências concretas de trabalho visando resolvê-las, superá-las.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: contexto e pretextos

O histórico desenvolvimento do capitalismo originou vários problemas que se mostram na atualidade de formas muito variadas como: o crescente desemprego estrutural, a superpopulação nos centros urbanos e os grandes danos causados ao meio ambiente, tornando a organização da sociedade industrial completamente obsoleta diante dos desafios da sociedade do século XXI.

As velhas instituições (Estado, Família, Igreja, Sindicatos de Classe, etc.) têm dificuldades em absorver o ritmo das transformações do mundo atual. O Estado, criado para o ordenamento das relações entre os homens e mulheres que vivem em sociedade, deixou de cumprir grande parte daquilo para o quê foi constituído. O Estado, como o máximo e único planejador, tanto do processo econômico como do cultural, político e social, revelou-se incompetente para dar as respostas dele esperadas. O Estado mínimo, pregado durante as décadas de 80 e 90 do século passado, revelou-se genocida, culpado pela miserabilidade e morte de milhões de homens e mulheres, por minimizar o cuidado aos menos favorecidos e maximizar a atenção aos grandes sistemas econômico-financeiros (Gruppi, 2001).

As inevitáveis modificações na realidade cultural das famílias brasileiras ocorreram, principalmente nas últimas décadas. Os valores mudaram e os legisladores e juristas, como parte dessa transformação, também se modificaram conceitualmente em meio a tamanha dinamicidade. São muitas as transformações e, com isso, a base familiar sofre alterações significativas. Tal evento repercute no meio social e essa troca de influências assimiladas pelas modificações da família e da sociedade não pode ser desconsiderada pelo Estado. Entre tantas alterações, novas formas familiares passam a coexistir ao lado da família tradicional, constituída através do casamento.

Isso porque a rápida e crescente transformação da sociedade não vem permitindo uma abordagem mais do planejamento como um produto, mas sim como um processo. Com a globalização, ou seja, a mundialização da economia e os resultados da transformação econômica global, não se permite mais estabelecer planos que não sejam passíveis de alteração em curto prazo. Assim, o que interessa, em termos de decisão, pública ou privada, política e/ou econômica, é o que acontece agora em nível global que interfira no desenvolvimento econômico local.

Nesse clima de incertezas, cada vez mais distantes das instituições que davam segurança à sociedade industrial, como: família, classes sociais, etc., as pessoas sofrem uma individualização forçada, tendo que tomar decisões cotidianas que implicam risco pessoal. Por outro lado, isso causa o surgimento de uma multiplicidade de opiniões sobre os mais variados assuntos, o que caracteriza a Sociedade de Risco também como uma sociedade permanentemente autocrítica.

Essas transformações trouxeram mudanças indiscutíveis no mundo do trabalho: desaparecem funções e outras tantas são criadas. Empresas surgem e desaparecem em meio a essas grandes mudanças. A adaptação requer sempre uma velocidade maior para a sobrevivência num mundo, cada vez mais competitivo. O mundo do trabalho passou por incríveis transformações nos últimos anos: do artesanato à Revolução Industrial e, num mesmo século, para a era pós-industrial.

Neste ambiente de constantes transformações, as pessoas se vêem forçadas a tomar decisões, a agirem por conta própria e sob pressão, envolvendo-se em situações cotidianas que implicam até em risco pessoal. Essa tendência mundial vem caracterizar aquilo que convencionou se chamar por sociedade de risco, onde o indivíduo, na tentativa de garantir seu emprego, passa a agir cada vez mais individualmente, sacrificando muitas vezes conquistas sociais históricas, o que enfraqueceu os movimentos representativos. Seu sucesso ou fracasso está totalmente condicionado às suas estratégias de desenvolvimento pessoal e da capacitação para sobreviver num mundo ferozmente competitivo.

Embora isso cause insegurança, em contrapartida faz a “sociedade de risco” se apresentar também como uma sociedade autocrática, isto é, marcada pela multiplicidade de opiniões sobre os mais diversos assuntos. Neste contexto, a educação, e principalmente a educação profissional torna-se imprescindível para que as pessoas, de forma geral, se situem nesse emaranhado que configura a nossa realidade socioeconômica (BECK et al, 1995).

Para Kuenzer (1998: 73), esta nova roupagem econômica exige “o desenvolvimento da capacidade de educar-se permanentemente e das habilidades de trabalhar independentemente, de criar métodos para enfrentar situações não previstas, de contribuir originalmente para resolver problemas complexos”.

Com a introdução de novas tecnologias e a necessidade de competição no mercado internacional são provocadas, como era de se esperar, mudanças no conteúdo do trabalho e no desempenho dos trabalhadores, razão pela qual o setor produtivo brasileiro manifesta-se sobre a necessidade de alteração do perfil dos egressos dos cursos de formação profissional, em geral, indicando que, para promover o crescimento econômico, não basta capital físico: é

preciso que haja pessoas qualificadas para operá-lo e desenvolver novas soluções e idéias. Assim, a Confederação Nacional da Indústria tem chamado a atenção que o baixo nível educacional da força de trabalho é um dos principais limitadores do crescimento do Brasil.

Percebe-se que o contexto da globalização econômica e cultural afeta sobremaneira as necessidades educativas daqueles que buscam uma determinada habilitação profissional. Porém, o dualismo entre escolas predominantemente orientadas para o prosseguimento dos estudos e escolas predominantemente orientadas para a vida produtiva só tem aprofundado o abismo entre educação e trabalho. Observa-se que os impasses da educação para o trabalho se acentuam ainda mais nas sociedades pós-industriais cujas funções de trabalho exigem extraordinárias aptidões intelectuais e enormes investimentos emocionais. Neste contexto, ensinar a trabalhar torna-se muito mais que ensinar a fazer: torna-se ensinar a pensar nas mudanças dos modos de vida e nas lutas pela conquista do bem-estar completo.

A educação técnica-profissionalizante no Brasil sempre foi vista como educação para pobres, sem profunda finalidade educativa, porém, objetivando educar para a submissão, para a disciplina, para a reprodução servil do capital, com enorme impacto econômico e social. Assim, quem nela se forma certamente não deveria, de acordo com os interesses das classes hegemônicas, almejar fazer um curso superior. Essa formação profissional foi, tradicionalmente, dirigida aos filhos das camadas subalternas e a organização escolar que a assegura sempre foi marcada por essa dualidade.

Kuenzer (1992; 2007) lembra que a separação entre escolas propedêuticas e profissionais, atendia à racionalidade da divisão do trabalho exigida pelas práticas de gestão e organização taylorista-fordista, difundidas no Brasil a partir da década de 30 e intensificadas nos anos 1940, para responder as necessidades do processo produtivo, o que se mostrou claramente na Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

O processo atual de ampliação da escolarização tem sido orientado pelas mudanças nas relações produtivas e inovações tecnológicas que forçam a desregulamentação do trabalho e até colocam em dúvida a necessária articulação sistêmica que deve existir entre educação e trabalho, entre trabalho e emprego, ou seja, a educação torna-se objetivada ao trabalho, sem com isso garantir o acesso ao emprego.

A lógica de mercado e a racionalidade instrumental, que têm prevalecido no campo da educação, são perversas e não asseguram a estruturação consistente de um sistema escolar que contemple uma educação profissional adequada às atuais necessidades do mundo do trabalho desta “nova sociedade”. Embora o discurso hegemônico apresente a atual sociedade como nova, as novidades ficam no nível da aparência, pois continua sua estrutura permanece

capitalista e exploradora. O que existe é um novo momento de rearticulação das forças produtivas no interior do capitalismo para manter a reprodução do capital. A sociedade continua dividida em classes antagônicas, portanto não existem necessidades gerais: ou são necessidades do capital, ou são necessidades do trabalhador.

A maioria das funções de trabalho no mundo pós-industrial exige extraordinárias aptidões intelectuais. No entanto, apesar do discurso de mudanças, empresas e governos não estruturaram organizações em novas bases motivadoras, promotoras da igualdade entre homens e mulheres, e reconfiguradoras do tempo e do espaço, o que permitiria que, além de ganhar salário, o trabalhador tivesse satisfeitas as suas necessidades de convivência, diversão e introspecção. não é isso que ocorre no mundo da chamada flexibilização do trabalho, que está a serviço do capital e não do trabalhador.

O modelo de formação profissional adotado pelas instituições de educação profissional historicamente enfatizavam mais a preparação técnica do que a promoção de certos atributos pessoais. Assim, esforços têm sido feitos pelos governos e instituições de ensino profissional no sentido de se buscar modelos que privilegiem, além da capacidade técnica, o desenvolvimento de determinadas qualidades pessoais, que são, em última análise, indispensáveis a que o trabalhador enfrente, junto com as empresas, os novos desafios propostos pelos cenários econômicos.

Diante das mudanças registradas ultimamente no mercado do trabalho e das exigências impostas através da introdução de novas tecnologias, as indústrias brasileiras continuam a se manifestar não só apontando a necessidade de alteração do perfil de desempenho do trabalhador, mas, também, elencando princípios, atitudes e características que almejam e necessitam ver manifestas neste profissional (ASSIS, 1999; DEPRESBITERIS, 1998).

Segundo a Confederação Nacional da Indústria, durante a década de 1990, os egressos das instituições de ensino profissional não possuíam, nos níveis desejados, capacidades de transferência e resolução de problemas, consciência de qualidade, habilidade de trabalhar em equipe. Colocava-se, então, para tais agências de formação profissional, o seguinte problema: como capacitar eficazmente trabalhadores num momento caracterizado pela competição com o mercado internacional e por mudanças tecnológicas nos equipamentos, produtos e processos?

Certamente que, ao se estabelecer tais competências, os interesses dos trabalhadores não são contemplados, restando-lhes apenas o dever de cumprir com tais exigências que, para responder aos interesses do capital.

Efetivamente, os problemas de formação profissional ocorreram, com maior ou menor intensidade, em todas as partes do mundo. Na Alemanha, por exemplo, segundo Ferrer (1998), as dificuldades que o Brasil começou a experimentar na década de 1990 já tinham sido detectadas em meados da década de 1970, ou seja, o perfil do egresso do sistema de formação profissional não estava mais atendendo às necessidades do setor produtivo. Desejava-se, já naquela ocasião, que o trabalhador apresentasse, além da capacitação técnica, alguns atributos pessoais que permitissem sua pronta adaptação às mudanças. Para desenvolver tais atributos, várias empresas responsáveis por grande parte da formação profissional, iniciaram a aplicação experimental de modelos. A Siemens, a partir dos resultados dessas aplicações em algumas empresas, concebeu o modelo PETRA (Formação orientada para projetos e a transferência) que, após aprovação pelo Ministério da Educação e Ciência da Alemanha, foi implantado e validado em seu complexo industrial a partir de fevereiro de 1985.

Conquanto, em semelhança ao modelo alemão, os paradigmas novos da flexibilização e da avaliação introduzidos pela LDB 9394/1996 com respeito à educação profissional, representam um grande desafio para a solução dos problemas em termos da formação profissional condizente com as demandas do mundo do trabalho, agora globalizado.

Dada às suas especificidades, a educação profissional brasileira enfrenta vários obstáculos na consecução de seu projeto de superação dos entraves históricos que circunscreve como educação de segunda categoria, o que nos instiga à análise e apontamento desses desafios, tanto no contexto nacional como no goiano.

O desafio de superação das contradições entre a educação orientada pelos valores do mundo do trabalho e a educação voltada para uma democracia social e econômica tem sido destaque na pauta de discussões sobre a relação educação e trabalho.

Ao argumentar que na história da humanidade, a apropriação da herança cultural anterior sempre desempenhou papel central, Paro afirma que:

Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja permanentemente sendo passado para as gerações subsequentes. Essa mediação é realizada pela educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido. Disso decorre a centralidade da educação enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem. (PARO, 1997: 108)

Afirma ainda Paro (1999), que a responsabilidade social da escola deve ser a de atualização histórico-cultural dos cidadãos, o que implicaria uma preparação para o viver

bem, para muito além do simples viver pelo trabalho e para o trabalho. A escola não deve buscar na economia as razões para a sua importância.

Escolas profissionalizantes não podem ficar deslocadas, mas devem estar integradas à educação geral de qualidade, com densidade crítica e reflexiva, capazes de levar o trabalhador a ser cidadão de seu país e do mundo (OLIVEIRA, 2007: 13).

Frigotto (1998) traz um questionamento bem interessante sobre o tema:

Qual o sentido da idéia de educação e formação para a empregabilidade, requalificação e reconversão profissional, dentro de uma realidade endêmica de desemprego estrutural, trabalho supérfluo em massa e evidências empíricas que mostram que há hoje, mediante a incorporação da tecnologia, aumento de produtividade, crescimento econômico sem aumento do nível do emprego? (FRIGOTTO, 1998: 46).

Para SOUZA (1999), ex-ministro da educação do governo Fernando Henrique Cardoso, a tentativa de responder à pergunta “educar para que?” em cada sociedade, esteve sempre presente, recebendo diferentes respostas nos diversos momentos de cada sociedade:

Atualmente, há um “novo mundo” e este requer duas grandes características do sistema educacional: a educação geral para todos – condição essencial para a sobrevivência do país e a integração entre a educação geral e a preparação para o mercado de trabalho. Esse novo mundo emerge da conjugação de dois processos que ainda estão em curso. O primeiro é o processo da terceira revolução industrial e o segundo é o da globalização dos mercados que estamos vivendo. Portanto, a educação passa a ter um papel essencial para que essas transformações não se façam marginalizando as pessoas. Papel este totalmente diferente daquele que temos até agora oferecido (SOUZA, 1999: 20).

Ao considerar o papel social da escola, não se pode afirmar que a sua responsabilidade seja apenas qualificar para o exigente mercado de trabalho. Neste sentido, é importante lembrar a contribuição de Laudaes (1999):

A escola é não só o aparelho repassador do saber acumulado e da cultura, mas produto e processo de relações sociais em multidimensionalidades vividas pelos seus agentes, entendidos não somente como estudantes e professores, mas trabalhadores, empresários, egressos dos cursos e comunidade em geral. A escola tem sua pedagogia acadêmico-formativa, a Empresa tem sua pedagogia produtiva, convivendo em interação contínua na complementaridade, na integração e na independência de propósitos. A integração Escola/Empresa não pode trazer para a qualificação profissional subordinação ou apenas prestação de serviços por parte da Escola à

Empresa, em relação de submissão, o que limita e condiciona a significância dos objetivos educacionais de formação (LAUDARES, 1999: 101).

A relação entre educação e trabalho não é linear, sendo entretecida por mediações e contradições decorrentes dos múltiplos determinantes da realidade. Tanto a educação quanto o trabalho possuem especificidades próprias, que, uma vez apreendidas, levam a um ponto de vista pluridimensional, que considere as diferentes dimensões que possuem quando abordadas pela ótica dos capitalistas ou pela ótica dos trabalhadores. Essa é uma discussão sempre rica de múltiplos olhares, refletindo uma postura do observador perante as duas atividades e perante a sociedade e seus projetos futuros. A educação historicamente foi vista como formadora de mão-de-obra e de capital humano e, no caso do Brasil, vários outros condicionantes construíram o quadro em que hoje nos deparamos.

1.1 Um panorama geral da atual educação profissional

As mudanças e transformações na sociedade contemporânea, a que nos referimos neste trabalho, são percebidas nas sociedades em geral intimamente ligadas à nova forma de produção capitalista. As empresas que estruturaram seu funcionamento nas formas tradicionais cederam lugar àquelas mais modernas, voltadas para o mercado mundial que exige produtos constantemente diferenciados com elevado padrão de qualidade.

Sobre a organização do trabalho na nova forma de produção capitalista, Antunes (1999:52) comenta:

Ele se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo freqüentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das 'células de produção', dos 'times de trabalho', dos grupos 'semi-autônomos', além de requerer, ao menos no plano discursivo, o 'envolvimento participativo' dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O 'trabalho polivalente', 'multifuncional', 'qualificado', combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho.

Neste mercado, a flexibilidade para mudanças no produto de acordo com a demanda e a confiabilidade são fatores cruciais. Para atender a esta demanda, vem-se adotando o princípio da produção enxuta, onde se combinam novas técnicas gerenciais com máquinas de alta tecnologia, produzindo-se mais com menos recursos e, principalmente, com menos mão-de-obra.

Os japoneses foram os pioneiros na implementação desse modelo de especialização flexível, seguido por outros países, sendo por isso chamado de “Toyotismo” a produção enxuta, em alusão a fábrica Toyota, primeira a adotar esse modelo. Neste processo, o trabalhador especialista em uma fração do processo produtivo, alienado ao todo, cedeu lugar para o operário não especializado, com visão global do trabalho.

Inevitavelmente, por um lado, devido à introdução de novas tecnologias visando rápidas mudanças na produção e alto controle de qualidade reduzindo perdas de tempo e materiais, e do outro, devido às mudanças de natureza organizacional, visando superar fragmentação, a rotina e a desqualificação do trabalho, acabou ocorrendo uma dramática redução na oferta de emprego industrial, empurrando contingentes de trabalhadores para a informalidade ou para o trabalho precário, isto é, trabalhando a baixos salários por sub-contratação ou em atividades terceirizadas.

Uma vez que o Toyotismo pressupõe produção flexível, é natural esperarmos que ele ocasione uma força de trabalho também flexível, que possa ser adaptada ao andamento do processo produtivo, tornando a admissão a um ponto de trabalho altamente seletiva, o que exige do trabalhador uma formação que seja compatível com tal flexibilidade.

De fato, a massa de excluídos é constituída, principalmente, de trabalhadores com baixa escolaridade, o que evidencia a incapacidade do ensino formal e profissionalizante do país em atender às necessidades de atualização da força de trabalho. Segundo pesquisa publicada pela Folha de São Paulo na edição de 09 de maio de 1999, envolvendo grandes empresas e consultores sobre as principais causas de demissões, apurou-se que a maior parte delas está relacionada à falta de produtividade dos funcionários por não possuírem um perfil que se adeque às exigências atuais. Entre os 1356 executivos pesquisados ficou evidente que a falta de resultados no trabalho é a principal causa da demissão no setor administrativo, atingindo vinte e três pontos percentuais (23%).

De acordo com este mesmo artigo, as empresas desejam um perfil de profissional pró-ativo, isto é, aquele que vai espontaneamente atrás da informação antes mesmo que ela chegue até ele na forma de uma exigência. Para os empresários, o trabalhador deve atualizar-se constantemente, fazendo cursos ligados à área de atuação, conhecer o funcionamento da

empresa, buscar respostas para problemas que possam surgir, flexibilidade de atuação, pois tudo isso ajuda a aumentar a produtividade.

Os resultados da pesquisa a que se refere o artigo apontam que, em segundo lugar, a responsável por quinze por cento (15%) das demissões, foi a dificuldade de relacionamento com o superior ou com os colegas, isto é, a dificuldade de trabalhar em grupos, ou em equipes, buscando juntos os mesmos objetivos. Para superar essa deficiência, a auto-avaliação é um pré-requisito importante para evitar problemas. É importante que o profissional esteja atento às suas habilidades e deficiências pessoais, procurando corrigi-las sempre que possível.

Além destes, foram apontados outros motivos que atualmente mais levam a perda do emprego: - profissional que apresenta falta de dinamismo frente às inovações e desafios da função; o fraco desempenho em liderança; a desatualização em sua atividade técnica e a extinção de cargos devido à reestruturação administrativa. Mais uma vez, a idéia da empregabilidade vem-nos à mente. Contudo, é importante lembrar que:

A empregabilidade é um conceito ideológico que ‘desconsidera’ os fatores políticos, sociais e econômicos determinantes do desemprego. Este conceito é destituído de qualquer força teórica e prática para superar a crise do desemprego. Entretanto isto não implica dizer que o mercado não saia ganhando com o aumento da qualificação dos trabalhadores (Oliveira, 2003: 30).

Para contornar estes problemas, surge a exigência de um profissional com um novo perfil, que atenda à flexibilidade da produção enxuta. Esse novo perfil inclui

- disposição para fazer trabalhos paralelos aos da sua função;
- saber trocar experiências com colegas que tenham o mesmo cargo a fim de melhorar a conduta. Ajuda muito ter conhecimentos sobre administração e técnicas de vendas e gerenciamento.
- estar integrado às mudanças e manter contato com profissionais de diferentes áreas, aumentando assim as chances de remanejamento. formação generalista aumenta as chances de recolocação em outras áreas. é preciso ser especialista em alguma atividade, mas é importante ter conhecimentos básicos em outras áreas da empresa. não adianta saber apenas um pouco de cada coisa.
- manter alto grau de atualização. formação continuada em cursos que atualizem os conhecimentos e que possam ampliar o campo de atuação.
- capacidade de dialogar com as pessoas mantendo um relacionamento aberto e agradável, buscando sempre estar de acordo em lugar de conflito.

- estar atento para perceber as próprias imperfeições (FOLHA DE SÃO PAULO, 09/05/1999: 6-10):

A fim de atender a estas e outras necessidades que o mercado de trabalho vem apontando, a legislação específica da educação profissional encaminha um conjunto de diretrizes que compõem um determinado perfil de egresso correspondente às demandas levantadas pelo setor produtivo. Entre esses documentos estão as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional, regulamentadas pelo Parecer CNE/CEB 15/1998 e pela Resolução 04/1999.

Embora muito bem articuladas, as mudanças educacionais aqui referidas têm implicações não apenas técnicas, mas sociais, como advertem Ferretti e Junior (2000:05)

Pode-se levantar a hipótese de que as mudanças educacionais em geral, em particular na esfera da educação profissional e do ensino médio, objetivam mais a produção de um novo tipo de homem, do que, efetivamente, sua preparação para o trabalho. Parece que se prepara um novo tipo de homem por meio de uma educação para o trabalho em uma sociedade sem emprego, regida pela lógica da competência e a ideologia da empregabilidade, ou, como afirmado no documento em tela, a ideologia da laboralidade. Trata-se de uma hipótese bastante provável se tivermos em conta o conteúdo e os pressupostos do documento sob análise, assim como dos que a ele se articulam: as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, elaborados a partir de uma análise de conjuntura no plano mundial e brasileiro, que reduz todas as mudanças, incluindo aí as educacionais, as transformações científicas e tecnológicas e suas repercussões no processo de trabalho nas dimensões física, organizacional e de gestão, tornando explícitas a tecnificação e a instrumentalização tanto da formação geral quanto da formação profissional.

Vistos pelo ângulo da legislação, essas novas exigências parecem se normalizarem na realidade concreta. Porém, ao passo que essa nova organização flexível do trabalho aponta para a formação de um novo tipo de trabalhador que tenha como requisitos fundamentais a habilidade em transferir conhecimento de uma área para outra, facilidade em se comunicar e entender o que lhe está sendo comunicado, capacidade de trabalhar em grupo e com autonomia para tomada de decisões, ela escamoteia outra realidade. Nesse sentido, na verdade, essa nova fase da reestruturação produtiva implica uma nova lógica baseada na incorporação do conhecimento do trabalhador sobre a produção. Siqueira analisa que:

A acumulação flexível, no que se refere à organização do trabalho, diz respeito a uma organização horizontal (em oposição àquela vertical fordista), na qual surge a ênfase na co-responsabilidade dos trabalhadores, cresce a importância da comunicação e os conhecimentos podem ser comunicados

entre os trabalhadores e entre os trabalhadores e a empresa (...). Este novo tipo de relação traz também novos tipos de exigência no que se tange às competências dos trabalhadores. Em oposição à rigidez fordista, a flexibilidade pós-moderna no trabalho exige habilidades para: analisar, interpretar, criar, tomar iniciativas e decisões, corrigir instruções, trabalhar em equipe, comunicar-se, aprender constantemente, trabalhar em vários pontos da produção (polivalência e formação técnica geral) (2003, p. 46).

Sem qualquer artifício que encerre aspectos de ingenuidade, procuramos analisar como instituições como o SENAI, historicamente tem servido aos propósitos de apropriação do trabalho alheio para a acumulação do capital através da aplicação da lógica estabelecida para a educação que indica a necessidade de educar melhor para melhor explorar.

1.2 O SENAI e a Trajetória da Educação Profissional no Brasil

Na segunda parte de seu trabalho, intitulada “Os Caminhos da Educação Profissional no Brasil: breve histórico”, Fernandes (2008), trata, de forma sucinta e competente, a trajetória dessa modalidade de educação no Brasil. Segundo a autora, a organização escolar no Brasil, ao longo de sua história, apresenta deficiências no tocante ao acesso, à qualidade do ensino, o que demonstra a própria dualidade existente na sociedade nacional, embasada em uma distribuição de renda desigual na população.

Nesse sentido, Amaral e Oliveira (2007, p.167) afirmam que a educação das elites sempre foi marcada “por uma maior qualidade e pelo caráter acadêmico, seletivo e propedêutico e a educação para as camadas menos favorecidas, marcadas pela qualidade questionável traduzida em um ensino pontual e aligeirado”.

A limitada oferta da educação profissional no período do Brasil Colônia se justifica pelo modo de organização escravocrata, numa economia baseada na agroindústria açucareira, não exigir mão de obra qualificada. Segundo Manfredi (2003, p.68), é importante o registro da atuação dos jesuítas na formação de mão de obra especializada nas conhecidas “escolas-oficinas”, onde se formavam sapateiros, pedreiros, carpinteiros, ferreiros.

Significativas mudanças na economia e na política foram ocasionadas no período anterior ao Império, de 1808 a 1822, em virtude da transferência para o Brasil da sede do reino. Entre essas mudanças estava a implantação do sistema educacional voltado para o ensino acadêmico.

Neste contexto, dá-se a primeira iniciativa que demonstra a preocupação com a Educação Profissional no Brasil, datada de 1809. Trata-se da legislação que criou o “Colégio

das Fábricas, através de um Decreto do Príncipe Regente, o futuro D. João VI, quando da suspensão da proibição de indústrias manufatureiras em terras brasileiras”. Posteriormente, ainda no Império, “foi criada a Escola de Belas Artes, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos” (SEE/CENP, 2001, p.569).

A partir da década de 40 do Século XIX foram construídas dez Casas de Educandos e Artífices, em capitais de província para atender os menores abandonados. Posteriormente, Decreto Imperial de 1854 criava os chamados “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos” onde as crianças e adolescentes aprendiam as primeiras letras e eram, a seguir, encaminhados às oficinas públicas e particulares, mediante contratos fiscalizados pelo Juizado de Órfãos (KUENZER, 1999; FREITAG, 2000; ROMANELLI 2005; RIBEIRO, 2005).

Assim, foram criadas várias outras 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), cuja finalidade primordial era a de intensificar a arte em todo o Brasil ao promover a formação de mão de obra qualificada.

Mesmo na República Velha, esse traço de mudanças se manteve, principalmente pela expansão da atividade cafeeira, a cristalização da abolição da escravatura, o desenvolvimento acelerado da industrialização e urbanização, e o fluxo imigratório com sua influência na forma de relações dos trabalhadores brasileiros. Segundo Campos e Máximo (2006, p. 29 e 30):

(...) no Brasil, ainda na metade do século XX, a sociedade brasileira convivia com a herança colonial da exploração da mão de obra escrava e indígena do antigo sistema colonial, cuja idéia, era de que os trabalhadores eram preguiçosos e indolentes. Por outro lado, essa visão depreciativa se estendia também à educação, uma vez que havia o receio por parte da classe dirigente de garantir ao trabalhador o direito à instrução pra não se deparar com um operário que soubesse ler e discutir os seus direitos

Para Barreto (2001), as mudanças ocorridas no final do Século XX, mesmo atingindo grande parte da população, sua qualidade não acompanhou esse crescimento.

Czernisz (2006) argumenta que a educação profissional no Brasil, no início do século XX, vem atender às perspectivas de desenvolvimento econômico e aos interesses de camadas emergentes da população de ampliação do direito à educação, diferentemente do ocorrido no passado, no período do Império e no Brasil Colônia, onde a educação profissional, “era

destinada aos miseráveis, aos órfãos, aos abandonados, aos delinqüentes”, em uma clara alusão aos resquícios da condição do homem escravo (CUNHA, 2000, p. 6).

Esse mesmo traço assistencial se manteve no início do Século XX para o ensino profissional. A novidade fora o esforço público de organização da formação profissional. Assim, em 1906 o ensino profissional, passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, consolidando uma política de incentivo ao desenvolvimento do Ensino Industrial, Comercial e Agrícola.

Em 1909, Nilo Peçanha instalou dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices” destinadas “aos pobres e humildes”, distribuídas em várias unidades da Federação. No mesmo ano foi organizado, também, o ensino agrícola no País, objetivando formar “chefes de cultura, administradores e capatazes”. Essas escolas profissionais, para Moraes e Alves (2002), tinham por objetivo atender uma população específica: os filhos de trabalhadores que iam seguir a profissão dos pais. A localização dessas escolas, para Amaral e Oliveira (2007) obedeceu a critérios políticos e não econômicos, pois, com exceção de São Paulo, as escolas não foram instaladas nos pólos manufatureiros da época.

Em 1911, essas escolas passaram a denominar-se de liceus. No ano seguinte, foram transformadas em Escolas Técnicas Industriais que, segundo Kuenzer (1999, p.122), foram precursoras das escolas técnicas federais e estaduais que, embora criadas para atender um desenvolvimento econômico praticamente inexistente, “obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua”. Nesse sentido, a primeira vez que a formação profissional aparece como política pública, “ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho”.

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

Na década de 1920 foi criada a ABE – Associação Brasileira de Educação, que acabou se tornando importante pólo irradiador do movimento renovador da educação brasileira, quando educadores e parte da população iniciaram movimentos pleiteando a melhoria da qualidade das escolas, eclodindo em 1932 com o manifesto ao povo e ao governo, conhecido como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

Outro fato importante foi a Reforma Educacional dirigida no Distrito Federal por Fernando de Azevedo, reforma essa que, segundo as opiniões mais autorizadas, foi o marco inicial do processo de modernização do ensino no Brasil.

Indicado como Diretor Geral de Educação do Distrito Federal pelo Prefeito Prado Junior e, em seu levantamento das condições educacionais da educação pública, percebeu o atraso republicano da situação na Cidade do Rio de Janeiro, Distrito Federal, em relação a outros estados da Federação. E, através de uma nova legislação local, elaborou a reforma a partir do privilégio dado à formação do professorado.

As medidas previstas no seu Plano de Reforma giraram em torno de dois eixos nucleares e interdependentes: 1) a articulação das diversas instituições educativas e a concordância entre estas e a realidade social e, 2) os princípios modernos de educação, entre os quais figuram os pressupostos da educação nova.

O desenvolvimento do aspecto social da educação nessa reforma colocou em foco três princípios fundamentais com base nos quais, Fernando de Azevedo pretendia conformar o sistema de ensino do Distrito Federal. São eles: o princípio da comunidade (autonomia do sujeito, integração ativa na comunidade); o princípio da escola única (escola cidadã, de formação integral, aberta e igual para todos) e o princípio da escola do trabalho (calcada na experiência do aluno e nos métodos ativos). Num balanço apresentado em 1929, destacava a construção de novos grupos escolares, a organização dos museus pedagógicos e a disseminação do cinema educativo; a criação das Associações de Pais e Professores; a construção de um novo prédio monumental para abrigar a Escola Normal do Rio de Janeiro, totalmente reformulada; a realização de concursos para provimento dos cargos no sistema de ensino.

Fernando de Azevedo está entre os mais importantes educadores brasileiros que, a partir dos anos 20, protagonizaram a modernização educacional brasileira e a implantação da política educacional pública e democrática, até então inexistente no Brasil. Esta se formalizaria com o Manifesto de 32.

Num momento em que o país atravessava uma profunda crise de proporções internacionais e a urbanização crescente, a educação era apontada como um meio importante para uma ascensão social cada vez mais difícil. Foi assim que, na década de 1930 foram criados os Ministérios da Educação e Saúde Pública, e do Trabalho, Indústria e Comércio.

Já no ano 1931 foi criado o Conselho Nacional de Educação e efetivada uma reforma educacional conhecida pelo nome do ministro Francisco Campos que prevaleceu até o ano de 1942, quando se aprovou a Reforma Capanema e as conhecidas “Leis Orgânicas da Educação Nacional”:

Nesta época, no Brasil, ocorreu o fortalecimento da indústria nacional potencializada pela 2ª Guerra Mundial, tendo em vista que durante o conflito as grandes economias

envolvidas concentraram seu esforço produtivo na indústria bélica, abrindo espaço para que as economias emergentes avançassem em seus processos de industrialização (FREITAG, 2000).

Outro fator importante foi o fortalecimento, segundo Romanelli (2005), da nova burguesia industrial brasileira em substituição às oligarquias cafeeiras, afetadas pela crise do café dos anos 1920 e pela crise mundial. Desta forma, nasce o modelo de substituição de importações para atender aos interesses e necessidades das elites locais, ao se destinar a produzir os bens de consumo por elas demandados, cuja produção foi reduzida nas economias hegemônicas e substituída pela produção de produtos bélicos.

Este momento configurou-se em um marco do fortalecimento da indústria brasileira, que se desenvolveu marcada pela dependência tecnológica, uma vez que o seu fim era produzir internamente o que já se produzia em outros países. Essa opção converteu-se em aspecto determinante na forma como se estruturou o sistema produtivo nacional.

