

Elias Pascoal

**O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DO SENAI – GO**

**GOIÂNIA-GO
2017**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

Elias Pascoal

**O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DO SENAI – GO**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GOIÁS) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação Profa. Dra Lúcia Helena Rincón Afonso.

Goiânia, Outubro de 2017

P281t

Pascoal, Elias

O Trabalho docente na educação profissional[desafios e perspectivas no contexto do SENAI - GO/ Elias Pascoal.-- 2017.

257 f.; il. 30 cm

Texto em português com resumo em inglês
Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017

Inclui referências f. 234-244

1. Ensino profissional. 2. Professores - Formação profissional - Avaliação. 3. Universidades e faculdades - Corpo docente. 4. Educação e globalização. I.Rincón Afonso, Lúcia Helena. II.Pontifícia Universidade Católica de Campinas. III. Título.

CDU: 377(043)

**O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DO SENAI – GO**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 31 de outubro de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Alonso / PUC Goiás (Presidente)



Profa. Dra. Maria Cristina Nunes Ferreira Neto / PUC Goiás



Profa. Dra. Denise Silva Araújo / UFG (Pós-Doutoranda - PUC Goiás)



Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Summo / UFG



Profa. Dra. Geisa d'Ávila Ribeiro Boaventura / IF Goiano

Prof. Dr. Marco Antonio de Carvalho / IF Goiano (Suplente)

Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás (Suplente)

DEDICATÓRIA

À memória de minha mãe, Maria das Dores Pascoal e de meu irmão, Luiz Paschoal Filho, grandes admiradores e incentivadores no processo de desbravar os caminhos do conhecimento e que, embora tenham se ausentado no decorrer desta caminhada, continuam muito presentes por meio das lembranças de suas ternas palavras e do exemplo de compromisso e solidez emocional.

AGRADECIMENTOS

Nenhum dever é mais importante do que a gratidão. (Cícero)

A Deus, fonte de toda sabedoria e meu sustentador.

À Prof^a Dr^a Lúcia Helena Rincón Afonso, pela dedicação, acuidade profissional e companheirismo com que conduziu a orientação teórico-metodológica dessa pesquisa.

À minha família pela confiança, incentivo e apoio.

Aos amigos que ofereceram total apoio durante todo processo.

À banca examinadora, composta pela orientadora da Tese, Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso e examinadores: Profa. Dra. Denise Silva Araújo, Prof^a. Dra. Maria Cristina Nunes Ferreira Neto, Prof^a. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno, Prof^a. Dra. Geisa d'Ávila Ribeiro Boaventura pelas enriquecedoras contribuições.

À equipe de professores do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

À equipe de profissionais do SENAI-GO pela recepção, prestatividade em fornecer os dados as informações.

Aos colegas da Turma 2014 do Doutorado em Educação, em especial a Edna, Iraci, Júlio Cesar e Káriton, pelo companheirismo e momentos de crescimento e diversão.

“O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social.” (Duarte, 1993, p. 47-48)

PASCOAL, Elias. **O Trabalho Docente na Educação Profissional: desafios e perspectivas no contexto Do Senai – GO**. 2017. xx f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2017

RESUMO

Esta investigação teve como objetivo reconhecer a atividade laboral dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica – EPT em Goiás em meio às mudanças trazidas pela atual configuração da Educação Profissional. Para este alcance, buscou-se conhecer e analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, na identificação de seus atores, o que fazem e quais as condições concretas em que se efetiva sua atividade laboral, podendo, assim, subsidiar a elaboração de políticas públicas, para esta modalidade de ensino. Para tal, optou-se por investigar o trabalho dos profissionais docentes, que atuam especificamente, no ensino técnico de nível médio, nas cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia, nas unidades do SENAI, identificando esses sujeitos e as condições de exercício da prática docente. Foram considerados sujeitos da pesquisa: diretores, coordenadores/supervisores e professores. Com relação a esses sujeitos, é importante situar que a categoria trabalho docente abarca tanto os sujeitos nas suas complexas definições laborais quanto as condições em que as atividades são realizadas no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa com base no método Materialista-Histórico Dialético, em uma abordagem qualitativa e em uma concepção crítica de educação, com realização de entrevistas, aplicação de questionários e análise documental, antecedidos pela revisão da literatura produzida na área. 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 de Antunes (1999; 2001; 2004; 2006), Cunha (1997), Enguita (1989), Ferreti (1994, 2000, 2004, 2007), Freitas (1998; 2011), Frigotto (1995; 1999; 2001; 2005), Kuenzer (1996; 1997; 1998; 2003, 2007, 2010) dentre outros, o que oportunizou novas alternativas de análises para as demandas atuais vivenciadas nessa modalidade de atuação no SENAI – GO. Os dados obtidos nas entrevistas aos gestores e pelos questionários aplicados aos professores 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, em que a Educação Profissional continua posicionada a favor do sistema de produção e antagônica aos reais interesses do trabalhador, de escola identificada com ele. Nesse contexto, o trabalho docente, para além de uma ação instrumentalizadora configurada no trabalho do instrutor, deveria se constituir numa ação didaticamente emancipadora e de intelectualidade orgânica, utilizando uma metodologia mais dialógica, com ideais mais sociais e mais diversificada.

Palavras-chave: Globalização; Educação Profissional; Trabalho docente.

ABSTRACT

This research aimed to recognize the work activity of the teachers of the Professional and Technological Education - EPT in Goiás in the midst of the changes brought about by the current configuration of Professional Education. To this end, we sought to know and analyze the teaching work in its constitutive dimensions, in the identification of its actors, what they do and what concrete conditions in which their work activity is effective, and, thus, can subsidize the elaboration of public policies for this type of education. In order to do this, it was decided to investigate the work of the teaching professionals, who work specifically in the technical education of medium level, in the cities of Goiânia and Aparecida de Goiânia, in the units of SENAI, identifying these subjects and the conditions of exercise of the teaching practice . The following subjects were considered: directors, coordinators / supervisors and teachers. With respect to these subjects, it is important to situate that the category of teaching work covers both the subjects in their complex working definitions and the conditions in which the activities are carried out in the school context. It is a research based on the Materialist-Historical Dialectic method, on a qualitative approach and on a critical conception of education, with interviews, questionnaires application and documentary analysis, preceded by the literature review produced in the area. In order to study scientifically the practical reality, in a way that is articulated with the theoretical formulations of Antunes (1999, 2001, 2004, 2006), Cunha (1997)), Frigotto (1995, 1999, 2001, 2005), Kuenzer (1996, 1997, 1998, 2003, 2007, 2010), Enguita (1989), Ferreti (1994, 2000, 2004, 2007), Freitas among others, which made possible new analysis alternatives for the current demands experienced in this modality of performance in SENAI-GO. The data obtained in the interviews with the managers and the questionnaires applied to the professors proved the pedagogy fetish thesis of the competence evidenced in the vision of professional education equivalent to a product, whose objective is the labor market, in which the Professional Education continues positioned in favor of the production system and antagonistic to the real interests of the worker, of the school identified with him. In this context, teaching work, in addition to an instrumentalizing action configured in the work of the instructor, should constitute a didactically emancipating action and organic intellectuality, using a more dialogic methodology, with more social ideals and more diversified.

Keywords: Globalization; Professional education; Teaching.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB	Câmara da Educação Básica
CEFET – MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
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
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GESTRADO	Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho Docente
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
PNE	Plano Nacional de Educação
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
RED ESTRADO	Rede Latino-americana de Estudos Sobre Trabalho Docente
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAPES	Sistema de Acompanhamento e Pesquisa de Egressos do SENAI
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE	Secretaria do Estado da Educação

SEE-MG	Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais
SMED-BH	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Unidades do SENAI – GO	145
Quadro 2 – Funções Instrutor X professor	162
Quadro 3 – Relação Profissional/atividade desempenhada.....	167

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gênero	182
Figura 2 – Saúde.....	183
Figura 3 – Leitura	184
Figura 4 – Escolaridade.....	185
Figura 5 – Experiência na EPT.....	186
Figura 6 – Perspectivas positivas com relação ao futuro no trabalho	187
Figura 7 – Participação em Sindicatos	189
Figura 7.1 – Avaliação de atuação dos sindicatos em relação aos problemas de trabalho	190
Figura 8 – Porcentagem de participação em processo seletivo para contratação	191
Figura 9 – Cargos para quais os profissionais foram contratados	192
Figura 10 – Percentual de plano de cargos pertencentes a carreira do magistério	193
Figura 11 – Aspectos mais valorizados no plano de cargos e salário	194
Figura 12 – Plano de Saúde.....	194
Figura 13 – Custeio do Plano de Saúde.....	195
Figura 14 – Opiniões sobre a carreira de coordenador.....	196
Figura 15 – Grau de concordância sobre a gestão da unidade educacional	197
Figura 16 – Avaliação das condições estruturais da unidade educacional	198
Figura 17 – De quem vem a maior porcentagem das cobranças do trabalho de coordenação	199
Figura 18 – O relação aos seguintes aspectos, o que ocorre na unidade educacional.....	200
Figura 19 – Porcentagem de ocorrência de realizar trabalhos fora do horário de expediente.....	201
Figura 20 – Aspectos que podem melhorar a qualidade de trabalho.....	201
Figura 21 – Tópicos e frequência sobre a realização de tarefas em conjunto entre docentes	203
Figura 22 – Problemas que interferem no desempenho das atividades docentes	203
Figura 23 – Importância dos seguintes objetivos no trabalho	204
Figura 24 – Atividades que os alunos recebem apoio.....	205
Figura 25 – Nome da unidade educacional.....	206
Figura 26 – Nível de atendimento da unidade educacional	207
Figura 27 – Percentual de Homens e Mulheres	207
Figura 28 – Nível de escolaridade dos docentes.....	209
Figura 29 – Hábito de leitura	210
Figura 30 – Política de Formação Docente	211
Figura 31 – Cargo para o qual foi admitido	211
Figura 32 – Tempo trabalhando na Educação	212
Figura 33 – Tipo de vínculo de trabalho	213
Figura 34 – Plano de Cargo e salários pertence a carreira do magistério	214
Figura 35 – Aspectos mais valorizados em seu plano de cargos e salário	215
Figura 36 – Sentimentos em relação a carreira	216
Figura 37 – Grau de controle sobre diversos aspectos.....	217
Figura 37.1 – Salário Bruto.....	218

Figura 38 – Sentimento em relação ao salário	218
Figura 39 – Trabalha em outra instituição educacional.....	219
Figura 40 – Tempo médio de deslocamento até o trabalho	220
Figura 41 – Principal meio de transporte para locomoção até o trabalho	221
Figura 42 – Carga horária semanal na respectiva unidade educacional.....	222
Figura 43 – Média de alunos por turma.....	223
Figura 43.1 – Conta com apoio de pessoal para acompanhamento dos alunos	224
Figura 44 – Existem com alunos com necessidades especiais.....	224
Figura 45 – Exerce atividades acadêmicas fora do horário de expediente	225
Figura 46 – Horas semanais dedicadas a atividades docentes fora do expediente	226
Figura 47 – Opiniões sobre quem deve avaliar o trabalho dos professores	227
Figura 48 – Avaliação das condições estruturais da unidade educacional	228
Figura 49 – O que ocorre nesta unidade educacional.....	229
Figura 50 – Frequência que o seguinte ocorre durante a vivência profissional...	230
Figura 51 – A importância dos seguintes objetivos em seu trabalho	230
Figura 52 –Em relação a situação do docente na unidade educacional	231

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE	28
1.1 Aspectos conceituais e históricos do trabalho	29
1.2 A construção da descentralização do trabalho no modo de produção capitalista	39
1.3 A Nova Esfera Globalizada e os Impactos na Relação Educação e Trabalho ..	49
1.4 O trabalho docente e seus desdobramentos	61
1.4.1 Formação e trabalho docentes em pesquisas	69
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: aspectos históricos e contextuais	75
2.1 Um panorama geral da atual educação profissional	82
2.2 O SENAI e a Trajetória da Educação Profissional no Brasil	93
2.3 A Educação Profissional na Atual Legislação Brasileira	109
2.3.1 Educação Profissional e o novo PNE	125
CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM GOIÁS E O SENAI-GO	130
3.1 Aspectos históricos da Educação Profissional em Goiás	131
3.2 Das Escolas Técnicas Federais aos Institutos Federais de Educação	135
3.3 O SENAI de Goiás e sua trajetória	141
3.3.1 O modelo de educação para o desenvolvimento de competências na proposta pedagógica do SENAI-GO	146
CAPÍTULO 4 - TRABALHO DOCENTE NO SENAI GOIÁS	156
4.1 Os caminhos da pesquisa	156
4.1.1 Os sujeitos da pesquisa	157
4.2 Aspectos estruturais do trabalho docente no SENAI-GO	166
4.3 Descrição e discussão dos dados levantados nos questionários aplicados aos profissionais da educação ligados à gestão	183
4.3.1 Identificando os sujeitos	184
4.3.1.1 Gênero, faixa etária e condição de saúde	184
4.3.1.2 Formação e Experiência Profissional	186
4.3.1.3 Condições de Contratação e Plano de Cargos e Salários	193
4.3.1.4 Condições de trabalho	198
4.4 Descrição e discussão dos dados levantados nos questionários aplicados aos profissionais da educação ligados à docência	208
4.4.1 Identificando os sujeitos	209
4.4.1.1 Gênero, faixa etária e condição de saúde	209
4.4.2 Condições de Contratação e Plano de Cargos e Salários	215
4.4.3 Condições de trabalho	222
CONSIDERAÇÕES FINAIS	234

REFERÊNCIAS	244
ANEXOS	259
ANEXO 1 - Questionário para os docentes	
ANEXO 2 - Declaração de Consentimento	
ANEXO 3 - Roteiro de entrevista para os gestores do SENAI	

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, tal fato 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.