A estruturação da indústria nacional a partir de tecnologias, equipamentos e conhecimentos produzidos externamente, desencadeou um pensamento que também define um tipo de educação coerente consigo. Assim, a própria educação superior oferecida às elites nas universidades brasileiras já nasce pobre, pois, dissociada da pesquisa não teria sentido na formação de pessoas que se destinassem apenas a importar os conhecimentos necessários ao funcionamento de equipamentos concebidos. Para as classes populares destinava-se uma formação profissional com a finalidade de operar tais equipamentos, consolidando a dualidade estrutural e a funcionalidade da educação, reforçando o modo de produção subalterno e a reprodução das classes sociais (ROMANELLI, 2005).

A Constituição de 1937, promulgada no Estado Novo, em seu artigo 129, previa para a educação profissional a existência de escolas vocacionais e pré-vocacionais como um dever do Estado para as classes menos favorecidas, o que deveria ser cumprido com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos. As chamadas classes produtoras deveriam criar, na esfera de sua especialidade, escola de aprendizes, destinada aos filhos de seus operários ou de seus associados

Desde a Reforma Francisco Campos, de 1931, o ensino comercial passou a ser considerado como ramo do ensino médio, sem qualquer ligação com o ensino acadêmico-secundário, nem com o nível superior de ensino (CORDÃO, 2005). Uma década depois, a reforma Capanema vem legitimar essa dualidade presente nos ensinos secundário e profissional. Kuenzer (1997), afirma que, neste período é acirrado o caráter discriminatório atribuído ao ensino profissional, principalmente por não permitir o acesso em cursos superiores dos egressos dos cursos técnicos. As Leis Orgânicas do Ensino Profissional

aprofundavam este pensamento dualista e apresentava o seguinte panorama, segundo Moraes e Alves:

O ensino técnico de nível médio é organizado como ramo distinto, sem canais de comunicação com o ensino secundário, institucionalizando duas estruturas paralelas: de um lado, o ensino secundário, voltado para a formação geral, propedêutica aos estudos superiores, ao preparo das 'elites condutoras, de outro, o ensino profissional, para formar mão-de-obra qualificada para o mercado (MORAES e ALVES, 2002, p.19).

Na reforma Capanema, surge na Educação Básica, uma etapa entre o ginásio e a educação superior, os cursos colegiais, que hoje correspondem ao Ensino Médio. O curso profissionalizante passou a ser constituído pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico que, apesar de não habilitar para o ingresso no ensino superior, mantinha o mesmo nível e duração do colegial.

A primeira possibilidade de aproximação entre os ramos colegial e profissionalizante surgiu por meio de exames de adaptação. No entanto, reafirma a dualidade entre as modalidades de ensinos ministradas no país, pois o acesso ao ensino superior continuava ocorrendo em função do domínio de conteúdos gerais das letras, ciências e humanidades, únicos considerados válidos para a formação da classe dirigente (KUENZER, 1997).

Inaugurou-se um novo período marcado pelo surgimento de propostas para a educação da classe trabalhadora a partir da década de 1940, quando “cogita-se uma educação para todos os adolescentes e adultos analfabetos do país” (BEISIEGEL, 1982: 177), com vistas, principalmente, à formação do trabalhador industrial. Há que se lembrar que, por volta do final dos anos 1940 e início dos anos 1950, cerca de 55% da população brasileira maior de 18 anos era constituída por analfabetos, e que foi nesta ocasião que a UNESCO liderou o movimento de estímulo à criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos, principalmente nas regiões consideradas *mais atrasadas* do país, elaborando o conceito de educação funcional (LEAL, 1985).

A Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, fez com que o ensino técnico-profissional passasse a ser organizado segundo as áreas da economia (ensino industrial, ensino comercial e ensino agrícola). Assim, pode se afirmar que essas reformas representaram o início da transferência de responsabilidades da qualificação dos trabalhadores do Estado para os empresários, que de alguma forma, permanece até hoje.

O desafio enfrentado pelas elites era o de criar as condições básicas, materiais e ideológicas, para a acumulação de capital e para difundir uma concepção de mundo favorável

às novas exigências da produção (COLBARI, 1995). Entre essas condições estava o controle da formação e da reprodução de uma força de trabalho psíquica e fisicamente adaptada às técnicas e à disciplina da produção fabril.

O fato é que a política educacional do Estado Novo, tanto por meio das campanhas de alfabetização quanto do ensino técnico profissionalizante, atendia, ao mesmo tempo, aos interesses das empresas privadas e às demandas de uma parcela da população urbana que reivindicava sua inclusão no sistema educacional. Este sistema foi utilizado como forma de *moldar* os trabalhadores. "O saldo que fica desse período é que a formação [profissional] dos trabalhadores ficou a partir dos anos 40 sob o controle único dos empresários" (GARCIA, 2000: 84).

Segundo Kuenzer (1991), apesar das reformas, o ensino médio profissional não teve a expansão exigida pelo desenvolvimento de então. O país na fase industrialista precisava educar os jovens e adultos da classe trabalhadora tanto no que tange à alfabetização (daí as campanhas nacionais de alfabetização e educação básica) quanto no que se refere à qualificação e treinamento da mão-de-obra.

Num contexto onde a indústria exigia, cada vez mais, uma formação mínima para seus operários, o SENAI surge para superar este impasse. Kuenzer (1997) ressalta que a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942 revela a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar mão-de-obra para o mundo produtivo. Este sistema, paralelo ao oficial, é, até hoje, mantido pela contribuição dos estabelecimentos industriais filiados à Confederação Nacional da Indústria.

Quatro anos depois (1946), o governo criou o (SENAC) com uma estrutura igualada a do SENAI, diferindo daquele pelo fato de ser um sistema ligado ao setor comercial e por ser dirigido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio. Estas agências de qualificação são articuladas às políticas públicas, na medida em que são regulamentadas pela Consolidação das Leis do Trabalho e mantêm vínculo com o Ministério da Educação e com o do Trabalho, mesmo que não atreladas aos mesmos¹. O empresariado brasileiro, valendo-se desse sistema de formação profissional paralelo e complementar à política estatal de

¹ Mais recentemente, também foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), voltado para a aprendizagem rural. SENAR foi criado pela Lei 8.315 de 23 de dezembro de 1991, nos moldes do SENAI e SENAC e regulamentado pelo Decreto nº 566, de 10 de junho de 1992. É uma Instituição de direito privado, para estatal, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil - CNA e dirigida por um Conselho Deliberativo, de composição tripartite e paritária, por ser composto por representantes do governo, da classe patronal rural e da classe trabalhadora, com igual número de conselheiros.

preparação para o trabalho, tomou para si a tarefa da formação técnica-política da classe operária engajada no mercado de trabalho. Como afirma Kuenzer:

“Até essa época, portanto, verifica-se que a educação para o trabalho é atribuição específica de um sistema federal de ensino técnico, complementado por um sistema privado de formação profissional para a indústria e para o comércio” (KUENZER, 1991: 7).

Foi a determinação constitucional relativa ao ensino vocacional e pré-vocacional que propiciou 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 Decreto-Lei, estabeleceu o conceito de menor aprendiz para efeitos da legislação trabalhista e, por outro Decreto-Lei, o de nº 4.073/42, 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 o 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 que necessitam ingressar precocemente no mercado de trabalho”. A herança dualista não só perdurava como era explicitada por meio da legislação. Neste assunto, Kuenzer, (1997:124) afirma que:

[...] a dualidade estrutural configurou-se como grande categoria explicativa da construção da educação 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 sua função de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional.

O decreto-lei nº 4.048 que criou o SENAI estabeleceu também a obrigatoriedade de as empresas industriais manterem em regime de aprendizagem de 5 a 15% do seu efetivo humano, menores de 14 a 18 anos. As portarias nº 43 e 1.055 do Ministério do Trabalho, disciplinando a matéria, estabeleceram a relação dos ofícios que demandavam aprendizagem

através de cursos no SENAI e nas próprias empresas, respectivamente, sob a orientação do SENAI.

Há os que advogam que a criação do SENAI representou um passo importante na evolução da antiga escola profissional brasileira, também no sentido de que seu nascimento se deu apoiado em razões solidamente justificáveis, num momento histórico de motivação de empresários, governantes e educadores, quanto à necessidade de uma instituição desse porte para a demanda de desenvolvimento econômico nacional.

Conforme o Decreto Lei Federal 4048/42, os objetivos do SENAI são:

- a) realizar, em escolas instaladas e mantidas pela Instituição, ou sob forma de cooperação, a aprendizagem industrial a que estão obrigadas as empresas de categorias econômicas sob sua jurisdição, nos termos do dispositivo constitucional e da legislação ordinária; b) assistir os empregados na elaboração e execução de programas gerais de treinamento do pessoal dos diversos níveis de qualificação e na realização de aprendizagem metódica ministrada no próprio emprego; c) proporcionar aos trabalhadores, maiores de 18 anos, a oportunidade de completar, em cursos de curta duração, a formação profissional parcialmente adquirida no local de trabalho; d) conceder bolsas de estudo e de aperfeiçoamento a pessoal de direção e a empregados de excepcional valor das empresas contribuintes, bem como a Professores, Instrutores, Administradores e Servidores do próprio SENAI; e) cooperar no desenvolvimento de pesquisas tecnológicas de interesse para a indústria e atividades assemelhadas.

Inicialmente, o SENAI foi criado para formação profissional de jovens, visando à construção de um parque industrial competitivo e de qualidade e que a promoção da Aprendizagem Industrial fosse um processo educativo pioneiro. Se no princípio a qualificação foi vista como possível substituição da educação geral, com o passar do tempo, percebeu-se que qualificação e educação geral se complementavam e se inter-relacionavam.

O Decreto-lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943 estabeleceu a CLT - Consolidação das Leis do Trabalho que transpôs e reforçou os dispositivos fundamentais da Legislação do SENAI, disciplinando legalmente a primeira modalidade de ensino do SENAI: “A Aprendizagem Industrial”.

Historicamente, a educação profissional trabalhada no SENAI iniciou e se firmou na área de Metal-mecânica e a aprendizagem de menores foi sem dúvida o programa do SENAI que mais contribuiu com o país, à medida que difundiu em todas as principais regiões do Brasil o ensino profissionalizante, suprimindo a mão de obra necessária ao crescimento das indústrias e, conseqüentemente, a economia do país.

Quando analisada sob outra perspectiva a criação do SENAI revela uma realidade, no mínimo contraditória. É o caso da pesquisa realizada por Meire Terezinha Müller (2005), intitulada *A Lousa e o Torno – O Senai e a Educação Profissionalizante do Brasil*.

Segundo a citada autora, foram efetivadas, a partir de 1942, significativas mudanças educacionais, através de decretos-leis, uma série de oito decretos, cujo principal objetivo era organizar o sistema de educação do país com vistas a adequá-lo à nova ordem econômica e social que então se configurava, carregando no seu bojo a expansão do setor terciário urbano e a constituição de novas classes sociais, como o proletariado e a burguesia industrial. A chamada Reforma Capanema, na visão de muitos estudiosos, oficializou a seletividade e acentuou ainda mais a elitização do ensino, pois estabelecia leis específicas à preparação intelectual ou à formação profissional para atendimento às necessidades do mercado.

O Governo Vargas, já em 1937, cogitava um projeto de criação de uma instituição exclusivamente voltada para a aprendizagem industrial, ou seja, um órgão privado, encarregado de criar e ministrar cursos para aprendizes e operários de várias empresas, dirigido pelos empresários e mantido com recursos vindos das indústrias através do fundo de aposentadorias e pensões. Para esta empreitada contou com apoio de Roberto Simonsen, Presidente da CNI e que atuara, no *Conselho Federal para o Comércio Exterior* e como membro de duas Comissões Técnicas neste assunto.

Já o engenheiro suíço Roberto Mange, taylorista, da corrente da psicotécnica, da formação científica e racional do trabalho se encarregaria dos assuntos didático-pedagógicos. Sua experiência na formação de ferroviários da Companhia Estrada de Ferro Sorocabana, desde 1923, o credenciava diante dos olhos do governo que o nomeou como primeiro Diretor do Departamento Regional de São Paulo do SENAI.

Para Lúcia Neves (1994), desde os primórdios do desenvolvimento industrial, os empresários brasileiros alimentaram a utopia liberal que era fazer da fábrica a própria escola, onde seriam formados os valores do industrialismo. Porém, ao longo dos anos de 1920, já havia uma inquieta consciência para favorecer a criação de escolas técnicas que pudessem formar os quadros industriais intermediários de chefias; bem como a disposição de setores empresariais em intervir nas políticas de organismos da sociedade civil e na esfera do Estado.

Segundo essa autora, os cursos de formação profissional tiveram seu início no setor ferroviário, com a primeira escola fundada em 1906: a escola prática de aprendizagem das oficinas do Engenho de Dentro da Estrada de Ferro Central do Brasil. Mas, somente em 1930, as primeiras bancadas foram inauguradas dentro da escola.

Para melhor contextualização, lembramos que as décadas de 1930 e 40 foram marcadas por acontecimentos determinantes: a Revolução de 1930, o fim da hegemonia cafeeira, a criação do Ministério do Trabalho, a instauração do Estado Novo em 1937, a criação da Justiça do Trabalho e da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) em 1943, legalizando a estrutura sindical atrelada ao Estado. Entre 1937 e 1945, os sindicatos autônomos desapareceram na clandestinidade, alargando-se o poder do Ministério do Trabalho (MTb) sobre o sindicalismo.

No período de implantação da LDBEN 4.024/61, a diversificação e a complexificação das empresas passaram a impor um novo padrão de racionalização das forças produtivas, e exigir inovações no modelo de formação profissional enfatizando a necessidade da formação de Recursos Humanos de alto nível. Assim, o SENAI definiu-se como instrumento de produtividade industrial, passando a atuar na formação, no aperfeiçoamento e no treinamento geral da mão-de-obra nos níveis mais elevados, inclusive o técnico, visando uma maior produtividade e sintonia com a realidade industrial. Para isso, passou a oferecer no próprio local de trabalho aqueles cursos não contemplados nas suas unidades; flexibilizou as atividades dos departamentos regionais; tentou reformular a legislação do trabalho do menor para alterar o conceito de aprendiz; começou a difundir a idéia de que era um veículo de integração universidade-empresa.

Nos anos pós-1964, o SENAI dedicou-se ao atendimento das camadas intermediárias da hierarquia organizacional, supervisão e execução: auxiliares técnicos, operários qualificados, empregados administrativos e auxiliares diversos; reduziu a duração dos cursos e elevou a exigência de pré-requisito. Com os avanços científicos/tecnológicos desse período, redefiniu suas prioridades, seus currículos e suas metodologias, introduziu a divulgação dos seus progressos. Nos anos 1960/70, a instituição aperfeiçoou esse modelo, intensificando os programas de capacitação dos níveis intermediários.

No final dos anos 70 e início dos 80, com o esgotamento do modelo econômico do regime militar e com a ampliação das demandas dos setores populares acerca da educação, o SENAI redefiniu mais uma vez suas estratégias político-educacionais; tornou-se um sistema integrado em âmbito nacional; criou cursos de educação à distância e dedicou maior atenção ao ensino do então chamado 2º grau, priorizando o nível técnico. Sobre essa opção pelo ensino técnico, retornaremos no terceiro capítulo deste trabalho.

É interessante a observação de Müller (2005) sobre a trajetória do SENAI e seus desdobramentos:

Se fizermos uma análise sobre a trajetória profissional e acadêmica dos dois Robertos (Simonsen e Mange) podemos concluir que o SENAI surgiu muito antes de a instituição ser oficialmente criada, já que vários instrumentos vinham sendo tentados desde a época anterior a seu estabelecimento oficial (MÜLLER, 2005, p.13).

Diferente do discurso pregado de que os industriais – representados pelos dirigentes da CNI e FIESP o teriam “idealizado” a pedido do governo, que sentia que não tinha meios de pô-lo em prática, a pesquisa de Muller (2005) aponta que a massa empresarial, formada por pequenos e médios empresários, não compreendeu o SENAI como um órgão pertencente a todos, mas como um peso a mais, um serviço restrito à elite empresarial, esboçando resistência à sua implantação, tanto por não compreenderem muito bem os seus objetivos quanto pela obrigatoriedade do recolhimento dos subsídios para sua manutenção.

Confirmando sua posição de elite decisória dos caminhos da industrialização no país, o grupo ligado a Simonsen viu seu poder e prestígio aumentados por meio de relações com o governo e controle das associações dos industriais, obrigando inicialmente seus pares a manterem aprendizes em escolas profissionalizantes, a criarem CIPAs e outras medidas nem sempre simpáticas aos empresários.

Houve resistência, por parte do operariado à implantação do SENAI, uma vez que temia a possibilidade de desemprego aos não participantes dos cursos e pelo fato de aquele órgão estar muito próximo à burguesia industrial, o que tornava os trabalhadores refratários ao processo. Os empresários, apesar disso, depois de um tempo atribuem para si a criação do SENAI na esperança de assim poderem legitimar o controle que as associações patronais mantêm unilateralmente sobre a formação do proletariado industrial.

Ainda conforme Müller (2005, p.14),

O SENAI, embora não possa ser considerado fundamental para o estabelecimento de nosso parque fabril, assumiu como missão a valorização do trabalhador nacional, o que significa, em última instância, a tentativa de transformar um grupo sob seu controle em uma elite dentro da grande massa trabalhadora, colocando mais uma camada na representação social do trabalhador braçal: aquele formado pelo SENAI.

Roberto Mange, através de suas afirmações e ações, mostrou ser um homem que, no mesmo tempo em que precisava decidir os cursos e onde os instalar as escolas, demonstrava ainda uma grande preocupação com a formação humanística e a sociabilização dos aprendizes, em áreas como saúde, vida familiar e seu bem-estar, embora essa preocupação fosse restrita aos formados ou em formação no SENAI.

Ao optar pelas SMO – Séries Metódicas Ocupacionais, afinadas com a racionalização e organização científica do trabalho - fundamentais para o desenvolvimento de seus cursos, Mange estabelecia como que um microcosmo da sociedade na oficina, onde a participação dos operários era mínima ou nenhuma; mantendo a sua pouca cultura, sua limitada experiência da vida econômica e sua considerada condição de subordinados, subversivos ou ingênuos demais, dificilmente tidos como parceiros (MULLER, 2005).

Sob a ótica marxista, a racionalização, tem profundos efeitos sociais formando operários e, por extensão, seres humanos disciplinados e produtivos, a educação a serviço da racionalização perde seu olhar crítico sobre o trabalho e sobre as sociedades capitalistas, tentando justificar-se com discursos de busca do progresso, de realizações profissionais futuras e de ascensão social.

De acordo com Ciavatta (2005) “o senso comum divulga um substractum ideológico, de que o ‘trabalho dignifica o homem’ ‘previne o vício’, ‘produz a riqueza nacional’ e, nas famílias de baixa-renda, há a necessidade do ‘ganha-pão’ para a sobrevivência diária” (Ciavatta, p.137).

Se por um lado a racionalização do trabalho criava um operário obediente e submisso, que nada questionava, realizando de forma sistemática o seu trabalho, por outro lado, tolhia a criatividade do trabalhador, cerceando sua capacidade de responder com presteza a situações imprevistas.

De acordo com Muller (2005), se considerarmos o SENAI como uma estratégia dos industriais para conseguir o controle social, perceberemos limites óbvios para suas ambições de hegemonia, principalmente na década de 70, com os movimentos operários de São Paulo, onde grande parte deles era formada pelo SENAI, fato também observado por Weinstein (2000), ao afirmar que em 1980 “os presidentes dos quatro maiores sindicatos operários – os mais combativos de São Paulo - eram todos ferramenteiros formados pelo SENAI, sem contar que o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, também formou-se torneiro mecânico lá” (p.366).

Se, porém, olharmos por outro lado, adotando uma postura gramsciliana, vamos descobrir que a participação do SENAI foi importante na criação de uma consciência política coletiva de um grupo, que – conhecendo por dentro a estrutura empresarial - passou a buscar um modelo social no qual não dependesse dos industriais, antes, inspirou-os a lutar pelo direito de mais atenção à saúde, à segurança no trabalho, por melhores salários, justiça e igualdade de condições para todos.

Com relação ao método de ensino, as SMO – Séries Metódicas Ocupacionais tiveram papel hegemônico. Essa metodologia, usada pelo SENAI durante tanto tempo, pode ser sintetizada na seqüência de etapas representadas no quadro a seguir:

Nº	Macro universal (ocupação)	Micro Universo (cargo ou função)
1	Análise de mercado	Levantamento de necessidades
2	Análise ocupacional	Análise de cargos ou funções
3	Planejamento dos cursos	Planejamento de atividades de treinamento
4	Desenvolvimento dos cursos	Desenvolvimento das atividades
5	Avaliação	Avaliação dos resultados

O ensino realizado segundo essa metodologia visa à formação profissional segundo um modelo conhecido e desejável, “o modelo padrão”.

Depois, juntou-se a elas a metodologia conhecida como TWI – Training Within Industry, criado por especialistas norte-americanos para formação acelerada de trabalhadores para as indústrias.

Ambos apresentam como diferencial a utilização de folhas de exercícios em dificuldade gradativa na execução das tarefas, sendo como um “estudo dirigido”, embora os TWI dispensassem a formação geral, centrando-se exclusivamente no aprendizado prático nas oficinas, enquanto que as SMO eram parte de um grande projeto, em que se propunha o ensino da parte teórica e prática de disciplinas técnicas e também de formação geral. Igualmente esses métodos acoplam-se perfeitamente ao capitalismo, por representarem uma intensa divisão de trabalho, típica do sistema produtivo que, se expande, determinando a ação educativa.

A aplicação de testes psicotécnicos foi outra atividade considerada importante pelo SENAI e que Mange defendia como sendo uma alternativa *moderna e científica* para acesso de alunos às escolas. Assim se manifesta sobre os métodos anteriores à sua atuação: “essa alternativa científica vem contra os processos certamente irracionais e ineficientes que permeavam a sociedade brasileira, pela qual os indivíduos conseguiam acesso às escolas e empregos valendo-se de relações pessoais ou influência” (SENAI ,1991 p.47).

Nos primeiros anos da década de 1950, ao passo em que a aprendizagem se consolidava com sucesso, a demanda pela formação de mão-de-obra qualificada em curto

espaço de tempo tornou-se mais que necessária. Assim, juntos SENAI, empresa e o Governo definiram algumas áreas críticas para formação profissional de adultos e o SENAI implantou, em decorrência, a segunda modalidade de ensino “A Qualificação Profissional” baseado no parágrafo único, artigo 2º da Lei nº 5.452, que estabelecia que as escolas de Aprendizagem, se organizassem para ministrar programas de aperfeiçoamento e especialização para trabalhadores industriários não sujeitos à aprendizagem.

Os primeiros cursos foram implantados nas áreas de maior demanda de profissionais, ou seja: mecânica, solda, ferramentaria, fundição, caldeiraria e eletricidade e, posteriormente, os cursos de Tornearia, Ajustagem e Fresagem. Com o aumento da demanda de trabalhadores para postos de trabalho, tornou-se muito necessária, a partir de 1956, a preparação de mão-de-obra em menor tempo. Surge, assim, no SENAI e nas empresas os cursos de curta duração.

Essa nova modalidade promoveu uma grande expansão dos cursos do SENAI em termos de quantidade e diversificação atendendo empresas, indústrias e comunidade. O grande número de treinamentos e cursos de aperfeiçoamento em níveis diversos nas áreas de produção e gestão do trabalho levou o SENAI a investir na preparação do seu pessoal, assim como, estabelecer parcerias que viabilizaram um grande desenvolvimento técnico da instituição. Como sistema, a rede SENAI aumentou substancialmente as suas ações em todo o país especialmente com a criação das Unidades Móveis que passaram a atender principalmente o interior, em regiões onde não existiam centros fixos de formação profissional. Com a grande expansão de suas ações o SENAI ficou conhecido em todo o país.

O Regimento aprovado pelo Decreto 494/1962 diz que o SENAI funcionaria como órgão consultivo do Governo Federal em assuntos relacionados com a formação profissional de trabalhadores da indústria e atividades assemelhadas.

No contexto da sociedade industrial onde a massificação da produção não exigia inovações constantes de produtos e serviços o processo de ensino do SENAI atendia e até superava as expectativas na preparação de profissionais com os procedimentos técnicos usuais de mercado, desenvolvendo um ensino focado no docente com grande experiência profissional e principalmente usando séries metódicas com um alto grau de repetitividade de operações padrão; um modelo pedagógico centrado no “aprender fazendo”, o que gerou as chamadas séries metódicas operacionais (SMO).

A unicidade de suas ações mantida durante tanto tempo se deve a sua metodologia de ensino, do planejamento ao desenvolvimento dos cursos, o que a tornou reconhecida internacionalmente. Essa metodologia do SENAI fundamentou-se na fórmula do Allen-Richards que estabelece os parâmetros do trabalho que permitem a avaliação do desempenho

profissional e da formação para o trabalho. Sobre o reconhecimento do SENAI no cenário internacional, Ryan (1983), comenta:

Produto das condições econômicas, sociais e políticas em vigor no Brasil nos anos 30 e 40, a criação das escolas ferroviárias e do SENAI constitui um caso bastante original de difusão da "Organização Científica do Trabalho" através de instituições de formação profissional, custeadas por contribuição compulsória das empresas, mas com estrutura paralela ao espaço da produção. Essa solução original para a formação técnica e habituação do trabalhador à disciplina da fábrica tem servido de modelo para criação de instituições congêneres em vários países da América Latina (SENA, na Colômbia, p. ex.). As instituições criadas nesses países, embora tenham como fonte de inspiração a estrutura e a metodologia de ensino do SENAI, diferenciam-se deste por sua gestão tripartite (Estado, empresas e sindicatos operários) por terem sido criadas em uma conjuntura política diferente da que vigorava no Brasil nos anos 30 e 40 (RYAN, 1983, p. 13).

O certo é que o término da Segunda Grande Guerra, segundo Freitag (2000), trouxe de volta a dependência às economias hegemônicas. No entanto, a aceleração da diversificação industrial continua gerando o Estado nacional desenvolvimentista-populista sustentado na aliança entre governo, empresários, desejosos de expansão, e setores populares, com aspirações a uma maior participação econômica e política.

A política educacional da época reflete tais conflitos, de modo que, os esforços empreendidos na elaboração da primeira LDB brasileira ocorrem em meio a uma polarização desencadeada no período de redemocratização do país pós Estado Novo. Os setores populares e populistas pleiteavam, entre outros aspectos, a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário); e equivalência entre os ensinos médio, propedêutico e profissionalizante, com possibilidade de transferência de um para o outro (FREITAG, 2000).

Para os que ainda permaneciam alijados do processo educacional, tanto do público como do paralelo, restavam as campanhas de alfabetização em massa, que ocorreram entre o final dos anos 1940 e o início dos anos 1960. Foram elas, a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) coordenada por Lourenço Filho, criada em 1947, atendendo aos apelos da UNESCO, e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), entre 1952 a 1963, especificamente voltada para a região Nordeste. Essas campanhas organizaram um número significativo de classes de alfabetização, com o objetivo de levar a educação de base aos brasileiros iletrados das cidades e das zonas rurais.

Por educação de base entendia-se o processo educativo “destinado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura (...) e com os quais, segundo suas

capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social” (BEISIEGEL, 1982, p.14).

A aceleração e o planejamento do crescimento econômico, implementados durante o governo de Juscelino Kubitschek, colocaram em destaque o papel da educação no desenvolvimento, principalmente em termos de formação de recursos humanos, o que resultou num “Plano de Metas”, estendendo-se a todas as áreas a atuação do Estado. A educação referida na Meta 30 é definida como formadora de técnicos. “Ao sugerir modificações na educação, no entanto, não se chega a levantar questões sobre a sua vinculação aos requisitos de produtividade, mas ela aparece sempre como vinculação ao desenvolvimento” (CARDOSO, 1978: 219).

A racionalização do processo do desenvolvimento teria que apresentar como contrapartida uma necessidade de adequação do sistema educacional. Tal racionalização parece apontar para os princípios que mais tarde balizariam a Teoria do Capital Humano, segundo o que aponta Cardoso (1978):

A formação de mão de obra qualificada para a indústria passa a definir toda a preocupação desenvolvimentista com a política educacional. Sua base é a educação voltada para o trabalho, tendo no mercado de trabalho o seu ponto básico de referência. A pretensão é torná-la técnica, especializada na medida do esforço técnico necessário para o tipo de desenvolvimento que se busca. Isto é, trata-se de uma educação que tem por finalidade adequar as novas gerações ao projeto de desenvolvimento em curso, com ela completando os elementos constitutivos do seu suporte na estrutura social. (CARDOSO, 1978: 429).

Já em 1959, em sua obra clássica *O capital humano*, Schultz defendia a idéia de que as pessoas compõem o capital de cada país, e que a educação é um investimento que nele se faz:

Proponho, por isso mesmo, tratar a educação como um investimento e tratar suas conseqüências como uma forma de capital. Dado que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como capital humano (...) A principal hipótese que está subjacente a este tratamento da educação é a de que alguns aumentos importantes na renda nacional são uma conseqüência de adições a esta forma de capital. (SCHULTZ, 1973: 79)

A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4024, em 1961, equiparou o ensino profissional, na equivalência e continuidade de estudos, com o ensino acadêmico, eliminando pelo menos na parte legal a dualidade entre ensino

dedicado às elites e a classe operária, tendo em vista que todas as modalidades davam direito à continuidade no nível de ensino superior.

Com o Golpe de 1964, ocorreram novas mudanças no campo educacional. Para viabilizá-las foram assinados os Acordos MEC-Usaid, que entre outras questões, determinaram a profissionalização compulsória através da Lei Federal nº. 5692/71, que, em seu texto também prevê a ampliação para oito anos a escolaridade obrigatória e definia diretrizes e bases para a reforma do ensino de 1º e 2º graus. Esta Lei veio propagar a extinção da separação entre a escola secundária e a escola técnica, instaurando uma escola única profissionalizante, o que, para Cunha (1975) não se realizou, pois, a Resolução nº 2 do Conselho Federal de Educação facultou ao aluno perfazer apenas 1/3 da formação profissional, facilitando principalmente às escolas particulares, que atendiam às elites, encontrarem margem para à continuidade do ensino acadêmico e propedêutico.

De forma geral, a educação profissional no Brasil sempre esteve em sujeição a interesses ligados aos desdobramentos do modelo colonial que aqui se implantou e ao impacto provocado pelas tecnologias trazendo a necessidade de treinamento de mão-de-obra para atender aos postos de trabalho e às políticas de desenvolvimento que são implantadas no país. Na Lei n.º 5.692/71, a Educação Profissional deixou de ser apenas de responsabilidade das instituições especializadas e foi generalizada em todo o então denominado segundo grau.

Implantada no contexto político do regime militar, as conseqüências desta Lei foram graves para os sistemas públicos de ensino que, além de não possuírem estrutura, não tiveram o apoio para oferecer, com a qualidade necessária, a formação profissional que, naquele momento, os tecnocratas da área econômica esperavam promover no país.

Assim, a educação profissional obrigatória, encontrou diversos problemas em sua implantação, entre eles, falta de investimentos necessários para as instalações de equipamentos em espaços destinados aos cursos técnicos, que, somados à falta de docentes preparados para ministrar tais cursos, resultou em uma descaracterização do Ensino de 2º. Grau (ensino secundário e normal), principalmente na rede pública do país. Para Cordão (2005, p. 49),

... a reforma educacional foi concebida muito mais para frear a corrida dos novos concluintes do então Ensino de 2º grau às universidades do que, efetivamente, para promover a educação profissional técnica dos trabalhadores”, e ainda , ”criou-se uma falsa imagem da educação profissional como uma solução acabada para os problemas do emprego.

No discurso oficial a mensagem era que a conclusão de um curso técnico possibilitaria o ingresso no mercado de trabalho, onde a remuneração obtida através do emprego, poderia garantir a manutenção da educação em nível superior. Muitos dos cursos criados neste período atenderam mais aos apelos do mercado do que às demandas reais da sociedade. Os resultados decorrentes da reforma foram danosos, pois, segundo Cordão (2005), parte das dificuldades atuais da Educação Profissional no Brasil pode ser explicada pelos efeitos dessa lei.

Com a clara intenção de minimizar o problema causado com a implantação da Lei federal 5692/71, uma nova lei, a de nº. 7044/82, foi aprovada tornando facultativa a profissionalização do ensino no 2º. Grau. Kuenzer (1997) argumenta que esta lei, embora correta em seu princípio básico, estava equivocada em muitos aspectos. As conseqüências foram ambíguas: grades curriculares foram rapidamente modificadas pelas escolas, o ensino de segundo grau passou a ser exclusivamente acadêmico, o ensino profissional ficou restrito às instituições especializadas.

No final dos anos 80 e primeira metade dos 90, já quase não havia mais segundo grau profissionalizante no país, exceto nas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrícolas Federais e em poucos sistemas estaduais, que passaram a desenvolver a educação profissional integrada à educação geral. Durante esse processo, o país novamente saía de um período ditatorial e tentava reconstruir o estado de direito, de modo que os conflitos não eram pequenos em torno a projetos distintos, inclusive na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Com a globalização da economia, profundas transformações ocorreram no meio produtivo. Entre elas o direito natural de permanência no mercado reservado às empresas que são capazes de tornar obsoleto, em curto espaço de tempo, o seu próprio produto ou serviço, antes da concorrência. Isto implica num esforço constante de inovação o que demanda profissionais com atributos além daqueles do trabalhador egresso da formação profissional tradicional. O foco do ensino deixa de ser o docente e passa ser o aluno. As séries metódicas perdem o seu valor e são substituídas por outros recursos entre eles a multimídia, a simulação em computadores, a biblioteca que disponibiliza múltiplas informações em todos os momentos necessários, oficinas em forma de células de produção, a aprendizagem em trabalho de equipe e o ensino a distância.