É inegável o fato de que o SENAI exerceu um papel de fundamental importância em minha formação, ao considerar o fato de apenas estar entrando na adolescência e já ter que ser formado como um profissional. Além desse fato, 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 minha vida acadêmica.

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 dividiam as oficinas dos diferentes cursos, agora transformadas num grande galpão. Embora os maquinários lembrassem a antiga e rígida divisão dos cursos, passaram a ser organizados em uma “ilha de produção” (expressão ligada ao Toyotismo, em que 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.

Ao perceber 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 Sensu* em Administração Educacional, “os desafios da Educação Profissional no Brasil frente ao processo de Globalização da Economia e suas implicações na formação do trabalhador”. Retomei o tema na pesquisa do Mestrado, dando continuidade à verificação de como a mesma instituição –

o SENAI – mais especificamente o de Goiás, enfrentava 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 referido trabalho, propunha realizar uma reflexão acerca dos elementos constituintes dessa nova realidade socioeconômica e educacional e, ao mesmo tempo, examinar os impactos que as iniciativas, tanto legais, como as advindas da implantação de projetos educacionais neotecnicistas, exerceram sobre a Educação Profissional no Estado de Goiás, especialmente no SENAI -GO.

Ao focar o tema “O SENAI de Goiás no atual contexto da educação profissional e seus desafios e perspectivas”, busquei visualizar a esfera em que se desenvolvia o binômio Educação e Trabalho no contexto goiano e os desafios da Educação Profissional. Analisei as posições de enfrentamento, em especial, o modelo utilizado pelo SENAI - GO na busca de possíveis caminhos para uma formação profissional condizente com as atuais demandas profissionais do início do presente século.

Por sua vez, a Tese “O Trabalho Docente na Educação Profissional em Goiás: Desafios e Perspectivas no Contexto do SENAI – GO” emanou do meu interesse pessoal em compreender a dinâmica do trabalho docente na EPT, em especial no SENAI, onde alguns familiares exerceram e exercem a docência, e, por vezes, apontada como razão de adoecimento e suas consequências. Também, da participação em dois projetos de pesquisa, “OBSERVATÓRIO: o trabalho real e a formação docente na educação profissional em Goiás”, coordenado pela professora Oyaná Rodrigues dos Santos e o “OBSERVATÓRIO: o trabalho real e a formação docente na educação profissional em Goiânia”, coordenado pelo professora Denise Silva Araújo, os quais evocam a necessidade de se levantar as políticas e as práticas educacionais, o trabalho e a formação dos professores compondo conteúdo de enorme complexidade.

Assim, o que se pretende, como objetivo geral nesse trabalho de pesquisa, é conhecer e analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, a na identificação de seus atores, o que fazem e quais as condições concretas em que se efetiva sua atividade laboral, em cinco instituições de Educação Profissional, no Es-

tado de Goiás, o que poderá subsidiar a elaboração de políticas públicas, para esta modalidade de ensino.

Pretende-se, ainda, na busca do alcance do objetivo geral, esclarecer em que medida as mudanças trazidas pela expansão do ensino profissional e pela atual regulação educativa impactam na constituição das identidades, nos perfis, no desenvolvimento profissional e na atividade laboral dos docentes que atuam na formação daqueles que vivem do trabalho.

De acordo com Ramos (2002), com relação à educação profissional, os organismos internacionais tais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Internacional do Trabalho, que historicamente interferem na educação brasileira, nas últimas décadas do século XX, teciam severas críticas ao Ensino Profissional, que era considerado, por estes organismos, ineficaz e dispendioso, além de não conseguir atingir suas finalidades.

Estas críticas assentavam-se, principalmente em três argumentos:

- a) a educação secundária profissionalizante de qualidade atraía os filhos de classes mais favorecidas, em detrimento dos filhos das classes trabalhadoras; b) alunos com esse perfil, em vez de se deterem no mercado de trabalho, acabavam se dirigindo às universidades; c) a educação profissional não deveria ocupar-se com a formação geral do educando, responsabilidade exclusiva da educação básica (RAMOS, 2002, p. 403).

Assim, em 1997, após a aprovação da Lei no 9.394/96, o Decreto nº 2.208/1997 impôs um conjunto de reformas à Educação Profissional no país, sendo a principal delas a separação estrutural entre o ensino médio e o técnico. De acordo com este Decreto, a educação profissional compreenderia os seguintes níveis: básico, destinado à qualificação e profissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio; tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do Ensino Médio e Técnico.

Uma das principais consequências deste Decreto foi promover a desestruturação dos cursos técnicos de nível médio, que ofereciam concomitantemente a educação geral e a formação profissional. Esse era um modelo que vinha historicamente constituindo-se numa alternativa de ensino de excelente qualidade, para os trabalhadores brasileiros.

O Governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1994-2002) incentivou a desestruturação deste modelo e desestimulou o crescimento dos cursos técnicos de nível médio, em nome de uma formação geral, para a vida, a que deveriam ter acesso todos os alunos do ensino médio.

Estas medidas representaram um retorno à dualidade entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante, própria das Reformas Capanema, da década de 1940, na vigência do Estado Novo. A separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico reduziu o primeiro a uma formação geral, distanciada do mundo do trabalho e o segundo, a uma formação técnica estreita, centrada apenas no saber fazer. O resultado desta política foi a desarticulação e a queda da qualidade do ensino técnico e a desmotivação dos seus professores.

De acordo com Garcia (2012), os educadores que atuam na Educação Profissional e pesquisam a relação entre educação e trabalho, no Brasil, defendem a superação desta dicotomia, por meio de uma formação politécnica omnilateral, em que o aluno possa ter acesso a uma educação geral, científica, humanística e tecnológica, que lhe permita compreender o mundo natural e social, com bases científicas, filosóficas e sociológicas, de modo a se posicionar de maneira crítica e consciente diante das exigências do mundo do trabalho contemporâneo e não apenas servir cegamente aos ditames do capital.

O Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, no seu primeiro mandato, em resposta às severas críticas dos estudiosos e professores do Ensino Técnico e Médio, revogou o Decreto nº 2.208/1997, por meio do Decreto nº 5.154/2004, que estabelece no Artigo 4º, diferentes maneiras para a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio.

A partir de então, a Rede Federal de Educação Tecnológica tem investido na integração da Educação Profissional e o Ensino Médio e com o desenvolvimento da educação profissional, por meio de cursos e programas que envolvem a formação inicial e continuada de trabalhadores.

Em julho de 2008, ocorreu a incorporação da quase totalidade do Decreto no 5.154/2004 no texto da LDB/1996, com a edição da Lei nº 11.741/2008, que altera dispositivos da Lei, 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.

Estes novos mecanismos legais retomam a tendência da formação integrada, o que poderia promover a reorganização do Ensino Técnico de acordo com uma concepção mais coerente com as necessidades dos trabalhadores, da sociedade contemporânea.

No entanto, para que esta medida legal surta efeito deveria vir acompanhada por uma reordenação da política para a educação profissional a serviço do trabalhador e não apenas do mercado. Para tanto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) já haviam apontado que seriam necessárias algumas medidas: a) encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação de uma proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais, em conformidade com a filosofia proposta pelo novo Decreto; b) fomentar a implantação do ensino médio integrado em sua própria rede e nas redes estaduais; c) um plano de implementação acompanhado de discussão, avaliação e sistematização de experiências com o intuito de reunir elementos políticos e pedagógicos; além de força social, para fundamentação de um projeto de revisão da LDB, bem como para a proposição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Educação Profissional, a serem construídas de forma efetivamente democrática e participativa.

Entretanto, tal fato não havia acontecido, visto que ocorreu uma fragmentação interna no próprio MEC, que dividiu a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) em duas novas secretarias: uma responsável pelo ensino médio, a Secretaria de Educação Básica (SEB), e outra responsável pela educação profissional, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Esta reestruturação demonstrou que a integração não era uma prioridade, visto que a dualidade partia do próprio governo, que na ocasião, alegou ter como objetivo dar visibilidade aos cursos tecnológicos, que eram confundidos com os cursos técnicos.

Apesar de se apresentar como inovadora, a nova legislação se mostrou contraditória. Kuenzer (2003) chamou tal contradição de “acomodação conservadora”. Para a autora, ao incorporar em seu texto, partes da LDB, da Resolução 03/1998 do CNE e do Decreto 2.208/1997, o Decreto 5.154/2004 procurou

[...] atender ao mesmo tempo as intenções do Governo, das instituições públicas que passaram a vender cursos para o próprio Governo (e gostaram de fazê-lo, renunciando à sua função) e das instituições privadas que passa-

ram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas (p. 07).

Assim, pode-se apontar como a principal (ou única) mudança a possibilidade da integração entre o Ensino Médio e o Técnico, com matrícula e diploma únicos. Entretanto, segundo Rodrigues (2005), o Decreto está adequado à característica mais importante do atual padrão de acumulação: a flexibilização, que pode ser evidenciada no fato de a integração entre o ensino médio e a educação profissional possuir caráter não obrigatório, ficando a critério de cada instituição adotá-la ou não.

Vale registrar que, tantos anos após a edição do Decreto 5.154/2004 e outros tantos anos após a Lei nº 11.741/2008, foram aprovados importantes instrumentos legais: o Parecer CNE/CEB 05/2011 e a Resolução CNE/CEB 02/2012, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e o Parecer CNE/CEB 11/2012 e a Resolução CNE/CEB 06/2012, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Frutos de muitos embates e permeadas por contradições, esta legislação constitui um avanço, na medida em que supera a criticada Pedagogia das Competências (RAMOS, 2002), assume o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico; além de orientar a integração entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício profissional.

Apesar desse fato, com esta legislação em vigor, a educação profissional, no Brasil, atualmente, encontra-se pulverizada em níveis e modalidades e pode ser oferecida em diversos *lôcus* que podem adotar distintas maneiras de organização curricular. Ela pode ser oferecida em instituições públicas e privadas, de nível superior ou básico, nas etapas fundamental ou médio, nas modalidades regular, Educação de Jovens e Adultos - EJA, presencial ou a distância. Além desse fato, permanece aberta a possibilidade de oferta de cursos profissionalizantes na educação não formal, principalmente, por meio de Organizações Não Governamentais - ONGs e dos Serviços nacionais de aprendizagem – o Sistema S.

Diante desta diversidade, para compreender a complexidade do fenômeno que se propõe a investigar, nesta pesquisa, consideram-se como docentes todos os trabalhadores que atuam diretamente na qualificação profissional, nestes diferentes níveis, modalidades e instituições: professores, educadores, monitores, instrutores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, atendentes, auxiliares etc.

Perante este quadro, tratar do trabalho de docentes da educação profissional consiste em uma tarefa árdua e bastante complexa. Como o professor que atua na educação profissional atende a diversos níveis, do básica à científico-tecnológica de alto nível, ao incluir cursos de mestrado e doutorado, as políticas de formação de professores para a Educação Profissional também não tem sido homogêneas, pois as exigências para o exercício da docência na educação tecnológica (nível superior), por exemplo, incluem qualificação específica em mestrado e/ou em doutorado, tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa.

Com a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, vários mestres e doutores têm ingressado na carreira docente nesta modalidade de ensino. Estes profissionais não têm preparo e nem desejo para atuar na formação de jovens e adolescentes, no ensino técnico e na formação inicial e continuada (FIC) e de adultos no PROEJA¹. Este fato tem gerado muitas tensões que tem sido objeto de pesquisas recentes (SILVA, 2013).

Por outro lado, alguns destes profissionais possuem apenas a formação técnica, no nível médio. Muitos dos que têm curso superior são oriundos de cursos de bacharelado, na maioria engenharias. A formação pedagógica, portanto, não tem sido requisito para o exercício da docência, com exceção da rede federal. Nas instituições estaduais e particulares, em que ainda predominam os cursos técnicos concomitantes e subsequentes, a maioria dos docentes atua com contratos temporários em condições de trabalho precarizadas. Destes, é ainda mais difícil exigir qualquer formação pedagógica.

Nesta pesquisa, foca-se o trabalho dos profissionais docentes, que atuam especificamente, no Ensino Técnico de nível médio, nas cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia, nas unidades do SENAI, como sequência às pesquisas já realizadas, ao identificar os sujeitos e suas condições concretas de formação e de exercício da prática pedagógica.

De acordo com Kuenzer (2010), ao inserir a Educação Profissional Técnica na Educação Básica, a formação desses professores deve ser integrada à formação de professores para a educação básica, ou seja deve ter a mesma base de forma-

1 O Proeja é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos, que tem por objetivo oferecer oportunidade da conclusão da educação básica, juntamente com a formação profissional àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular

ção pedagógica, ao assegurar o foco na articulação entre ciência, trabalho e cultura, com ênfase, porém, na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores.

De acordo com a autora, há, contudo uma especificidade, que confere complexidade a esta formação: “a necessidade de conhecimentos sobre a área específica de trabalho a ser ensinada, que deve articular conhecimento específico e conhecimento tácito” (KUENZER 2010, p. 502).

A Resolução CNE/CEB 06/2012 estabelece em seu Artigo 40, que a formação dos professores do ensino técnico de nível médio deverá ser realizada em cursos de graduação e de licenciatura, ou em outras formas em consonância com a legislação e dá um prazo até 2020 para o cumprimento desta norma.

Neste contexto, justifica-se a necessidade de observar, como as reformas educacionais e as políticas públicas no âmbito da Educação Profissional estão impactando o trabalho docente, seus sujeitos, suas condições concretas de atuação, suas práticas e suas concepções de educação, de trabalho e de sociedade..

Partiu-se da revisão de literatura sobre a categoria trabalho docente, cuja produção se embasou em pesquisa nos portais de periódicos da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, da GESTRADO – Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho Docente, criado em 2002, que reúne professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), além de pesquisadores de outras instituições (CEFET-MG, SEE-MG, SMED-BH, UEMG, UFES, UFPel) e da RED ESTRADO - Rede Latino-americana de Estudos Sobre Trabalho Docente.

Analisar mais detidamente a relação entre trabalho e formação docentes requer uma reflexão sistemática e atualizada sobre os processos de iniciação profissional e os desafios próprios da atividade docente; o que para Marcelo Garcia (2009) pressupõe a existência de um prolongado debate em relação à caracterização da docência enquanto profissão.

Assim, a opção por trabalhar a categoria “trabalho docente” na utilização dessas bases de dados deveu-se à especificidade das pesquisas que essas bases contêm, seja pela existência de linhas de pesquisa características ou pela diversidade dos campos de conhecimento de que se originam seus pesquisadores; o que sugere conferir uma visão mais ampliada e diversificada do trabalho docente.

Como procedimento de busca foram realizadas várias inserções nos referidos portais de periódicos entre os meses de abril a junho de 2015, quando se empregou para essas buscas a expressão “trabalho docente” e sem delimitar o espaço de tempo das publicações.

Nesse esforço, obteve-se mais de 500 trabalhos entre artigos teses e dissertações. A partir desse pressuposto utilizou-se, também, como critério de seleção, eleger os textos que tratavam do trabalho docente em várias subcategorias, como (1) Formação continuada; (2) Condições de Trabalho; (3) Conhecimento Pedagógico; (4) Avaliação; (5) Políticas Educacionais (6) Perfil do Trabalhador Docente; (7) Trabalho Coletivo.

Mesmo assim, um novo critério precisou ser definido para se atender a demanda dessa pesquisa; neste caso, a opção pelas subcategorias perfil do trabalhador docente e condições de trabalho. Assim, o resultado foi para 15 trabalhos, sendo 7 artigos e 8 teses/dissertações, selecionados a partir de seus resumos para posterior análise.

Ao se partir para o reconhecimento dos caminhos da educação profissional em Goiás e mais detidamente do SENAI em seus aspectos histórico, político e estrutural, buscou-se o histórico da Educação Profissional no Brasil e no Estado de Goiás e, no SENAI, conhecer o trabalho docente em seus diversos aspectos e contextos, numa abordagem marxista.

Para responder 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 conferem às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Nesses processos de investigação qualitativa, a coleta de dados 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 semiestruturada por de promover, além da interação, um grau de influência recíproca entre entrevistado e entrevistador; o que incita aquele a falar sobre o tema proposto 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 SENAI-GO em seu ambiente de trabalho e/ou estudos, nas cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia, às vezes, com o apoio tecnológico de um gravador para não correr o risco de perder informações coletadas, mas, na maioria dos casos, os dados foram obtidos por meio de questionário *on line* e impresso.

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-se a (04) quatro gestores, (04) quatro coordenadores pedagógicos, 03 supervisores e (8) oito professores.

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 2015/2019, Relatório Anual de Atividades SESI SENAI 2015; 2016, Manual de Integração de Novos Empregados - 2013, Metodologias Senai para Formação Profissional com Base em Competências - Norteador da Prática Pedagógica - Volume 3, relatórios diversos dos cursos em questão, publicações da própria instituição, além dos respectivos planos de curso.

Para entendimento do próprio SENAI-GO, enquanto instituição de ensino profissional e, na busca de compreensão do trabalho docente no campo da Educação Profissional, foi necessário realizar algumas visitas técnicas no contexto do Departamento Regional de Goiás; mais especificamente no seu Departamento de Educação e Tecnologia, também nas unidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia que ofertam os cursos técnicos.

Um outro documento muito útil, nesta fase de nossa pesquisa foi a Tese “Certezas e Incertezas da Educação Profissional por Competências”, defendida pelo Dr. Manoel Pereira da Costa, diretor do Departamento de Educação e Tecnologia do

SENAI – GO, em 2007, e que muito subsidiou nosso trabalho com informações contextualizadas da instituição pesquisada.

Com respeito à estrutura, este trabalho apresenta no primeiro capítulo, intitulado “A Relação Educação e Trabalho e o Trabalho Docente”, uma análise da categoria trabalho como atividade humana central do processo de sua humanização, realçando a transformação do ser biológico em ser social, pela mediação do trabalho com a natureza, tendo o fenômeno educativo como fator interveniente nesse processo, ao perceber ainda, como o modo de produção capitalista transforma o trabalho pelo predomínio do objeto sobre o sujeito.

No segundo capítulo cujo título é “A Educação Profissional e Técnica no Brasil, apresenta uma discussão sobre a Educação Profissional e Técnica e a exigência de novas propostas pedagógicas e organizacionais; bem como a reorganização social e simbólica da profissão docente na EPT face à hegemonia da racionalidade técnico-instrumental e seus artefatos gerenciais sobre a racionalidade ética, que apontam para os dilemas e paradoxos vividos pelos professores, em diálogo com a legislação. E, nesse aspecto, há concordância em torno da ideia de que as identidades institucionais e pedagógicas na EPT estão em crise.

O terceiro capítulo – A Educação Profissional em Goiás e o SENAI-GO – apresenta um levantamento e uma análise histórica dessa modalidade de educação e um panorama da Educação Profissional em Goiás, e mais especificamente no SENAI – GO.

Já no quarto e último capítulo sob o tema “O Trabalho Docente no Senai Goiás, apresenta os resultados das análises da pesquisa e discussão balizada na fundamentação teórica desenvolvida sobre o trabalho docente na EPT e no SENAI-GO, com vinculação à formação docente, indissociável aos saberes da experiência e expressão de poderes políticos, reconfiguradores contínuos de sua cultura profissional.

Nas considerações finais, embasados no trabalho de análise com os relatos e questionários de professores e diretores das unidades pesquisadas, é discutido o processo de trabalho docente ao longo da trajetória profissional e institucional dos sujeitos entrevistados. Entre situações de encanto e desencanto, desafios e perspectivas no exercício profissional e na configuração da construção da identidade profissional docente, no jeito de ser professor é que se constrói, fortalece ou enfraquece sua ligação com aquilo que é próprio do trabalho.

São retomadas as questões centrais da pesquisa acerca do trabalho docente, mediadas por análises, com ênfase em como e de que maneira o professor concebe a sua profissão e as próprias práticas, ao levá-lo, diante das condições objetivas do trabalho, a tomar decisões práticas em campos prefigurados frente a dimensão da profissionalidade.

CAPÍTULO 1 - A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE

Educação e trabalho constituem categorias históricas que se baseiam nas relações sociais e, assim, sempre conectadas ao debate da reprodução social. Quando se analisa a constituição histórica da construção dessa relação, no Brasil, a partir da segunda década do Século XX, é possível perceber 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 ao 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 e na Educação Profissional passou a ser as necessidades do mercado.

Nesse sentido, foram pensadas diversas formas de escolas, porém, a marca social desta é dada pelo fato de que cada grupo social tem seu tipo de escola próprio, destinado a perpetuar entre seus membros, uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental.

Assim, segundo Gramsci (2005), teria que haver uma posição, mediante tal situação, de não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissionais, mas criar um tipo único de escola que conduzisse até a escolha profissional, que fornecesse uma formação prévia como pessoa capaz de pensar, de criar e de ser proativo.

A marca social da escola é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se 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 esse meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de dirigir ou de controlar quem dirige. A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas dado que tende, nessas diferenças, a criar estratificações internas, faz crescer a impressão de ter uma tendência democrática (GRAMSCI, 2000, p. 49).

Compreender as políticas públicas para a educação profissional exige buscar o entendimento da relação histórica entre trabalho e 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 po-

dem ser convenientemente compreendidos quando expostos conjuntamente com uma análise socioeconômica das sociedades em que têm lugar” (PONCE, 2003 p. 10).

Como categorias amplas e complexas, educação e trabalho, exigem uma alargada compreensão teórica, sem o que seria impossível interpretar o trabalho docente na educação profissional no seu atual contexto. Diante desse fato, pode-se compreender a impossibilidade de, nos limites deste trabalho, fazer sobre essas categorias uma historiografia; assim, limita-se a enfocá-las conceitualmente, numa abordagem marxista.

O trabalho que faz parte das necessidades humanas tem sua origem com o aparecimento do ser humano, a partir do desenvolvimento de pequenas ferramentas de pedra com que o homem começa a buscar meios para prover sua alimentação.

Assim, é possível dividir a história do trabalho por meio do modo de produção que o homem desenvolveu ao longo da história, que são conhecidos como regimes de trabalho primitivo, escravo, feudal, capitalista e comunista (OLIVEIRA, 2006).

As variantes políticas, culturais e econômica da história transformaram o modo de análise de como surgiu e foi transformado o trabalho ao longo da história; o desenvolvimento da intelectualidade humana na construção do materialismo ajudou a formar o homem que temos hoje.

As transformações atinentes ao trabalho são passadas de geração para geração por intermédio da cultura que o homem produz, ao transformar a natureza por meio do seu trabalho.

1.1 Aspectos conceituais e históricos do trabalho

O conceito de trabalho diferencia-se, segundo alguns autores. É necessário, entretanto, contextualizá-lo no tempo e no espaço. Para Marx (1932), a primeira atitude histórica dos indivíduos, em relação aos animais, não é o fato de pensar, mas o de produzirem seus meios de sobrevivência. Antunes (2005) aponta que, desde o mundo antigo e sua filosofia, o trabalho vem sendo compreendido como expressão de vida e degradação, criação e infelicidade, atividade vital e escravidão, felicidade social e servidão.