1.3 A Educação Profissional na Atual Legislação Brasileira

A educação profissional pode ser considerada como um instrumento de formação do trabalhador para as diferentes esferas de produção. No Brasil, hoje ela é constituída por alternativos níveis de formação que vão desde os cursos de aperfeiçoamento, básicos, técnicos (habilitação) aos tecnológicos (equivalente à graduação) e os de pós-graduação. Mas, para melhor interpretar o que ocorre nos dias atuais, faz-se necessário buscar a trajetória histórica deste tipo de formação para o trabalho no país.

Conforme estabelece a Lei nº9394/96 - LDB, Capítulo III, a Educação Profissional corresponde a uma modalidade de ensino paralela e diferenciada em relação ao ensino regular cujo objetivo primordial é o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. A análise da história da educação profissional no Brasil, revela que poucas foram as políticas eficazes que alcançaram êxito para a efetivação da formação do trabalhador. A escassez de boas políticas e o desinteresse do Estado revelam a despreocupação em preparar educativamente o trabalhador para o ofício.

Romanelli (1985), ressalta que a função da escola sempre esteve associada à manutenção de privilégios de classes, utilizando mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foram capazes de propiciar às diversas camadas sociais se quer uma preparação eficaz para o trabalho. Desde o período colonial, percebe-se um ensino dualista que, ao lado de uma educação academicista para a elite, contrapõe a um ensino de baixos níveis para a grande camada da população desprivilegiada.

A atual LDBEN 9394/96, que contou com um substitutivo ao projeto elaborado e discutido com a sociedade civil, em seu artigo 2º, aponta a educação ligada à preparação para o trabalho, defende uma educação profissional que tenha qualidade acompanhada por uma educação básica, que além da qualidade, esteja centrada em um mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescente exigência de qualidade, produtividade e conhecimento, o que mostra estar condizente aos moldes capitalistas.

De acordo com o texto da Lei, a educação profissional poderá vir a alcançar a superação dos enfoques assistencialistas e economicistas, bem como o preconceito social que historicamente a tem desvalorizado, representando uma conquista da sociedade democrática, empenhada na discussão com a população e os poderes sobre dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho. Entretanto, permanecem ainda hoje, crianças fora da escola, professores sem formação e jovens que não conseguem se inserir no mercado de trabalho em grande parte dos Estados.

Mesmo que o acesso à educação seja o caminho para o desenvolvimento de uma igualdade entre os seres humanos, é imprescindível que seja garantida a todos a mesma qualidade desta educação, o que chamamos princípio da equidade. Para Sacristán (2001, p. 19), manter a qualidade não é ministrar a mesma educação a diferentes sujeitos, pois, é preciso respeitar as diferenças, “ministrar a mesma educação a sujeitos desiguais, não é uma política niveladora, na medida em que partamos da premissa antropológica e social da possibilidade de modificar a desigualdade, tal como historicamente foi demonstrado”.

Com a Lei Darci Ribeiro, a LDB, a identidade estabelecida para o ensino médio, contida na Lei 5.692/71, cujo 2º grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento dos estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica foi alterada. Agora se determina que a educação escolar, e conseqüentemente o ensino médio, deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (parágrafo 2º do Art. 1º), o que dá maior abrangência ao segmento ensino médio, somada ao fato de que este segmento do ensino é a etapa final da educação básica, oferecendo agora, de forma articulada, o que antes tinha finalidades dissociadas, pois que prevê:

- a formação da pessoa de modo a desenvolver seus valores e as competências necessárias à integração de seu projeto ao projeto da sociedade em que se situa;
- a preparação e orientação básica para sua integração no mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis cada vez mais complexos de estudos.

Quando consideramos a atual legislação, percebemos a necessidade de construir novas alternativas de organização curricular, comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, do outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para aprimorar-se no mundo do trabalho e na prática social (FRIGOTTO, 1988).

Segundo Berger Filho (1999), as opções de educação secundária mais freqüentemente adotadas pelos sistemas educacionais podem ser divididas em três grupos básicos, sendo a primeira categoria, aquela que estabelece duas vias, uma no sentido do prosseguimento de estudos e outra no sentido de preparação para o trabalho, sem equivalência entre elas. Esta é a opção alemã e da última reforma educativa espanhola, por exemplo. A

segunda categoria busca conciliar todas as vertentes através de uma multiplicidade de ofertas bastante diferenciadas entre si, mas com equivalência para fins de prosseguimento de estudos, como é o caso dos modelos francês, austríaco e português. A terceira via, que se vem configurando mais recentemente, propõe uma educação geral com uma forte presença do segmento científico e tecnológico e a complementaridade da educação profissional, em escolas ou nas empresas: tendências da educação secundária argentina e, de forma especial, da israelense. Esta última categoria é a que mais se identifica com a proposta brasileira.

O sistema da educação profissional, na década de 90 era composto pelas redes estadual e federal de escolas técnicas, pelo chamado sistema S, das escolas SENAI, SESI, SESC, SENAR, SENAT. Na rede estadual e federal era oferecido ensino técnico de nível médio, e em algumas escolas da rede estadual era oferecido ensino técnico de nível fundamental. Na rede “S” eram oferecidos tanto o ensino técnico de nível médio como cursos técnicos sem exigência de escolaridade anterior, ou seja, a atual educação profissional básica (CUNHA, 1997).

No Plano Nacional de Educação - Lei nº. 10.172 de 2001 (PNE), foram apresentados alguns diagnósticos sobre a educação profissional, apontando a heterogeneidade e a diversidade como fatos positivos, justificado pelo atendimento de uma demanda variada. São ainda apontados alguns fatores preocupantes, o mais importante deles é a oferta pequena desta modalidade de ensino, que embora ampliada, está longe de atender a população jovem que deseje ou necessite ingressar no mercado de trabalho e adulta que a ele precise se adaptar. Aliada a este problema encontramos a limitação de vagas nas escolas públicas, principalmente na rede de escolas federais de nível técnico e tecnológico que ofereçam a formação de nível médio junto à formação profissional. Uma das dificuldades encontradas está nos custos altos para a instalação e manutenção de seus cursos para profissionais qualificados. Além de que, em decorrência das vagas restritas “criou-se um sistema de seleção que tende a favorecer os alunos de maior renda e melhor nível de escolarização, afastando os jovens trabalhadores, que são os que dela mais necessitam.” (SEE/CENP 2001, p.1). Vale lembrar que os cursos de ensino médio integrados com a educação profissional de jovens e adultos – PROEJA, não há seleção e sim sorteio das vagas.

É necessário encarar o problema, considerando os reais interesses dos trabalhadores por essa educação que atenda realmente suas necessidades e condições. Investir nesta modalidade de educação é imprescindível, e mesmo que pareça onerosa aos padrões da rede pública, como justificá-la no Sistema S com um relativo financiamento público?

Ainda concernente aos problemas da educação profissional, na LDB 9394/1996, o custeio da educação profissional não se encontrava sob a responsabilidade de qualquer instância governamental, o que, para Cury (2002, p.25) faz-se perceber que “a educação profissional tornou-se órfã do dever do Estado em matéria de financiamento e sua responsabilidade ficou diluída”. Contudo, na Lei nº 11.494, de 2006 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), definiu valores diferenciados para cada nível e modalidade da educação, inclusive para ensino médio integrado à educação profissional e para a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo.

A aprovação do Decreto Federal nº. 2.208/1997 estabeleceu uma organização curricular para a educação profissional de nível técnico de forma independente e articulada ao ensino médio, associando a formação técnica à educação básica. O decreto regulamentava a educação profissional em articulação com o ensino regular, compreendendo os seguintes níveis: básico destinado à qualificação e requalificação de trabalhadores independente da escolaridade anterior; técnico destinado a proporcionar habilitações para os alunos matriculados ou egressos do ensino médio; tecnológico destinado a cursos de ensino superior (SEE/CENP, 2001).

Os educadores criticaram neste decreto a desvinculação entre ensino médio e educação profissional de nível técnico, argumentando que esta desvinculação pudesse acentuar a histórica dualidade entre educação geral e formação profissional. Esse processo resultou, em linhas gerais, na substituição da pedagogia da qualificação profissional, pela das competências. Certamente a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos bem pensados poderiam, de certa forma, assegurar a qualificação profissional.

Posteriormente a educação profissional passou a atender ao contido no Decreto de nº. 5154/2004, que dispõe sobre a formação inicial e continuada de trabalhadores, educação técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. A organização da educação profissional, nesse decreto, feita por áreas profissionais, obedece à estrutura sócio-ocupacional e tecnológica (art. 2º). Os cursos e os programas previstos nessa legislação deverão obedecer a itinerários formativos, tendo como objetivo o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social, podendo esse itinerário estar articulado com a formação de jovens e adultos (art. 3º), ainda que, a educação profissional técnica de nível médio seja desenvolvida de forma articulada com o ensino médio (art. 4º) (BRASIL, 2004a).

[...] após o ensino médio, a rigor, tudo é educação profissional. Nesse contexto, tanto o ensino técnico e tecnológico quanto os cursos seqüenciais por campo do 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 (BRASIL. Conselho Nacional de Educação, 1999:23).

A novidade desse Decreto consiste, apenas, no que se refere ao discurso de não ser um modelo rígido e impositivo a todas as escolas, No tocante a modularização, repete as mesmas falhas do decreto 2208/97, mantendo esta forma de ensino, nas certificações intermediárias, expandindo-as também para o nível tecnológico. Assim, repete de certa forma o que os segmentos articulados da sociedade repudiaram no decreto 2.208/97.

Com a proposta de modularização, saídas intermediárias, cursos aligeirados e currículos voltados para as necessidades imediatas do mercado, se pode perceber um entrave na criação de possibilidade para o desenvolvimento da pesquisa nas instituições de ensino tecnológico. Advoga-se que, mesmo não sendo o Estado o único responsável pela execução da educação profissional e tecnológica, ele precisa estabelecer princípios mínimos a serem seguidos por todo o sistema educacional e, estes princípios devem prever a qualidade do ensino com diretrizes claras para todo o sistema educacional brasileiro, seja público ou privado, contendo ainda as referências para o financiamento e as carreiras profissionais.

A intensificação das tensões existentes entre formação profissional e perfil desses profissionais exigido pelo mercado no mundo atual pode levar as escolas técnicas a oferecer cursos diversificados, sem um planejamento adequado. A preocupação de inserir os jovens nesse mutante mercado de trabalho provavelmente acarretaria em uma descaracterização da Educação Profissional pretendida. Se por um lado a Educação Profissional se propõe a garantir em seus cursos componentes curriculares que possam atender as inovações do mercado dentro de suas especificidades, por outro lado seu objetivo é oferecer uma formação sólida para o mundo do trabalho. Para Martins (2005), esta proposta só se tornará real quando existir uma articulação entre a política de formação profissional de nível médio e as políticas de geração de emprego e renda, a exemplo do que os CEFET's buscavam fazer.

Recentemente, através da Lei Nº 11.741 de 16 de Julho de 2008, vários dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 foram alterados para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Foi incluída uma nova

seção inteira, a Seção IV-A, com quatro novos artigos (36-A, 36-B, 36-C e 36-D), com a seguinte redação:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lei nº. 9.394/1996

Seção IV-A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Art. 36-A – Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único – 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.

Essa inclusão explicita uma mudança de concepção de política educacional, especificamente no que refere ao que se entende por *Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, uma vez que a política educacional adotada pelo Governo FHC defendia que a *Educação Profissional Técnica de Nível Médio* deveria ser oferecida de maneira absolutamente separada do ensino médio regular, concepção essa que está expressa pelo Decreto nº 2.208, de 17/04/97, o qual regulamentou, naquele momento, os arts. 39 a 42 da LDB. Já a política educacional do Governo Lula entende que a *Educação Profissional Técnica de Nível Médio* pode ser oferecida na forma articulada concomitante e/ou subsequente, concepção essa que está expressa pelo Decreto nº 5.154, de 23/07/2004, e mais recentemente pela Lei Nº 11.741/2008 que deu nova regulamentação aos artigos 39 a 41 da LDB.

Considera-se que a concepção de *Educação Profissional Técnica de Nível Médio* oferecida de forma integrada e concomitante ou oferecida de forma subsequente, permite a ampliação das possibilidades de acesso a essa modalidade de ensino, significando uma maior democratização da Educação.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394/1996

Art. 36-B – A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I – articulada com o ensino médio;

II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único – A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I – os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico

O art. 36-B define os tipos de *Educação Profissional Técnica de Nível Médio* bem como a forma poderá ser desenvolvida: “*articulada com o ensino médio*” ou “*subseqüente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio*”.

O Parágrafo único do Art. 36-B, em seus incisos I, II e III, normatiza em termos de currículos, normas e projetos pedagógicos, respectivamente, como deverá ser a “*educação profissional técnica de nível médio*” no Brasil.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lei nº. 9.394/1996

Art. 36-C – A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

O art. 36-C, por sua vez, explicita o que o inciso I do *caput* do art. 36-B chama de “*educação profissional técnica de nível médio articulada*”, na medida em que define que essa articulação se dará de duas maneiras: “*integrada*”, para os alunos que já terminaram o ensino fundamental e que, ao ingressarem no ensino médio também freqüentarão um curso profissional técnico de nível médio. Nesse caso, o aluno terá um curso único que, ao seu final, lhe concederá tanto uma “*habilitação profissional técnica de nível médio*” quanto o certificado de conclusão do ensino médio. Essa situação é que esse art. 36-C define como “*educação profissional técnica de nível médio articulada*”.

A segunda forma de “*educação profissional técnica de nível médio articulada*” é a “*concomitante*”, também para alunos que já concluíram o ensino fundamental assim como para os que já estejam cursando qualquer uma das três séries do ensino médio. A diferença está em que o ensino médio e o curso profissional técnico de nível médio escolhido pelo aluno serão oferecidos concomitantemente ao ensino médio com “*matrículas distintas para cada curso*” na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas. Assim, foi

mantido o modelo de ensino técnico concomitante implantado no período FHC, que deveria ter uma integração com o ensino médio. Mesmo que a separação entre a formação geral e a formação técnica não tenha sido resolvida com a promulgação do Decreto nº. 5.154/2004 algumas tentativas de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional vêm sendo construídas sob duas perspectivas: iniciativas de gestores de políticas públicas educacionais que compreendem que a educação profissional foi a modalidade de ensino mais atingida com as reformas na educação e iniciativas que tentam se adequar ao disposto no Decreto nº 5.154/2004. Isso encontra muitos entraves na realidade como se verá no terceiro capítulo.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lei nº. 9.394/1996

Art. 36-D – Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Parágrafo único – Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho.

Por último, nessa Seção IV-A, do Capítulo II, da LDB, o art. 36-D concede validade nacional aos “*diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados*” bem como determina que os mesmos “*habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior*”. Já o Parágrafo único desse art. 36-D determina que o aluno matriculado em qualquer curso de “*educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade*” tem direito ao respectivo certificado de qualificação para o trabalho, de cada uma das etapas concluídas com aproveitamento que caracterizem em função dessas terminalidades uma qualificação específica para o trabalho.

Também, o Artigo 37, que se refere à educação de jovens e adultos, passa a ter o § 3º, instituindo uma articulação preferencial desta modalidade de ensino com a educação profissional, como se lê:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lei nº. 9.394/1996

Art. 37 –

§ 3º – *A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.*

A inclusão deste parágrafo pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, objetiva fazer com que a educação de jovens e adultos não nos níveis do ensino fundamental e do ensino médio, também se articule com a educação profissional, preferencialmente. A justificativa para esta articulação seria a necessidade de criar maiores possibilidades de inserção no mundo produtivo e de ascensão profissional pela via da qualificação profissional para os jovens e/ou adultos cuja escolaridade básica foi adquirida, no contexto de suas vidas, mais tardiamente.

Altera-se, ainda, o Título V do Capítulo III da LD, que possui quatro artigos (arts. 39 a 42), que, como o próprio título indica, tratam da educação profissional, acrescentando-se o “e tecnológica”. O Artigo 39, também, passa a ter nova redação e acréscimos, como se lê:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lei nº. 9.394/1996

Art. 39 – A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º – Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas dos respectivos sistemas de ensino.

§ 2º – A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º – Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

O *caput* do Art. 39 determina que a educação profissional e tecnológica, respeitando os objetivos da educação nacional, deve integrar-se não só aos outros níveis e modalidade de educação, mas também – e principalmente – “às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. O § 1º desse artigo, por sua vez, permite que a educação profissional e tecnológica seja organizada em função de “eixos tecnológicos”, criando diversas oportunidades de percurso formativo para o aluno, de maneira que suas aptidões, desejos e vocações sejam atendidos pelos diferentes cursos e programas de educação profissional e tecnológica.

Já o § 2º desse mesmo artigo tem por objetivo delinear a abrangência da educação profissional e tecnológica, na medida em que define quais os tipos de cursos fazem parte dessa modalidade de ensino, quer sejam cursos de formação inicial e continuada ou

qualificação profissional; cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Por último, o seu § 3º tem o objetivo de normatizar os cursos de educação profissional tecnológica em nível de graduação e de pós-graduação, ao determinar que estes cursos devem se organizar “*de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação*”.

A redação do artigo 41 foi alterada com o acréscimo das palavras “e tecnológica” e o Parágrafo único foi revogado.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lei nº. 9.394/1996

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

O art. 41 permite que o “*conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho*”, seja avaliado, reconhecido e certificado, com objetivo de possibilitar ao aluno o “*prosseguimento ou conclusão de estudos*”. Dessa maneira, valoriza-se toda a experiência prática do aluno, que já se utiliza, profissionalmente, de uma série de conteúdos próprios da educação profissional e tecnológica. O “*reconhecimento e certificação*” desse “*conhecimento adquirido*”, “*inclusive no trabalho*”, possui o objetivo de permitir que o trabalhador continue se aperfeiçoando, através de novos estudos.

Contudo, há de se criticar o pragmatismo e a formação aligeirada destes cursos, bem como sua desarticulação com as reais necessidades do trabalhador e da região em que estão inseridos. Ainda observo seu crescimento exagerado em algumas áreas em que não se exige grandes custos com vistas apenas a enriquecer os empresários do ensino superior, principalmente em faculdades isoladas, com menos exigências quanto à formação de seus professores e sem necessidades de articulação com a pesquisa e extensão. Que tipo de curso de tecnologia pode ser oferecido sem pesquisa, através de que surge a inovação? Como alcançar os objetivos de uma educação tecnológica sem o diálogo com a realidade social e produtiva oportunizados pela extensão?

Se com a aprovação da Lei 11.741 um grande avanço pode ser percebido no sentido de se permitir a abertura e o estímulo à formação integrada, na prática, o maior desafio é fazê-la vigorar e aplicar-se no cotidiano da educação brasileira, pois essa integração requer escolas bem equipadas, com boa estrutura, laboratórios, bibliotecas, bem como professores e demais profissionais preparados e em constante formação e, sobretudo, garantia de financiamento,

pois a falta de recursos dificulta o funcionamento dos cursos em dois turnos. Outro desses desafios é a própria interpretação dos termos integração e articulação na aplicação da referida lei.

Há de se perguntar “O que é integrar? No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, almeja-se que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que busca-se focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos”. (GRAMSCI, 1981, p.144 apud CIAVATTA, 2005, p. 84).

Sobre esse desafio da educação, Paiva contextualiza:

Historicamente, nem sempre o direito à educação esteve resguardado, nem tem sido automática a assunção do direito à educação como dever de oferta pelo Estado, e em inúmeros momentos a sociedade civil assume um protagonismo social essencial na conquista de direitos. Apesar da formulação, o texto constitucional em 1988 não se transforma em prática. A forma como as políticas públicas conceituam a EJA e como vêm desenvolvendo ações como oferta pública merece atenção especialmente quando vinculam ações de educação ao utilitarismo do voto, ou defendem este último, sem precisar da primeira (PAIVA, 2006, p.30).

Essas novas diretrizes para essa modalidade de ensino e que favorecem a universalização desse ensino, é o Decreto nº 5.154/2004, cuja novidade nos permite explorar nesta pesquisa encontra-se nas novas orientações para organização dessa profissionalização em nível de Ensino Médio e que deverá ocorrer de “forma articulada com o Ensino Médio” (Cf. Artigo 4º). Essa articulação “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (Cf. incisos I, II, e III do § 1º do Artigo 4º).

Pela forma articulada com o Ensino Médio, é definido que não haverá sacrifício da carga horária destinada a essa modalidade, portanto, a instituição de ensino deverá “ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (§ 2º do Artigo 4º).

A possibilidade de implementação de propostas de integração só poderá ocorrer a partir do aumento “da carga horária total do curso”. Dessa forma, respeitando-se tanto a carga

horária exigida para a formação Técnica – a ser definida para cada especialidade -, como para o Ensino Médio, exigida uma “carga horária mínima anual (...) de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar” (Artigo nº24 da LDB).

Essa possibilidade de articulação entre os conteúdos das duas modalidades de ensino, tanto contribui para o cumprimento do que dispõe o Artigo nº22 da LDB, quando menciona que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, assim como pode permitir que se estabeleça outra realidade para a educação profissional construindo uma nova organização curricular cuja ênfase seja baseada no movimento educativo Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTS-A).

Significa fazer a integração entre educação científica e tecnológica, considerando o contexto social e as implicações ambientais, de maneira que os conteúdos científicos e tecnológicos estariam sendo “articulados”, envolvendo discussões tanto de seus aspectos históricos, éticos, políticos, sócio-econômicos como os de cidadania. Nesse aspecto cabe uma discussão acerca da politecnia e da formação omnilateral.

A noção de Politecnia, segundo Frigotto (1995), deriva, basicamente, da problemática do trabalho. O ponto de referência é o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Entendendo que trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la, o trabalho é que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Assim, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano que vai se ampliando progressivamente com o passar do tempo. E a formação dos homens ao longo da História traz a determinação do modo como produzem a sua existência (MARX, 1988).

Porém, uma vez que, ao produzir a sua existência transformando a natureza, os homens também travam relações entre si e estabelecem normas de convivência, surge a necessidade de se conhecer como os homens se relacionam entre si, quais as normas de convivência que estabelecem, ou seja, como as formas de sociedade se constituem. Esse processo acontece através da educação, especialmente na escola.

À medida que o processo escolar se desenvolve, surge a exigência de explicitar os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho. No ensino fundamental, o trabalho

aparece de forma implícita. A escola elementar, ainda segundo Frigotto, (1995) se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos também instrumentais para a sua inserção efetiva na própria sociedade. O aprender a ler, escrever e contar, além dos rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais, constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos no âmbito a vida e da sociedade.

Assim, também, o ensino médio deveria já se organizar na forma de uma explicitação da questão do trabalho. Nessa etapa, o trabalho já aparece não apenas como uma condição, como algo que ao constituir, ao determinar a forma da sociedade, determina, também o modo como a escola se organiza, operando, pois, como um pressuposto de certa forma implícito. Agora, trata-se de explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna. Aí é que entra, então, a questão da politecnicidade, cuja noção se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. (Frigotto, 1995)

Ainda sobre o organização do trabalho na sociedade moderna, Saviani afirma:

A sociedade moderna, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, é marcada por uma contradição: como se trata de uma sociedade alicerçada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada em benefício da parcela que detém a propriedade dos meios de produção, em detrimento da grande maioria, os trabalhadores, que possuem apenas sua força de trabalho. Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante (SAVIANI, 1994:73).

A superação desse tipo de sociedade é que viabiliza as condições para que todos possam dedicar-se, ao mesmo tempo, ao trabalho intelectual e ao trabalho manual, o que aponta para a politecnicidade, pois ela diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da

sua essência. Não se trataria de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixasse no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Trata-se sim, de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna.

CAPÍTULO 2

A HISTÓRICA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO

Educação e trabalho constituem categorias históricas que se baseiam nas relações sociais e, portanto, sempre conectadas ao debate da reprodução social. Quando se volta o olhar para a construção histórica da construção dessa relação, no Brasil, percebem-se os motivos de primeiramente a escola profissionalizante ter assumido como tarefa a educação dos pobres para se afastassem do ócio e da marginalidade e para desenvolverem valores e hábitos necessários o trabalho, com a configuração que lhe confere o modo de produção capitalista. Verifica-se que, [bem] posteriormente, com o desenvolvimento das forças produtivas, o motivo dos investimentos do Estado na educação profissional passou a ser as necessidades do mercado.

Compreender as políticas públicas para a educação profissional exige buscar o entendimento da relação histórica entre trabalho educação no sistema capitalista de produção caracterizado pela divisão social do trabalho e pela problemática da articulação entre estas duas categorias, uma vez que “os fatos educacionais só podem ser convenientemente compreendidos quando expostos conjuntamente com uma análise socioeconômica das sociedades em que têm lugar” (PONCE, 2003:10).

Como categorias amplas e complexas, Educação e Trabalho, exigem uma compreensão teórica, sem o que seria impossível interpretar a educação profissional no seu atual contexto. Por isso, compreendendo a impossibilidade de, nos limites deste trabalho, fazer sobre elas uma historiografia, limitamo-nos a abordá-las conceitualmente.

2.1 Aspectos de Trabalho e Educação na Abordagem Marxista

Segundo Carmo (apud Campos e Máximo, 2006) etimologicamente, o termo trabalho designava o instrumento formado por três paus utilizados para manter presos os bois ou cavalos difíceis de ferrar (tripalium no latim clássico). No latim vulgar, passou a significar pena ou servidão do homem à natureza. O trabalho foi se transformando ao longo da história de, inicialmente, esforço de sobrevivência, em ação produtiva, ocupação e, atualmente, resulta em mercadoria.

Se por um lado, no modo de produção capitalista, o trabalho é visto positivamente como produtor de riqueza, por outro, engendra alienação ao transformar o trabalhador em

mercadoria de compra e venda. O lado mais perverso desta alienação é a negação ao trabalhador das condições para domínio dos conhecimentos que envolvem seu ofício.

Braverman (1987) afirma que o trabalho é uma função vital do corpo humano, uma propriedade física e mental inalienável, porque se constitui num elemento inseparável do ser humano no que possui. Já a força de trabalho consiste na capacidade de executar uma tarefa e se constitui, na sociedade capitalista, em elemento de barganha.

O modelo de economia marcado pelo capitalismo industrial exige intercâmbio de relações de compra e venda da força de trabalho uma vez que o dono do capital é incapaz de comprar o trabalho em si e a necessidade de comprar a força para executá-lo vem trazendo conseqüências para a classe trabalhadora.

Ao definir o trabalho como o ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às suas necessidades, Saviani (2000: 152), aponta o trabalho como definidor da essência humana, por meio da qual ele constantemente reproduz a sua própria existência, tendo sua vida determinada pela maneira como ele produz seu modo de viver. Assim, o trabalho é a fonte criadora da existência humana. Na sociedade capitalista, porém, torna-se negação da essência humana, por se deparar com relações degradantes.

O trabalho também resultou em sua trajetória histórica, num processo educativo, a princípio através do domínio das técnicas necessárias a sobrevivência assegurada a todos os membros da comunidade num aprendizado espontâneo. Nessa sociedade comunal “o dever ser, no qual estava a raiz do fato educativo, lhes era sugerido pelo seu meio social desde o momento do nascimento das crianças.” (PONCE:2003:21).

Entretanto, a substituição da propriedade comum pela privada, o aspecto educativo que ocorria como algo natural e implícito naquele meio social ia desaparecendo e outro processo educativo através do qual os proprietários inculcavam nos oprimidos a naturalidade de sua condição de subalterno e explorado ia se estabelecendo. Nesse contexto, os proprietários dos meios de produção expropriaram o conhecimento historicamente acumulado e aos poucos inseriram uma nova concepção de aceitação da hierarquia.

Segundo Ponce (2003:42), esse educar da aceitação de classe submissa num processo rígido que visava a manutenção da obediência e do embrutecimento da produção escravocrata “por um lado, reforçava o poder dos exploradores e, por outro lado fortalecia a condição de explorado da grande maioria”.

No modo de produção feudal “o campo educativo tal como ia se configurando, tinha uma função social específica: cultivar o espírito e a cabeça, não as mãos” (ARROYO, 2002:84).

Num contexto onde o cultivo do conhecimento se caracterizava como um privilégio da classe dominante,

a institucionalização da prática educativa para trabalhadores, nascia muito mais para destruir e negar os processos educativos por onde eles se davam, na prática social e produtiva, do que para transmitir sob o controle o saber sistematizado (ARROYO, 2002: 85).

As novas formas de relações sociais do modo de produção feudal influenciaram o antigo ideário pedagógico que deveria abarcar também a denominada pequena burguesia e não só a aristocracia. Neste contexto a proposta pedagógica caracterizava a tendência da utilização da educação como meio necessário ao controle de condutas e aprimoramento do ofício e para inculcação da condição de subalternidade, aclarando a distância entre as classes e uma diferenciação na concepção de educação.

Muito embora o tema da educação não tenha ocupado um lugar central na obra de Marx, ele se preocupou com o estudo das relações sócio-econômicas e políticas e seu desenvolvimento no processo histórico, o que engloba o processo educativo.

É Gadotti (1984) quem nos lembra que, para Marx, o homem não é algo dado, acabado. Ele é processo, ou seja, torna-se homem e, isto, a partir de duas condições básicas: a) ele produz-se a si mesmo e, ao fazê-lo, se determina como um ser em transformação, como o ser da práxis e; b) esta realização só pode ter lugar na história. O fato de ele, num dado momento da história, começar a produzir os seus próprios meios de existência o distingue dos animais e sua vida concreta e real é que determina a consciência (MARX; ENGELS, 1999).

Nesta perspectiva, para a compreensão do processo educativo, deve-se compreender o processo pelo qual os seres humanos produzem a sua existência, isto é, o processo produtivo, o mundo do trabalho e o âmbito de suas relações. Para essa análise é preciso recorrer à situação da *divisão do trabalho*, o que permite considerar o grau de desenvolvimento das forças produtivas de uma sociedade. Assim, podemos tomar como exemplo a divisão entre campo e cidade, entre trabalho comercial e industrial. A divisão do trabalho conduz a diferentes interesses até mesmo opostos, aprofundados pelo advento da propriedade privada.

Marx e Engels (1999), p. 46) apontam para as conseqüências da divisão do trabalho em *trabalho manual e trabalho intelectual*, o que faz surgir outras dicotomias: gozo e trabalho, produção e consumo, miséria e opulência, que por sua vez, originam um conflito de interesses: o individual versus o coletivo, o público e o privado:

(...) com a *divisão do trabalho* fica dada a possibilidade, mais ainda, a realidade, de que a atividade espiritual e a material – a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes; e a possibilidade de não entrarem estes elementos em contradição reside unicamente no fato de que a divisão do trabalho seja novamente superada (MARX E ENGELS, 1999, p. 46).

A economia capitalista desfaz o caráter edificante, socializante e humanizante do trabalho, pois o ser humano passa a representar uma força de trabalho que é vendida aos proprietários dos meios de produção como aparente garantia de sua sobrevivência. A vida torna-se, assim, um simples meio de sobrevivência. Como consequência disso temos aquilo que Marx denominou como alienação, isto é, o trabalho que o ser humano realiza produzindo objetos que não lhe pertencem e, além disso, voltam-se contra ele como estranhos.

Na sociedade capitalista, a educação, é, segundo Marx e Engels, um elemento de preservação da estrutura hierárquica social; o que para Gramsci convencionou-se como instrumento da hegemonia ideológica burguesa, que num discurso de igualdade política, meramente formal, passa de uma ilusão, mantenedora da desigualdade social, concreta e inequívoca que prevalece ainda hoje.

A superação dessas dicotomias existentes e da libertação do ser humano dessas mazelas, residiria, nessa linha de raciocínio, na integração entre ensino e trabalho - o ensino politécnico ou formação omnilateral. Por meio desta educação o ser humano se desenvolveria em todos os sentidos. Conforme Gadotti (1984, p. 54-55):

A integração entre ensino e trabalho constitui-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade. Essa unidade, segundo Marx, deve dar-se desde a infância. O tripé básico da educação para todos é o ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (ginástica e esporte) e aprendizado profissional polivalente (técnico e científico).

Ao indicarem que o trabalho físico sem elementos espirituais destrói a natureza humana, Marx e Engels também indicaram que a atividade intelectual à margem do trabalho físico conduz facilmente aos erros de um idealismo artificial e de uma abstração falsa. Assim, a união entre atividade intelectual e trabalho físico dá um caráter integral à educação e tomará o lugar da formação unilateral, especializada e alienada.

O ensino, nesta perspectiva, surge como instrumento para o conhecimento e também para a transformação da sociedade e do mundo, apresentando o potencial e o caráter revolucionário da educação., por si só, não, justamente Pelo fato de ter sido privado desde o

início dos meios que lhe permitiriam conquistar sua consciência de classe, sua consciência política, o proletariado necessita de um processo educativo próprio, pautado em um projeto político e pedagógico voltado aos interesses da grande maioria excluída e com consciência de classe trabalhadora.

2.2 A centralidade do trabalho e a construção de sua descentralidade

Uma vez que o trabalho no modo de produção capitalista assume a forma de alienação, faz-se necessário retomar o conceito de trabalho como “toda atividade do homem que transforma os elementos encontrados na natureza, em produtos necessários ao seu bem-estar e nesse processo, vai construindo novas formas de relações sociais” (CAMPOS e MÁXIMO, 2006:27). Nessas condições históricas impostas pela relação capital-trabalho, relação essa contraditória, os homens estabelecem relações econômicas, sociais e políticas num processo educativo e de auto-educação.

Ao estudar os conceitos básicos sobre o trabalho, vê-se que ele apresenta duplo sentido: sendo inerente à vida humana (dimensão ontológica) apresentando-se em formas diferentes ao longo da história (dimensão histórica) e, sob o capitalismo, como tempo explorado. Aliás, é neste sistema capitalista, que surge a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, reduzindo a complexidade do trabalho a um trabalho simples. Esse fenômeno tem implicações históricas sobre o significado e as finalidades de formação dos trabalhadores.

Segundo Liedke (1997:268), o trabalho, como categoria abstrata, pode ser entendido, estritamente, como esforço físico ou mecânico, como energia despendida por seres humanos, animais, máquinas ou mesmo objetos movidos por força da inércia. Nessa definição, o trabalho aparece como esforço realizado ou energia despendida por humanos e não-humanos. Afirma-se assim, que a energia colocada em movimento (o trabalho) tem por resultado a transformação dos elementos em estado de natureza ou, ainda, a produção, manutenção e modificação de bens ou serviços necessários à sobrevivência humana.

Nessa linha de raciocínio, o trabalho tem como resultado e finalidade a transformação do objeto, do meio, ou da situação a ele submetido. Esse processo de satisfação de necessidades humanas torna-se condição necessária para que a vida humana se reproduza.

George Lukács contribui na compreensão da especificidade do trabalho como base do pensamento e da atividade humana ao afirmar que:

[...] para que possa nascer o trabalho, enquanto base dinâmico-estruturante de um novo tipo de ser, é indispensável um determinado grau de desenvolvimento do processo de reprodução orgânica (...). A essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. O momento essencialmente separatório. É constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica: o produto, diz Marx, é resultado que no início do processo existia já na representação do trabalhador, isto é, de modo ideal (LUKÁCS, 1978: 4-5).

Segundo o autor, só existe trabalho quando a ação e o produto da ação são projetados conscientemente por quem trabalha. Uma capacidade exclusiva aos seres humanos, enquanto seres sociais, que produzem a própria vida humana. Karl Marx (2001), fala sobre o sentido geral do trabalho como produção humana e como ponto de partida dessa produção:

O trabalho, é atividade vital a vida produtiva, É o único meio que satisfaz uma necessidade primeira, a de manter a existência física. A vida produtiva do ser humano, então, é, inicialmente, a própria criação da vida. No tipo de atividade vital está todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; e a atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico do homem (MARX, 2001: 116).

O homem faz da atividade vital o objeto de sua vontade e consciência. A vida é para ele um objeto. Por este motivo a sua atividade surge como atividade livre. Diferentemente do animal, o homem produz universalmente. Ele reproduz toda natureza; e é livre diante do seu produto. Assim, pode-se dizer que o trabalho humano tem uma determinação ontológica e histórica. Para Marx, há uma determinação também histórica da natureza do trabalho:

[...] até as categorias mais abstratas e precisamente por causa de sua natureza abstrata e, apesar de sua validade para todas as épocas, são, contudo, na determinidade desta abstração, igualmente produto de condições históricas, e não possuem plena validade senão para estas condições e dentro dos limites destas (...). O desenvolvimento histórico repousa em geral sobre o fato de a última forma considerar as formas passadas como etapas que levam a seu próprio grau de desenvolvimento, e dado que ela raramente é capaz de fazer a sua própria crítica, e isso em condições bem determinadas não concebe-os sempre sob um aspecto unilateral. (MARX, 1988: 120).

Ao longo de sua história, o ser humano organizou relações sociais de produção da vida que proporcionaram o surgimento de diferentes formas de trabalho, por exemplo, o trabalho primitivo, o servil, o escravo e o assalariado. Este último é próprio do modo de produção capitalista na moderna sociedade burguesa e entra em crise desde meados do século XX.

Como já vimos, o trabalho ou as atividades a que nos dedicamos são formas de satisfazer as necessidades que não são somente do corpo, mas também do espírito. O trabalho humano, portanto, efetiva-se e concretiza-se em coisas, objetos, formas, gestos, palavras, cores, sons, em realizações materiais e espirituais para serem usados. Contudo, o valor dos produtos é determinado exclusivamente por sua utilidade (valor de uso), que configura o trabalho concreto.

Na sociedade capitalista, entretanto, o trabalho contido no produto possui duplo caráter: trabalho concreto e trabalho abstrato. O trabalho concreto corresponde à utilidade do produto (valor de uso), à dimensão qualitativa dos diversos trabalhos úteis. Percebe-se também que esse produto não se destina apenas à satisfação de necessidades de quem o usar. Ele tem outro valor: o valor de troca. Quando assim se constitui, deixa de ser exclusivamente produto do trabalho humano para tornar-se mercadoria e isso só ocorre no modo de produção capitalista.

A mercadoria, segundo Marx (1988: 45-53), é um objeto externo, uma coisa que, pelas suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades não altera nada na coisa (se desejo, o apetite, ou fome). A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Os valores de uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta. Contudo, uma coisa pode ser útil e produto do trabalho humano sem ser mercadoria. Quem, com o seu produto, satisfaz sua própria necessidade cria valor de uso, mas não mercadoria. Para produzir mercadoria, ele não precisa produzir apenas valor de uso, mas valor de uso para outros, valor de uso social. Para tornar-se mercadoria, é preciso que o produto seja transferido a quem vai servir como valor de uso por meio da troca.

A venda de mercadorias pressupõe que alguém possua meios de produção, como matéria-prima e instrumentos de trabalho, além disso, de meios de subsistência. Caso contrário, só pode contar com sua força de trabalho e, neste caso, ao invés de poder vender mercadorias, precisa, muito mais, oferecer à venda sua própria força de trabalho como mercadoria, que só existe em sua corporalidade viva.

O capital só surge onde o possuidor de meios de produção e de subsistência encontra o trabalhador livre como vendedor de sua força de trabalho no mercado. Para transformar dinheiro em capital, o possuidor de dinheiro precisa encontrar, portanto, o trabalhador livre no mercado de mercadorias. Isso é o que caracteriza a sociedade capitalista: a força de trabalho assume, para o próprio trabalhador, a forma de uma mercadoria que pertence a ele, e que, por conseguinte, seu trabalho assume a forma de trabalho assalariado.

A partir de então, as relações de produção constituem relações de produção de mercadorias (valores de troca), tendo em vista a acumulação de capital. Quando um produto do trabalho se transforma em valor de troca, todas as suas qualidades sensoriais se apagam. Deixa de ser mesa, ou casa, ou fio, ou qualquer outra coisa útil. Também já não é o produto do trabalho do marceneiro ou do tecelão ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados, e desaparecem também, portanto, as diferentes formas concretas desses trabalhos, que deixam de diferenciar-se um do outro para reduzir-se em sua totalidade igual a trabalho humano, o trabalho humano abstrato.

Uma coisa pode ser valor de uso, sem ser valor. É esse o caso quando a sua utilidade para o homem não é mediada por trabalho. Assim, o ar, o solo virgem, os gramados naturais, as matas não cultivadas etc. Uma coisa pode ser útil e produto do trabalho humano, sem ser mercadoria. Quem com seu produto satisfaz sua própria necessidade cria valor de uso, mas não mercadoria. Para produzir mercadoria, ele não precisa produzir apenas valor de uso, mas valor de uso para outros, valor de uso social. E não só para outros simplesmente. O camponês da Idade Média produzia o trigo do tributo para o senhor feudal, e o trigo do dízimo para o clérigo. Embora fossem produzidos para outros, nem o trigo do tributo nem o do dízimo se tornaram por causa disso mercadorias. Para tornar-se mercadorias, é preciso que o produto seja transferido a quem vai servir como valor de uso por meio da troca. Finalmente, nenhuma coisa pode ser valor, sem ser objeto de uso. Sendo inútil, do mesmo modo é inútil o trabalho nela contido, não conta como trabalho e não constitui nenhum valor (MARX, 1996: 170-171).

O trabalho abstrato corresponde ao valor de troca da mercadoria, sem levar em conta as variações das características particulares do trabalho e da pessoa que o produziu. Nesse sentido, refere-se ao dispêndio de energia humana, sem considerar as várias formas em que é empregada e é nessa qualidade de trabalho humano abstrato que o trabalho cria valor das mercadorias.

Segundo Marx (1988), nos povos que alcançaram certo grau de civilização percebe-se três tipos de divisão do trabalho:

a primeira, que chamamos de geral, leva a distinção dos produtores em agricultores, manufatores e comerciantes, correspondendo aos três ramos principais do trabalho nacional; a segunda, que se poderia chamar especial, é a divisão de cada ramo de trabalho em espécies (...) a terceira divisão do trabalho, finalmente, que se deveria designar de divisão da operação de trabalho ou divisão do trabalho propriamente dita, é a que se estabelece nos ofícios e profissões separados (...) e que se estabelece na maioria das manufaturas e das oficinas. (Marx, 1988: 264).

A divisão do trabalho no todo de uma sociedade existe nas mais diferentes formações socioeconômicas, mas na produção capitalista, a divisão manufatureira do trabalho exige o amadurecimento da divisão social do trabalho até certo grau de desenvolvimento, vindo a se basear na diferenciação dos instrumentos de trabalho e dos ofícios que produzem esses instrumentos. Nessa divisão manufatureira ou técnica do trabalho é que o trabalhador parcial não produz a mercadoria, mas somente uma parte dela, não podendo o trabalhador dizer: isto é meu produto (Marx, 1988: 266).

Além disso, a divisão manufatureira do trabalho pressupõe a autoridade incondicional do capitalista sobre seres humanos transformados em simples membros de um mecanismo global que a ele pertence. Com isto, os trabalhadores ficam ligados por toda a vida a uma operação parcial da produção e subordinados incondicionalmente ao capital, como uma organização do trabalho que aumenta a força produtiva. Isso permite compreender que o trabalho final condensado na mercadoria é a combinação dos trabalhos parcelados do conjunto dos trabalhadores: o trabalho abstrato.

Em O Capital, Livro 1, Marx demonstra que, para vender sua força de trabalho como mercadoria, o trabalhador deve ser livre proprietário de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa e nessa relação, trabalhador e capitalista se encontram como possuidores de mercadorias iguais por origem, apenas diferenciando-se, um como comprador e o outro como vendedor. Como todas as outras mercadorias, a força de trabalho tem um valor que é determinado: pelo tempo de trabalho necessário à produção e reprodução desse artigo específico, o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessário à manutenção do seu possuidor e de seus substitutos: seus filhos

O desenvolvimento da força de trabalho para finalidades específicas criadas pelas transformações e avanços da produção, demanda determinada formação ou educação, que por sua vez, engloba custos de aprendizagem, que entram no âmbito dos valores gastos na sua produção.

Assim, além de bens e serviços, o trabalho também produz conhecimentos, que podem definidos como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Esses conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente constituem o processo histórico de produção científica e tecnológica e remetem à análise do processo histórico e social de apropriação e utilização desses conhecimentos.

Segundo Paro (2000), o homem é o único ser ético, porque, diversamente do animal e de tudo mais que há na natureza, assume uma posição de não indiferença. Por essa condição, o homem se constrói, construindo um mundo novo ao seu redor, pelo trabalho (Marx, s.d.) e pelo domínio das leis naturais, o homem afirma-se como sujeito que constrói sua historicidade.

Se nas sociedades pré-capitalistas, os trabalhadores autônomos, o artesão e o camponês, por exemplo, os conhecimentos envolvidos no trabalho eram exigidos e desenvolvidos diretamente por esses trabalhadores, num processo também autônomo, na produção capitalista, esses conhecimentos passam a ser exigidos apenas pela produção combinada em seu conjunto, separando-se do trabalhador individual, assim como dele se separa o próprio produto e seu valor de uso. Nesse sentido, ocorre a divisão entre as esferas do conhecimento e da produção; da ciência e da técnica; da teoria e da prática. Ou seja, o trabalho se divide entre trabalho intelectual e trabalho manual. Assim, o trabalhador passa a ser considerado como parte do maquinário:

O que os trabalhadores parciais perdem concentra-se no capital com que se confrontam. (...) um produto da divisão manufatureira do trabalho opor-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade alheia e poder que os domina. Esse processo de dissociação começa na cooperação simples, em que o capitalista representa em face dos trabalhadores individuais a unidade e a vontade do corpo social do trabalho. O processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, convertendo-o em trabalhador parcial. Ele se completa na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a força a servir ao capital. (MARX, 1988: 270-271)

Os conhecimentos exigidos do trabalhador são aqueles necessários para realizar operações simples e que proporcionam uma adaptação mental e física a essa nova forma de divisão do trabalho, ou seja, conhecimentos elementares, como ler, escrever e contar, além de rudimentos processuais para o exercício das tarefas. Contudo, o trabalho mais complexo só se realiza por uma força de trabalho mais bem formada. Entretanto, por mais que as atividades de alguns trabalhadores sejam mais complexas do que outras, nenhum deles é sujeito pleno da totalidade do processo de trabalho. Este é a soma dos trabalhos mais ou menos simples dos seus trabalhadores.

Essa divisão do trabalho também divide os trabalhadores. Tal divisão, segundo Marx, poderia ser superada a partir do momento em que todos se apropriassem, no plano da consciência e da materialidade das relações de produção, dos objetivos e razões sociais de

suas ações, na busca da superação das contradições impostas pela hegemonia da divisão social e técnica do trabalho.

Adam Smith, já no século XVIII, reconhecia a necessidade de educação da classe trabalhadora, mas recomendava que esse ensino ocorresse em doses homeopáticas, justificando a necessidade dessa educação em função da divisão parcelar do trabalho. Para ele, o Estado deveria facilitar, encorajar e até mesmo impor à população a necessidade de aprender aqueles conhecimentos elementares.

Assim, a educação da classe trabalhadora, desde o final do século XVIII, tem sido vista como fator de racionalização da vida econômica, ou seja, a educação do trabalhador, no capitalismo, responde à demanda da reprodução da força de trabalho como mercadoria, ao passo que uma educação de caráter geral, clássico e científico, destinava-se à formação das elites dirigentes e dos que exerceriam o trabalho intelectual.

Contrariamente a essa visão, Paro (2000), recobra a importância e o verdadeiro objetivo da educação, afirmando que na história da humanidade, a apropriação da herança cultural anterior sempre desempenhou papel central. Acrescenta ainda que:

Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja permanentemente sendo passado para as gerações subseqüentes. Essa mediação é realizada pela educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido. Disso decorre a centralidade da educação enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem. (Paro, 1997: 108)

Historicamente a educação do trabalhador esconde propósitos ideológicos e excludentes. Na perspectiva de formar os filhos dos trabalhadores, seus futuros substitutos, incita-se a instalação de escolas destinadas menos ao ensinamento de técnicas de trabalho e mais à adaptação à rotina e ao ritmo de trabalho com disciplina e docilidade. São as workhouses (casas de trabalho), que se converteram em Schools of Industry (escolas da indústria) ou Colleges for Labour (escola do trabalho), surgidas primordialmente na Inglaterra, no século XVIII, que introduziram na cultura ocidental a prática da formação para o trabalho (HUBERMAN, 1981).

A nova realidade trazida pelo capitalismo industrial permitiu a apropriação da ciência no aparelho de produção, exigindo um trabalhador com, pelo menos, uma escolarização mínima para operação de máquinas modernas e complexas. Portanto, uma escola diferente daquela formadora da cultura de educar dirigentes se fazia necessária. Essa nova escola deveria tomar o trabalho como elemento educativo na formação do trabalhador. Como afirma

Arroyo (2002: 87), “neste campo, deveria caber o trabalhador, sua produção, instrução e educação, para tirá-lo da ignorância, [...] para reeducá-lo nos novos hábitos da disciplina, [...] a disciplina do tempo, da economia e do esforço”.

Kuenzer (1988: 122) aponta o contraditório do modo de produção capitalista que ao se desenvolver, cria meios de separar o trabalhador do processo do conhecimento total do seu ofício, mas criando novas formas de relações sociais e de vida, exige o conhecimento cada vez maior para que se possa compreender, manipular e usufruir os benefícios da alta tecnologia.

A trajetória da crescente economia capitalista apontava e resultaria na divisão do trabalho e um novo processo educativo do qual também resultou na separação entre concepção, ação e a especialização funcional.

Disso também decorreu uma pedagogia marcada por técnicas de memorização, disciplina e conteúdos fragmentados, o que dificultava a possibilidade do conhecimento pleno da totalidade que envolvia o ofício do e pelo trabalhador. Essa pedagogia, embora pretensamente superada em suas características pelo processo de globalização da economia, conserva a divisão social e técnica do trabalho (KUENZER, 1988: 02).

É dessa cisão entre capital e trabalho numa sociedade dividida em classes pode ocorrer de “a escola continuar sendo uma simples engrenagem dentro do sistema geral de exploração” (PONCE, 2003:182).

Campos e Máximo, traduziram bem a ideologização da educação pelo capital e a necessidade de seu desmascaramento:

(...) trabalho-educação (...) representam resultados das contradições que surgem das bases materiais de produção. Não há como negar que o conhecimento acumulado na sociedade capitalista está carregado de influências ideológicas dominantes e a educação deve buscar desvelar aos trabalhadores o que se passa por traz dessas representações (CAMPOS e MÁXIMO, 2006:23).

Sabe-se assim que, o avanço das relações capitalistas de produção levou também à ampliação das finalidades da escola, uma vez que a crescente indústria passou a exigir um novo tipo de trabalhador. Além de piedoso e resignado (qualidades desenvolvidas pela religião), era preciso também aceitar trabalhar para outro e nas condições que este outro lhe impusesse. Assim, a educação oferecida desde a infância formaria as crianças (os adultos das gerações seguintes) desde cedo, de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, as novas relações de produção e os novos processos de trabalho. A tendência de universalização das técnicas básicas entre indústrias de ramos diferentes gerou a necessidade

de dominar uma certa quantidade de conhecimento e de destrezas para desenvolvimento em qualquer trabalho. A aprendizagem, extrapola o local de trabalho, voltando-se às escolas, que, gradativamente passaram a assumir o papel não só de socialização, mas também de transmissão do saber técnico.

Um novo tipo de saber, comum às indústrias de ramos diferentes e menos complexo do ponto de vista do produto acabado, vai-se constituindo e adquire, aos poucos, caráter especializado relacionado ao domínio de um ofício. Isso permitiu ao capitalista estabelecer parâmetros mínimos para a definição do perfil do trabalhador necessário na produção.

Foi assim que o ensino destinado a formar trabalhadores já não visava somente ao ato de disciplinar, mas conferir ao trabalhador o domínio de um ofício. A formação para o mundo trabalho passou a significar a formação profissional, enquanto as profissões passaram a ser classificadas de acordo com o seu nível de complexidade, o que mantém relação com o nível de escolaridade necessário para o desenvolvimento de cada uma delas.

A emergência das profissões modernas é consequência da divisão manufatureira e social do trabalho, hierarquizadas de acordo com os grupos sociais a que se destinam: aos operários, técnicos, engenheiros, cientistas, e assim por diante. Esse é o claro resultado da divisão entre trabalho manual e intelectual que se verifica na sociedade como também no interior da produção.

O que se observa atualmente é que as forças produtivas modernas, dominadas pelo processo de robotização e informatização da produção são altamente liberadoras de mão-de-obra, contudo, essa liberação também significa precarização das relações de emprego, apontando para o fim do contrato de trabalho por tempo indeterminado, desemprego e, conseqüentemente, exclusão social.

Esse é um fenômeno mundial, que atinge até mesmo os países dotados das mais sólidas e tradicionais estruturas de inclusão via emprego. tem sido chamado de "desemprego estrutural", e se constitui num dos grandes problemas a serem enfrentados em nossos dias, pois o setor produtivo da economia absorve cada vez menos mão-de-obra. O fim do trabalho — ou, se preferirmos, o fim do emprego como o conhecíamos aponta para uma nova realidade onde o ter um emprego, não é apenas ter sido condenado a alienar a força de trabalho, como afirma a crítica marxista, mas é igualmente uma maneira de inserir-se na sociedade, exercendo uma atividade reconhecida como socialmente relevante, através da qual o trabalhador possa sentir-se participante da comunidade dos homens. Essa é a tese da descentralidade do trabalho, uma vez que o mesmo fica relativizado (HUBERMAN, 1981).

2.3 A Nova Esfera Globalizada e os Impactos na Relação Educação e Trabalho.

Alguns preceitos trabalhados até aqui desafiam-nos a pensar em que novo sentido pode ser dado à educação profissional no Brasil e em Goiás, apontando para a elevação da escolaridade e de formação que proporcione 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. Antes de tudo trata-se de reconhecer a educação básica como um direito de todos os trabalhadores como condição para concretizar uma formação que possibilite o aumento da autonomia intelectual, o domínio do conhecimento técnico-científico, a capacidade de auto-planejamento, de gerenciamento do tempo e espaço de trabalho, de exercício da criatividade, de trabalho em equipe, de ter consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho. (PARECER CNE/CES nº 210/2004)

Ocorre, porém que, pelas transformações atuais do mundo do trabalho, a divisão técnica e social do trabalho e a formação que visa simplesmente a ela adequar o trabalhador, historicamente são frontalmente criticadas pela classe trabalhadora por alienar o trabalhador do processo e do produto de seu trabalho. O avanço tecnológico e os novos modelos de gestão do trabalho têm levado, contraditoriamente, o próprio capital a questionar a lógica taylorista-fordista que organiza a divisão parcelar do trabalho e, com ela, a formação restrita, elementar tecnicista. Abre-se espaço, portanto, para a luta por uma educação básica e profissional integral, crítica, omnilateral e humanizadora, em que todos os trabalhadores também possa ser dirigente e não só dirigido.

O pensamento hegemônico que associa o trabalho complexo exclusivamente ao ápice da pirâmide funcional e que hierarquiza as funções e os trabalhadores, segundo a histórica divisão técnica e social do trabalho reduz os respectivos níveis educacionais, na linha que Adam Smith defendeu ainda no século XIX. Ele se baseia na separação das funções de concepção e planejamento das funções de execução, na fragmentação e na especialização das tarefas, no controle de tempos e movimentos e na remuneração.

Percebe-se que, um dos princípios básicos do taylorismo é a separação programada entre concepção e planejamento das tarefas de execução. Para isto, o administrador expropria o máximo do saber do trabalhador, reordenando-o a fim de atender às necessidades de acumulação do capital. As iniciativas e o trabalho intelectual são banidos das oficinas e centrados na administração superior. A esse princípio se soma a intensificação da divisão do trabalho, proporcionada pelos estudos de Taylor dos tempos e movimentos do trabalho. Esse princípio corresponde à decomposição do trabalho em parcelas elementares e simplificadas

mediante as quais se desenvolvem maneiras mais rápidas e eficientes de executá-las. Neste caso, cada tarefa corresponde a um posto de trabalho ao qual se adapta um trabalhador considerado adequado para ocupá-lo. O terceiro princípio do taylorismo corresponde ao controle permanente dos tempos e movimentos de trabalho, com o objetivo de eliminar os tempos mortos ou a porosidade da jornada de trabalho e, assim, tornar sua execução mais produtiva..

Os princípios tayloristas-fordistas foram aplicados de tal maneira generalizada e intensiva, que configuraram o modelo explicativo de acumulação do capital no período compreendido desde o final da Primeira Guerra Mundial até meados dos anos de 1970. O trabalho baseado nesse modelo tornou-se extremamente repetitivo, parcelado e monótono, sendo sua velocidade e ritmo estabelecidos independentemente do trabalhador, que o executa através de um rígido controle e disciplina. Ao trabalhador cabia, então, somente seguir o protocolo de trabalho, executando suas funções exatamente como são prescritas, sem qualquer autonomia para propor ou realizar qualquer tipo de alteração nessa prescrição, o que provoca doenças no corpo e na mente do trabalhador que não se realiza no que faz.

Para que o trabalhador possa agir dessa maneira, é preciso que ele disponha de um modelo mental sobre seu processo de trabalho e de possíveis aprimoramentos a serem feitos. Isto depende de uma formação teórica sobre o processo de trabalho, de um bom conhecimento espacial dos ambientes em que ele se realiza e dos objetivos da produção. Essa necessidade é incompatível com a divisão do trabalho intelectual e manual e com as relações de produção que alienam o trabalhador do produto de seu trabalho e diverge da sua formação enquanto totalidade, integral e omnilateral.

O final de século XX trouxe substanciais mudanças para o mundo do trabalho, configurando-se em grandes desafios a serem enfrentados. Tais desafios estão relacionados aos avanços tecnológicos e às novas expectativas das empresas que neste contexto enfrentam mercados globalizados, extremamente competitivos, o que faz surgir também novas exigências em relação ao desempenho dos profissionais.

Até a bem pouco tempo, as modificações experimentadas pelos sistemas educativos foram influenciadas, essencialmente, pelo caráter reprodutivo dos investimentos realizados. A função da educação era, sobretudo, a de abastecer satisfatoriamente o mercado de trabalho, colocando-se em funcionamento algumas “linhas de montagem” com o objetivo de produzir os diversos tipos de “homens ensinados” de que a sociedade necessitava.

A educação, para não ficar alheia a essas transformações, mundialmente, vem gerando reformas dos meios educacionais a fim de preparem o homem às novas necessidades

do trabalho. Na nova legislação brasileira, a educação profissional foi concebida como complementar à formação geral, o que significa reconhecer que para enfrentar os desafios de hoje o profissional precisa cumprir duas exigências fundamentais: ter uma sólida formação geral e uma boa educação profissional.

Para dar conta das mudanças operadas no setor produtivo e na sociedade, a escola passou por uma grande mudança. Abandonou aquele modelo influenciado pelos métodos do Taylorismo/Fordismo, onde o ambiente escolar era organizado dentro de uma rígida hierarquia, onde o diretor poderia ser comparado ao diretor de uma empresa e os professores/instrutores, faziam as vezes de verdadeiros chefes, encarregados de manter a regularidade do ensino, como quem controla uma linha de produção, e os alunos, entregues à autoridade do professor, assumiam os papéis mais baixos na escala hierárquica escolar. Essa escola tinha como sua tarefa o cumprimento de ordens de produção criadas por um órgão responsável pela determinação do que se ensinar, sob a implacável fiscalização do diretor. Tal como na linha de produção industrial, a capacidade de produção era devidamente avaliada pelo superior, e os prêmios e gratificações iam para aqueles que melhor cumprissem as metas pré-estabelecidas, assim como os elogios e as melhores notas estavam sempre reservadas aos alunos de melhor aproveitamento escolar. Nessa escola, a competição era incentivada dentro da mesma filosofia meritocrática da produção vigente nas indústrias.

Para que os profissionais que vão enfrentar o mundo moderno estejam preparados para o trabalho e para o exercício da cidadania, é necessário não mais a formação para um posto de trabalho que prepare o homem "executor de tarefas", mas uma nova educação profissional que forme o trabalhador pensante e flexível, no mundo das tecnologias avançadas.

Num país como o nosso, marcado pela diversidade, o modelo educacional tem que ser flexível. Os novos currículos devem atender tanto ao mercado nacional como às nossas características regionais, além de se adaptarem às várias exigências dos setores produtivos.

Nesse sentido, o objetivo passa a ser o de criar cursos que garantam perspectiva de trabalho para os jovens e facilitem seu acesso ao mercado. Que atendam, também, aos profissionais que já estão no mercado e que sentem falta de uma melhor qualificação para exercerem suas atividades. A nova educação profissional deve funcionar, ainda, como um instrumento eficaz na reinserção do trabalhador no mercado de trabalho.

A atual formação profissional não se esgota na conquista de um certificado ou diploma, mas, como uma política estabelece a educação continuada, permanente, como forma

de atualizar, especializar e aperfeiçoar jovens e adultos em seus conhecimentos tecnológicos, ao longo de toda a vida.

Em conformidade com a nova orientação proposta pela atual LDB para o ensino no país, podemos ter uma noção de como deve ser um ensino profissionalizante que responda às exigências que vigoram no mercado de trabalho e que tendem a se confirmar, cada vez mais.

Na indústria tradicional, o trabalhador se tornava especialista em uma fração do processo produtivo, alienado ao todo. No processo de modernização, aquele profissional cedeu lugar para um operário não especializado, mas com visão global do trabalho. Na escola tradicional, o aluno também é alienado do processo de aprendizagem, à medida que não lhe é passada a idéia do todo; estudam-se assuntos fragmentados, divididos em disciplinas estanques e em subdivisões não menos estanques.

Para uma aprendizagem eficiente, não mecânica ou de conteúdos desconexos, é importante sempre se estar salientando a importância, e, sobretudo, a utilidade daquilo que se é ensinado: o porquê de se aprender a lidar com determinada máquina, porque saber fazer determinada peça e executar determinado procedimento, ou dominar determinados conceitos teóricos. Embora conectada a uma visão utilitarista, fruto do pragmatismo capitalista, os novos objetivos do ensino apontam para essa direção, buscando formar uma certa criticidade com relação ao aprendizado em formação.

Na produção em massa tradicional, havia pouca flexibilidade nas linhas de produção. Trocar procedimentos para inovar produtos era tarefa cara e complicada. O trabalho era um monótono e condicionado fazer sem fim. Com o advento das novas linhas de produção baseadas na eletrônica e na informática, profundas mudanças foram introduzidas na forma de se produzir, encerrando o modo de produção baseado na automação rígida. As empresas passaram a se preparar para rápidas mudanças na produção, atendendo as também rápidas mudanças nas exigências de mercado. Esse espírito de flexibilidade deve também estar presente no seio da escola.

Segundo Souza (1999), o ensino contemporâneo não poderia ficar atrelado ao comodismo daquilo que se deu no passado; ele deve se modernizar, buscando atualizar-se não só no conteúdo daquilo que é ensinado, como também na forma com que se conduz o processo ensino/aprendizagem. Isso pode ser feito através de uma rede de informação acerca das novas técnicas de produção, de gerenciamento e ensino que surgem e evoluem constantemente em todo o mundo. Torna-se necessário promover seminários, conferências, cursos de atualização profissional destinados àqueles envolvidos no ato de ensinar, além de se rever periodicamente as grades curriculares dos cursos sejam quais forem.

Esse discurso de modernização reflete uma ótica economicista e mercadológica, presente na atual reestruturação produtiva do capitalismo, que utiliza-se da educação para capacitação de mão-de-obra e requalificação dos trabalhadores para satisfazer as exigências do sistema produtivo e formação de consumidores exigentes e sofisticados, dentro dos novos estilos de consumo e da vida moderna (LIBÂNEO, 2003).

É oportuno, no momento, abordar a questão sobre a quem cabe a responsabilidade de assumir a formação do trabalhador: Se à empresa na qual ele trabalha, uma vez que isso é vantajoso para ela, ou se é ao próprio empregado. É válido lembrar que o aumento da concorrência no mercado de trabalho e a nova dinâmica de produção acabaram aumentando o nível médio de escolarização, de um lado pelo próprio governo que sente a necessidade de investir na formação do povo para atender às exigências mínimas de um país que pretende desenvolver sua economia frente à competição internacional; de outro lado, pelos próprios indivíduos interessados em aumentar seu potencial de empregabilidade, ou seja, de continuar aptos ao mercado de trabalho. Aliás, o que se tem visto é que, sob a redoma da empregabilidade abrigam-se tentativas de enfraquecer vínculos trabalhistas, precarizar o trabalho, reduzir a remuneração da força de trabalho, aumentar a rentabilidade do trabalho e retirar da esfera empresarial a responsabilidade pela escalada do desemprego (IANNI, 1996)

Esse é o fenômeno da “sobre-educação”, que é a exigência de uma escolarização maior que a exigência da função a ser desempenhada, situação que já se manifesta no Brasil e acabou revelando a grande diferença entre a pequena oferta e uma considerável demanda de profissionais qualificados. Como o trabalhador enfrenta uma grande competição por postos de trabalho e há uma maior busca por qualificação da parte de seus concorrentes, é indispensável que ele consiga se compatibilizar com as exigências do mercado. Agindo desta forma, ele pensa estar garantindo sua empregabilidade, não só no lugar onde eventualmente já trabalha, como também no caso de demissão ou falência de sua empresa, quando ele deverá pleitear uma nova vaga no mercado e trabalho. Pensando desta maneira o trabalhador procura investir em sua formação, assumindo que ele será o principal beneficiado em qualquer situação. Neste caso, retira-se a responsabilidade das políticas de Estado sobre a formação do trabalhador.