Para Albornoz (2002), na linguagem cotidiana, a palavra trabalho tem muitos significados, embora pareça compreensível, como uma das formas elementares da ação dos homens, o seu conteúdo oscila. Às vezes lembra dor, tortura, suor do rosto, fadiga. Noutras mais que aflição e fardo. E, ainda, designa a operação humana de transformação da matéria natural em objeto de cultura.

Dessa forma, pode-se relacionar o trabalho como o elemento de ligação entre o homem e o meio, entre o homem e a natureza, entre o homem e a sociedade. Trabalho como elo entre, a natureza a sociedade, o meio e o homem. Assim, o trabalho é visto como uma das formas do homem atuar sobre o mundo e que o faz de várias formas, devido à bagagem que traz de sua herança cultural e sua ideologia acerca das relações sociais.

Marx (1979) assim o relaciona como fator de sua própria transformação, ao afirmar que:

O trabalho é, em primeiro lugar, um processo entre o homem e a natureza, um processo integrado no qual o ser humano faculta, regula e controla a sua forma material com a natureza através de sua atividade... Ao atuar sobre a natureza externa a si, modificando-a, o ser humano modifica simultaneamente sua própria natureza... (MARX, 1979 p. 118).

Segundo 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 transformou-se ao longo da história de, inicialmente, esforço de sobrevivência, em ação produtiva, ocupação e, atualmente, 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. Um lado 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 constituiu-se num elemento inseparável do ser humano no que possui. Já a força de trabalho consiste na capacidade de executar uma tarefa e constitui-se, na sociedade capitalista, em elemento de barganha.

Ao retomar as várias fases pelas quais o trabalho humano passou até chegar ao modelo que conhecemos hoje, ou seja: Regime de Trabalho Primitivo, Regime de Trabalho Escravo, Regime de Trabalho Feudal e o Regime de Trabalho Capitalista, segundo Antunes (2005), pode-se traçar uma linha histórica.

No Regime de Trabalho Primitivo, o primeiro modo de produção, este desenvolveu-se por meio das comunidades primitivas, com avanço das primeiras ferramentas, que eram construídas de pedra, espinhos e pedaços de lascas de árvore. Nesse âmbito, o homem buscava saciar suas necessidades básicas e todo trabalho era na busca de melhorias voltadas para a atividade do dia a dia, como alimentar-se, abrigar-se, combater seus inimigos etc.

Neste momento, na sociedade primitiva, havia relações iguais de trabalho, em que cada um desenvolvia uma atividade para o bem de todo o grupo. A partir do momento em que o homem começa a plantar e a estocar alimentos e riquezas, ocorre a queda do sistema primitivo, quando surgem novas formas sociais de interação e hierarquias.

Franco (1989) ao abordar sobre a visão marxista acerca do trabalho, relata que, nesta concepção, a consciência humana é estabelecida a partir do trabalho e das relações sociais e que a essência do ser humano está no trabalho, pois, por intermédio deste, o homem transforma a natureza; ao trabalhar, o homem relaciona-se com outros homens, produz máquinas, obras de artes, cria instituições sociais, crenças religiosas, hábitos diferentes, modos de vida específicos, adquire novas potencialidades e capacidades, se socializa.

Assim, o que os homens produzem é o que eles são. Nesse sentido, o homem é o que ele faz e a natureza dos indivíduos depende, portanto, das reais condições materiais e do modo como os homens se relacionam socialmente no processo de produção que determinam sua atividade produtiva e o tipo de sociedade que existirá (MARX, 1989).

Na Antiguidade Grega e Romana, percebe-se que o homem adaptava a natureza a si e a tal fato denominamos trabalho, em que ele era educado na lida com a terra, principal meio de produção; é o que chamamos de “comunismo primitivo” em que uma geração ensinava a outra. É nesse contexto que surgem a propriedade privada e as classes sociais. Assim, os donos de terras não dependem do seu trabalho

para viver, quando cabia aos não proprietários o cultivo das terras privadas para sua sobrevivência e a dos seus senhores.

Aborda-se nesse âmbito, algumas considerações acerca da educação, pois, também nesse período, educação e trabalho estão em constante relação. Neste momento, portanto, temos a origem da escola, que no grego *scolé*” significa ócio, tempo sem trabalho manual. Também, menciona-se dois tipos de educação deste período: a educação escolar para os donos das terras e a educação para o trabalho, destinada aos não proprietários. Depreende-se, assim, a ideia de educação para o trabalho advém desse período. (há muita repetição do termo educação)

O regime de trabalho escravo resultou do avanço de novas formas de trabalho e das conseqüentes relações de poder surgidas, em que os que detinham o poder tornaram-se os senhores dos escravos, este último fazia o mais diversificados trabalhos, desde de construir palácios a ser empregado doméstico na casa do seu senhor. Este modo de trabalho perdurou até o fim do período antigo, quando o Império Romano do ocidente, cai e com os anos este modo de trabalho perde sua força e legitimidade no ocidente europeu, sendo a escravidão não mais viável economicamente como, também, socialmente.

Com o avanço de tribos bárbaras na Europa e, também, com a queda do império romano do ocidente, a escravidão perde sua força, a igreja medieval surge um grande controle social, e com o avanço da ruralização na Europa, o campo ganha força, quando aparece uma nova ordem social, o Feudalismo em que o trabalho do servo estava preço ao senhor feudal que provia para o seu servo proteção militar, e os servos cuidavam das terras do senhor feudal. (rever as últimas linhas)

Nesse período, conhecido como o Regime de Trabalho Feudal, a função de cada um na sociedade era bem definida: o servo em geral trabalhava com trabalhos braçais, o clero cuidava da espiritualidade e intelectualidade e os nobres governavam e davam proteção aos servos, sendo esta uma sociedade de estamentos sociais definidos, em que o servos mantinham o sistema na base e com sua pouca tecnologia davam a maior parte de suas colheitas ao senhor feudal.

Este era o sistema de trabalho que ocorre até o começo das caravanas medievais, em que muitos desses senhores iam para guerras no oriente e de lá traziam mercadorias, quando construía um comércio nas imediações dos castelos feu-

dais; o que fazia surgir a primeira forma de Capitalismo e o Regime de Trabalho Capitalista. (evite termos do senso comum)

O Capitalismo é um sistema que passa por evoluções constantes. Foi o que mais gerou formas e meios de trabalho para os homens. O capitalismo inicial tem seu começo no fim da Idade Média com as caravanas que apareceram nos tempos das Cruzadas entre o Oriente.

Surge daí, a busca de mercadorias e o começo de trocas comerciais das mais variadas mercadorias e produtos que eram utilizados pela nobreza na Europa. Aos poucos, em torno dos grandes castelos, nos conhecidos burgos surgiam bancas onde ocorria o comércio de venda desses produtos.

O comércio foi aumentado e com eles novas técnicas e oficinas, ao surgir, por este fato, as corporações de ofício, criadas por ferreiros e outros artesãos. As cidades crescem e, com isto, o capitalismo mercantil e novas e várias formas de trabalho também se modificam e, com todo avanço socioeconômico, para fomentar o novo sistema, surge a figura do banqueiro para impulsionar a nova classe a burguesia.

Com guerras no oriente, o comércio para estas regiões estava com dificuldades de se desenvolver. Daí os portugueses fomentaram meios de buscar novas rotas para a Ásia. Neste tempo de avanço ultramarino, os estamentos sociais não serviam mais para este novo sistema; além de ter nobreza e clero, surge a burguesia e comerciantes, marinheiros, banqueiros entre outras tantas profissões em pequenas manufaturas. A expansão ultramarina que começa com Portugal avança para Espanha, Inglaterra e outros povos europeus; o mundo já não era mais restrito à Europa.

A vida urbana assistiu o surgimento de uma nova classe social, a burguesia; derivada da palavra burgo (Cidade), e que nada mais era do que, pessoas que desenvolviam atividades artesanais, fortalecendo as corporações de ofício aliadas com a acumulação de capital por meio do comércio de suas produções. Aponta-se nesse fato, o deslocamento do eixo de produção da agricultura no campo, para o capitalismo ou o modo de produção moderno.

A segunda fase do Capitalismo aparece com o grande avanço da indústria na Inglaterra, onde as forças de trabalho começam a aparecer cada vez mais desiguais

entre patrão e empregado. As pequenas manufaturas dos mais variados produtos que surgiam começam a ganhar força e surge grande indústrias.

Assim, trabalhadores que estavam no campo iam trabalhar na cidade, recebendo um salário muito baixo e o trabalhador do campo perde suas terras pelo grande avanço dos grandes e poderosos senhores que começam a utilizar estas terras para o cultivo em grande escala, com o aparecimento de novas técnicas de cultivo aumenta a produtividade dos alimentos e de matérias primas para a indústria, como é o caso do algodão (ANTUNES, 2005).

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 trazia consequências para a classe trabalhadora.

Ao definir o trabalho como o ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às suas necessidades, Saviani (2000 p.152), aponta o trabalho como definidor da essência humana, por meio da qual homens e mulheres, constantemente, reproduzem a sua própria existência, tendo sua vida determinada pela maneira como produzem seu modo de viver.

Assim, o trabalho é a fonte criadora da existência humana. Na sociedade capitalista, porém, torna-se a negação da essência humana, por se realizar em 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, p. 21).

Entretanto, a substituição da propriedade comum pela privada, o aspecto educativo que ocorria como algo natural e implícito no meio social ia desaparecendo e outro processo educativo por meio 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, p. 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, p. 84). Num contexto em que 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, p. 85).

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, ao aclarar 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, o autor preocupou-se com o estudo das relações socioeconômicas e políticas e seu desenvolvimento no processo histórico; o que engloba o processo educativo.

De acordo com Gadotti (1984), ancorado em 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, pode-se 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 consequências 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 (gi-

nástica 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 (1999) 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 confere um caráter integral à educação e ocupará o lugar da formação unilateral, especializada e alienada.

De acordo com Saviani (1994), a época moderna se caracterizou por um processo baseado na indústria e na cidade e, diferentemente da Idade Média onde a cidade se subordinava ao campo, a indústria à agricultura; na época moderna, inverte-se a relação e é o campo que se subordina à cidade; é a agricultura que se subordina à indústria.

Por essa razão, na sociedade capitalista, a agricultura é levada a assumir cada vez mais a forma da indústria, tendente a se mecanizar e adotar formas industriais e a se desenvolver segundo determinados insumos produzidos segundo a forma industrial.

Uma vez que a indústria torna-se a base do desenvolvimento das cidades, a sociedade moderna vai se caracterizar pela subordinação do campo à cidade, ou seja, pela crescente urbanização do campo, que passa a ser regido por relações do tipo urbano.

Nesse contexto, rompem-se as relações predominantemente naturais que prevaleciam até a Idade Média, ou seja, dado que até aí a forma de produção dominante era lidar com a terra, do tipo natural e em comunidades constituídas segundo laços de sangue, em que vigorava o caráter estratificado, hereditário: a nobreza passava de pai para filho, a servidão também passava de pai para filho.

Ainda, segundo Saviani (1994), na sociedade moderna, capitalista, as relações deixam de ser naturais para serem predominantemente sociais. Neste sentido é que a sociedade capitalista rompe com a ideia de comunidade para trazer, com toda a força, a ideia de sociedade. Sendo assim, a sociedade capitalista traz a marca de um rompimento com a estratificação de classes.

Tal fato é posto em evidência pelo fato de que a sociedade deixa de se organizar segundo o direito natural, mas passa a se organizar segundo o direito positivo,

um direito estabelecido formalmente por convenção contratual. E por isto que os ideólogos da sociedade moderna vão fazer referência ao chamado contrato social e à sociedade como sendo organizada através de um contrato e não por laços naturais.

Interliga-se a noção de liberdade, como princípio do modo de organização da sociedade moderna, que está caracterizada na ideologia do liberalismo, significa que cada um é livre para dispor de sua propriedade. É importante considerar que a liberdade está estreitamente vinculada à propriedade. É uma sociedade de proprietários livres. Considera-se o trabalhador como proprietário da força de trabalho e que vende essa força de trabalho mediante contrato celebrado com o capitalista. Tal fato rompe com o caráter servil da Idade Média.

A sociedade moderna arranca o trabalhador do vínculo com a terra e o despoja de todos os seus meios de existência. Ele fica exclusivamente com sua força de trabalho, obrigado, portanto, a operá-la com meios de produção que são alheios. E neste sentido que Marx, em *O capital*, faz referência a esta libertação que a sociedade capitalista opera e que o faz em dois sentidos: o trabalhador se converte em trabalhador livre porque desvinculado da terra, livre porque pode vender sua força de trabalho, mas, também, porque é despojado de todos os seus meios de existência.

A liberdade posta num sentido contraditório, duplo, aparentemente positivo - livre para dispor de sua força de trabalho - mas também, no sentido negativo na medida em que é desvinculada dos seus meios de existência.

No passado, a cultura era transmitida pelos membros mais velhos da família em diversas sociedades e cada uma com suas especificidades. Tal fato ocorria pela ausência de uma educação sistematizada. Junto a essa cultura destaca-se sobre trabalho e suas mais variadas formas de desenvolvimento.

O trabalho surge da necessidade de o homem satisfazer suas necessidades e continuar sobrevivendo. Para Oliveira (2006), trabalho é a atividade desenvolvida pelo homem, sob determinadas formas, para produzir a riqueza.

Por esse fato pode-se dizer que é a partir desta perspectiva temos o estabelecimento das relações sociais e na medida em que são satisfeitas suas necessidades é refeita novas relações e assim sucessivamente. Dizemos ainda que, baseada nas várias concepções formais de trabalho, quais sejam, a clássica, a capitalista

tradicional, a marxista, a gerencialista, a de centralidade expressiva e a de centralidade externa, o homem está cada vez mais dependente dele e principalmente em virtude das várias transformações ocorridas nas sociedades. Assim, “O trabalho fica então subordinado a determinadas formas sociais historicamente limitadas e a correspondentes organizações técnicas, o que caracteriza o chamado modo de produção”. (OLIVEIRA, 1995 p. 6)

Segundo a concepção marxista, que é a que nos parece ser a mais aceitável, os modos de produção se transformam conforme o desenvolvimento das forças produtivas, e vão se caracterizar conforme a execução e a organização do trabalho. OLIVEIRA (1995) ainda afirma que a organização de toda sociedade é um momento no processo histórico, e só pode ser apreendida como parte daquele processo.

O processo histórico significa a forma pela qual o homem produz sua riqueza e que com os processos sociais, a exemplo do escravismo, feudalismo e capitalismo estabelecem direcionamento para o futuro dos processos de trabalho e organização humana.

É importante salientar que o trabalho como conhecemos hoje nunca esteve tão orientado para o resultado como nos últimos tempos e o lucro que se obtém através dele e da força de trabalho.

No que diz respeito ao mundo do trabalho, pode-se presenciar um conjunto de tendências que, em seus traços básicos, configuram um quadro crítico e que têm direções assemelhadas em diversas partes do mundo, onde vigora a lógica do capital. E a crítica às formas concretas da dissociabilização humana é condição para que se possa empreender também a crítica e a desfetichização das formas de representação hoje dominantes, do ideário que domina nossa sociedade contemporânea.” (ANTUNES, 1999, p.37)

Um olhar mais atento sobre o atual contexto do mundo do trabalho exige da mente mais aguçada a busca de compreensão de como se construiu a normalização da apropriação do trabalho alheio, sob uma ótica desumanizadora de um ideário capitalista e em plena expansão nos dias atuais.

1.2 A construção da descentralização do trabalho no modo de produção capitalista

Uma vez que o trabalho no modo de produção capitalista assume a forma de alienação, faz-se necessário retomar o conceito marxista 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, p. 27). Nessas condições históricas impostas pela relação capital-trabalho, relação essa que se mostra contraditória, os homens estabelecem relações econômicas, sociais e políticas num processo educativo e de autoeducação. (ver repetição)

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, ao reduzir 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, p. 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 pro-

cesso existia já na representação do trabalhador, isto é, de modo ideal (LUKÁCS, 1978, p. 4-5).

Segundo esse 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. Marx (2001), destaca 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, p. 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, p. 120).

Como já visto, o trabalho ou as atividades a que se dedica o homem 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 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 (MARX, 2005).

A mercadoria, segundo Marx (1988, p. 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 desse fato, 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, 1988, p. 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, p. 264).

A divisão do trabalho existe nas mais diferentes formações socioeconômicas, mas na produção capitalista, a divisão manufatureira do trabalho exige o ama-

durecimento 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, p. 266).

Além desse fato, 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. Tal fato 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 ser 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 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, p.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. (poderia uma nota de rodapé sobre ele)

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, destina 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 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, p. 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, p. 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) 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.

Desse fato, 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, p. 20).

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, p.182).

Campos e Máximo (2006) 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, p. 23).

Assim, 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 atualmente, pois o setor produtivo da economia absorve cada vez menos força de trabalho.

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, ao exercer 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).

E por este sentido, que o trabalho, como condição de firmação e identidade do próprio homem, que através dele constitui sua história e nessa historicidade consegue se situar como sujeito, é que o trabalho deveria continuar a ocupar lugar central e estratégico na vida dos homens. Mas, o capital, ao separar o homem do domínio de sua ação criadora e construtora, o transforma em simples executor de tarefas com as quais, pelo próprio desvinculo, perde sua identidade como sujeito de seu trabalho e se situa como simples “mão de obra”.

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

Alguns conceitos trabalhados até aqui desafiam a pensar 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.

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 adequar o trabalhador, historicamente são frontalmente criticadas pela classe trabalhadora por alienar o trabalhador do processo e do produto de seu trabalho. (muita repetição)

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. Demanda-se um espaço, portanto, para a luta por uma educação básica e profissional integral, crítica, omnilateral e humanizadora, em que todos os trabalhadores também possam ser dirigentes e não só dirigidos.

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. Este autor baseia-se 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.

Segundo Paro (1996) um dos princípios básicos do taylorismo é a separação programada entre concepção e planejamento das tarefas de execução. Para tal, 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 soma-se 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 por meio 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 realizar o trabalho de forma plena é preciso que ele disponha de um modelo mental sobre seu processo de trabalho e de possíveis aprimoramentos a serem feitos. Tal fato 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 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 para as necessidades do trabalho. Na 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 se adequar às mudanças operadas no setor produtivo e na sociedade, a escola vem passando por uma grande mudança. Busca abandonar aquele modelo influenciado pelos métodos do Taylorismo/Fordismo, em que 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 às 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 que sempre teve 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.

O discurso que se propaga nesses tempos de Neotecnicismo² é o de que, para que os profissionais que vão enfrentar o mundo moderno precisam estar 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.

E, num país como o Brasil, marcado pela diversidade, o modelo educacional tem que ser flexível. Os currículos devem atender tanto ao mercado nacional como

² É uma corrente pedagógica que visa a formação do aluno para o sistema produtivo/industrial; dá prioridade para uma formação mais intelectual racionalizada e que forma os alunos para uma mentalidade centrada no desempenho profissional

às nossas características regionais, além de se adaptarem às várias exigências dos setores produtivos.

Nesse sentido, um dos objetivos educacionais 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. Uma educação profissional, que deve funcionar, ainda, como um instrumento eficaz na reinserção do trabalhador no mercado de trabalho.

Segundo o mesmo discurso, 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 orientação proposta pela atual LDB para o ensino no país, pode-se ter uma noção de como tende a 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 ideia 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 relevante 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 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 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. Exige-se que esse espírito de flexibilidade deva 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. Tal fato pode ser feito por meio 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 matrizes 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).

Tal situação reflete o marco das reformas educacionais, via organismos internacionais, que foi a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtiem, Tailândia, no ano de 1990. Desde, então, as concepções de educação, pedagogia e as políticas educacionais tem sido caracterizados pelo que Saviani (2007 p. 423) denomina de “neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neocostrutivismo e neotecnicismo”.

Na verdade, revela uma contradição fundamental na contemporaneidade: como ampliar e flexibilizar o conhecimento necessário à produção de base tecnológica sem grandes investimentos e ao mesmo tempo controlar totalmente a produção, o ensino e a aprendizagem deste conhecimento. É nesse contexto que se realça a importância da educação escolar na formação dos trabalhadores; contudo, tal

formação é formatada como “formação para o mercado” e baseada em competências e não em conhecimentos, e tem como lema o “aprender a aprender”.

O processo de privatizações, a adoção de estratégias do mercado e da empresa privada como princípios educativos, a ingestão dos organismos internacionais (ONU, UNESCO, Banco Mundial, dentre outros) por meio de financiamentos, diretrizes e orientações vão constituindo um panorama da educação pública brasileira denominado por alguns estudiosos como “fracasso escolar interno” ou “inclusão excludente” (FREITAS, 2011; KUENZER, 2007; LIBÂNEO, 2012).

Sobre este panorama, Saviani (2007) assim se posiciona:

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visado a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição (SAVIANI, 2007, p. 429).

E, na verdade, um processo de legitimação da ideologia dominante de explorar mais o melhor preparado, pois através de um discurso ideologizante, busca-se inculcar, não só a necessidade, mas a obrigatoriedade de uma formação mais elevada como responsabilidade do trabalhador para se manter no mercado de trabalho.

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 tal fato é vantajoso para ela, ou se é ao próprio empregado ou, ainda, à toda sociedade por meio do Estado.

É válido lembrar que o aumento da concorrência no mercado de trabalho e a 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 necessidade da função a ser desempenhada, situação que já se manifesta no Brasil e revelou 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.

Ao agir desta forma, pensa em garantir sua empregabilidade³, 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.

Dessa forma, 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 e da empresa sobre a formação do trabalhador.

Neste sistema econômico, a posse dos meios de produção por uns e a necessidade de vender a força de trabalho por outros se constitui numa das formas mais violentas de impor à classe trabalhadora uma corrida cada vez mais veloz e incerta pela sobrevivência em meio a um mundo de profundas injustiças sociais.

Há uma ideia aceita pelo senso comum que é a da existência de uma relação linear entre o nível de educação e o desenvolvimento econômico. Assim, existe a crença de que, ao acréscimo nos níveis educacionais de uma população corresponderá um aumento de rendimentos e, conseqüentemente, uma melhoria da própria posição social do trabalhador. Vende-se a ideia de que o diploma é um instrumento de mobilidade social.

Esta linha de pensamento tem suas raízes na Teoria do Capital Humano, que deriva de uma linha de pensamento econômico a qual procura explicar os ganhos adicionais de produtividade em uma determinada sociedade por meio do incremento nos níveis de conhecimento do trabalhador, quando tais ganhos não podiam ser explicados apenas pelo incremento de maquinários, matérias-primas ou melhoria de processos.

³ Empregabilidade é o conjunto de conhecimentos técnicos e comportamentais que um profissional possui e que é essencial ao universo organizacional. São requisitos que o mercado demanda e que uma pessoa precisa oferecer para se adequar ao grau de exigência requerido. O termo passou a ser usado com mais frequência devido à grande concorrência global, as inovações tecnológicas e a busca por processos mais eficientes e enxutos.

Sobre o fenômeno da chamada empregabilidade, Batista (2000, p. 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.

Esta teoria tem suas raízes no pensamento do filósofo e economista escocês, Adam Smith (1723-1790), que apontava, assim, a importância da educação para o trabalho, segundo o que afirma Frigotto (2001, p.37):

Um homem educado à custa de muito esforço e tempo para qualquer emprego que exige destreza e qualificações especiais pode ser comparado a uma daquelas máquinas caras. O trabalho que ele aprende a realizar, como será de esperar, acima dos salários habituais de mão-de-obra comum, compensar-lhe-á todo o custo de sua educação, com, pelo menos, os lucros habituais de um capital igualmente valioso.

É nesse sentido, que os organismos multilaterais investem em países subdesenvolvidos, como o Brasil, para imprimirem ao ato educativo, um caráter de fator de produção capitalista. Neste sistema capitalista, o conhecimento só faz sentido se for capaz de gerar mercadorias e a mais-valia. Nessa ótica, educar o trabalhador é educar a mão-de-obra capaz de realizar movimentos repetitivos, em processos produtivos parcelados e que desqualificam sobremaneira o trabalho humano.

Desta forma, os projetos educacionais priorizados pelo Banco Mundial em seus financiamentos, de uma forma ou de outra, implantam a lógica do capital aos processos educacionais.