Sobre o fenômeno da chamada empregabilidade, Batista (2000:03) diz:

Sugerindo que a educação ou capacitação técnica é atribuição do trabalhador esta estratégia lança cortina de fumaça sobre políticas educacionais, de geração de renda e de trabalho. Sob a alegação de que a reunião de aptidões necessárias à obtenção do emprego é da estrita responsabilidade do empregado, prospera o discurso tecnicista, adicionando que o acesso ao trabalho depende exclusivamente da vontade do trabalhador. Numa ponta,

desobriga o Estado e o empresariado da função formadora. Na outra, encobre causas do desemprego, transformando uma questão social em constrangimento individual, dado que imputa aos trabalhadores desempregados a responsabilidade pela sua inaptidão, pelo seu fracasso e pelo seu infortúnio. Exacerbando a responsabilidade individual do trabalhador na conquista do emprego mantém encoberta a falta de elasticidade do mercado de trabalho e a incapacidade empresarial de geração de emprego. Retira da órbita do poder público e das empresas a responsabilidade pelo desenvolvimento da economia, pela geração de empregos e de canais educacionais que viabilizem a capacitação para o trabalho.

Neste novo modelo da produção enxuta substitue-se a antiga hierarquia gerencial pelas equipes de trabalho. Essas equipes são formadas por um corpo técnico multiquificado, onde engenheiros e técnicos de diversas áreas trabalham em conjunto, trocando experiências entre si, visando superar os problemas e garantir a produção. Neste contexto: *“todo trabalho individual, concreto e privado passa a subsumir-se ao trabalho geral e abstrato que se expressa nas trocas mundiais, no jogo das forças produtivas em escala mundial.”*(IANNI, 1996:133)

É bom lembrar que, o capital não tem um interesse ingênuo na valorização da autonomia e no reconhecimento dos saberes tácitos dos trabalhadores. Ao contrário, o que se pretende é um permanente processo de apropriação seus saberes como forma de garantir as constantes melhorias que precisam ser inseridas na produção de bens e serviços para intensificar a extração de mais-valia. Como assevera Freitas (1998: 93):

Para explorar o trabalhador, o capital necessita educá-lo um mínimo que seja. Enquanto este mínimo significou a quase inexistência de instrução, o capital não teve necessidade de instruir o trabalhador. O aumento da escolaridade sempre foi uma batalha das forças progressistas. O capital sempre procurou sonegar instrução.

No entanto, o novo padrão de exploração com uso de tecnologia sofisticada – que altera a composição orgânica do capital pela complexificação e valorização do capital fixo – exige que a ‘torneira da instrução’ seja aberta um pouco mais, para formar o novo trabalhador que está sendo aguardado na produção.

Agora, é necessária uma formação geral, e abstrata, com maior tempo de escolarização e que possibilite mais habilidades e conhecimentos permitindo a participação do trabalhador em todas as tarefas que compõem o processo de produção e tornando-o flexível às necessidades da empresa e do mercado. É a competitividade imposta pelas novas demandas da globalização, em que o trabalhador mais capacitado e competitivo ao ponto de conseguir o emprego é o mais instruído e o que se movimenta com facilidade para atender às demandas da

empresa. A essa nova tentativa de reorganizar o padrão de exploração da classe trabalhadora chama-se de neotecnicismo.

Conforme Freitas (1998: 100), em 1964, a exploração do trabalhador foi exercida pela força. Agora, é pela tentativa de cooptação associada à recessão. Cria-se o desemprego, a miséria, a insegurança e oferece-se o paraíso em troca da subserviência à política neoliberal... que salva, moderniza... Hoje, a luta se dá no campo ideológico.

No Brasil, historicamente, a relação educação e trabalho tem apresentado a dicotomia entre conteúdos técnicos e acadêmicos no âmbito do ensino médio, o que reforça a defesa da tese da adoção da categoria trabalho como princípio educativo no currículo. Kuenzer (1998: 12) já advertia que

a falta de compreensão teórica da relação entre educação e trabalho, bem como a dificuldade de apreender como ela tem, cotidianamente ocorrido no interior das formas concretas, que a contradição entre capital e trabalho assume, tem concorrido para a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas discutíveis.

A reprodução da concepção dominante de trabalho como mera mercadoria de compra e venda tem impedido a ampliação da visão de que o trabalho é uma relação social fundamental na sociedade, pois não só define o modo humano de existência, mas é também relação de força, de poder e até de violência. Para Frigotto (2002: 26) essa visão mais ampliada toma como referencial pedagógico, uma concepção de trabalho para além do mundo das necessidades e abarca as dimensões sociais, culturais, artísticas, de lazer, enfim, o mundo da liberdade. Tal formação encontra respaldo na concepção de educação politécnica, omnilateral e integral

Na verdade, a produção do conhecimento crítico que perceba o trabalho como princípio educativo, deve partir das relações sociais de produção para superar suas contradições e encaminhar a construção de um projeto de educação do trabalhador que combata a formação específica para o mercado de trabalho, de caráter técnico e em separado dos conhecimentos científicos e sócio-históricos, que contribui somente para a desqualificação do trabalhador e sua classe. Sobre a contradição na lógica capitalista sobre o modelo educativo funcionalista, Régnier (1995:03)

Paradoxalmente, apenas agora, os efeitos globais deste modelo começam a ser questionados, na medida em que fica cada dia mais visível a profunda contradição entre a imensa aquisição de conhecimento, expressa entre outras coisas pela tecnologia moderna, e o trágico destino da maior parte da humanidade, vivendo na fome, na miséria, na ignorância, consumida por

doenças, drogas, guerras e opressão, sofrendo discriminações de natureza étnica, cultural, econômica, social e religiosa

Para entender a relação educação-trabalho requer-se o desvelamento das formas de poder e da concepção funcionalista do processo educativo da lógica capitalista. A partir daí, conceber novas políticas educacionais propositoras de novas práticas pedagógicas que contribuam para a educação e formação de trabalhadores críticos e políticos, onde a compreensão do trabalho seja visto como processo pelo qual, homens e mulheres, produzem sua condição humana de existência, promovem ações transformadoras no mundo, de si próprios, para si e para outros.

Trabalho e educação, como categorias históricas, revelam as tramas da luta de classes, da divisão social do trabalho e do desafio da educação do trabalhador numa escola que se destaca na importante tarefa de preparar para o acompanhamento da modernidade e do preenchimento das lacunas técnicas e políticas aí envolvidas.

Pautados nesta discussão sobre o papel de uma educação para a vida e para o trabalho, num contexto que revela o acirramento das relações de interesse do capital, sob o invólucro do neoliberalismo, e os da classe trabalhadora, é que tomamos a educação profissional trabalhada pelo SENAI – GO, objetivamente, a articulada à educação básica, a fim de perceber as possíveis contradições que povoam este processo.

CAPÍTULO 3

O SENAI DE GOIAS E SEUS DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta etapa do trabalho procuramos apresentar os caminhos e os resultados da pesquisa propriamente dita. Neste aspecto, partimos do reconhecimento do SENAI em seus aspectos histórico, político e estrutural, como sistema Nacional SENAI e em sua trajetória no Estado de Goiás. Para isso, analisamos sua proposta pedagógica com seu modelo de educação para o desenvolvimento de competências para em seguida apresentar os resultados da pesquisa e análise daquilo que tem se constituído no seu maior desafio na atualidade, ou seja, a articulação - ensino médio e educação profissional técnica de nível médio, primeiramente na fase da tentativa de articulação entre formação geral e profissional, oferecidas em instituições diferentes e, também, na fase da tentativa de integração entre formação geral e profissional, oferecidas pela mesma instituição, em um mesmo curso.

3.1 Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa foi realizada num período de doze meses, durante os quais foram feitas visitas ao Departamento Regional e às unidades de Aparecida de Goiânia e Anápolis, no intuito de se compreender a ambiência da instituição, bem como coletar dados que possibilitassem apreender o trabalho que é desenvolvido no campo da educação profissional, as bases sócio-filosóficas, estruturais e o aparato legal em que balizam suas ações. Neste contexto, procuramos perceber as contradições que permeiam o referido processo e o distanciamento entre o dito, o escrito e o realizado.

Nesta etapa da pesquisa, dada a amplitude que representa a instituição SENAI-GO e a impossibilidade de abarcar um tão grande desafio numa pesquisa de mestrado, optamos por analisar os desafios e perspectivas da instituição no campo da educação profissional pelo viés de uma das modalidades de seus cursos, sendo esta apontado pelos próprios sujeitos entrevistados, como aquela que melhor respondesse aos objetivos desse trabalho. Assim, foi escolhida a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio articulada com o Ensino Médio na forma integrada.

Para fazer frente aos questionamentos e objetivos levantados neste trabalho, procurou-se adotar uma pesquisa de natureza qualitativa, que, para Boldan e Biklen (1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986) possui um ambiente natural como fonte de dados e o

pesquisador como seu principal instrumento. Os dados coletados são predominantemente descritos. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A coleta de dados nesses processos de investigação qualitativa caracteriza-se pela observação, pela realização de entrevistas e pela análise documental como meio capaz de favorecer a descrição e a compreensão da realidade pesquisada. Assim decidiu-se pela utilização da entrevista e aplicação de questionários como instrumentos para coleta de dados.

Orientados ainda pela análise do estudo de Ludke e André (1986), definiu-se pela entrevista semi-estruturada por ser capaz de promover, além da interação, um grau de influência recíproca entre entrevistado e entrevistador capaz de levar aquele a falar sobre o tema proposta de forma autêntica, mas quando essa não fosse viável, optar-se-ia pela aplicação dos questionários.

Assim as entrevistas foram realizadas a partir da concordância dos gestores, coordenadores, técnicos, professores do SESI/SENAI-GO em seu ambiente de trabalho e/ou estudos, nas cidades de Goiânia, Aparecida de Goiânia e Anápolis, nalgumas vezes, com o apoio tecnológico de um gravador para não correr o risco de perder informações coletadas. Pelas várias dificuldades encontradas, dentre elas, a incompatibilidade de horários, agendamentos atropelados pelas atividades mais urgentes e até problemas de saúde, o universo de entrevistados se resumiu a (02) dois gestores, (03) três coordenadores pedagógicos e quatro professores. Já com os alunos, pelas condições dadas, só foi possível a aplicação de questionários a dez deles, com que o objetivos de levantar aspectos de sua realidade sócio educacional, bem como, informações sobre o curso e suas expectativas profissionais.

Outro importante procedimento de coleta de dados foi a análise documental para o que foi realizada a separação de documentos que guardavam relação com o objeto de pesquisa, neste caso, a Proposta Pedagógica, o Regimento Comum das Unidades Escolares do SESI e SENAI, Plano de Ação 2009/2011, Relatório Anual de Atividades de 2008, relatórios diversos dos cursos em questão, publicações da própria instituição, além das grades curriculares e os respectivos planos de curso.

Para entendimento do próprio SENAI-GO, enquanto instituição de ensino profissional e, na busca do alcance de seus desafios e perspectivas no campo da educação profissional, foi necessário realizar várias visitas técnicas no contexto do Departamento

Regional de Goiás, mais especificamente no seu Departamento de Educação e Tecnologia, também na unidade Roberto Mange de Anápolis e na unidade de Aparecida de Goiânia.

Este estudo visou o acompanhamento do processo desenvolvido em uma das duas unidades do sistema SENAI SESI Goiás que desenvolvem a articulação ensino médio e educação profissional técnica de nível médio, qual seja: a Faculdade de Tecnologia SENAI Roberto Mange, em Anápolis. Destacamos neste mesmo foco de análise, o SAPES – Sistema de Acompanhamento de Pesquisa de Egressos do SENAI – que averiguando o nível de satisfação em relação à docência, programas e infra-estrutura física e organizacional, afere a situação dos egressos após o curso, o que se torna, junto com a “Antena Temática” – o Sistema de Informações Ocupacionais, elemento retro alimentador do processo de trabalho institucional.

Um outro documento muito útil, nesta fase de nossa pesquisa, foi a Tese “Certezas e Incertezas da Educação Profissional por Competências”, recentemente defendida pelo Dr. Manoel Pereira da Costa, diretor do Departamento de Educação e Tecnologia do SENAI – GO e que muito subsidiou nosso trabalho com informações contextualizadas da instituição pesquisada.

3.2 O SENAI e seus aspectos histórico, político e estrutural

O contexto de um mercado globalizado onde a inovação e o conhecimento tecnológico tornam-se palavras de ordem, fez com que as empresas demandassem das entidades de educação profissional a formação de trabalhadores com novas competências e habilidades para um trabalho cada vez mais complexo e com vistas ao o exercício pleno da cidadania.

Neste sentido, o SENAI “(...) dada à sua capilaridade e capacidade de articulação institucional e sua interlocução permanente com o setor produtivo e com o setor acadêmico, pois é detentor de uma expressiva estrutura na área tecnológica” (PEREIRA, 2007:99), apresenta-se como objeto de pesquisas com respeito à maneira como tem respondido a essas demandas empresariais e institucionais.

Através do estudo da história do SENAI, pode-se perceber que a estrutura de que a instituição dispõe foi construída através dos anos, facilitada por condições objetivas criadas a partir de um orçamento advindo de contribuições compulsórias de todo o setor industrial, além de inúmeros recursos advindos do Ministério da Educação e Cultura e do Fundo de Amparo ao trabalhador, vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego, o que representa um

orçamento superior ao de muitos estados brasileiros, mas que pouco atende aos reais interesses do trabalhador.

Ao buscar, na própria história da instituição, os elementos para uma análise conjuntural de como o SENAI tem respondido, em diferentes momentos, os reclames do setor produtivo, deparamo-nos com alguns estudiosos da educação profissional no Brasil que apontam alguns desses elementos.

Alcântara (1991:13-14) indica algumas razões básicas para a criação do SENAI:

a) Já fazia sentir na época a necessidade de mão-de-obra devidamente qualificada para atender ao surto de industrialização do país, em decorrência do segundo conflito mundial; b) os cursos industriais básicos, tal como estavam organizados, não atendiam, praticamente, as exigências de renovação da mão-de-obra industrial; c) esses cursos, pela falta de articulação com o meio industrial, não ofereciam condições para se transformarem em um sistema de aprendizagem, capaz de oferecer pronta resposta, qualitativa e quantitativa às necessidades da indústria; d) as mudanças tecnológicas impunham uma tal flexibilidade na qualificação de recursos humanos para a indústria que, aparentemente, somente as empresas, agradadas em um sistema corporativo, estariam em condições ideais de detectar as reais necessidades de mão de obra e programar sua formação para diferentes áreas operacionais; e) o sistema de aprendizagem remunerada adotado pelas empresas ferroviárias desde 1930 em São Paulo e, a partir de 1938 em todo o país, revelava-se como experiência válida que possivelmente poderia ser aproveitado por outras empresas; f) as vantagens oferecidas pela experiência do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo, demonstrando as excelências de uma instituição especializada na preparação de seu pessoal, administrada e mantida pelas próprias empresas, indicavam ainda a possibilidade do problema ser resolvido com um sentido mais amplo de valorização de recursos humanos para o desenvolvimento.

Segundo o mesmo autor, a integração com a indústria assegurada pela legislação pertinente, representou uma grande evolução da escola profissional brasileira e alguns de seus pontos básicos foram:

a) a preparação metódica do aprendiz em Centros de Aprendizagem, comuns a várias empresas; b) a obrigação dos empregadores de manterem como seus empregados determinada porcentagem de aprendizes e de assegurar-lhes treinamento nos citados Centros; c) a administração direta do Serviço da Aprendizagem pela própria indústria; d) uma grande descentralização na administração do serviço; e) o seu custeio de contribuição compulsória de uma porcentagem sobre as folhas de salário pagos pelos empregadores; f) a faculdade do empregador manter junto à sua empresa um Centro de Aprendizagem de acordo com os padrões aprovados pelo SENAI. (ALCÂNTARA, 1991:16)

Apesar de dados tão favoráveis, as escolas mantidas pelo SENAI mostram grandes diferenças com relação a outras que oferecem a mesma modalidade de ensino. Com relação à administração, muitas das escolas técnicas profissionalizantes mantidas pelo Estado e pela rede particular são subordinadas exclusivamente ao MEC enquanto que as escolas SENAI subordinam-se tanto ao MEC quanto ao Ministério do Trabalho. Quanto à formação dos alunos, enquanto as escolas ligadas exclusivamente ao ministério da Educação oferecem “o saber sobre o trabalho”, os alunos do SENAI recebem “o saber pelo trabalho”, aprendendo, na prática, a executar determinadas funções e reproduzindo depois, no cotidiano profissional, uma rigorosa e bem treinada divisão de tarefas (KUENZER, 1991).

Outra diferença é que no Brasil um determinado segmento da burguesia industrial assumiu o controle dos programas do Sistema S, minimizando o papel do Estado e excluindo completamente o operariado organizado de decisões concernentes à sua própria formação.

O discurso do SENAI, desde sua criação, remete à educação politécnica, pregando que o interesse maior é pela formação do homem “como um todo”, do indivíduo “de forma global”. Porém, cremos que essa visão é equivocada, porque – pelo olhar histórico-dialético - sabemos que a formação politécnica valoriza a formação do indivíduo em sua totalidade, com acesso aos conhecimentos de formação geral (literatura, artes, matemática, música, história, geografia, ciências) e conhecimentos específicos (a partir de áreas do conhecimento científico socialmente elaborado), nos moldes pregados por Gramsci (2000).

Sobre o tema, Gadotti (1987, p.55) afirma que

Marx e Engels, preocupados em responder a questões de sua época, não elaboraram receitas prontas para a estratégia da educação sob o capitalismo maduro, nem para a educação socialista do futuro. Deixaram apenas três grandes princípios: educação pública, isto é, educação para todos; educação gratuita, isto é, educação, responsabilidade do Estado; e educação pelo trabalho, isto é, educação politécnica.(p.55)

É certo que, estes três princípios que Marx e Engels apontam como base para a educação da classe operária poderiam evitar a alienação do trabalhador, estimulando qualificando sua participação da sociedade como sujeito autônomo e consciente de seu papel transformador.

O SENAI, assim como outras instituições voltadas à educação profissionalizante, manteve um modelo de formação marcado pela dualidade entre os conteúdos da formação geral e de formação para o trabalho, e pela preocupação em satisfazer interesses imediatos do setor produtivo. Assim, este modelo não pode ser considerado democrático, e acaba se

constituindo num fator adicional de perpetuação e cristalização das diferenças sociais, na medida em que faz prevalecer um tipo de educação idealizada à uma determinada classe social com contornos de resignação.

Segundo Gramsci (2000, p.49), é imprescindível que se busque não

multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

Isso aponta para a educação politécnica que Dermeval Saviani (1987, p.17) referiu-se como sendo àquela ligada “ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”, fundamentada em princípios que garantiriam ao trabalhador condições de desenvolver um trabalho compreendendo totalmente sua essência, dominando os princípios científicos nos quais se baseia a produção moderna. Diferentemente do trabalhador “adestrado” e servil ao mercado, mas sim um trabalhador com um “desenvolvimento multilateral”, entendedor de todos os ângulos da prática produtiva moderna.

Apesar de sua vocação ideológica, no sentido de manutenção do dualismo educacional brasileiro, o SENAI manteve sua imagem junto aos operários e seus sindicatos, até mesmo sendo apontado como o único caminho para adquirirem uma profissão. Foi estruturado para ser “uma organização industrial a serviço do operário brasileiro”. Entretanto, ainda não se constituiu como uma instituição a serviço de *todos* os operários, mas de um grupo restrito a quem poderiam ser abertas as portas da realização individual do universo industrial: os alunos do SENAI.

Em seu discurso, o SENAI também recorreu nos últimos anos a expressões que sugerem novas relações de produção baseadas nas relações sociais, numa perspectiva de formação mais humanista, voltada para o mundo do trabalho. Este fato, à primeira vista, pode parecer que esta organização estaria abandonando sua concepção centrada no “aprender pelo trabalho”, deixando seu caráter ideológico de instituição técnica, formadora da mão-de-obra industrial, se voltando para o homem multilateral.

A preocupação do SENAI pode ser explicada se entendermos que, ao buscar o resgate da humanização dos indivíduos, se faz com uma visão técnico-utilitarista das relações de produção, em que o homem é elemento imprescindível.

A partir dos anos de 1990, o SENAI também passou a declarar uma valorização do conhecimento prévio trazido pelo operário, alegando que o aproveitamento das “competências pessoais” possa fazer com que o operário desempenhe melhor o seu trabalho, levando-o a compreender as rápidas mudanças tecnológicas que atualmente perpassam o processo produtivo. Segundo o SENAI, não se pode mais “esperar do trabalhador que repita gestos automáticos, hoje realizados por robôs; espera-se, do trabalhador atual, cada vez mais o domínio de conhecimentos. Cada vez menos, o domínio do gesto”. (SENAI 1992 p.06).

Recentemente, o novo embate entre o MEC, a Confederação Nacional da Indústria - CNI e o SENAI sobre a criação do FUNTEP - Fundos Nacionais de Formação Técnica e Profissional - levaram à divulgação de novos documentos. Desse embate surgiu o que se convencionou chamar na mídia de “um acordo bom para todos”: um termo de compromisso entre o governo federal e empresários, preservando a autonomia administrativa do Sistema S. Contudo, o SENAI e o SENAC deverão ampliar a oferta de cursos gratuitos, com o objetivo de chegar, até 2014, a utilizar dois terços de seu orçamento para isso, o que já representa um grande avanço, para essas instituições que funcionavam nos moldes da iniciativa privada, embora utilizando recursos públicos.

Sem sombras de dúvidas, essa discussão se circunscreve no contexto de duas categorias basilares na Educação Profissional, quais sejam: educação e trabalho. Vale destacar que o referencial trabalhado até aqui teve a intenção de construir uma base teórica para melhor compreensão do nosso objeto de pesquisa: a educação profissional trabalhada pelo SENAI - GO.

A forma sistemática que permeia as ações do SENAI nos obriga, para sua melhor compreensão, a situar nossas observações a partir da descrição e compreensão desse sistema, primeiramente a nível nacional, vislumbrando sua estrutura e políticas organizacionais e, posteriormente, no âmbito regional, explicitar, a partir da sua história, os principais desafios enfrentados e as novas perspectivas na consumação dos projetos, principalmente aqueles alusivos à articulação do ensino médio à educação profissional técnica do ensino médio, uma vez que o delinear das observações e levantamentos nessa pesquisa apontam ser essa modalidade o grande desafio do SENAI-GO.

3.3 O sistema Nacional SENAI

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, para atender às novas realidades do mundo do trabalho e da educação moderna vem imprimindo grandes mudanças

na sua estrutura organizacional e na sua forma de atuação. Fundamentado num planejamento estratégico onde sua nova missão explícita é a de contribuir para o fortalecimento da indústria e o desenvolvimento pleno e sustentável do país, promovendo a educação para o trabalho e a cidadania, a assistência técnica e tecnológica, a produção e disseminação de informação e a adequação, geração e difusão de tecnologia.

Ao criar o CIET – Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia, o Departamento Nacional visa o acompanhamento constante das mudanças no mundo do trabalho, da educação e da tecnologia no país e fora dele, alimentando todo o sistema com informações estratégicas.

Vale destacar, ainda, a implantação dos CENATECS – Centros Nacionais de Tecnologias, que atuam como pólos de geração, absorção, adequação e transferência de tecnologia, exercendo simultaneamente as funções de Educação Profissional, Assessoria Técnica e Tecnológica, Informação, Tecnologia e Pesquisa Aplicada e os CEMEPS – Centros Modelos de Educação Profissional de jovens e adultos, informação e assistência técnica às empresas buscam ampliar e solidificar sua presença no contexto industrial. Todos eles, uma vez implantados, são avaliados e reavaliados periodicamente segundo os padrões e critérios adotados no PNQ – Plano Nacional da Qualidade.

Em que pesem as críticas a esta modalidade de ensino, a educação à distância, que representa, nos dias atuais, enorme potencial de oportunidades educativas, se insere num dos principais focos da atuação do SENAI. Assim, se estabelece toda a infra-estrutura necessária para assegurar uma nova era de crescimento sustentável.

Na ambiência interna, o ensino através da aprendizagem em grupo norteia-se na busca da educação para a liberdade com responsabilidade, onde o saber-fazer dá lugar ao saber-pensar e ao saber-aprender e na ambiência externa cria-se uma sistemática de sensoriamento dos reais atributos do novo perfil profissional emergente das mutações tecnológicas e sociais do meio em que assiste, com o desenvolvimento de novos programas fundamentados nessa nova realidade

Hoje, em todos os Estados da Federação, é grande o número de cursos diversificados de Qualificação ofertados pelas unidades do SENAI, que atua em diversas áreas: alimentos, artes gráficas, cerâmica, confecção, construção civil, eletroeletrônica, informática, instrumentação, mecânica, mobiliário, petroquímica, plásticos, refrigeração, soldagem, têxtil, sendo que as áreas de maior concentração de atendimento são as de metal-mecânica e eletroeletrônica.

O SENAI está estruturado por 01(um) Departamento Nacional e 27(vinte e sete) Departamentos Regionais, sendo considerado, em termos de formação, especialização e aperfeiçoamento da mão-de-obra, a maior rede de ensino privado do país. Sua estrutura organizacional constitui-se de 2 (dois) blocos considerados fundamentais: o Conselho Nacional em conjunto com os Conselhos Regionais formam os órgãos normativos da instituição, incumbidos de delinear a política de funcionamento e atuação do sistema; os órgãos administrativos são definidos ou representados pelo Departamento Nacional e pelos Departamentos Regionais (RODRIGUES, 1998 p.20)

O Departamento Nacional coordena a execução da política e das normas definidas pelo Conselho Nacional e dá apoio financeiro aos Departamentos Regionais. Cabe aos Departamentos Regionais, colocar em prática os programas de educação profissional; ou seja, a educação profissional é de responsabilidade direta dos Departamentos Regionais.

A estrutura física alcança 231 Centros de Formação Profissional (CFP); 12 (doze) escolas técnicas (ET); 24 (vinte e quatro) Centros de Tecnologia (CETEC); Centros de Treinamento, Unidades de Treinamento Operacional; Agências de Treinamento; Agências de Educação Profissional; Unidades Móveis e Unidades Difusoras de Informações; Centro Internacional de Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia (CIET), totalizando 956 unidades de ensino espalhadas por várias regiões do país, sendo que parte dessas unidades funciona em parceria com empresas.

Em 1993, ampliando suas atividades, organizado em Rede Nacional de Tecnologia, o SENAI implantou os Centros Nacionais de Tecnologia (CENATECs), funcionando com a prestação de serviços de geração e transferência de tecnologia. Alguns dos Centros de Tecnologia foram qualificados como CENATEC e considerados centros de referência, devido sua atuação fortemente vinculada aos conceitos de desenvolvimento da qualidade na gestão de seus processos (CNM/UNITRABALHO, 1999, p. 89).

Também foram criados os Centros Modelos de Educação Profissional (CEMEPs), para desenvolver atividades de formação profissional de acordo com as necessidades do mercado; e o Centro Internacional de Transferência de Tecnologia (CIET), um convênio entre a CNI, o SENAI e a UNESCO, que objetiva promover a captação, tratamento, difusão e uso de informações sobre educação, trabalho e tecnologia (RODRIGUES, 1998, p. 20).

O SENAI atua a partir de duas vertentes: Educação Profissional compreendendo o nível fundamental, médio e superior; e, Prestação de serviços técnicos e tecnológicos. Neste último, um bom exemplo é a realização de testes laboratoriais para empresas de todo o Centro

Oeste pela unidade da Vila Canaã, única entidade na região a dispor de equipamentos tecnológicos para tais serviços.

Já os cursos de formação são oferecidos nos seguintes modalidades:

- a) **Iniciação Profissional** - Curso ou programa destinado a jovens e adultos, independente de escolaridade, que visa despertar o interesse pelo trabalho e preparar para o desempenho de funções básicas e de baixa complexidade de uma profissão ou de um conjunto de profissões. Classifica-se, no SENAI, em formação inicial e continuada de trabalhadores.
- b) **Aprendizagem Industrial** - Considera-se a aprendizagem industrial uma forma de educação profissional que visa à qualificação ou habilitação inicial de aprendizes e caracteriza-se pela articulação entre formação e trabalho. Aprendiz é todo jovem maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos de idade, contratado e matriculado em curso ou programa de aprendizagem industrial, com relação de emprego com empresa ou instituição. Classifica-se, no SENAI, como formação inicial e continuada de trabalhadores ou, quando destinada a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, como educação profissional técnica de nível médio.
- c) **Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio** - Visa à formação de técnicos de nível médio, em determinada área profissional. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio são necessárias a conclusão do estágio, quando previsto no plano de curso, e a apresentação de certificado de conclusão do ensino médio. Classifica-se, no SENAI, em educação profissional técnica de nível médio.
- d) **Graduação tecnológica** - Curso superior de tecnologia, destinado a egressos do ensino médio ou equivalente, voltado para atividades em uma determinada área profissional. Trata-se de curso de graduação com características especiais, distinto do bacharelado, cuja conclusão dá direito ao diploma de tecnólogo. Classifica-se, no SENAI, em educação profissional tecnológica de graduação, podendo os seus egressos, portadores de diplomas de Tecnólogo, dar prosseguimento de estudos em outros cursos e em programas de educação superior, como os de pós-graduação.
- e) **Qualificação Profissional** - Cursos e programas que visam ao desenvolvimento de competências profissionais reconhecidas no mercado de trabalho, podendo ocorrer na formação inicial ou sob a forma de saídas intermediárias, na educação profissional técnica de nível médio e na educação profissional tecnológica de graduação. Classifica-se, no SENAI, em formação inicial e continuada, em educação profissional técnica de nível médio e em educação profissional tecnológica de graduação. As duas últimas situações ocorrem nos casos em que os cursos estejam organizados em módulos e estes tenham caráter de terminalidade, dando direito a certificado de qualificação profissional para o trabalho, após sua conclusão com aproveitamento.
- f) **Aperfeiçoamento Profissional** - Cursos e programas que visam a atualizar, ampliar ou complementar competências profissionais adquiridas na formação profissional ou no trabalho. Pode ocorrer na formação inicial, na educação profissional técnica de nível médio e na educação profissional tecnológica de graduação. Classifica-se, no SENAI, em formação inicial e continuada, em educação profissional técnica de nível médio e em educação profissional tecnológica de graduação.
- g) **Especialização Profissional** - Cursos e programas que visam a aprofundar competências profissionais adquiridas na formação profissional ou no trabalho. A especialização constitui, em determinados casos, uma nova profissão. Classifica-

se, no SENAI, em formação inicial e continuada, em educação profissional técnica de nível médio e em educação profissional tecnológica de graduação.

h) Certificação Profissional de Pessoas - Também chamada de “acreditação profissional”, designa o processo de reconhecimento formal das competências de uma pessoa, independentemente da forma como foram adquiridas. Geralmente, essa certificação é conferida por um organismo independente, criado especialmente para esse fim. É o reconhecimento de que uma pessoa possui a qualificação necessária para o exercício profissional, em determinado campo de atividade. É fornecida por uma instituição competente, que expede um documento oficial (certificado, título, diploma). Pode ser total (de uma qualificação profissional completa) ou parcial (de uma unidade de qualificação). Pode ser expedida, também, por instituição que desenvolva programas ou cursos de educação profissional baseados em competências.

i) Assessoria e Consultoria em Educação - Incluídos os serviços de diagnóstico, orientação e elaboração de projetos pedagógicos, desenvolvimento de itinerários formativos, currículos e programas educacionais, além de consultoria e assessoria em gestão escolar (PEREIRA, 2007, pág 123).

Além das modalidades de educação, o SENAI, em Goiás, também atua em serviços técnicos especializados, serviços cuja rotina de execução já esteja padronizada, preferencialmente fundamentada em normas técnicas ou procedimentos sistematizados. São eles:

a) **Serviços Laboratoriais** - Serviços de calibração, dosagem, ensaio e/ou teste de desempenho para qualificação de produtos e processos, preferencialmente fundamentada em normas técnicas ou procedimentos sistematizados.

b) **Serviços de Inspeção** - Avaliação da Conformidade pela observação e julgamento acompanhados, conforme apropriado, por medições, ensaios ou uso de calibres. Visa à determinação da conformidade aos regulamentos, normas ou especificações, e o subsequente relato de resultados. A inspeção pode ser aplicada em áreas como segurança, desempenho operacional e manutenção da segurança, ao longo da vida útil do produto. O objetivo principal é reduzir o risco do comprador, proprietário, usuário ou consumidor (ex.: inspeção veicular, inspeção de equipamentos de segurança).

c) **Serviços Operacionais** - Realização de serviços (padronizados) de natureza técnica, voltados à implantação e melhoria de processos produtivos e melhoramento de produtos, entre os quais aqueles relacionados à fabricação de peças e manutenção de máquinas e equipamentos.

d) **Assessoria e Consultoria em Gestão Empresarial** - Conjunto de atividades relacionadas com diagnóstico, orientação e solução de problemas de gestão (exemplo: assessoria em implantação de sistemas de gestão da qualidade total, assessoria em gestão de pessoas, assessoria em gestão estratégica, assessoria em gestão financeira e assessoria em gestão de logística).

e) **Assessoria e Consultoria em Processo Produtivo** - Atividades que abrangem trabalhos de diagnóstico, orientação e assessoria técnica voltadas à implantação, otimização e melhoria de processos e produtos, realizadas, em geral, de forma personalizada (customizada).

f) **Assessoria e Consultoria em Saúde e Segurança no Trabalho** - Referem-se a trabalhos de sensibilização e organização para a segurança e saúde no trabalho, tais como: implantação de sistema de gestão baseado nas normas BS 8.800 e OHSAS 18.000, estruturação e organização de CIPA e SIPAT, confecção de mapas de riscos etc.

g) **Assessoria e Consultoria em Meio Ambiente** - Atividades que abrangem trabalhos de diagnóstico, orientação e solução de problemas nas áreas de saneamento e de meio ambiente, tais como: apoio na utilização racional de recursos naturais, no uso de “tecnologias de produção mais limpa”, tratamento de efluentes, implantação de sistemas de gestão ambiental, inclusive segundo os requisitos das Normas Série ISO 14.000 etc.

h) **Informação Tecnológica** - Atividade que engloba captação, tratamento e disseminação de todo tipo de conhecimento relacionado com o modo de se fazer um produto ou prestar um serviço, para colocá-lo no mercado, sendo de natureza técnica, econômica, mercadológica, gerencial etc. (PEREIRA, 2007, p 124-125)

Essa estrutura grandiosa e o próprio direcionamento das ações do SENAI estão relacionados historicamente ao modelo organizacional da Confederação Nacional da Indústria – CNI e atendem aos interesses do empresariado brasileiro em termos da formação do trabalhador nos moldes desse segmento.

3.4 O SENAI de Goiás e sua trajetória

A busca de compreensão dos condicionantes históricos e estruturais do trabalho do SENAI-GO, no campo da educação e da economia goianas, configura a própria trajetória dessa instituição nos seus quase cinquenta e sete anos de existência. Neste sentido, contamos com as contribuições dos trabalhos “Pelos Caminhos do Desenvolvimento de Goiás” de Cleomar Teles Macedo e Paulo Borges Campos Jr, também “Educação e economia em Goiás” de Paulo Borges Campos Jr e Rosarlane Gláucia Mendonça Campos, e o Dossiê de Goiás, para descrever e analisar o quadro da educação profissional trabalhada pelo SENAI em Goiás.

A primeira unidade de ensino profissional a se instalar em Goiás – na cidade de Anápolis, em 1952 – foi a Escola Senai Roberto Mange, hoje, Faculdade de Tecnologia Senai Roberto Mange. Desde então, a instituição amplia seu raio de atuação, com rede física constituída, hoje, de três faculdades e sete escolas estrategicamente distribuídas nos municípios de Goiânia (duas faculdades e uma escola), Anápolis (uma faculdade), Aparecida de Goiânia, Rio Verde, Itumbiara, Catalão, Niquelândia e Minaçu.

Para atender à demanda dos demais municípios, o SENAI conta com unidades móveis nas áreas de mecânica diesel, panificação e confeitaria, eletro-hidráulica,

eletroeletrônica, hidráulica, pneumática, refrigeração, mecânica automotiva, mecânica de motocicletas, informática e costura industrial (duas unidades). Estas unidades móveis se deslocam para os vários recantos do estado, levando os cursos através de toda uma estrutura montada nessas unidades que não apresentam deficiência alguma, se comparada à estrutura disponibilizada em sua rede física.

Na educação profissional, são várias as modalidades de ensino. A aprendizagem é destinada aos jovens na faixa etária de 14 a 24 anos para as condições de trabalho de aprendizes e ou de emprego. A iniciação profissional beneficia jovens e adultos, independente da escolaridade, capacitando-os ao desempenho de tarefas básicas e de menor complexidade no trabalho. A qualificação profissional pretende preparar o aluno para o mercado de trabalho, adaptando-o às exigências imediatas do setor produtivo. O aperfeiçoamento profissional atende trabalhadores que buscam atualização ou complementação. A habilitação profissional, que requer nível médio, visa à formação de técnico em determinada área. A graduação tecnológica é a modalidade de ensino superior no âmbito da educação profissional de nível tecnológico, em que são oferecidos os cursos de automação industrial, redes de computadores e química fármaco-industrial. Há ainda a pós-graduação, aberta a alunos graduados no ensino superior, sendo oferecidos cursos de mestrado, doutorado e especialização.

No campo da tecnologia industrial, o SENAI - GO presta assessoria às empresas na melhoria da qualidade do produto e no aumento da produtividade, no desenho industrial, no sistema de informações, na certificação da produção para atendimento a padrões técnicos legais e atividades de serviços laboratoriais que compreendem calibração, dosagem, ensaios/testes de desempenho, qualificação de produtos e processos baseados nas normas técnicas vigentes e serviços afins. A instituição reúne seu aparato e estrutura de ensino em 61 oficinas técnicas, 70 laboratórios, 21 salas de informática, 92 salas de aulas e 13 unidades móveis. A capacidade instantânea de atendimento é de 4,8 mil alunos. Utiliza, também, sob a forma de convênio, o desenvolvimento dos recursos humanos dentro das próprias empresas, nas linhas de produção, nos laboratórios e nos cursos de gerência e supervisão.

Para se ter uma idéia da grandeza do atendimento, nos últimos 15 anos, 552,5 mil alunos passaram pelo SENAI-GO. Quanto à qualidade do ensino, em recente pesquisa direta realizada junto às empresas, 90% delas declararam optar por alunos do SENAI. Como o SENAI-GO dispõe de estrutura física, instalações adequadas e docentes competentes, tem ampliado seu atendimento com o aporte de novos recursos financeiros oriundos dos programas de governo destinados à educação, como, por exemplo, o Bolsa-Escola dentre outros. Aqui, mais uma vez, se revela a contradição no fato de que recursos públicos são

aplicados numa instituição privada que ainda cobra pelos seus serviços não devolvendo à sociedade aquilo que dela retira ou recebe.

Segundo informações colhidas no site da própria instituição, o SENAI chegou a Goiás em 1952, com a construção da pioneira Escola SENAI - GO, (hoje Faculdade de Tecnologia SENAI Roberto Mange), em Anápolis. Na época, eram oferecidos apenas os ofícios mecânico, serralheiro, carpinteiro e pedreiro.

Atualmente, o SENAI de Goiás, atua em todo o Estado, nas áreas de Educação Profissional e Tecnologia Industrial e tem ampliado enormemente seu campo de ação, acompanhando o ritmo da economia local. Como integrante do Sistema Federação das Indústrias do Estado de Goiás (FIEG), a instituição é uma aliada forte das empresas que buscam na tecnologia e na inovação maior competitividade em um mercado globalizado. A partir da ação integrada de suas unidades operacionais e da articulação com universidades e instituições tecnológicas, o SENAI de Goiás tem colocado a serviço das empresas o conhecimento científico e tecnológico, por meio do fornecimento de informações tecnológicas, prestação de serviços técnicos especializados, assessoria técnica e tecnológica, porém como uma empresa privada que recebe por todos estes serviços prestados.

Uma demanda de aproximadamente 50 mil pessoas que se matriculam, anualmente, em cerca de 250 tipos de cursos e programas em 20 áreas ocupacionais, oferecidos pela rede de unidades fixas estrategicamente distribuídas em Goiânia, Anápolis, Catalão, Itumbiara, Rio Verde, Minaçu e em vários outros municípios atendidos por meio de unidades e ações móveis, onde, além da programação básica definida, o SENAI desenvolve inúmeros outros cursos montados sob encomenda para atender a necessidades específicas das empresas, de acordo com a viabilidade requerida.

Em mais de meio século de existência em Goiás, o Senai chegou à marca expressiva de 750 mil matrículas em seus diversos cursos, desde a antiga aprendizagem industrial (hoje qualificação profissional de adolescentes), passando pela iniciação profissional, habilitação técnica, até graduação, pós-graduação e mestrado. O Departamento Regional do SENAI em Goiás conta atualmente com as seguintes unidades escolares:

1 Faculdade de Tecnologia SENAI Ítalo Bologna

Localizada na Rua Armogaste J. Silveira, n.º 612 - no Setor Centro-Oeste, mantém estrategicamente dez modalidades de atividades - Iniciação Profissional, Aprendizagem Industrial, Habilitação Técnica, Habilitação, Tecnológica, Qualificação Profissional, Aperfeiçoamento Profissional, Especialização Profissional, Informação Tecnológica,

Assessoria Técnica e Tecnológica e Serviços Técnicos Especializados. A atuação abrange os segmentos de calçados, eletricidade, eletrônica e mecânica de transformação, informática, mobiliário e vestuário.

2 Faculdade de Tecnologia SENAI de Desenvolvimento Gerencial (FATESG)

Localizada na Rua 227-A, n.º 95 - Setor Leste Universitário, realiza ações voltadas prioritariamente para a Educação Profissional nas áreas de supervisão e gerência, apoio administrativo, docência, informática, contábil e finanças, qualidade, marketing, recursos humanos, por meio das modalidades de Aperfeiçoamento Profissional, Qualificação Técnica, Habilitação Técnica, Graduação Tecnológica e Pós-Graduação nos níveis de especialização e mestrado. Executa também Serviços Técnicos e Tecnológicos nas modalidades de Assessoria e Informação Tecnológica, visando a melhoria de processos, desenvolvimento tecnológico e de recursos humanos

3 Faculdade de Tecnologia SENAI Roberto Mange

Localizada na Av. Eng. Roberto Mange, 239 - Bairro Jundiá, na cidade de Anápolis-GO, mantém estrategicamente dez modalidades de atividades - Iniciação Profissional, Aprendizagem Industrial, Habilitação Técnica, Habilitação Tecnológica, Pós-Graduação, Qualificação Profissional, Aperfeiçoamento Profissional, Especialização Profissional, Informação Tecnológica, Assessoria Técnica e Tecnológica e Serviços Técnicos especializados. A atuação abrange os segmentos de eletricidade, eletrônica, automação, metal mecânica, automobilística, metalurgia, informática, mobiliário, vestuário, química industrial e farmacoquímica.

4 Escola SENAI Vila Canaã

Localizada na Rua Prof. Lázaro Costa, nº 348, Vila Canaã, em Goiânia, é uma das principais unidades de educação profissional do SENAI no Estado, a escola prepara anualmente mais de 5 mil alunos em seus diversos cursos. Inaugurada no dia 12 de agosto de 1981, a unidade oferece educação profissional nos níveis de aprendizagem (básico e técnico), qualificação profissional, aperfeiçoamento e habilitação

Outra modalidade de atendimento são os serviços de assessoria e assistência técnica e tecnológica que auxiliam as indústrias no desenvolvimento de produtos, na absorção de novas tecnologias, melhoria da qualidade e da produtividade das linhas de produção.

Nessas mais de duas décadas de existência, fatos importantes marcaram a trajetória da escola. Os principais foram a interiorização dos serviços prestados pela instituição, conseguido por meio das unidades móveis, a criação dos laboratórios de higiene e segurança do trabalho e de alimentos, a implantação do módulo de inspeção veicular, a ampliação e consolidação das parcerias com grandes empresas, e a estruturação dos cursos técnicos em automobilística e em alimentos, ambos pioneiros na Região Centro-Oeste.

5 Unidade Integrada SESI/ SENAI Aparecida de Goiânia

Localizada na Rua dos Pirineus, Quadra 1, Lote 1, Residencial Village Garevelo, em Aparecida de Goiânia. A Unidade oferece cursos nas áreas de automação, eletroeletrônica, gestão, informática e vestuário. São mais de 20 opções de profissionalização, nos três períodos.

6 Unidade Integrada SESI/ SENAI Rio Verde

Localizada na Av. Guanabara, nº 217, Setor Pausanes, na Cidade de Rio Verde. Fruto de parceria com a prefeitura municipal de Rio Verde, a Escola SENAI Fernando Bezerra (nome do ex-presidente da CNI) foi inaugurada em dezembro de 1998. Um investimento à época de R\$ 2 milhões.

A construção da unidade foi uma resposta do SENAI ao grande desenvolvimento da região Sudoeste, que tem Rio Verde como pólo, estimulado pela chegada de indústrias e pelo crescimento do agronegócio. A escola dispõe de instalações como auditório, biblioteca, sala de reuniões e salas de aula, almoxarifado, cantina, ginásio de esportes, oficinas e laboratórios.

Além da formação de profissionais para atender à grande demanda das indústrias, o SENAI melhorou o atendimento o oferecer na unidade serviços de assessoria, assistência técnica e informação tecnológica.

7 Unidade Integrada SESI/SENAI Niquelândia

Localizada na Av. Brasil, Quadras 26 e 27, Conjunto Habitacional Codemin, Jardim Atlântico, na Cidade de Niquelândia, no Norte do Estado, a 380 quilômetros de Goiânia, é a mais nova cidade do Estado a sediar unidade do SENAI Trata-se de uma escola profissionalizante e de um centro poliesportivo, complexo em obras desde 2005 em área cedida pela Anglo American Brasil.

O Centro Integrado SESI/SENAI de Niquelândia é resultante de parceria que inclui também a Companhia Níquel Tocantins (Grupo Votorantim) e a prefeitura de Niquelândia.

8 Escola SENAI Catalão

Localizada na Av. Lamartine P. Avilar, nº 1.400, Setor Universitário, na Cidade de Catalão. É uma das mais novas da instituição em Goiás, inaugurada no dia 28 de dezembro de 1988. A Escola é fruto da parceria entre SENAI, prefeitura e as mineradoras Goiásfértil (hoje Ultrafértil), Mineração Catalão e Copebrás.

Atualmente, oferece educação profissional nos níveis de aprendizagem (básico e técnico), qualificação e aperfeiçoamento profissional e habilitação técnica.

Outra modalidade de atendimento são os serviços de assessoria e assistência técnica e tecnológica que auxiliam no desenvolvimento de produtos, na absorção de novas tecnologias, na melhoria da qualidade e da produtividade das linhas e produção.

9 Escola SENAI Sama

Localizada na Cidade de Minaçu, norte de Goiás, Construída pela Sama - Mineração de Amianto, em 1979, com benefícios da lei de incentivos fiscais para formação profissional, a Escola SENAI /Sama, passou, em novembro de 1988, à responsabilidade do SENAI com assinatura de termo de cooperação mantido até hoje. No primeiro ano do acordo foram formadas 110 pessoas. Hoje o número de concluintes supera 2 mil alunos anualmente.

A escola oferece educação profissional nas modalidades de aprendizagem, qualificação, aperfeiçoamento, habilitação técnica, além de prestar serviços de assessoria e assistência técnica e tecnológica, com programação aberta à empresa e à comunidade.

Na nova modalidade de ensino a distância são ministrados os cursos técnicos em programação de computador, rede de computadores, comércio eletrônico, web design e muitos outros

10 Escola SENAI Itumbiara

Inaugurada no dia 29 de dezembro de 1992, a Escola SENAI Itumbiara é fruto de parceria entre a instituição, prefeitura municipal, Associação Comercial e Industrial e empresas locais.

Para a implantação da unidade, um grupo de indústrias, sob a liderança da Associação Comercial e Industrial de Itumbiara (ACII), adquiriu e doou ao SENAI, em março de 1991, uma área de 20 mil metros quadrados. As empresas também colaboraram na aquisição de parte dos equipamentos das oficinas de ensino. À prefeitura coube edificar os

pavilhões destinados às oficinas, asfaltar via de acesso interno e estacionamento e fazer meio-fio.

O SENAI construiu os pavilhões destinados às instalações administrativas e adquiriu equipamentos e mobiliário em geral. Como as demais unidades do SENAI, a escola de Itumbiara tem atuação de abrangência regional, atendendo indústrias da região Sul do Estado.

3.5 O modelo de educação para o desenvolvimento de competências na proposta pedagógica do SENAI-GO

Através da Proposta Pedagógica Institucional do Departamento Regional do SENAI em Goiás, realizou-se uma análise de como está sendo concretizado o modelo de competência em educação profissional no SENAI do Estado de Goiás cuja base é o documento “Metodologia para elaboração de desenho curricular baseado em competências” do SENAI/DN, o qual traz a seguinte afirmativa:

O desenvolvimento da competência como capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para fazer frente aos desafios sempre renovados que se colocam em um cenário de trabalho marcado por permanentes mudanças... Considerando competência como um conceito relacional que transcende tanto a abordagem educacional ou acadêmica como a técnica, a proposta reconhece a necessidade de articular teoria e prática, *os saberes, os fazeres e as atitudes*, de diferentes formas e em diferentes momentos, ao longo do processo formativo (SENAI/DN, 2004, p. 14-15)

As competências profissionais, que balizam as ações do SENAI em Goiás, abrangem competências básicas, específicas e de gestão, conforme descritas no mesmo documento:

1) Competências básicas - são essenciais para o desempenho profissional e envolvem os fundamentos técnicos e científicos, de caráter geral e polivalente, em que se baseiam as competências específicas e de gestão, relativas à qualificação profissional; 2) Competências específicas – englobam capacidades técnicas, as quais permitem operar, eficientemente, objetos e variáveis que interferem diretamente na criação do produto. Implicam o domínio de conteúdos no âmbito do trabalho e de conhecimentos e habilidades pertinentes; 3) Competências de gestão - compõem-se de capacidades organizativas, metodológicas e sociais: a) capacidades organizativas: permitem coordenar as diversas atividades de trabalho, participar na organização do ambiente e administrar, racional e conjuntamente, os aspectos técnicos, sociais e econômicos implicados, bem como utilizar, de forma adequada e segura, os recursos materiais e humanos colocados à disposição; b) capacidades sociais: permitem responder a relações e procedimentos estabelecidos, na organização do trabalho, e integrar-se com eficácia, em nível horizontal ou vertical, cooperando com

outras pessoas de forma comunicativa e construtiva; c) capacidades metodológicas: permitem à pessoa responder a situações novas e imprevistas que se apresentem no trabalho, com relação a procedimentos, seqüências, equipamentos, produtos e serviços, a encontrar soluções apropriadas e a tomar decisões de forma autônoma (SENAI, 2004, p. 16)

Pode-se dizer, com base neste documento, que, na educação profissional desenvolvida pelo SENAI, as competências profissionais são constituídas pelas competências básicas, específicas e de gestão. Estas competências são relativas a uma determinada qualificação profissional e, de forma geral, consistem na síntese do essencial a ser realizado pelo trabalhador qualificado, devendo expressar globalmente as funções principais que caracterizam uma determinada atividade profissional e as capacidades que permitem exercê-la, de modo eficaz, no âmbito do trabalho.

Segundo COSTA (2007), da competência geral é feito o desdobramento em unidades de competências que explicitam as grandes funções que constituem o desempenho profissional, contribuindo para o alcance da competência geral. Cada unidade de competência representa uma parte significativa da competência geral e reflete grandes etapas do processo de trabalho ou técnicas fundamentais, dando lugar a produtos acabados (bens e serviços). A unidade de competência, subdivisão da competência geral da qualificação profissional deve ter sentido tanto para os trabalhadores quanto para os empregadores do segmento tecnológico. As unidades de competência são obtidas pela desagregação da competência geral. São estabelecidas tantas unidades de competência quantas forem as funções com consistência própria (partes significativas do trabalho).

Para identificação de elementos de competência, parte-se daquilo que descrevem sobre o que os profissionais devem ser capazes de fazer nas situações de trabalho. Esses elementos expressam os resultados que se espera que as pessoas obtenham na respectiva unidade de competência. Os elementos de competência, definidos, segundo SENAI/DN (2004, p.19) englobam:

Elementos de competência descrevem o que os profissionais devem ser capazes de fazer nas situações de trabalho. Expressam os resultados que se esperam que as pessoas obtenham na unidade de competência. Em alguns países são denominados realizações profissionais.

Assim, os elementos de competência de uma unidade podem ser obtidos pelo processo de análise funcional e estabelecidas listas de tarefas ou atividades, de acordo com critérios adicionais, ligados à intencionalidade e reciprocidade a que se é agregado, a transcendência. Conforme explica Souza (2004, p. 24):

O objetivo da transcendência é promover a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que possam ser generalizadas para outras situações, permitindo ao mediador superar uma visão episódica da realidade. Envolve a busca de uma regra geral aplicável a situações correlatas, o que exige o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre o que está subjacente à situação, de modo a estendê-la para outros contextos. A transcendência estimula a curiosidade, que leva a inquirir e descobrir relações, e o desejo de saber mais.

Os requisitos de um elemento de competência segundo Metodologia para Elaboração de Perfis Profissionais - SENAI/DN (2004, p. 24) são:

Aplicabilidade a distintas situações de trabalho, em processos similares (uma vez que os elementos não são atividades ou tarefas atomizadas); ser relevante, no interior do processo produtivo, e cumprido integralmente pelo trabalhador; ser suficientemente concreto para ser avaliado segundo critérios objetivos; e mobilizar capacidades profissionais.

A cada elemento de competência, segundo COSTA (2007), são associados padrões de desempenho referenciais que especificam a qualidade dele exigido. Isso permite julgar como adequado ou não adequado, satisfatório ou não satisfatório, o desempenho do profissional com relação ao elemento de competência. Trata-se de especificações objetivas que permitem verificar se o profissional alcança ou não o resultado descrito no elemento de competência. Demo (1997, p. 13), ao falar da não subordinação direta ao mercado, nem a sua desvinculação total deste, assim se expressa:

Aceita-se hoje que o trabalhador só tem a ganhar se o processo profissionizante se centrar na qualidade educativa para poder retirar daí tanto a capacidade de inserir-se no mercado quanto, sobretudo, de poder confrontar-se com ele.

O padrão de desempenho deve ser expresso, com precisão, qual o resultado desejado, conforme descrito no elemento de competência, capaz de satisfazer aos objetivos da organização produtiva. Cada padrão define uma característica do elemento de competência cumprida satisfatoriamente, no contexto de trabalho correspondente à unidade a que pertence. O padrão de desempenho pode referir-se aos aspectos de utilização adequada dos meios de produção, materiais e produtos intermediários; da aplicação correta de processos, métodos e procedimentos; da correta obtenção dos principais resultados do trabalho e seleção e utilização adequada da informação (natureza, tipo e suportes). As competências expressam as capacidades requeridas do trabalhador para que atinja um desempenho adequado em situações reais de trabalho.

Contudo, é necessário que se faça um contraponto daquilo que se tem posto como única via na forma de aceitar o modelo de competências. Por exemplo, Antunes (2000) ressalta que a adoção do modelo das competências profissionais pelas gerências de recursos humanos no mundo empresarial está relacionada, ao uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho diante das novas exigências postas pelo padrão de acumulação capitalista flexível ou toyotista, quais sejam: competitividade, produtividade, agilidade, racionalização de custos. Este modelo tende a tornar-se hegemônico em um quadro de crise do trabalho assalariado e da organização prescrita do trabalho e do declínio das organizações profissionais e políticas dos trabalhadores.

Para o capital, a gestão por competências implica em dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos (incidentes/eventos) 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".

No estágio atual do capitalismo observa-se um progressivo deslocamento do conceito-chave da qualificação profissional para a noção de competências profissionais. O tradicional conceito de qualificação que estava relacionado aos componentes organizados e explícitos da qualificação do trabalhador, ou seja, educação escolar, formação técnica e experiência profissional, expressão histórica das relações sociais diversas e contraditórias estabelecidas no processo produtivo, no modelo de competências fica totalmente modificado.

Com referência a este modelo, FLEURY, A; FLEURY, M.T (2001), mencionam:

(...) nos tradicionais processos de recrutamento e seleção, novos instrumentos, novas técnicas vêm sendo empregados, visando identificar pessoas com potencial de crescimento, flexibilidade para enfrentar incidentes críticos e as novas demandas da empresa, pensamento estratégico. Os processos de treinamento e desenvolvimento assumem novos contornos, criando-se, inclusive em algumas empresas o conceito de universidade corporativa; o ponto chave desse conceito é que todo o processo de desenvolvimento das pessoas deve estar alinhado à definição das estratégias de negócio e competências essenciais da organização. E, por fim, em termos do sistema de remuneração, algumas empresas começam a desenvolver modelos próprios, estabelecendo os níveis de competência e a compensação condizente com cada nível (p.65).

Nesse modelo importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Os componentes não organizados da formação, como as

qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador, assumem extrema relevância, remetendo, assim, às características individuais dos trabalhadores.

O modelo das qualificações ancorado na negociação coletiva cedeu lugar à gestão individualizada das relações de trabalho. A relação da empresa com indivíduos tende a enfraquecer as ações coletivas no campo do trabalho e a despolitizar a ação sindical.

Ainda como aspectos negativos da lógica da gestão por competências para os trabalhadores, Castel, (1998) aponta que a empresa, modelo de eficácia e de competitividade, funciona, cada vez mais, como uma máquina de vulnerabilizar, e até mesmo como um "máquina de excluir", pois no seio da própria empresa, a corrida à eficácia e à competitividade acarreta a desqualificação dos menos aptos.

Quando, no contexto da busca da "flexibilidade interna", a empresa entende adaptar as qualificações dos trabalhadores às transformações tecnológicas, a formação permanente pode funcionar como uma seleção permanente. O resultado é a invalidação dos trabalhadores que estão envelhecendo, demasiado idosos ou não suficientemente formados para serem reciclados. Quanto aos jovens, a empresa falha em sua função integradora, pois ao elevar o nível das qualificações exigidas para a admissão, ela desmonetiza uma força de trabalho antes mesmo que tenha começado a servir, e os jovens acham-se condenados a vagar de um estágio/pequeno serviço a outro. Ao contratar jovens superqualificados – exigência que não corresponde aos imperativos técnicos-, condena os não-qualificados ao risco do desemprego, visto que os postos que poderiam ocupar estão tomados por outros mais qualificados (CASTEL, 1998 p. 519-520)

A adoção do modelo das competências no mundo do trabalho traz, no entanto, implicações contraditórias para o trabalhador. Pode-se apontar como aspecto positivo a valorização do trabalho, que assume um caráter mais intelectualizado, menos prescritivo, exigindo a mobilização de competências que envolvem domínios cognitivos mais complexos e que vão além da dimensão técnica, demandando novas exigências de qualificação do trabalhador e a elevação dos níveis de escolaridade.

Ressalta-se, também, positivamente, a valorização dos *saberes em ação*, da inteligência prática dos trabalhadores, independente de títulos ou diplomas; uma maior polivalência do trabalhador, que lhe permite lidar com diferentes processos e equipamentos, assumir diferentes funções e tornar-se multiqualificado; a possibilidade de construir competências coletivas a partir do trabalho em equipe, maior comunicação, participação e autonomia para o planejamento, execução e controle dos processos produtivos.

Existe uma notória contradição no modelo de competências pelo fato de, enquanto visa a formação de profissionais que saibam trabalhar em equipe, ao mesmo tempo visa a

formação para a competitividade (individualismo), refletindo o que ocorre no mundo do trabalho, no qual o trabalhador tem de ser competitivo para que ingresse no mercado. Ao mesmo tempo, sob as bases do toyotismo, organizado em células de produção, o trabalhador tem que trabalhar em equipe.

Uma vez que a educação profissional do Senai em Goiás é feita por competências em suas modalidades e abrangências, faz-se, então, necessário observar a amplitude e diversidade de sua atuação, feitas em duas vertentes – educação profissional e suporte tecnológico às empresas.

3.6 A articulação - ensino médio e educação profissional técnica de nível médio

Para o presente trabalho, buscou-se explicitar como tem se dado o processo de articulação numa das modalidades de atuação anunciada - habilitação profissional técnica de nível médio. Tomaremos primeiramente a experiência vivida em Catalão, no Colégio Estadual João Netto de Campos, no curso de Eletromecânica, durante os anos de 2006 a 2008, e, posteriormente, a experiência vivenciada na Cidade de Anápolis, na Faculdade de Tecnologia SENAI Roberto Mange, em curso desde 2008.

3.6.1 A fase da tentativa de articulação entre formação geral e profissional, oferecidas em instituições diferentes

A experiência vivida em Catalão levou em consideração, além do Decreto Presidencial nº 5154 de 23 de julho de 2004, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei Federal 9394/96 - LDB, o desafio de universalizar o ensino médio de qualidade articulado à educação profissional, considerando as características necessárias para a flexibilidade entre a educação básica e a educação profissional.

Resultou na constituição de um grupo de trabalho entre SEE/GO e o SENAI/GO para elaborar estudos de viabilidade da articulação referida, cujo objetivo era de apresentação de proposta de ensino médio articulado à educação profissional visando a formação integral do educando, propiciando-lhe o desenvolvimento de competência de base humanística, científica, tecnológica e instrumental, com vistas a formação para uma cidadania plena e para a inserção no mundo do trabalho.

O pressuposto era o de que a formação por competências contém, em sua dinâmica, a articulação dos componentes curriculares, o que exige planos de ensino capazes de evidenciar

e promover efetivas conexões da educação básica com a educação profissional, observando seus elementos constitutivos – conteúdos, metodologias, recursos didáticos e avaliação processual. Dessa forma, para não comprometer ou impedir o verdadeiro sentido de articulação, o ensino articulado tem de ser planejado,

A articulação do Ensino Médio com Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prevista no § 1º do Art. 4º do Decreto nº. 5.154/2004, estabelece as formas de articulação integrada, concomitante e subsequente. Destaca-se que a forma concomitante poderá ser desenvolvida em cinco situações diferentes: 1. Integrada, com matrícula única, em uma única instituição e com uma proposta pedagógica integrada; 2. Concomitante na mesma instituição de ensino, com matrículas distintas, porém numa única instituição e com propostas pedagógicas diferenciadas; 3. Concomitante, em instituições distintas de ensino, com matrículas distintas e com propostas pedagógicas diferenciadas; 4. Concomitante com convênio de intercomplementaridade, com matrícula única, em instituições distintas e proposta pedagógica unificada; 5. Subsequente, com matrículas e instituições distintas e propostas pedagógicas diferenciadas.

A experiência de articulação no SENAI de Goiás recaiu, inicialmente, na forma “Concomitante em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade”. Esta escolha se fundamentou, segundo Costa (2007): a) na preservação da identidade das duas instituições (SENAI e SEE/GO), b) na manutenção da organização da estrutura de funcionamento da SEE/GO, com a instituição da Superintendência de Ensino Médio e da Superintendência de Educação Profissional, c) na preservação da identidade do Ensino Médio e da Educação Profissional da SEE/GO e do SENAI/GO, que já contavam com projetos específicos de implementação, melhoria e expansão deste nível e desta modalidade de ensino, em execução consoante as diretrizes estabelecidas nacionalmente, d) no aproveitamento das potencialidades da rede SENAI, em Goiás, no desenvolvimento da Educação Profissional, e) na oferta de um currículo unificado alternativo que propiciasse aos alunos uma formação integral, objetivando permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, com crescentes graus de autonomia intelectual, f) na oportunidade de planejamento, elaboração e de execução de projetos pedagógicos unificados que incorporassem as experiências das duas instituições de ensino, g) na crescente demanda por técnicos com um perfil profissional em sintonia com as exigências atuais do mundo produtivo e social.

As concepções pedagógicas da ação articulada objetivavam, fundamentalmente, o desenvolvimento integral do ser humano, formado por valores éticos, sociais e políticos, de

maneira a preservar a sua dignidade e a orientá-lo a desenvolver ações junto à sociedade, com base nos mesmos valores. Sendo a educação dinâmica e histórica, está obrigada a fazer leitura atualizada do mundo, sempre marcado por múltiplas transformações. Esse conceito de educação pressupõe uma visão aberta, flexível e contextualizada, entendendo o homem como um ser histórico, social e cultural, que interage com a natureza e o outro, para atender suas expectativas e necessidades, e, nessa ação, produz conhecimentos (COSTA, 2007).

Nessa concepção, a Secretaria da Educação de Goiás e o SENAI procuraram construir sua proposta de ação articulada focando o aprimoramento da pessoa como uma das finalidades da educação, vista na perspectiva humana, centrada em sujeitos singulares e não abstratos e isolados, valorizando-os como cidadãos e como trabalhadores, em suas diversidades e contradições, em uma sociedade em profundas e contínuas mudanças, cujo impacto se dá sobremaneira, na vida social, econômica e cultural do sujeito em sua individualidade e coletividade.

Assim, o currículo buscou caracterizar-se por uma abordagem dos conteúdos científicos, aplicados à tecnologia, considerando suas implicações no contexto social, para permitir que conhecessem as características mais importantes destes conceitos a fim de poderem manifestar-se de forma crítica.

Neste processo de articulação buscou-se criar, segundo entrevista realizada com o corpo gestor, oportunidades educacionais que propiciassem a formação integral, alicerçada nas dimensões do trabalho, ciência e cultura, na sua prática e nos seus fundamentos científicos tecnológicos e histórico-sociais, e para ampliar as possibilidades de inserção do cidadão na vida produtiva e social, bem como a continuidade do seu itinerário formativo, contribuindo para a sua formação continuada e permanente.

Essa perspectiva coaduna com a visão do MEC – Ministério da Educação (2004, p. 22) para quem:

O conceito de trabalho não se restringe apenas às atividades materiais e produtivas, representando as formas históricas, penosas, alienantes, desintegradoras do ser humano e dos valores sociais. Trata-se de um de enorme simplificação, pode ser reduzido a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, a educação profissional e tecnológica, o produto do trabalho e as atividades laborais fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações. Na verdade, a experiência de trabalho significa também criar e aprender como parte integrante do cotidiano dos cidadãos, seja no local de trabalho, seja no de ensino em seus vários níveis, graus e formas. Trabalho e educação exprimem, com efeito, elementos diferenciados, mas recorrentes de produção, de acumulação do conhecimento teórico-prático, necessários ao indivíduo no seu

relacionamento com a natureza, conforme seus interesses e necessidades, indispensáveis à formação de sua cidadania plena.