Neste modelo da produção enxuta⁴ substitui-se a antiga hierarquia gerencial pelas equipes de trabalho. Essas equipes são formadas por um corpo técnico multi-

4 O Sistema de Produção Enxuta, também conhecido como Lean Manufacturing, Produção Lean, Lean Thinking, Produção Puxada, ou TPS é um sistema de produção elaborado pela Toyota entre 1948 e 1975, que integra o Lean Manufacturing, Just-in-Time (JIT). Produção Enxuta visa a

qualificado, onde engenheiros e técnicos de diversas áreas trabalham em conjunto, ao trocar 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, p. 133)

Sabe-se 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, p. 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.

Nessa fase do Capitalismo, 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), em 1964, a exploração do trabalhador foi exercida pela força. Agora, é pela tentativa de cooptação associada à recessão. Cria-se o

eliminação progressiva do desperdício, pelo fluxo contínuo com que os processos produtivos ocorrem, pela produção segundo a demanda do cliente, no tempo e na quantidade por este estabelecidos e, por fim, pela relação próxima e de parceria com fornecedores.

desemprego, a miséria, a insegurança e oferece-se o paraíso em troca da subserviência à política neoliberal que salva e moderniza.

Hoje, a luta se dá no campo ideológico, em combater esse projeto coletivo do capital que se infiltrou nas universidades, antes consideradas muito progressistas e no movimento estudantil. De repente, eles montaram grupos de reflexão, *think tanks* como o Instituto Manhattan, as fundações *Ohlin ou Heritage*, que levaram adiante as ideias de Friedrich Hayek, de Milton Friedman e da economia da oferta.

O plano era que esses *think tanks* fizessem pesquisas sérias [...] que seriam publicadas de maneira independente, influenciariam a imprensa e fariam pouco a pouco o cerco das universidades. Esse processo tomou um tempo. Hoje, eles estão num ponto em que não têm mais necessidade de coisas como a fundação Heritage. As universidades foram amplamente penetradas pelos projetos neoliberais que as cercam. Contudo, há uma outra concepção de relação entre trabalho e educação, que temos apresentado aqui, que se opõe a essa concepção dominante.

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, p.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, p. 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 liber-

5 O conceito de think tank faz referência a uma instituição dedicada a produzir e difundir conhecimentos e estratégias sobre assuntos vitais – sejam eles políticos, econômicos ou científicos. Assuntos sobre os quais, nas suas instâncias habituais de elaboração (estados, associações de classe, empresas ou universidades), os cidadãos não encontram facilmente insumos para pensar a realidade de forma inovadora.

dade. 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, p. 03) afirma

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, demanda-se conceber e propor 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 se toma a categoria trabalho docente, a fim de perceber os significados, características e as

possíveis contradições que povoam historicamente este processo de formação humana.

Nesse contexto, abordar o tema trabalho docente como meio de se buscar o alcance do fim proposto para uma educação libertadora e de conscientização de classe trabalhadora torna-se jugular nessa pesquisa e é o que se pretende fazer na última parte desse capítulo.

1.4 O trabalho docente e seus desdobramentos

Sobre a história e a historicidade da profissão docente, sabe-se que ela foi institucionalizada na Europa, no fim do século XVII, embora desejada muito antes, como se percebe nos escritos de Lutero (1524), Erasmo de Roterdã (1529), Comênio (1996), entre outros (*apud* VEIGA, 2005). As concepções sobre o que seria um bom professor e seu perfil sempre se enquadraram em dimensões éticas inerentes à prática profissional, o que sempre permitiu pensar a docência como uma construção com heranças históricas contextualizadas, ao assumir nuances diferenciadas.

Assim, enquanto profissão é entendida como uma construção social num determinado contexto sócio histórico; o profissionalismo, como características e capacidades específicas do ser docente (valores, atitudes, destrezas, entre outros) sendo a expressão do ser.

Já profissionalização refere-se, por sua vez, à formação profissional e às alternativas que garantem melhores condições objetivas de trabalho e que respeitem as práticas pedagógicas construídas ao longo da experiência profissional (VEIGA, 2005).

A partir destes conceitos, entende-se a docência como uma profissão que precisa ser aprendida, uma vez que ninguém nasce professor, mas que aprende a sê-lo ao longo do percurso formativo, isto é, no processo de formação e desempenho profissional.

Nesse ponto de vista, o professor é entendido como alguém que aprende e se desenvolve durante a carreira, constantemente, não havendo um ápice desta aprendizagem da docência, mas um constante vir a ser. Assim sendo, segundo Isaia (2005), pode-se falar de possíveis mecanismos ou caminhos para a consecução desse processo que ocorre com professores já em atuação, que segundo Marcelo

Garcia (1999), orientado para a prática docente, com caráter evolutivo, ou seja, os professores, ao se engajarem em atividades de aprendizagem, tendem a evoluir na sua atuação prática e em relação aos seus conhecimentos teóricos relacionados a essa prática.

França (2015) salienta a questão de o trabalho docente ter sido proletarizado, embora isso seja menos evidente quando confrontados o trabalho docente e o trabalho operário em suas constituições históricas. Mas, esse trabalho realizado pelo professor é tão proletarizado quanto qualquer outro trabalho, tanto em relação às ações imediatas que se configuram no planejar, preparar materiais, apostilas, selecionar conteúdos, dirigir-se à escola e dar aulas, quanto em relação à compreensão do papel social da escola e do ensino (ENGUITA, 1991; COSTA, 1996).

A adoção das técnicas de organização e gestão semelhantes às da fábrica no contexto educacional burocratizou o ensino e a organização do trabalho pedagógico. A isso se acopla a instituição de modelos e padrões de qualidade, baseados em critérios de produtividade medidos por avaliações do tipo standard (SAEB, ENEM, PISA, ENADE), que vão conduzindo o trabalho docente a uma paulatina desqualificação, que materializa-se no condicionamento e/ou afastamento dos professores das funções de concepção e planejamento do ensino, passando o controle de seu próprio trabalho às mãos de especialistas, o que fatalmente leva ao esvaziamento político das entidades de classe (SANTOS e LIMONTA, 2014).

É preciso lembrar que a escola não é mera reprodutora do sistema, mas a apropriação da cultura dominante por parte da classe trabalhadora coloca-se, numa perspectiva gramsciana, como condição de partida para a emancipação, pois as transformações educacionais estão entrelaçadas com as transformações do modo de produção capitalista, que, nas suas crises, entra em declínio e revigora-se apontando novos rumos para seu contínuo desenvolvimento.

O discurso educacional atual aponta para a busca da qualidade do ensino, da modernização da escola, da adequação do ensino para a competitividade do mercado internacional, da incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, a abertura das universidades para financiamentos externos, produtividade (FRANÇA, 2015).

A perda do controle do processo de seu trabalho por parte do professor e da consequente alienação deste em relação ao seu trabalho ocorre quando a prática

pedagógica encerra-se apenas na sua dimensão técnica, o que traz para o professor perda de sua identidade como sujeito histórico construtor de uma prática social. Assim, o docente passa a reproduzir práticas pedagógicas pré-estabelecidas, uniformizadas e racionalizadoras do ensino de acordo com o modelo fabril (ENGUIITA, 2004).

Quando visto como trabalho intelectual pelo professor e pela sociedade, a função docente passa a situar-se numa esfera acima daquela na qual lutam para sobreviver os outros trabalhadores. Porém, a dimensão intelectual do trabalho pode alienar o docente quanto a própria alienação, conforme aponta França:

Essa alienação da alienação está justamente pautada sobre a crença de que o conhecimento científico é reservado a poucos privilegiados e atribuído poder social a quem o possui. Embora o professor consiga manter um certo nível de independência e autonomia, isso acontece, na maioria das vezes, apenas nas situações específicas de ensino, no contato direto com os alunos, no momento da aula e num espaço físico determinado. Em relação às questões mais genéricas da produção e distribuição do conhecimento e do ensino, o trabalho docente encontra-se na situação alienada do trabalho humano em geral (FRANÇA, 2015, p.89).

Segundo Santos e Limonta (2014), alguns fatores que, articulados e tomados em conjunto, permitem compreender os atuais processos de proletarização, exploração e intensificação do trabalho docente. São eles:

1. Redução do tempo livre (ao terem que trabalhar em diferentes unidades de ensino, fator que aumenta suas jornadas laborais e, que em vários casos, são estendidas para fora do que é tolerado pela Legislação Trabalhista em vigor).
2. Aumento dos vínculos empregatícios parciais, temporários, terceirizados, comissionados, etc. (que ao serem muito cobrados em sua produtividade e sem contar com o maior amparo legal, amargam com a instabilidade e a insegurança).
3. Falta de recursos técnicos, humanos e financeiros para as unidades de ensino.
4. Afastamento do trabalho, devido aos problemas crônicos de saúde (síndrome de Burnout, síndrome do pânico, estresse, problemas cardiovasculares, alcoolismo, tabagismo, câncer de pele, etc.) (GASPARINI et al, 2005; CODO, 2006).
5. Aumento do assédio moral, do preconceito e da violência contra os professores.
6. Ausência de programas públicos de formação continuada de professores (dentro e fora do espaço de trabalho), situando a responsabilidade de continuidade da formação no próprio docente.
7. Achatamento salarial decorrente do enxugamento de gastos pelo Estado.
8. Perda ou deslegitimação de direitos sociais (como 90 alterações no plano de carreira dos servidores do magistério para atender os interesses do Estado e do capital).
9. Cobrança do aumento da produtividade e dos níveis de exigência institucionais (traduzidos pelo termo meritocracia), tanto para os docentes temporários como para os estáveis/concursados (SANTOS e LIMONTA, 2014, p. 187- 188).

O trabalho inserido no modo de produção capitalista, segundo Marx (2008), mesmo diante de avanços no campo da técnica e da tecnologia, as condições econômicas e sócio históricas que o gestaram ainda enfrentam problemas que estão na própria gênese do capitalismo: a contradição entre capital e trabalho, a propriedade privada e a divisão capitalista do trabalho. E, nesse sentido, entrevê o processo de estranhamento que ocorre entre o trabalhador consigo mesmo, com o produto do seu trabalho, com o ato da produção no interior do trabalho, com a natureza e com os outros homens, num processo conhecido como alienação.

No contexto das reformas educacionais que encaminham rapidamente a processos de gestão que visam eficácia e eficiência de resultados e economia de recursos, não se projetam políticas que visem uma transformação radical das condições de formação e de trabalho dos professores. Conforme Rodriguez (2008), nesse cenário social e econômico instável e incerto, a escola é vista como instituição capaz de resolver, de uma só vez, várias questões que relativas tanto à preparação das crianças e jovens para um futuro (instável e incerto) quanto às condições de vida e de trabalho de suas famílias.

Santos e Limonta (2014) resumem bem o atual quadro em que se desenrola o processo educacional orientado pelos organismos internacionais que impactam diretamente o trabalho docente:

E é nessa conjuntura que se desenvolve a influência cada vez maior do BM na política educacional brasileira. Dourado (2002), em suas análises sobre a concepção economicista e utilitarista de educação apresentada pelo BM, nos mostra que esta concepção se revela como um conjunto de orientações: descentralização dos sistemas, vinculação da aprendizagem às exigências do mercado de trabalho; ênfase nas ideias de eficiência e eficácia educacionais; programas compensatórios; realocação de recursos públicos; capacitação em serviço para os professores; avaliações do rendimento escolar em larga escala; dentre outras. É importante ressaltar que não é possível compreender o contexto educacional da atualidade sem considerar o movimento do capital no gerenciamento de suas crises. O constante processo de regulação das crises vai também promovendo modificações no próprio capitalismo, como se vê na reestruturação produtiva visando à incorporação de novas tecnologias e, a partir daí, a necessidade de flexibilização dos trabalhadores em suas funções e atividades, resultando em novos ordenamentos na relação trabalho/educação. Tais processos se intensificam na segunda metade do século XX e mantem-se em vigor no século XXI (p. 5).

O que se percebe é que as mudanças tão propaladas como consequências dos tempos atuais, são inquestionavelmente arranjos do capital para um rearranjo

das condições do mercado para garantir a continuidade do domínio econômico sobre as demais áreas, sobretudo a educação.

A produção teórica sobre profissão docente nos últimos 30 anos tem se ampliado, segundo a pesquisadora Libania Xavier (2012), na análise que faz da produção acadêmica sobre a história e a sociologia da profissão docente nos últimos anos. Essa pesquisadora toma como base as publicações internacionais, com destaque a produção sociológica de língua francesa, representada pelas contribuições de François Dubet (2002) e Claude Dubar (2005), assim como aquelas publicadas originalmente em língua inglesa, mas que igualmente abordam os processos e dinâmicas identitárias docentes, tais como os estudos de Marin Lawn (2000) e de Ivor Goodson (2010), dentre outros.

Sua análise contempla, também, pesquisas que focam as condições de desenvolvimento do trabalho docente, atentando para os processos de profissionalização/proletarização do magistério, apresentadas nas abordagens historiográficas e antropológicas, com foco na contribuição de pesquisadores portugueses como António Nóvoa (1987), Jorge Ávila de Lima (2000) e Thelmo Caria (2000). Libânia destaca, ainda, as contribuições no âmbito da história da profissão docente e pontua iniciativas e obras que representam estudos consolidados no âmbito da produção brasileira e constituem referências regulares e relevantes para as pesquisas na área.

Importante nesse âmbito, registrar que diferentes concepções sobre formação têm surgido no âmbito educacional ao longo da história recente no Brasil com impacto sobre o trabalho docente. Por exemplo, nos anos de 1970 havia o entendimento da docência como um fazer técnico e sustentado unicamente nos conhecimentos científicos.

Pautava-se a ação do professor sobre uma racionalidade técnica (SCHÖN, 2000). O professor deveria ser um técnico que, ao se deparar com problemas, procurava resolvê-los ao seguir os cânones dos ensinamentos recebidos, sem nenhuma tentativa de criar novas respostas a partir do próprio contexto. Entendia-se sua ação como dependente de conhecimentos, regras e procedimentos construídos externamente, fora de seu próprio espaço de trabalho e por outros profissionais.

Nos anos de 1980 houve um movimento de reação à concepção do professor como um técnico. No discurso educacional surge a figura do educador em oposição

ao especialista de conteúdo, ao facilitador da aprendizagem e ao técnico da educação dos anos de 1970 (SAVIANI, 1982). Ser educador representaria o comprometimento do professor não apenas com o saber a ser ensinado, mas com a constituição de alunos cidadãos, críticos e responsáveis pela mudança social.

De forte cunho político, a tarefa do professor ultrapassava os muros escolares e avançava à sociedade como um todo. Não bastava o conhecimento das ciências, das artes, da literatura, das metodologias específicas e das Ciências da Educação; era preciso ter-se um projeto de emancipação social e um saber político/ideológico e por esse fato, o educador era, também, um intelectual orgânico a serviço da mudança das condições materiais e culturais da sociedade da época.

De acordo com Tardif (2003), a formação docente está voltada para a prática a partir dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos na década de 1980, que tornaram a atuação do professor na sala de aula um importante objeto de investigação.

A partir de então, a prática docente em sala de aula vem sendo considerada como fonte de saberes, imprescindível à formação de professores. Desta forma, uma das tendências contemporâneas na formação de professores está voltada para as práticas docentes, aos saberes que o professor desenvolve a partir de suas atividades em sala de aula. No Brasil, esses estudos surgiram a partir da década de 1990 e o número de publicações na área vem crescendo.

Nóvoa (1997) considera que a formação de professores deve possibilitar um pensamento autônomo, numa perspectiva crítico-reflexiva e desta forma, deve fazer parte da formação docente: a) o desenvolvimento pessoal; b) o profissional; c) o organizacional.

Assim, pode-se compreender a identidade docente como a indissociabilidade entre a identidade pessoal e profissional do professor, pois, “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1997, p. 25). Todo esse complexo processo de construção identitária ocorre no caso do professor, fundamentalmente numa organização que é a escola.

Segundo Pimenta (1999), a formação de professores vem se opondo à racionalidade técnica até então vigente. Considera-se, cada vez mais, o professor como um intelectual em processo contínuo de formação. Esse processo contínuo de formação desencadeia uma constante reflexão sobre suas práticas e experiências cotidianas, o que ressignifica a profissionalidade do professor, ao considerá-lo como

sujeito que produz saberes e conhecimentos. Este (o professor como sujeito, intelectual) é um dos principais pressupostos da tendência contemporânea – genericamente denominada de professor reflexivo - que busca ressignificar a identidade profissional do professor. A ideia de professor reflexivo entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação

uma vez que os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 1999 p. 74)

A defesa de uma perspectiva dos professores como práticos reflexivos, leva à rejeição de uma visão das abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos. Investigando a formação de professores na sociedade norte-americana (Zeichner, 1988), reconhece nessa tendência de formação reflexiva, uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

Ainda segundo Pimenta (1999), essa perspectiva apresenta um novo paradigma sobre formação de professores e suas implicações sobre a profissão docente. As pesquisas vêm discutindo questões como teoria e prática no trabalho docente, o professor prático reflexivo, desenvolvimento pessoal e profissional do professor e papel social da docência, entendendo que formação encerra um projeto de ação. Para a autora, a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório.

Desenvolver pesquisas, nessa tendência, implica em posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social, por isso, há necessidade em aprofundar os estudos sobre essa tendência e seus eventuais produtos em diferentes países, de que as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contrapúblicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, deve-se educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia.

Nunes (2001, p. 30) “resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto formação”. Este processo está atrelado à associação da identidade profissional e pessoal do professor. Pimenta (1999), bem como Nunes (2001), considera a formação docente como auto formação haja vista os professores reelaborarem os saberes iniciais em confronto com as experiências práticas cotidianas.

Nunes (2001) complementa considerando que, a partir do processo de troca de experiências e práticas, os saberes dos professores constituem-se como *practicum*, que vem a ser a reflexão na e sobre a prática, utilizando aqui o ideário de Schön (2000). Esta reflexão gera uma reformulação constante da identidade do professor, que se caracteriza como tendência contemporânea na formação de professores.

Rios (2001) aponta que

O desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de políticas que valorizam sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir (p. 12).

Essa valorização implica num movimento de definição e implementação de políticas de formação de professores, pois sem seus saberes, suas práticas, sem o seu consentimento, mudanças não se realizam. Conhecer os pressupostos que têm dado suporte à formação docente é necessário, portanto, para compreender qual perfil de professor pretende-se formar e se está formando, pois é sabido dos dilemas, dificuldades e questionamentos em relação à formação inicial, no que se refere à sua atuação profissional.

Na última década do século XX, a literatura sobre a formação do “professor reflexivo” deslocou-se de uma perspectiva centrada quase que exclusivamente nos aspectos metodológicos e curriculares para uma perspectiva que leva em consideração todo o contexto escolar em suas relações com a sociedade como um todo.

Entende-se que as organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria, e que exprime valores, crenças, conhecimentos e atitudes daqueles que nela atuam. Os estudos sobre formação de professores consideram, a partir de então, as dimensões cultural, social e política do fenômeno educativo, ao invés de centrar-se na sala de aula e em seus aspectos disciplinares, metodológicos e curri-

culares. Assim, de acordo com Nóvoa (1997), a formação crítico-reflexiva do professor implica em três tipos de desenvolvimento: pessoal, profissional e organizacional.

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma profissionalidade docente diferenciada, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1997).

A formação do professor passa por um processo de crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional, e, também, pela transformação da cultura escolar, que inclui a implementação e consolidação de novas práticas participativas e de gestão democrática.

1.4.1 Formação e trabalho docentes em pesquisas

Nos últimos anos muito se tem pesquisado acerca da formação e do trabalho docentes no Brasil e em diversas partes do mundo. Essas pesquisas envolvem perspectivas e desafios contemporâneos que vêm sendo colocados à educação, num cenário de mudanças profundas na sociedade e no mundo do trabalho; o que tem feito emergir problemas ligados à profissão e às novas exigências para o trabalho docente.

No âmbito do Estado de Goiás, Alves (2010) desenvolveu uma análise do trabalho docente, em que buscou superar a visibilidade óbvia e investigar o que se movimenta sob essa obviedade, no trabalho real de professores e professoras do Ensino Médio, buscando analisar as mediações entre trabalho e a formação contínua dos educadores.

Para tanto, ele parte da noção de atividade humana, a fim de conhecer para transformar as atividades laborais. O autor propõe o desafio de pensar o trabalho como enigma, ou seja, como porta de entrada para problemas epistemológicos maiores.

A fim de compreender o trabalho real de professores e professoras goianas, Alves (2010) adotou como referências fundamentais a ergonomia e a ergologia, ao trazer o conceito de ergonomia, em sua origem etimológica: a ciência do trabalho e faz uma distinção entre a ergonomia de origem inglesa e estadunidense, de orientação positivista, e a francesa, oriunda da psicologia do trabalho, surgida no seio do movimento operário. Ele faz uma opção por esta última que se preocupa com a análise e a compreensão da atividade do trabalho, com vistas à sua transformação.

A partir da contribuição da ergonomia, compreende-se que trabalhar é realizar, criar, produzir algo e que isto se dá em um determinado contexto, que implica em certa organização do trabalho, ou seja, para a ergonomia, importa observar o trabalho em situação, do ponto de vista da atividade do trabalho e do conjunto de seus determinantes.

Já a abordagem ergológica, na perspectiva de Schwartz, que parte de uma análise da filosofia do trabalho, engajada na ação ergonômica, não tem a pretensão de se constituir como uma nova disciplina científica, mas como um paradigma que pretende propor uma perspectiva ou uma visão compreensiva da realidade do trabalho.

Alguns pesquisadores brasileiros, como Santos (1996), Rosa (2004), Cunha (2005), Brito e Athaíde (2003), utilizam a abordagem ergológica em suas investigações. No que se refere ao trabalho docente, esta abordagem tem sido adotada por autores como Alves (2010), Amigues (2004), os quais compõem a base teórica desta pesquisa.

França (2015), na reflexão sobre o trabalho docente na escola de tempo integral e nas pesquisas da Região Centro-Oeste apresenta a análise do processo de proletarização, precarização e intensificação do trabalho docente nas produções acadêmicas, em que considera que não se pode realizar qualquer tipo de investigação a respeito da educação sem que o professor e o trabalho que este realiza na escola sejam considerados.

Nas dissertações e teses o trabalho docente aparece a partir de diferentes denominações e concepções, conforme se lista na sequência, por número de trabalhos:

01. Prática educativa que leva os alunos a agir democraticamente, a partir da aprendizagem de princípios que norteiam a democracia, para que possam viver em sociedade de maneira consciente e prontos para resolver os desafios pessoais e coletivos.

01. Senso comum e modelos tradicionais de ensino, não há uma prática pedagógica voltada para a formação integral do aluno.

01. Falta de preparação para o trabalho na escola de tempo integral leva a um problema clássico da prática docente: o choque com a realidade e o distanciamento da realidade escolar com os objetivos da educação integral.

01. A ação educativa vai além da transmissão de informações e é uma prática pedagógica dialógica, compreensiva da integralidade do ser humano.

02. Ausência de uma definição concreta do que seja o ensino na escola de tempo integral, falta de um referencial teórico e metodológico para a realização de práticas educativas necessárias à escola de tempo integral.

02. Atividade intencional, planejada e organizada a fim de possibilitar aos alunos o desenvolvimento progressivo de suas competências; para que possam resolver problemas da vida cotidiana.

02. Concepção de trabalho docente fundamentada em Paulo Freire, afirmação de que a prática docente implica num movimento dinâmico sobre o que fazer e como fazer e o envolvimento do aluno neste processo.

02. Professor reflexivo, professor pesquisador, saber construído na prática docente – a atividade docente é uma atividade constante de pesquisa, reflexão na ação e sobre a ação.

02. O trabalho do professor tem um caráter assistencialista, compensatório, ultrapassando em grande medida o que seria sua atividade principal, que é o ensino.

03. A atividade docente é promover a educação integral enquanto integração de saberes, por meio do ensino por projetos, da valorização da imaginação e da criatividade dos alunos.

03. Fundamentação no conceito de trabalho do materialismo histórico dialético e na concepção de educação e escola de Antonio Gramsci.

03. Trabalho docente como mediação pedagógica, o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento escolar.

05. Concepção de trabalho docente fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani): transmissão para os alunos de conhecimentos socialmente construídos, busca das relações entre os conhecimentos científicos, conteúdos escolares, matéria ou disciplinas com a vida, com a realidade social, formação do pensamento crítico dos alunos.

06. Trabalho exaustivo, intenso, trabalha-se muito mais na escola de tempo integral do que na escola de tempo parcial, mesmo que o professor não seja de dedicação exclusiva na escola de tempo integral. Trabalha-se mais também fora do espaço escolar.