Nessa perspectiva de articulação da Educação Básica da Secretaria da Educação com a Educação Profissional do SENAI, pressupõe-se o redimensionamento de conceitos como currículo, trabalho, competências, ensino e aprendizagem, com vistas à efetivação de uma educação voltada para a formação da pessoa num processo cultural, na ação humana, no trabalho, no lazer e de sua convivência na sociedade.

Conforme as Diretrizes Nacionais do MEC, o currículo, entendido como toda ação pedagógica, será norteado pelos princípios da flexibilidade, interdisciplinaridade, contextualização e pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas. O currículo é definido aqui como:

Concepção da oferta formativa que deverá propiciar o desenvolvimento das competências constitutivas do perfil profissional estabelecido. Trata-se de uma decodificação de informações do mundo do trabalho para o mundo da educação, traduzindo-se pedagogicamente as competências do perfil profissional (SENAI/DN, 2004, p. 18).

As Escolas da Secretaria de Educação e do SENAI, segundo Pereira (2007), ao construir currículos articulados e alinhados aos seus respectivos projetos político-pedagógicos, contemplaram experiências nos níveis cognitivos, efetivos, psicomotores, bem como referências sociais e culturais, levando em conta as especificidades dos contextos local, regional e global, a singularidade de alunos e professores, em consonância com as políticas públicas e com o mundo do trabalho.

De acordo com os documentos analisados, o processo de articulação entre a educação básica da Secretaria da Educação Estadual - SEE e a educação profissional do SENAI constituiu oportunidade ímpar para uma sólida formação do cidadão, dotado de conhecimentos científicos e tecnológicos e de competências gerais esperadas do aluno, coerentes com as necessidades e expectativas do mundo do trabalho e para o exercício da cidadania, entendendo o trabalho como princípio educativo, resultado da produção do homem, constituindo instrumento de sobrevivência e propulsor de avanços científicos, tecnológicos e culturais.

Segundo afirmações identificadas nas entrevistas realizadas, a ação articulada, considerando o trabalho como eixo estruturante e adequado à contextualização, atesta sua contribuição para uma aprendizagem significativa, tornando-se imprescindível, portanto, ao

desenvolvimento de competências, à valorização de aptidões individuais e à transferência do que foi aprendido, proporcionando aprendizagens a partir do universo sócio-cultural dos alunos, o que fortalece a unidade prática-teoria-prática, de vida e de trabalho.

Como já afirmado no capítulo anterior desta pesquisa, trabalho e educação imprimem, como efeito, elementos diferenciados, mas recorrentes de produção, de acumulação de conhecimentos teórico-práticos, necessários ao indivíduo, no seu relacionamento com a natureza, conforme seus interesses e necessidades e, portanto, indispensáveis à formação de sua cidadania plena. O trabalho assim perspectivado transforma o homem em ator e sujeito dos diferentes processos sociais.

Como assevera Paulo Freire (1994, p. 30): “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”. Assim, também, é que o conhecimento pode melhor se transformar em aprendizagens significativas e o saber se refazer através de uma superação constante.

A metodologia da ação articulada procurou ter como premissa o fazer participativo, utilizado em todos os momentos da prática pedagógica, por meio de diálogo de saberes, construção coletiva do conhecimento, aprender fazendo por meio da análise reflexiva da realidade, situações problema, projetos, estudos de caso, vivências, desafios, entre outros. Assim, em consonância com a LDB, buscou ratificar os princípios do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas que têm como fundamento dois pressupostos básicos: o de autonomia da escola e o da liberdade de opção teórico-metodológica.

As metodologias propostas balizaram-se, pelos seguintes princípios: Contextualização – que reinsere os conhecimentos no âmbito da vida, gerando sentido e significado e transformando definições em conceitos; Interdisciplinaridade – que articula o conhecimento e não dissolve a especificidade dos campos dos saberes. Não nega as disciplinas, mas as práticas escolares fragmentadas; Flexibilidade – que é a sensibilidade para perceber e adequar os procedimentos a um fazer pedagógico criativo, crítico e adequado à realidade (COSTA, 2007).

Nesta perspectiva, Kuenzer (2002, p. 86-87) observa que a educação dos trabalhadores exige uma nova forma pedagógica:

A memorização de procedimentos necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos passa a ser substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico em todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica em domínio não de só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual

multidisciplinar, o que exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade. A esta competência científico-tecnológica articula-se a demanda por competência ética, na dimensão de compromisso político com a qualidade da vida social e produtiva. Ao mesmo tempo, exigem-se novos comportamentos, em decorrência dos novos processos de organização e gestão do trabalho, onde as práticas individuais são substituídas por procedimentos cada vez mais coletivos, onde se compartilham responsabilidades, informações, conhecimentos e formas de controle, agora internas ao trabalhador e ao seu grupo.

Se metodologicamente a articulação exigia um fazer pedagógico criativo, crítico e dialógico, a avaliação não poderia desvincular-se desse caminho. Para Perrenoud (1999, p. 49) a avaliação é formadora quando auxilia o professor a ensinar melhor e o aluno a aprender significativamente, pois “se a abordagem de competências não transformar os procedimentos de avaliação - o que é avaliado e como é avaliado - são poucas as suas chances de seguir adiante.”

As estratégias de avaliação, segundo os relatórios apresentados, procuraram abranger dimensões da aprendizagem, da eficiência e eficácia educacional e institucional, como forma de nortear tomada de decisão, tendo como objetivo aferir a qualidade, a produtividade, a efetividade do processo educativo até a revisão de práticas pedagógicas e de gestão.

Avaliar, neste sentido, configura-se como um conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições, processo que permite ao docente avaliar os avanços, dificuldade e possibilidades do aluno, levando-o à reflexão sobre os conhecimentos construídos – o que sabe – e sobre os processos pelos quais isto ocorreu e como conseguiu aprender.

Embora a metodologia apresentada nos documentos referenciados apontasse para essa direção, de acordo com o coordenador geral, a prática não alcançou em sua totalidade os objetivos propostos por razões que no decorrer deste trabalho serão explicitadas.

Apesar do rico processo que representou essa experiência de articulação Ensino Médio e Educação Profissional técnica de ensino médio, a opinião dos gestores não traduz completa satisfação e apresentaram, durante a entrevista, alguns fatores que julgaram não contribuir para o completo êxito do processo.

Um dos fatores apontados foi a própria característica do modelo utilizado - Concomitante em instituições de Ensino Distintas, mediante convênio de intercomplementaridade, o que mantinha uma estrutura dividida, ou seja, acontecia em espaços e tempos diferentes, uma vez que os educandos tinham aulas no Colégio Estadual João Neto de Campos durante o dia e à noite recebiam a formação profissional no SENAI.

Esse processo apontou um certo distanciamento dos objetivos da articulação, uma vez que os próprios educadores envolvidos não encontraram condições para promover a necessária integração curricular, imprescindível ao modelo inovador proposto, conforme observa Morrish (1975):

Numa sociedade em rápida mudança, a educação tem de estar profundamente cônica das transformações, mas não se deve limitar a acompanhá-las passivamente. A mudança deve ser avaliada e a educação tem de encorajar a espécie certa de inovação e ajudar a orientá-la. (MORRISH, 1975, p. 79).

Nesse sentido, percebeu-se que o trabalho docente não conseguiu articular a interdisciplinaridade pretendida, mantendo o mesmo ritmo da disciplinaridade, onde de forma estanque, cada profissional desenvolvia seu conteúdo, com poucas chances de planejamento e de trabalho coletivos.

Outro fator interveniente apontado pelos gestores entrevistados, foi a rotatividade dos profissionais que compunham o quadro da Secretaria Estadual de Educação, o que, constituía-se em um grave obstáculo para o alcance das finalidades estabelecidas para a formação geral e das condições de preparação para o exercício de profissional, uma vez que a continuidade do processo pedagógico ficava comprometida pelo seu constante reiniciar.

Ficou perceptível, nas falas das entrevistas, a necessidade de promover um processo contínuo que possibilitasse a articulação entre os conteúdos das duas modalidades de ensino, contribuindo para o cumprimento do que dispõe o Artigo nº 22 da LDB, quando menciona que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, estabelecendo para a educação profissional uma nova organização curricular cuja ênfase seja baseada no movimento educativo Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTS-A).

Apesar de todos os entraves encontrados na implantação e desenvolvimento do projeto de articulação em Catalão, o fato de um desempenho destacado na avaliação do ENEM pelos egressos daquela escola contribui para o favorecimento da defesa do modelo de articulação e seus resultados foram balizadores para o novo projeto de articulação que analisaremos a seguir

3.6.2 A fase da tentativa de integração entre formação geral e profissional, oferecidas pela mesma instituição, em um mesmo curso.

Apesar da experiência vivenciada em Catalão, o Ensino Médio Articulado com a Educação Profissional se apresenta como uma nova proposta e embasada numa diferente visão, balizadas pela Proposta Pedagógica Unificada, pensada especialmente para esta nova experiência que entra no seu segundo ano, nas unidades do SESI/SENAI Vila Canaã, em Goiânia, e na Faculdade de Tecnologia SENAI Roberto Mange e SESI Jundiá, em Anápolis.

As referidas escolas ofereceram neste ano de 2009, 240 vagas. No ano passado foram 200, oportunizando a conclusão do Ensino Médio e, simultaneamente, o aprendizado de uma profissão. Isso significa que os estudantes já podem direcionar o foco de seu aprimoramento profissional antes mesmo de concluir a formação básica e, de certa forma gratuitamente, uma vez que a modalidade de ensino é oferecida pelas instituições sem custo para os trabalhadores da indústria e seus filhos. Contudo, para a comunidade em geral, que não tem vínculo com o setor industrial, é cobrada uma mensalidade de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais), o que de certa forma, inviabiliza o acesso de um grande número de estudantes que não teria condições de arcar com essa mensalidade e mantém a caracterização de um ensino privado.

A iniciativa da integração visa, como já se comentou neste trabalho, atender às demandas da indústria por profissionais com formação técnica específica, não oferecida por cursos convencionais e, aproveitar a experiência de mais de meio século de atuação do SESI e do SENAI na área de educação, colocando em prática um projeto pedagógico integrado, que compreende o Ensino Médio e a Educação Profissional.

A iniciativa, baseada no indicativo de que teoria e prática devem estar associadas na aprendizagem do aluno, busca resultados significativos em relação ao ensino convencional e inserção mais fácil no mundo do trabalho. Como já mencionado, desde 2005, o SENAI já desenvolve em Catalão, no Sudeste do Estado, experiência semelhante em parceria com a Secretaria Estadual de Educação. A Escola SENAI local ministrou o curso técnico em eletromecânica de forma articulada com o Ensino Médio do Colégio Estadual João Netto de Campos, para turma de 32 alunos.

A implementação, em Goiás, do ensino articulado nesta modalidade ocorreu antes mesmo da celebração de acordo firmado em novembro de 2008 entre as instituições do Sistema S (SESI, SENAI, SESC, SENAC, SEBRAE) e o governo federal, que estabeleceria cotas de vagas gratuitas a partir de 2009. No caso do SESI, a instituição passará a oferecer vagas sem custos para os participantes, possibilitando a trabalhadores da indústria iniciar ou concluir sua formação nas modalidades de educação básica, continuada e EJA (educação de Jovens e Adultos).

Aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, o novo projeto de ensino articulado está sendo desenvolvido, inicialmente, em Goiânia e Anápolis, pelas escolas Senai e Sesi Vila Canaã e Faculdade de Tecnologia Senai Roberto Mange e Sesi Jundiáí, respectivamente, mas a partir de 2010 se estenderão para as outras unidades. Em três anos de duração, mais estágio curricular, os concluintes sairão com o ensino médio e curso profissionalizante completos, com habilitação nas áreas de automobilística, alimentos, artes gráficas, eletrotécnica, eletromecânica e química.

Para o gerente de Educação Profissional do SENAI Goiás, Manoel Pereira da Costa, essa alternativa de formação propõe não apenas a educação para o trabalho, mas também a preparação para outros papéis sociais e o exercício da cidadania. "O objetivo é fortalecer e potencializar esforços e recursos, buscando ampliar e melhorar cada vez mais a qualidade dos serviços oferecidos pelas instituições para habilitar um profissional com competências diversificadas e, assim, atender às demandas do setor produtivo".

3.6.2.1 Resultados das entrevistas realizadas com os profissionais da educação do SENAI-GO.

Em entrevista realizada no Departamento Regional, dois coordenadores da Prática Pedagógica, Mauro e Marden, ao defender a articulação entre o ensino acadêmico e o profissional, afirmaram em discurso afinado, a necessidade de promover um trabalho pautado na interdisciplinaridade, como forma de integrar os vários campos do saber numa proposta articulada que confira ao educando a construção um saber politécnico.

È interessante perceber nesse discurso uma aproximação dos interesses da classe trabalhadora com relação a uma educação mais abrangente, e, principalmente, por mostrar um certo afastamento daquele tipo de educação que o SENAI sempre preconizou, identificado com o projeto da classe burguesa brasileira, conforme aponta Frigotto (2007: s/p)

Os clássicos do pensamento social, político e econômico brasileiro nos permitem apreender as forças que disputaram os projetos societários e entender o que nos trouxe até aqui e suas determinações. Permitem-nos entender, por outro lado, por que o projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o "cidadão produtivo" submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado. Por outro lado, permitem também entender por que

combatem aqueles que postulam uma escola pública, unitária, universal, gratuita, laica e politécnica.

Segundo Moura, outro entrevistado e professor do SESI Vila Canaã, os cursos articulados foram estruturados a partir desse cenário: "Criamos um modelo com novos conteúdos, que aliam teoria e prática em um mesmo projeto pedagógico, noções de empreendedorismo, além de conhecimentos técnicos e tecnológicos. Essa formação mais completa irá valorizar o passe do nosso aluno no mercado".

Fica clara a visão de formar para o mercado de trabalho e não numa perspectiva de formação geral, em que o profissional trabalhador possa alferir, muito mais do que as técnicas construídas no seu processo de formação, seja-lhe garantido todo um construto social e cultural que lhe garanta as condições de uma vida plena, não reduzida à empregabilidade.

Sobre este desafio de desenvolver uma formação que não se restrinja unicamente ao mercado de trabalho, Bueno afirma:

A forma como é proposta a articulação entre escola e mercado, bastante expressiva, também é complicada. Quando essa articulação resvala para a amarração utilitária, o processo educativo corre sério risco de pautar-se numa visão empobrecida de humanização e socialização e obrigar a escola a comprometer-se com questões que fogem à sua responsabilidade, tais como a garantia de mais e melhores empregos (BUENO, 2002, p.186).

Já o professor Murilo, outro professor da instituição em Anápolis, em resposta à mesma questão colocada na entrevista, acentuou que "a educação na forma articulada se propõe a trabalhar uma educação não somente para o mercado de trabalho, mas de forma a trazer equilíbrio entre os diversos saberes".

Na verdade, a fala do professor Murilo reforça a idéia defendida por Gramsci de uma escola única, mas também unitária, onde o indivíduo estaria presente em uma escola em que trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais freqüentariam esta mesma escola (e por isto é única), igualmente nesta escola seriam aprendidos conteúdos relativos à formação profissional e à cultura clássica, sendo assim, uma escola unitária do ponto de vista do conhecimento.

Numa visão marxista e gramisciliana, essa seria uma das formas de superar uma educação dual, historicamente enraizada no Brasil e que preconiza para os filhos da classe dominante o oferecimento de uma educação básica e humanista que os instrumentaliza para perpetuar-se como elite dirigente e, outra para os filhos dos trabalhadores, pautada apenas no ensino profissionalizante, que os habilita a ocupar o único lugar que lhes tem sido reservado

pela ordem vigente: meros executores do trabalho técnico, com total alijamento do domínio intelectual e científico dos espaços decisórios da produção.

Já para a professora Maria, coordenadora da área profissional dos cursos da unidade de Anápolis, a educação profissional técnica de ensino médio integrada representa um desafio de agregar à educação profissional já trabalhada pelo SENAI, os aspectos mais sociais construídos na experiência do SESI, com vista a formar um cidadão mais desenvolvido, superior em termos de formação omnilateral que lhe garanta o domínio tanto do fazer como o do elaborar.

Essa é uma concepção de politecnicidade trabalhada por Saviani (1989), para quem:

A noção de politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnicidade, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos (p. 17).

Certamente esse é um grande desafio para a escola de um modo geral, pois significa uma travessia, uma passagem do seu papel de instituição de ensino do ameno papel de simples reprodutora dos valores dominantes ao de rebelde produtora de novos valores. E isso só será possível se todos aqueles comprometidos com uma educação transformadora, principalmente os trabalhadores em educação assumirem sua tarefa política, com clareza de princípios e com organicidade em torno dos interesses democráticos. De modo que se criem as condições necessárias à aniquilação da existência de um mundo composto por governados e governantes. Entendendo-se que essa divisão não condição perpétua do gênero humano; antes é um fato histórico e que pode ser superado.

De forma geral, percebeu-se por parte dos profissionais entrevistados, um bom entendimento daquilo que a proposta de educação articulada aponta, demonstrando todos eles terem conhecimento da proposta e sintonia com a mesma, embora parte deles não tenha participado do processo de discussões e construção do projeto.

Essa foi uma das contradições apresentadas quando se leva em conta as críticas feitas pelos próprios coordenadores à experiência vivida na cidade de Catalão, onde a articulação ficou prejudicada pela ausência de participação do quadro de professores, pelo fato da grande rotatividade e, conseqüente falta de participação na construção e efetivação do projeto. Esse, ao que parece não é um desafio superado ainda.

Lembrando que, o termo articulação, empregado no artigo 40 da LDB e no artigo 4º do Decreto nº 5.154/04, indica mais que complementaridade entre Educação Básica e Educação Profissional, implica em intercomplementaridade; mantendo-se a identidade de ambas, propõe-se uma região comum, uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada. É importante observar que “a articulação entre a Educação Básica e a técnica deve sinalizar às escolas médias quais as competências gerais que as escolas técnicas esperam que os alunos levem do Ensino Médio” (Parecer CNE/CEB nº 16/99).

Para garantir a interdisciplinaridade, segundo todos os entrevistados, são realizados encontros semanais (toda terça-feira, durante o dia), para diálogos entre os profissionais, avaliação das ações desenvolvidas, articulação dos projetos integrados das várias disciplinas e realização de um processo retro alimentador das ações integradas. Porém, segundo a coordenadora profissional, o desafio enfrentado diz respeito ao fato de os horários de aula de alguns professores colidirem com esses momentos de planejamento. Para ela, a solução seria a contratação de profissionais especificamente para atender à educação articulada, o que ainda não ocorreu, mas que está previsto para o próximo ano.

Quando indagados sobre que tipo de homem o curso em que trabalham deseja formar e que tipo de atividade metodológica poderia garantir essa formação, os profissionais, em suas respostas demonstravam confundir perfil profissional com modelo de homem social, atribuindo qualidades como: maturidade, excelência, sociabilidade, consciência, autonomia e responsabilidade.

Nesse sentido, é necessário antes compreender a relação homem trabalho e que nessa relação, o trabalho em sua dupla dimensão, se estabelece com diferenciação entre sua condição ontológica de categoria constitutiva do ser social e sua forma histórica, transmutada e alienada pelas relações capitalistas de produção. Numa dimensão, o trabalho é visto como processo coletivo e social através do qual o homem produz as condições gerais da existência humana, constituindo-se fonte de produção de conhecimentos e saberes, portanto, seu trabalho tem um princípio educativo. É um ser social que trabalha, e como tal faz-se sujeito da construção do mundo, tanto material quanto intelectualmente falando. A educação, tendo o trabalho como princípio educativo, torna-se processo de humanização e de socialização para participação na vida social e, ao mesmo tempo, é processo de qualificação para o trabalho, conduzindo o processo de apropriação e construção de saberes e conhecimentos, de ciência e cultura, de técnica e tecnologia.

Portanto, é imprescindível, para um ato educativo e formador, que se tenha em mente o tipo de homem e sociedade que se quer construir. Isso vai além do propósito de formar um

homem que faz, que domine as técnicas do fazer e do como fazer, para assim formar um homem que saiba ser e o saiba sê-lo em relação aos outros, no domínio da natureza para si e para os seus pares.

Novamente, a resposta do professor Murilo mereceu destaque ao afirmar: “nossa visão não é formar o velho apertador de parafusos, por isso, os alunos têm espaço para o diálogo, participam de tudo na escola e são levados à autonomia intelectual”. Essa afirmação coaduna com a Proposta Pedagógica Institucional que na parte III – Pressupostos Teóricos do Processo de Ensino e Aprendizagem, apresenta como conceito de homem a seguinte elaboração:

O HOMEM é um ser social, gregário, transcendental, em permanente crescimento, pois vive desde sempre em uma sociedade que o supera. Pela educação forma valores, constrói e desenvolve competências, adquire o conhecimento e o domínio dos processos tecnológicos que presidem a sociedade moderna, oportuniza o despertar da consciência crítica, se torna cidadão e como tal participante ativo de um processo contínuo e permanente de formação, transformação e desenvolvimento. Sofre influências do meio, ao mesmo tempo em que, como sujeito de sua ação e agente proativo de mudanças, interfere nos processos de construção da cultura e do saber elaborado, objetivando a satisfação de suas necessidades e a melhoria da qualidade de vida nos planos pessoal e coletivo (17).

Destacamos aqui, que foi durante um encontro dos alunos das diferentes turmas com esse professor que tivemos a oportunidade de aplicar os questionários a esses alunos, entrevistar o referido professor, ocasião em que pude constatar um ambiente bastante propício ao diálogo e aprofundamentos, configurando um processo bem dialógico, onde opiniões muito controversas e até contraditórias encontravam espaço aberto para serem expostas e discutidas. Fica evidente, assim, que a metodologia presenciada durante essa observação aponta para essa visão de formação de um homem sujeito, consciente e proativo, como o que é proposto no documento referido.

Quanto à pergunta “Como seria a preparação do trabalhador na sua visão? Que conteúdos, atividades, metodologias precisam ser inseridos na matriz curricular, no seu entender para assegurar esta preparação?”, as respostas foram bem variadas, mas de forma geral englobavam a necessidade de se avançar na formação crítica, principalmente nas disciplinas da parte profissional e que isso deverá ser feito de forma transversal. Ainda apontaram a necessidade de se encarar o desafio de construção em conjunto das metodologias a serem aplicadas e aumentar a carga das disciplinas filosofia e sociologia estendendo-as até o terceiro ano.

Merece destaque, quando abordadas as questões “Qual sua relação com o setor produtivo e como tem acompanhado as mudanças no mundo do trabalho?”, o comentário de que apesar do benefício de se trabalhar os aspectos do mundo do trabalho e de, nas reuniões semanais e nos chamados círculos de pais o assunto ser recorrente, sente-se a ausência da participação dos representantes da empresa e do setor industrial nestes momentos de discussões. Assim, as questões referentes à formação condizente com o mercado de trabalho se dão mais por aproximação do que pela realidade concreta. Muito embora o trabalho de pesquisa de mercado, chamado Antena Temática, é especificamente um diálogo constante com o setor produtivo que aponta os rumos da elaboração de cursos, com seus formatos, conteúdos e, conseqüentemente, as metodologias que melhor contribuirão para a formação do perfil ideal a ser construído.

O último tópico da entrevista e do questionário aplicados aos profissionais sujeitos dessa pesquisa referiu-se ao desempenho dos alunos, na visão dos entrevistados, nessa nova modalidade de curso. As respostas apontaram que, embora considerado muito bom esse desempenho monitorado através do acompanhamento pedagógico e no estágio, alguns aspectos devem ser considerados: o primeiro diz respeito à falta de maturidade profissional dos alunos, agravada pela impossibilidade de poder migrar de curso quando da inadaptabilidade ao mesmo. Isso reflete, na opinião dos professores, a falta de compreensão dos pais de que um curso como este não deve ser feito sem a vontade do próprio aluno.

Diante dessas respostas, percebe-se a contradição com o que diz a Proposta Pedagógica Institucional, no tópico 3.1.7 que trata do Educando, quando diz:

O Educando é um ser social em processo de formação, que chega à escola com uma larga diversidade de experiências, valores, saberes, expectativas, necessidades e interesses, cujo conjunto deve ser considerado no planejamento, implementação e execução do currículo e do processo de formação educacional com vista à constituição das competências humanas, sociais, políticas e profissionais, que o habilitem ao prosseguimento de estudos e/ou ao processo produtivo. (...) No ambiente de aprendizagem deve ser aceito, percebido e tratado como sujeito de sua ação, protagonista do seu próprio processo de formação e agente proativo de mudanças. Deve ser orientado para uma participação ativa em processos contínuos e permanentes de formação, transformação e desenvolvimento.

Ao que parece, a construção da autonomia não passa por uma possível flexibilidade no decorrer do processo, pois o desconhecimento e desinformação com relação ao curso não

são levados em conta para uma possível troca em algum momento do processo formativo, o que acaba refletindo no desempenho acadêmico.

3.6.2.2 Resultado da Análise dos questionários aplicados aos alunos dos Cursos de química industrial, eletroeletrônica e eletromecânica.

A aplicação de questionários aos alunos dos cursos objetivou conhecer alguns aspectos da realidade dos estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados de nível médio do SENAI em Anápolis, sendo cinco (05) do Curso de Química Industrial e três (03) do de Eletrotécnica e dois (02) do Curso de Eletromecânica e, com isso, construir um perfil desses sujeitos que procuram essa modalidade de ensino.

A aplicação dos questionários se deu num momento em que esses alunos das diversas turmas se preparavam para um desafio interinstitucional de conhecimentos gerais, o que tornava o ambiente muito propício às discussões e retomada dos processos já concluídos. Como não poderia deixar de ser, essa atividade era conduzida pelo professor de história e a interatividade era notória entre todos, bem como a aplicação no trabalho de pesquisa e revisão nos materiais didáticos e nos computadores, o que inviabilizava a realização de entrevistas, pelo que optamos pela aplicação dos questionários.

Desse total de dez alunos que respondeu ao questionário, três são sexo feminino e sete do sexo masculino, dando a entender que esses curso, antes de total predominância masculina começa a abrir espaços para o seguimento feminino, embora isso seja uma tendência que se observa em quase todos os campos profissionais.

Marx situa essa tendência de feminilização no próprio processo da industrialização, quando afirma:

Tornando-se supérflua a força muscular, a maquinaria, permite o emprego de trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto, mas com membros mais flexíveis. Por isso, a primeira preocupação do capitalista ao empregar a maquinaria foi a de utilizar o trabalho das mulheres e das crianças. Assim, de poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores, transformou-se imediatamente em meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de idade ou sexo, sob o domínio direto do capital. O trabalho obrigatório para o capital tomou o lugar dos folguedos infantis e do trabalho livre realizado em casa, para a própria família, dentro de limites estabelecidos pelo costume. (...) Lançando à máquina todos os membros da família do trabalhador no mercado de trabalho, repartindo o valor da força de trabalho do homem adulto pela a família inteira. (1971:449/450).

Não se observou qualquer diferenciação no comportamento dos alunos, o fato de o número de mulheres ser tão reduzido nos cursos em questão, tampouco qualquer demonstração de sentimento de invasão de um terreno pseudamente considerado masculino. Embora essa seja uma questão sócio-histórica da divisão sexual do trabalho presente não só na relação de produção e reprodução, como também na relação de gênero, autora Saffioti afirma ainda que:

A grande maioria dos homens, centrando sua visão sobre a mulher como sua concorrente real no mercado de trabalho, deixa de perceber a situação feminina, e a sua própria, como determinadas pela totalidade histórica na qual ambos estão inseridos. Deixando-se mistificar pelo prestígio que lhe é conferido se obtiver pelo seu trabalho remuneração suficiente para permitir-lhe manter a esposa afastada das funções produtivas, não percebe que a mulher não ativa economicamente pode significar uma ameaça ao seu emprego enquanto trabalhadora potencial e que o trabalho não pago que ela desenvolve no lar contribui para a manutenção da força de trabalho tanto masculina quanto feminina, “diminuindo, para as empresas capitalistas, o ônus do salário mínimo de subsistência cujo capital deve pagar pelo emprego da força de trabalho”. Em outros termos, sendo incapaz de analisar, a situação da mulher como determinada pela configuração histórico-social capitalista, não percorrendo a atuação das estruturas parciais mediadoras na totalidade, abstrai não apenas a mulher, mas também a si próprio da conjuntura alienante que o envolve. Para a visão globalizadora, “libertar a mulher de sua alienação é, ao mesmo tempo, libertar o homem de seus fetiches”. (1976:41-42).

Talvez essa relação de gênero não se fizesse representar pelo fato da faixa etária do grupo analisado ser tão baixa. O fato é que as respostas dos questionários apontaram que esses estudantes estão na faixa dos dezesseis aos dezessete anos, não exercem atividades remuneradas, portanto não contribuem para o sustento da família, portanto, as relações de campo profissional ainda não têm um peso na interpretação do contexto de formação destes.

Contudo, o fato de os dados colhidos nos questionários mostrarem que os pais desses alunos, na maioria, possuem nível superior incompleto e as mães, o ensino fundamental completo, isso não se constituiu num fator determinante para a inserção precoce desses jovens no mercado de trabalho, nem apontou para uma visão do curso como finalidade/terminalidade, uma vez que todos responderam que, não tiveram intervalo entre o Ensino Fundamental e o curso técnico e que pretendem ingressar no curso superior na seqüência deste.

Esse dado guarda relação com o fato de que, quando indagados sobre os três motivos que levaram a optar por aquela instituição formadora, numerando-os em ordem de prioridade, as respostas foram: em primeiro lugar, pelo apoio oferecido (assistência ao

estudante/bolsa/estágio); em segundo lugar, pela qualidade dos cursos oferecidos e, em terceiro lugar, por preparar para o vestibular. Já a escolha do curso se deveu, tanto pela adequação às aptidões pessoais quanto pela possibilidade de realização pessoal ou ainda pelas possibilidades salariais no futuro.

Quando a pergunta é “o que você espera com este curso?”, as respostas apontam que quase a totalidade busca a certificação para o ingresso no mercado de trabalho, alimentando a esperança de que com a formação neste curso, possa ter uma boa renda, com isso segurança e possibilidade de ser um bom profissional. À essa opção se vincula a intenção de dar continuidade aos estudos, na mesma área ou noutra e trabalhar mesmo que em área diferente à da formação. Esse é um dado importante que atesta a falta de maturidade na escolha e identidade com um determinado curso. O fato de não poderem mudar de curso, certamente influencia no desempenho e na visão profissional desse educando que, mesmo sem identidade com uma determinada área precisa ir até o fim do curso, prejudicando sua própria formação em termos de um itinerário melhor definido.

Diferentemente do jovem optava pelo curso profissionalizante, por ser mais prático e aparentemente um caminho mais rápido na conquista de um emprego, mesmo que este não estivesse garantido, os entrevistados nesta pesquisa revelam outro perfil: um perfil de quem não vive sob a ideologia da qualificação profissional como ameaça de um desemprego presente e que tem no curso do SENAI uma possibilidade de escape.

Esse é um perfil de um jovem não trabalhador, pois ainda não tem uma profissão e precisa adquirir alguns dos atributos dos trabalhadores para ser considerado um trabalhador é ter uma profissão e ser qualificado. Assim, imaturo tem a expectativa de que o SENAI vai proporcionar a ele uma qualificação, polivalente e multifuncional atendendo às novas exigências do mercado de trabalho contemporâneo e com isso, um espaço no mercado de trabalho.

Quando se conjuga o dado de que apenas 20% (vinte por cento) desses alunos são egressos da escola particular, 50% da escola pública e 30% estudou um pouco em cada uma dessas modalidades, com outro dado que mostra que a totalidade deles não parou de estudar e, na maioria não participa de nenhum movimento fora da escola, ocupando o tempo livre assistindo televisão ou jogando pelo computador, ou ainda, praticando esportes, percebe-se que realmente o perfil de ingresso nos cursos do SENAI mudou, assim como suas expectativas e reais necessidades.

Em linhas gerais, a análise das respostas dos alunos aponta para a confirmação de algumas questões recorrentes quanto à educação profissional trabalhada pelo SENAI e aponta

uma mudança nessa histórica demanda dos trabalhadores que se serviam dos serviços desta instituição e, também, mudanças na própria instituição no atendimento daqueles que a eles se dirigem no intuito de se prepararem.

Essa mudança no posicionamento da instituição revela-se no discurso retomado muitas vezes pelos dirigentes do SENAI, demonstrando preocupação constante sobre a “formação integral do homem”, quando alegam que o homem deve “resgatar todo seu potencial intelectual” para poder se tornar um cidadão “emancipado pelo trabalho”, e que o homem “trabalhando em equipe, juntamente com a gerência” poderá assumir uma nova posição no processo de trabalho (SENAI, 1992). Tal premissa sugere que, a partir de seus cursos, poderiam surgir novas relações de produção baseadas nas relações sociais, ou que “a automação e as mudanças na organização das indústrias levam a uma perspectiva mais humanista para o mundo do trabalho” (SENAI, 1999, p.30) ou ainda que “as novas formas de organização da produção enfraquecem a divisão do trabalho” (SENAI, 1999, p.10), e que seus cursos buscam “a superação dos tradicionais antagonismos inerentes ao taylorismo e ao fordismo” (SENAI, 1994, p.29). Basta destacar que um dos seus objetivos é combater o desemprego através da qualificação profissional, discurso bastante anacrônico para uma instituição que cobra e bem pelos cursos que ministra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho intitulado “O SENAI de Goiás no Atual Contexto da Educação Profissional e seus Desafios e Perspectivas” procurou visualizar a nova esfera em que se desenvolve o binômio Educação e Trabalho no contexto goiano e os novos desafios da educação profissional, analisando as posições de enfrentamento, em especial, o modelo utilizado pelo SENAI - GO na busca de novos e possíveis caminhos para uma formação profissional condizente com as novas demandas profissionais desde início de século.

A atual LDBEN 9394/96, em seu artigo 2º, aponta a educação ligada à preparação para o trabalho, defendendo uma educação profissional que tenha qualidade acompanhada por uma educação básica, que além da qualidade, esteja centrada em um mundo que vem sendo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescente exigência de qualidade, produtividade e conhecimento. A intenção é fazer com que a educação profissional alcance a superação dos enfoques assistencialistas e economicistas, bem como o preconceito social que historicamente tem desvalorizado essa modalidade de educação.

Vista deste ângulo, a nova educação profissional representa uma conquista democrática, que discutida com a população e os poderes constituídos, emerge da reflexão sobre dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho. Entretanto, permanecem ainda hoje, crianças fora da escola, professores sem formação e jovens que não conseguem se inserir no mercado de trabalho em tantos Estados de nossa nação, tudo isso aliado à falta de políticas consistentes de emprego e renda, que venham atender às reais demandas dos trabalhadores este quesito.

Sem dúvida, o acesso à educação é o caminho para o desenvolvimento de uma igualdade entre os seres humanos, uma vez garantida a todos a mesma qualidade desta educação. Segundo Sacristán (2001), manter a qualidade não é ministrar a mesma educação a diferentes sujeitos, pois, é preciso respeitar as diferenças.

O Decreto Federal nº 5154/04, que dispõe sobre a formação inicial e continuada de trabalhadores, educação técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (alíneas a, b e c do art. 1º) é base da legislação que rege atualmente a educação profissional no Brasil. A organização da educação profissional, nesse decreto, deverá ser feita por áreas profissionais, obedecendo a estrutura sociocupacional e tecnológica (art. 2º). Os cursos e os programas previstos nessa legislação obedecerão a itinerários formativos, tendo como objetivo o desenvolvimento de aptidões para a vida

produtiva e social, podendo esse itinerário estar articulado com a formação de jovens e adultos (art. 3º), ainda que, a educação profissional técnica de nível médio seja desenvolvida de forma articulada com o ensino médio (art. 4º) (BRASIL, 2004).

Uma questão importante são as discussões sobre o currículo que o ensino técnico de nível médio precisa adotar, e conseqüentemente sobre o profissional que irá formar; discussão essa que é recorrente no Brasil. Uma grande preocupação é o aumento das tensões existentes entre formação profissional e perfil exigido desses profissionais pelo atual mercado de trabalho. A possibilidade de escolas técnicas e demais instituições formadoras oferecerem cursos diversificados, sem um planejamento adequado, apenas com vistas a inserir os jovens nesse mutante mercado de trabalho, teria como conseqüência a descaracterização da Educação Profissional pretendida.

Se por um lado a Educação Profissional se propõe a garantir em seus cursos, componentes curriculares que possam atender as inovações do mercado dentro de suas especificidades, de outro lado seu objetivo é oferecer uma formação sólida para o mundo do trabalho. Assim, o grande desafio é estabelecer diretrizes que fomentem a construção de uma proposta pedagógica coerente com a formação de uma sociedade e de uma escola mais democrática. Proposta que segundo Martins (2005), só se tornará real quando existir uma articulação entre a política de formação profissional de nível médio e as políticas de geração de emprego e renda.

È neste sentido que a articulação ensino médio e educação profissional técnica de nível médio faz-se importante, através da oferta de cursos de educação profissional com organização curricular integrada ao ensino de nível médio. Mesmo com as outras possibilidades mantidas pelo Decreto 5.154/04, em um período admitido como de transição, postulamos que esta deve ser incentivada e induzida pelo poder público como opção preferencial de expansão de suas redes, tendo-se por meta sua universalização como direito básico e de cidadania e por referência social e inserção no mundo do trabalho como forma de alcançar uma educação integral, que una a ciência, o trabalho e a cultura.

Para um grande número de jovens, a educação profissional integrada ao ensino de nível médio constitui-se uma necessidade social, pois, num quadro de escassez dos empregos formais, a educação profissional aliada a uma sólida educação básica poderá contribuir para a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, com inclusão social, através de uma proposta de Ensino Médio com base unitária enriquecida com a formação profissional.

Busca-se, na articulação da teoria com a prática, a relação entre saber científico e saber tácito, entre formação propedêutica e formação profissional e a inter-relação dos

saberem gerais e específicos, constituindo um processo formativo integral que compreende a problemática social do jovem como sujeito de direitos e de ações na sociedade e que busca contribuir para a sua inserção na vida e no mundo do trabalho como cidadão e sujeito autônomo.

Podemos afirmar, como Muller (2005) que a educação profissionalizante oferecida pelo SENAI transita entre o desejo das classes dominantes, representadas pelo empresariado, de se manterem no poder para, a partir dali, capacitar trabalhadores para servirem a elas mesmas e o discurso de que pratica uma educação democrática e desinteressada, através da “prestação de serviços” de qualidade e competente na área da profissionalização. . Prova disso é a grande demanda e os motivos levantados junto ao alunado do porquê da escolha do SENAI para sua formação.

Esse processo camuflado traz consigo o discurso de que o novo modo de organização do trabalho requereu uma formação mais complexa, polivalente e flexível, o que obrigou a educação profissional a mudar seu paradigma de ensino, fazendo surgir a proposta da pedagogia da competência, mudando o sentido da terminologia qualificação para o termo competência, que por consequência produziu um deslocamento conceitual na formação do trabalhador.

No Brasil, a exemplo de outros países, a pedagogia da competência na educação profissional se institucionalizou e se firmou pedagogicamente, através da sua regulamentação na LDB nº 9.394/96, sob a influência de vários organismos externos, como a UNESCO e a Organização Internacional do Trabalho – OIT, e exigiu uma reestruturação do ensino, adaptando os conteúdos ao desenvolvimento de competências gerais e específicas para uma formação a partir das premissas do experimental e da praticidade ligados à filosofia do pragmatismo, com toda sua perspectiva utilitária, caracterizada pelo menosprezo das abstrações e dos problemas considerados inúteis. Desta forma, a ênfase recai sobre as ações práticas e concretas, nos resultados verificáveis e com a valorização da ciência, da experiência e do agir mais do que o contemplar. Assim, segundo essa pedagogia, todo pensamento deve relacionar-se à ação e toda teoria deve priorizar algum fim útil.

No modelo de competências, o ensino está focado no desenvolvimento de habilidades dos alunos e voltado para o saber fazer, com ênfase na experiência. O caráter de utilitário revela-se na medida em que o ensino é fundamentado nas necessidades do mercado de trabalho e considera apenas os conhecimentos que serão úteis ao sistema produtivo, o que fica evidenciado na pesquisa empreendida nas escolas do SENAI.

A análise da legislação da educação profissional e dos documentos que regem a proposta do SENAI mostra o quanto o pragmatismo e o princípio de eficiência, deliberadamente sustenta o oferecimento de formação para o trabalho com vistas na demanda do mercado. A análise da Proposta Pedagógica Institucional explicitou essa afinidade com o pensamento pragmatista, com seus princípios que apontam sempre a preocupação com a produtividade, a ação, a eficácia e a controle objetivando a formação do trabalhador eficiente, multiprofissional e flexível, características típicas do sistema de organização do toyotismo.

A fala dos professores e coordenadores também confirmou o pensamento pragmatista na pedagogia da competência, e as implicações destes princípios na educação profissional resulta num processo educacional instrumentalizador e reducionista. Isso implica na valorização dos conhecimentos práticos, em detrimento dos conhecimentos de fundamentos, como a sociologia, a filosofia e outros importantes para a formação da consciência política do trabalhador, restringindo o ensino profissional às necessidades de produção e do mercado, e distanciando-se de uma formação humana integral, sólida e omnilateral.

Ao mesmo tempo a pedagogia das competências fortaleceu o discurso da competitividade, onde o mais capacitado e competente vence a disputa no mercado de trabalho através de uma melhor qualificação, embala-se a tese da Teoria do Capital Humano que tem na educação a solução para quase todos os problemas do país. Na mesma linha, é levantada a ideologia da empregabilidade de onde vem a idéia de que a qualificação faria do sujeito alguém empregável e assim, responsabiliza o sujeito por sua inserção nos setores produtivos, reafirmando sua necessidade de formação profissional para o acesso ao mercado de trabalho.

Os depoimentos dos coordenadores, professores e os dados obtidos pelos questionários aplicados aos alunos comprovaram a tese do fetiche da pedagogia da competência evidenciada na visão de ensino profissional equivalente a um produto, cujo objetivo é o mercado de trabalho; uma mercadoria coisificada capaz de determinar relações de caráter econômico e também social. Isso reforça a tese de que há tempos a educação profissional continua posicionada a favor do sistema de produção e antagônica aos interesses do trabalhador, que postulam uma proposta democrática de ensino e de escola.

Essa proposta postulada pelos trabalhadores pensa o ensino a partir da filosofia da práxis, do modelo gramsciano de escola unitária, voltado para a educação integral do trabalhador. Essa seria uma forma de enfrentar o persistente problema da dualidade do ensino,

através do oferecimento de uma educação geral e para o trabalho de forma igualitária a todos, a fim de garantir uma real educação profissional com qualidade e equidade.

Os estudos realizados durante essa pesquisa apontam que o SENAI-GO tem buscado enfrentar os desafios da educação profissional atual de forma diversificada, buscando se adaptar às novas demandas do setor produtivo, no intuito de se manter como instituição referência.

Assim, o grande desafio que se tem apresentado ao SENAI-GO é o da articulação do ensino médio e educação profissional técnica de nível médio, sobre o qual nos debruçamos para tentar responder como a instituição o tem enfrentado. Nesse aspecto, a pesquisa apontou que os muitos desafios da educação dos trabalhadores ainda persistem enquanto surgem outros e que carecem de novos enfrentamentos para alcance dos objetivos concretos de uma educação voltada aos interesses e necessidades da classe trabalhadora, uma vez que os processos de globalização da economia e a crise do emprego trouxe a necessidade da criação de novos códigos que aproximaram a educação das tendências produtivas, exigindo uma formação mais abrangente.

A pesquisa oportunizou verificar o compromisso de sujeitos institucionais, (direção, coordenação, docentes e administrativos) com uma educação que aponta para a construção de uma profissionalização cidadã, didaticamente emancipadora e de busca da qualidade, aproximada ao que Gramsci chamou de intelectualidade orgânica, para qual contribui uma metodologia mais dialógica, aparentemente comprometida com ideais mais sociais e, por isso mesmo, mais diversificada. Contudo ainda é muito marcante a presença da teoria do Capital Humano e sua ideologia de que a profissionalização, por si só, gera empregabilidade, numa relação causal imediata. È nesse inebriado ideológico do fetichismo da profissionalização que se mascara os problemas e desigualdades provenientes do sistema capitalista.

Sobre a articulação, podemos afirmar que, para a maioria dos nossos entrevistados, ela ainda está em processo de concretização, pois o próprio Projeto carece de adaptações que no desenrolar desta pesquisa estavam sendo discutidas no sentido de superar as dificuldades para sua implementação que vão desde a articulação curricular até a integração das instituições, propriamente ditas.

Embora tenha existido, na medida do possível, um bom entrosamento entre os professores das respectivas instituições, a relação dialógica entre os profissionais de ambas, bem como a construção coletiva de estratégias acadêmico-científicas para articulação do ensino médio com a educação profissional nas entidades pesquisadas, ainda não se efetivou plenamente.

Uma articulação entre o ensino médio e a educação profissional que supere a histórica dualidade estrutural na educação brasileira deve, objetivamente, ter o trabalho como princípio fundante, bem como os seus fundamentos sócio-histórico-culturais e científico-tecnológicos como um direito inalienável para uma formação cidadã superadora e supressiva de capitalismo injusto e desumano.

Longe de se aproximar de uma conclusão sobre novos e constantes desafios no campo da educação profissional, principalmente em cenários tão mutantes como os que enfrentamos, delineia-se a necessidade de continuidade do processo de pesquisa para o desvelamento das possibilidades de enfrentamento dos problemas por que passam as instituições formadoras nestes novos tempos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCÂNTARA, A. *A Entidade SENAI*. Rio de Janeiro/RJ: SENAI/DN/DR, 1991.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- _____. *O Sentido do Trabalho*. São Paulo: Bom tempo, 2001.
- _____. *O Averso do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- _____. (Org.) *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil*. São Paulo: Editora Boitempo, 2006.
- APPLE, Michael W. *Educação à Direita Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade*. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- ARROYO, Miguel. As Relações Sociais na Escola e a Formação do Trabalhador. In FERRETTI, Celso J. Et Al (orgs.). *Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.
- ASSIS, Marisa de. *O Mundo do Trabalho* - Rio de Janeiro, SENAI/DN. 1999.
- BECK, U., GIDDENS, A. e LASH, S. *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP, 1995.
- BEISIEGEL, C. R. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Ática, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos 2*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- BRUNO, Lúcia; LAUDARES, João Bosco. *Trabalho e Formação do Engenheiro*. Belo Horizonte: FUMARC, 2000.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do desenvolvimento - Brasil: JK - JQ*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CENAFOR. *Proposta de Capacitação de Recursos Humanos para Educadores de Escolas do Ensino Industrial – 1984/87 – IV Acordo MEC/BIRD*. São Paulo, 1983.
- COLBARI, Antônia. *Ética do trabalho*. São Paulo: Letras e Letras, 1995.

CNI/SENAI – *Brasil 98 Educação e Trabalho. Congresso Internacional Educação e Trabalho – Anais*, São Paulo: setembro, 1998.

CNM/UNITRABALHO. *Diagnóstico da Formação Profissional – Ramo Metalúrgico*. São Paulo: CNM/ UNITRABALHO, 1999.

CUNHA, Luiz António. *Ensino Médio e Ensino Profissional: da fusão*. Rio de Janeiro, ANPEC, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Flexibilidade e Avaliação na LDB. In *seminário o que muda na educação brasileira com a nova lei de diretrizes e bases?* São Paulo, 1997. Anais São Paulo, FIESP/ CIESP/ SESI/ SENAI/ RS, 1998. p.13-24.

DAMATTA, Roberto (org). *Profissões Industriais na Vida Brasileira: ontem, hoje e amanhã .Brasília: Editora Universidade de Brasília; Eenai; Ministério do Trabalho e Emprego, 2003*

DE MASI, Domenico. *Desenvolvimento sem trabalho*. São Paulo, Esfera, 1999.

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

DEPREBISTERIS, Léa. *Concepções atuais de educação profissional*. Rio de Janeiro, SENAI/DN, 1998.

ENGUIITA, Mariano. *A Face Oculta da Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas,1989.

FERRER, Florência. *Reestruturação capitalista. Caminhos e descaminhos da tecnologia da informação*. Moderna: São Paulo, 1998

FERRETI, Celso João; JUNIOR, João dos Reis Silva. A Educação Profissional numa Sociedade sem Empregos. In *Cadernos de Pesquisa no.109* São Paulo Mar. 2000.

FERRETTI, C.J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação; um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERRETI, Celso J. *Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90*. Educação & Sociedade. Campinas, n.59, 225-269, ago., 1997.

FIORI, José Luís. *60 lições dos 90, uma década de neoliberalismo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO,Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis : Vozes, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectiva de Final de Século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GALLI, Ubirajara. *A História da Mineração em Goiás: do séc. XVII às lavras do séc. XXI*, Goiânia: Editora da UCG, 2005.

GARCIA-HUIDOBRO, J. E. *Mudanças nas concepções atuais da educação de adultos. Trabalho apresentado no encontro latino-americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores*. Anais, Brasília: MEC-INEP-SEF/UNESCO, 1994.

GOMES, Hélica Silva Carmo. *O fetiche da pedagogia da competência na educação profissional*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

GONZALEZ, Wânia R.C. *Competência: uma alternativa conceitual?* Rio de Janeiro: SENAI/DN Ciet, 1996, 34 p. (mimeo)

GRAMSCI, Antônio. *Caderno do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v.4.

GRUPPI, L.. *Tudo Começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*. Porto Alegre: L&PM, 2001.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural*. 4. Ed. São Paulo: Loyola, 1994.

HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho. In: CASALI, Alípio et al. (org.) *Educação e empregabilidade: novos caminhos da aprendizagem*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 23-42

HOBBSAWM, Eric. *A Era dos extremos: o breve século XX — 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUENZER, A. Z. *A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências*. *Revista Ensaio*. Fundação Cesgranrio. v. 6, n. 20, jul./set., 1998. Rio de Janeiro: A. Fundação, 1998.

_____. *Ensino de 2o grau: o trabalho como princípio educativo*. 3. ed., São Paulo: Cortez, 1997a.

_____. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997b.

LAUDARES, João Bosco. *Educação e trabalho*. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.5, n.27, mai./jun./1999.

LEAL, Maria Cristina. *As alterações sofridas pelos conceitos de cultura popular e educação popular ao longo da história brasileira: do Império à República*. Rio de Janeiro, 1985 (mimeo.).

LIBÂNIO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de; *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIEDKE, Élide R. *Notas acerca do processo de qualificação e de formação profissional no contexto de inovação tecnológica*. Porto Alegre, julho de 1997 (mimeo).

Linhas Críticas Revista Semestral da Faculdade de Educação – UNB. Brasília. Editora UNB. Janeiro/Junho de 2005.

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

MARX, K.; *O Capital: Crítica da Economia Política*. Livro 1, Vol.1. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural. 1988.

_____ *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Editora Boitempo, 2004.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. *Desafiando o Leviatã: Sindicalismo no Setor Público*. Campina, SP: Ed. Alínea, 2000.

_____ *O Trabalho e a identidade política da classe trabalhadora*. Goiânia: Alternativa, 2002.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital – Rumo a uma teoria da transição*. Campinas/São Paulo: Editora da UNICAMP/Boitempo Editorial, 2002.

_____ *O século XXI: socialismo ou barbárie*. São Paulo: Boitempo, 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____ *A cabeça bem-feita: repensar a reforma – repensar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1996.

PALACÍN, Luís; GARCIA, Ledonias Franco; AMADO. *História de Goiás em documentos I. Colônia*. Goiânia: Editora UFG, 1995.

PALACÍN, Luís; MORAES, Maria Augusta de Santana. *História de Goiás*. 4. ed. Goiânia: Editora da UCG, 1986

PARO, Vitor Henrique. Parem de Preparar para o Trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso J. Et Al (orgs.). *Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2003.

PEDROSO, Márcia Naiar Cerdote. *Reestruturação Produtiva e a Formação do Novo Trabalhador*. Santa Maria - RS, Março de 2006 (mimeo).

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. MORIN, Edgar.

POCHMANN, Marcio. *O emprego na globalização – A nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: Editora Boitempo, 2001.

RIOS, Terezinha A. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1993.

RYAN, Newton A. P. *Educação e processo de trabalho. Contribuição ao estudo da formação da força de trabalho no Brasil*. Campinas - UNICAMP (tese de mestrado), 1983.

SAVIANI, Dermeval. *Equidade e qualidade em educação*. Santiago/Chile, 1998.

_____. "O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias". In: FERRETTI, Celso J. et al. (orgs.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes. 1994

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SILVA, Janete B. da. *Abrindo janelas à noção de competência para a construção de um currículo interdisciplinar: um estudo preliminar*. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 1999.

SILVEIRA, Maria Laura. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record: 2001.

SOUZA, Paulo Renato. Os Desafios para a Educação no Limiar do Novo Século. In VELOSO. João P. dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto (orgs.). *Um Modelo para a educação no Século XXI*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1999.

SCHULTZ. Theodore W. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TEIXEIRA, Francly Guimarães. *Gestão Estratégica no Senai*, Brasília: SENAI/DN, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ZARIFIAN, Philippe. "Compétences et organisation qualifiante em milieu industriel". In Minet, Francis et al (org) *La compétence: mythe, construction ou réalité?* Paris: L'Harmattan, 1994.

Legislação:

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira, 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168p. (Série Legislação Brasileira).
- BRASIL. Leis, Decretos... Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo, SENAI. SP, 1997. Coletânea organizada por José Carlos Mendes Manzano, Maria Evangelina Ramos da Silva e Nacim Walter Chieco. (Série SENAI - Formação de Formadores)
- BRASIL, MEC, Secretaria de Educação profissional e Tecnológica. Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica – 6ª ed. Brasília: 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Educação, sociedade e trabalho : abordagem sociológica da educação / Ricardo Gonçalves Pacheco e Erasto Fortes Mendonça. – Brasília : Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.
- BRASIL. MEC. Parecer CNE/CEB nº 16/99 que Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico.
- BRASIL. MEC. Parecer CNE/CEB nº 4/98 que Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.
- BRASIL. MEC. Parecer CNE/CEB nº 15/98 que Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.
- BRASIL. MEC. Lei nº 10.172/01, aprova o Plano nacional de educação, com diretrizes e metas para educação brasileira.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DOU, 23 de dezembro de 1996 – seção 1- página 27839.
- BRASIL. MJ. Lei nº 8.069/90. Estabelece o estatuto da criança e adolescente. artigos 60 a 69, que dispõem sobre o direito à profissionalização do adolescente e à proteção do trabalho.
- BRASIL. MTE. Lei nº 10.097/00 altera os dispositivos legais da consolidação das leis do trabalho, no que diz respeito à condição de aprendiz e ao contrato de aprendizagem.
- BRASIL. Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

- BRASIL. MEC. Resolução CNE/CEB nº2/01- Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.
- BRASIL. MEC. Resolução CNE/CEB nº1/04 -estabelece diretrizes nacionais para a organização e a realização de estágio de alunos da educação profissional e do ensino médio, inclusive nas modalidades de educação especial e de educação de jovens e adultos.
- BRASIL. MEC. Resolução CNE/CEB nº 01/00 que Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.
- BRASIL. MEC. Resolução CNE/CEB nº 4/99 que Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico.
- BRASIL. MEC. Resolução nº 02/98 que Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.
- BRASIL. MEC. Resolução CNE/CEB nº 03/98 que Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.
- BRASIL. MEC. Parecer CNE/CEB nº 11/00 que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.
- BRASIL. MEC. Parecer CNE/CEB nº 16/99 que Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico.
- BRASIL. MEC. Parecer CNE/CEB nº 4/98 que Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.
- BRASIL. MEC. Parecer CNE/CEB nº 15/98 que Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.
- BRASIL. MEC. Parecer CNE/CEB nº 17/97 que Estabelece as diretrizes operacionais da educação profissional em nível nacional.
- BRASIL. MTE. Portaria nº 4/02. Secretaria de inspeção do trabalho e departamento de segurança e saúde do trabalho, que elide os efeitos da portaria nº 20/01 desde que seja validado parecer técnico, que ateste a não exposição dos adolescentes a riscos, por unidade descentralizada do MTE.
- BRASIL. MTE. Portaria nº 20/01. Secretaria de inspeção do trabalho e departamento de segurança e saúde do trabalho, que estabelece quadro descritivo dos locais e serviços considerados perigosos ou insalubres para menores de 18 anos.

ANEXO I

DECRETO-LEI Nº 4.936 - DE 7 DE NOVEMBRO DE 1942 - PUB. CLBR 1942

Amplia o âmbito de ação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, e dá outras providências.

Art. 1º O Serviço Nacional de aprendizagem dos Industriários (SENAI), criado pelo decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, passa a denominar-se Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Art. 2º O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial deverá organizar e administrar escolas de aprendizagem não somente para trabalhadores industriários, mas também para trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca.

Parágrafo único. Todas as escolas de aprendizagem ministraram ensino de continuação e de aperfeiçoamento e especialização.

Art. 3º A obrigação decorrente do disposto nos arts. 4º e 6º do decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, se estende às empresas de transportes de comunicações e de pesca, e é exigível a partir de 1º de janeiro de 1943.

§ 1º A arrecadação das contribuições, a que ficam obrigadas essas empresas, será feita pelos institutos de previdências ou caixas de aposentadoria e pensões a que elas estiverem filiadas, pondo-se o produto à disposição do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

§ 2º Vigorará, com relação ao ensino industrial das empresas de transportes, de comunicações e de pesca, o disposto no § 3º do art. 4º do decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.

Art. 4º O preceito do art. 5º do decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, se aplica às empresas de transportes, de comunicações e de pesca.

Art. 5º A isenção de que trata o art. 5º do decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, dependerá, em cada caso, da realização de acordo celebrado entre o estabelecimento industrial interessado e o Serviço Nacional de aprendizagem Industrial. De termo desse acordo constarão, circunstanciadamente, as obrigações atribuídas ao estabelecimento industrial relativamente à organização e funcionamento da sua escola ou sistema de escola de Aprendizagem, e cuja inobservância importe rescisão.

Art. 6º Os estabelecimentos industriais, enquadrados na Confederação Nacional da Indústria, mas não filiados ao Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários, recolherão as contribuições devidas na forma dos artigos 4º e 6º do decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, por meio das caixas de aposentadoria e pensões a que estiverem filiados.

Art. 7º aplicam-se às empresas de transportes, de comunicações e de pesca as disposições do decreto-lei nº 4.481, de 16 de julho de 1942.

Art. 8º As atribuições conferidas ao Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários pelo decreto-lei nº 4.481, de 16 de julho de 1942, caberão, quanto aos estabelecimentos industriais que não lhe sejam filiados ao competente instituto de previdência ou caixa de aposentadoria e pensões.

Art. 9º Este decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 10. Ficam revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 7 de novembro de 1942, 121º da Independência e 54º da República.

Getúlio Vargas. Gustavo Capanema. João de Mendonça Lima. Apolonio Sales. Alexandre Marcondes Filho.

Anexo II

Portaria SEE/SENAI Nº 001/2004



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO



SERVIÇO NACIONAL DE
APRENDIZAGEM INDUSTRIAL

PORTARIA SEE/SENAI Nº 001/2004

A SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEE) E O DIRETOR REGIONAL DO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI), no uso de suas atribuições legais e,

CONSIDERANDO o Decreto Presidencial Nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei Federal nº 9.394/96 (LDB);

CONSIDERANDO que o Estado enfrenta o desafio de universalizar o Ensino Médio de qualidade;

CONSIDERANDO que os custos do ensino profissional, suas características e necessária flexibilidade são muitas vezes difíceis de serem administradas no sistema legal público; e

CONSIDERANDO a importância de experiências de projetos alternativos de articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

R E S O L V E M

1. **INSTITUIR** uma Comissão composta por **Luiz Fernando Silva Prado** – SUEM/SEE; **Cleuza de Lurdes Silva Moraes** – Gerente Técnica Pedagógica de Ensino da SUEP/SEE; **Pierre Marcos de Moraes e Jorge Quirino Pereira Sobrinho** – Assessores Técnicos da Gerência de Educação do SENAI, para, sob a presidência do primeiro e num prazo de 60 (sessenta) dias, elaborar estudos de viabilidade de implantação de um curso de Ensino Médio articulado com Educação Profissional, a ser oferecido pela Secretaria da Educação (SEE) e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).
2. O acompanhamento da Comissão fica afeto à Superintendência do Ensino Médio por parte da SEE, e à Gerência de Educação Profissional, por parte do SENAI.

C U M P R A – S E.

GABINETE DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA DIREÇÃO REGIONAL DO SENAI, em Goiânia, aos 23 dias do mês de setembro de 2004.

Eliana Maria França Carneiro
Secretária de Estado da Educação

Paulo Vargas
Diretor Regional do SENAI

Universidade Católica de Goiás - UCG
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Curso de Doutorado e Mestrado em Educação
Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.
Mestrando: Elias Pascoal

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA APLICADA AOS PROFISSIONAIS DO Curso de Ensino Médio Articulado com Educação Profissional Técnica de Nível Médio

I – IDENTIFICAÇÃO

1- NOME: _____
 2.1 – GRADUAÇÃO: _____ INSTITUIÇÃO: _____
 3- PÓS-GRADUAÇÃO: _____ INSTITUIÇÃO: _____
 4- TEMPO DE TRABALHO NO SENAI-GO: _____
 5- TEMPO DE MAGISTÉRIO: _____
 6- DISCIPLINA(S) QUE MINISTRA: _____

7- CURSO DE: _____

1. Dê sua definição de Educação Profissional Técnica de nível médio integrada?

R: _____

3. A mudança da legislação que trata da educação profissional, no sentido de implantar os cursos técnicos integrados ao ensino médio deflagrou várias mudanças curriculares e na organização dos cursos. A metodologia institucional utilizada para implantar estas mudanças permitiu participação neste processo? Fale como se deu o processo. Quem foi chamado a participar?

R: _____

4. Na sua visão, por que foi implantado o Curso Técnico de _____ integrado ao nível médio?

R: _____

6. Qual ou quais metodologia/as previstas no projeto do curso de _____ para garantir a interdisciplinaridade exigida pela legislação atual?

R: _____

7. Que tipo de homem o curso de _____ pretende formar, de acordo com o projeto do curso? Que tipo de atividade, disciplina e/ou metodologia garantiriam este modelo de formação?

R: _____

8. Como seria a preparação do trabalhador na sua visão? Que conteúdos, atividades, metodologias precisam ser inseridos na matriz curricular, no seu entender para assegurar esta preparação?

R: _____

9. O currículo do curso, em processo de implantação, possibilita a discussão das questões mais atuais da sociedade, no que diz respeito às mudanças no mundo do trabalho?

R: _____

10. O currículo do curso, em processo de implantação, possibilita ao estudante o acesso à ciência e à tecnologia?

R: _____

11. Qual sua relação com o setor produtivo e como tem acompanhado as mudanças no mundo do trabalho?

R: _____

12. Como você tem visto o desempenho dos alunos nessa nova modalidade de curso?

R: _____

Obrigado por sua contribuição.

Universidade Católica de Goiás - UCG
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Curso de Doutorado e Mestrado em Educação
Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.
Mestrando: Elias Pascoal

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA APLICADA A ALUNOS(AS) DO

Curso de Ensino Médio Articulado com Educação Profissional Técnica de Nível Médio

CURSO DE: _____

Essa pesquisa pretende conhecer alguns aspectos da realidade dos estudantes matriculados nos Cursos Técnicos Integrados de nível médio em Edificações do SENAI-GO.

Estamos solicitando sua colaboração no sentido de respondê-las com sinceridade e precisão.

I – IDENTIFICAÇÃO

1 – SEXO

 M

 F

2 – IDADE

até 15 anos

de 15 a 20 anos

de 20 a 25 anos

de 25 a 30 anos

mais de 30

1
2
3
4
5

3 – Se você tem atividade remunerada não acadêmica, ela é: (responda a todas as questões abaixo)

a) Eventual (bico)

 S
 S
 S
 S

 N
 N
 N
 N

b) Em tempo integral (40 h semanais ou mais)

c) Em tempo parcial (20 a 30 h semanais)

d) Com vínculo empregatício (carteira assinada)

3 A- Caso exerça alguma atividade profissional, qual sua área de atuação e qual sua função?

R: _____

4 – Qual a sua participação na vida econômica da família?

Nenhuma

Parcial, é responsável pelo próprio sustento

Parcial, contribui para o sustento da família

Total, é responsável pelo sustento da família

1
2
3
4

INFORMAÇÕES DA FAMÍLIA

5 – Informe sempre a escolaridade dos pais e também a do chefe da família, se for outra pessoa: (mesmo que falecido)

	Pai	Mãe	Ch.Fa.
Analfabeto/não estudou	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>
Primeira fase do ensino fundamental	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/>
Primeira fase do ensino fundamental/En. Fund. Incompleto	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>
Ensino fundamental/Ensino médio incompleto	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/>
Ensino médio completo/Superior incompleto	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/>
Superior completo	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/>

14 – O que você espera com este curso? (responda a todas as questões abaixo)

- 1) Cultura geral para melhor compreensão do mundo
- 2) Formação profissional voltada para o mercado de trabalho
- 3) Formação profissional para gerenciar um negócio
- 4) Fornecimento de um certificado
- 5) Outro

S	N
S	N
S	N
S	N
S	N

14 A – Justifique sua resposta: (O que você espera com este curso?)

R: _____

15 – O que você pretende fazer logo após concluir o curso? (assinale apenas uma)

- Trabalhar
- Continuar estudando
- Ambos
- Não tenho a menor idéia

1
2
3
4

15a) Se trabalhar foi a opção, imagine-se: (assinale apenas uma alternativa)

- Trabalhando, exclusivamente, na área de seu curso
- Trabalhando em qualquer área onde houver

1
2

15b) Se estudar foi a opção, imagine-se: (assinale apenas uma alternativa)

- 1) Fazendo outra habilitação dentro da mesma área, mas em nível superior
- 2) Iniciando outro curso técnico em outra área
- 3) Fazendo graduação

S	N
S	N
S	N

16 - Qual o seu objetivo principal ao cursar o ensino técnico de nível médio no SENAI-GO?

R: _____

17 – Como você imagina sua vida depois de concluir o curso?

R: _____

Obrigado pela contribuição.