07. A falta de formação específica para o ensino na escola de tempo integral leva os professores a trabalharem da mesma forma que se trabalha nas escolas de tempo parcial; fragmentação do ensino; não relação do ensino com as demais atividades realizadas na escola, a prática educativa não leva à formação integral do aluno.

Fonte: Concepções de trabalho docente das dissertações e teses sobre educação integral/escola de tempo integral da Região Centro-Oeste - elaborado por França (2015, p. 94).

A referida pesquisa indicou que 90% do total de 36 trabalhos avaliados, o trabalho docente na escola de tempo integral aparece caracterizado negativamente, como complexo, difícil, isolado, fragmentado, desorganizado, intenso, precarizado, assistencialista, não planejado, improvisado, não relacionado às atividades socioeducativas.

Três pesquisas consideram explicitamente que o trabalho dos professores nessas escolas é regulado, controlado ou que o professor não tem nenhuma autonomia para realizar o ensino; o que não difere de outras formas de organização escolar.

Para Garcia e Anadon (2009), a intensificação do trabalho docente é uma forma muito concreta de verificação do processo de degradação das formas de trabalho dos trabalhadores da educação, caracterizada pela crescente demanda de novas atribuições aos professores sem as correspondentes condições objetivas de trabalho, incluídas aí a remuneração.

Para essas autoras, tal qual o trabalhador em geral, também os professores são pressionados a produzir cada vez mais resultados com menos recursos e sem que seus salários acompanhem a ampliação de suas atribuições e o aumento dos preços em geral.

No campo da formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ainda que importantes contribuições de estudiosos da área, bem como iniciativas governamentais venham se tornando mais frequentes, ainda permanecem em aberto estudos e pesquisas que deem conta de questões que tratem das dimensões da docência na EPT; particularmente no que diz respeito às reflexões teórico-epistemológicas fundamentais à compreensão da cultura profissional, pedagógica e institucional, que está na base do trabalho e dos saberes profissionais desses professores, suas relações com o saber, suas identidades e (im)possibilidades de uma práxis político-pedagógica autônoma e socialmente relevante (FARTES e SANTOS, 2011).

Pascoal (2009) comprovou por meio do relato dos professores que a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio esbarra em dificuldades de várias ordens: múltiplas interpretações sobre a integração, falta de formação e de tempo para docentes se encontrarem para discuti-la, dentre outras. Já Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005), Kuenzer (2010), Moura (2006) analisaram profundamente as con-

cepções e princípios que fundamentam a proposta do currículo integrado, explicando suas possibilidades, e problematizaram as dificuldades de implementá-lo numa sociedade de classes como a brasileira.

Nesses trabalhos, os depoimentos dos professores revelam outras questões substanciais sobre a organização e as condições de trabalho, tais como: ausência de formação específica, de materiais didáticos, de tempo para discutir e construir o currículo integrado; a necessidade de se aumentar a hora/atividade e reduzir a carga de aulas; necessidade de melhorias salariais e contratuais e outras também importantes que afetam a formação da identidade docente; mas, por outro lado, permitem que os professores se percebam como trabalhadores.

A pesquisa sobre professores da Educação Profissional (BURNIER et al. 2007) revela que estes são oriundos das camadas populares e também filhos de trabalhadores. Tiveram formação na área técnica, experimentaram o trabalho como técnico e formaram-se com o propósito de atender às demandas do mercado. Ainda, aponta que, quase todos entraram na docência de forma inesperada, já que isso não era parte de seu projeto de vida, e que foram convocados a atuar juntos e construir um currículo integrado.

Outros trabalhos do Portal GESTRADO, como o de Valter Luiz de Almeida Victor - Identidade docente e Educação Profissional Técnica de Nível Médio: um estudo sobre os professores que atuam no CEFET-MG, defendido em 2014, o de Samara Carla Lopes Guerra de Araújo - Ser Professor Coordenador Pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia, defendido em 2007, o de José Claudinei Lombardi, - Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels, defendido em 2010, o de Maria Adélia da Costa – Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional: cenários contemporâneos, defendido em 2012, o de Ana Maria Alves Saraiva - O Trabalho Docente em Territórios de Alta Vulnerabilidade Social: Condições de Trabalho, Permanência e Desempenho defendido em 2015, ainda a tese de Doutorado de Neide Elisa Portes dos Santos, - Gestão e Trabalho na Universidade: as recentes reformas de estado e da educação superior e seus efeitos no trabalho docente na UEMG, em 2014 dentre outros apontam para a realidade de que, seja em que modalidade ou nível for a organização do trabalho docente demanda uma urgente ressignificação.

O conceito de organização do trabalho, compreendido à luz das teorias econômicas, reflete uma forma específica de organização do trabalho sob o capitalismo, onde os insumos, objetos e meios de trabalho não se apresentam de forma aleatória, mas, estão submetidos à uma orientação bastante específica que é a finalidade da produção sob o signo do capital (OLIVEIRA, 2003).

É possível lembrar que a escola que conhecemos hoje está marcada por uma forma específica de organização e que esta reflete a maneira como o trabalho é organizado na sociedade e, no nosso caso, a sociedade capitalista.

Situados no contexto da importância do trabalho na constituição histórica do homem e na constatação da imprescindibilidade da educação nesse processo, buscar-se-á, no próximo capítulo, compreender o processo da educação profissional no Brasil, em seus aspectos histórico e situacional, na tentativa de compor um cenário para discutir o papel do SENAI e, neste, analisar o trabalho docente.

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: aspectos históricos e contextuais

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 obsoleta diante dos desafios da sociedade do século XXI.

As tradicionais 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, por esse fato, 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.

Tal fato 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, 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 (BECK et al, 1995).

Essas transformações trouxeram mudanças indiscutíveis no setor produtivo: 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 setor produtivo 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 veem 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, ao sacrificar, muitas vezes, conquistas sociais históricas, o que tem enfraquecido 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 tal fato 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, p. 73), esta nova roupagem econômica exige “o desenvolvimento da capacidade de educar-se permanentemente e das habilida-

des de trabalhar independentemente, de criar métodos para enfrentar situações não previstas, de contribuir originalmente para resolver problemas complexos”.

Bauman (2007) salienta que

O solo sobre o qual nossas expectativas de vida têm de se apoiar é reconhecidamente instável – tal como nossos empregos e as empresas que os oferecem, nossos parceiros e redes de amizade, a posição que ocupamos na sociedade e a autoestima e autoconfiança dela decorrentes. O ‘progresso’, que já foi a mais extrema manifestação de otimismo radical, promessa de felicidade universalmente compartilhada e duradoura, deslocou-se para o pólo de previsão exatamente oposto, não-tópico e fatalista. Agora significa uma ameaça de mudança inflexível e inescapável que pressagia não a paz e o repouso, mas a crise e a tensão contínuas, impedindo qualquer momento de descanso; uma espécie de dança das cadeiras em que um segundo de desatenção resulta em prejuízo irreversível e exclusão inapelável. Em vez de grandes expectativas e doces sonhos, o ‘progresso’ evoca uma insônia repleta de pesadelos de ‘ser deixado para trás’, perder o trem ou cair da janela de um veículo em rápida aceleração. (BAUMAN, 2007, p. 91).

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, ao indicar que, para promover o crescimento econômico, não basta capital físico: é preciso que haja pessoas qualificadas para operá-lo e desenvolver novas soluções e ideias. 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, com o objetivo de 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 racionalidade⁶ instrumental, que tem 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 sua estrutura permanece capitalista e exploradora.

O que existe é um momento de rearticulação das forças produtivas no interior do Capitalismo para manter a reprodução do capital, comumente chamado de globalização. Embora, o fato é que a sociedade continua dividida em classes antagônicas; portanto não existem necessidades gerais: ou são necessidades do capital, ou são necessidades do trabalhador.

⁶ termo cunhado provavelmente por Max Horkheimer no contexto de sua teoria crítica para designar o estado em que os processos racionais são plenamente operacionalizados; à razão instrumental, Horkheimer opõe a razão crítica. Ela direciona a ação conforme regras, leis e regulamentos institucionalizados com base no cálculo utilitário de consequências no estabelecimento de relações estratégicas entre um meio e um fim. e predomina nas chamadas organizações burocráticas onde domina a ação orientada para regras e estatutos gerais intelectualmente analisáveis, assim como a seleção dos meios mais adequados para o contínuo seguimento deles.

A maioria das funções de trabalho no modelo neotecnicista exige extraordinárias aptidões intelectuais. No entanto, apesar do discurso de mudanças, empresas e governos não estruturaram organizações em outras 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.

Mas, não é esse fato que ocorre no mundo da chamada flexibilização do trabalho, que está a serviço do capital e não do trabalhador. Nele, as necessidades humanas são secundarizadas e a apropriação do trabalho se dá de forma ostensiva, pela complexificação e valorização do capital fixo (FREITAS, 2004).

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 por meio 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 e sob a égide do neoliberalismo.

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 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, p. 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. Na mesma linha de raciocínio, Oliveira (2007) afirma:

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, p. 13).

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, p. 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 Laudares (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, p. 101).

O papel social da escola não deve se confundir com o papel econômico que a escola tem assumido sob um olhar economicista do setor produtivo. Ela é fruto de um processo multidimensional que lhe atribui importante papel socializador dos bens produzidos historicamente e socialmente. Assim, o educar é algo tão abrangente quanto as relações humanas e no que se referem às críticas sobre a relação direta entre educação e economia, estas não desconhecem a importância da escola para o desenvolvimento econômico de uma nação. Contudo defendem que a articulação entre escola e economia não pode se estabelecer subordinando a escola ao capital.

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

Qual o sentido da ideia 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, p. 46).

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 com que hoje nos deparamos.

2.1 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, p. 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 frequentemente 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 'semiautônomos', 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, polivalente, treinado e qualificado para conhecer todos os processos de produção, podendo atuar em várias áreas do sistema produtivo da empresa.

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 por ocorrer 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 subcontratação 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 de 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, ao envolver 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, o que atingiu vinte e três pontos percentuais (23%).

De acordo com este mesmo artigo, as empresas desejam um perfil de profissional proativo, 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 precisa atualizar-se constantemente, na realização de 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 ideia 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, p. 30).

Para contornar estes problemas, evidencia-se a exigência de um profissional com um novo perfil, que atenda à flexibilidade da produção enxuta. Esse 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, p. 6-10).

Com o intuito 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 Silva Junior (2000, p. 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 exigências parecem se normalizarem na realidade concreta. Porém, ao passo que essa 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 fase da reestruturação produtiva implica uma 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 corresponsabilidade 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) (ANTUNES, 2003, p. 46).

Sem qualquer artifício que encerre aspectos de ingenuidade, é parte dessa pesquisa analisar como instituições como o SENAI, historicamente têm 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” (FREITAS, 2004, p. 93).

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 justifica-se 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 sapeiros, 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, por meio 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 1940 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” em que 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 inici-

ando-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 força de trabalho qualificada.

Mesmo na República Velha, esse traço de mudanças manteve-se, principalmente pela expansão da atividade cafeeira, a cristalização da abolição da escravidão, 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 ideia, 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 para não se deparar com um operário que soubesse ler e discutir os seus direitos

Para Barreto (2001), as mudanças no campo da educação ocorridas no final do Século XX, mesmo ao atingir grande parte da população, no aspecto qualidade não se observou esse mesmo crescimento, apontando para a necessidade de muito mais investimentos e retomada de rumo para alcance de seus objetivos.

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, em que a Educação Profissional, “era destinada aos miseráveis, aos órfãos, aos abandonados, aos delinquentes”, 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, ao consolidar uma política de incentivo ao desenvolvimento do Ensino Industrial, Comercial e Agrícola (CUNHA, 2000).

Em 1909, segundo o autor acima, Nilo Peçanha instalou dezenove “Escolas de Aprendizizes Artífices” destinadas “aos pobres e humildes”, distribuídas em várias

unidades da Federação. No mesmo ano foi organizado, também, o ensino agrícola no País, com o objetivo de 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 polos 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, de acordo com essa autora, 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 ao pleitear 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, por meio de uma nova le-

gislação 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 1920, 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 decretou 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, ao reforçar 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.

Para Romanelli,

As conquistas do movimento renovador, influenciando a Constituição de 1934, foram enfraquecidas nessa nova Constituição de 1937. Marca uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas. (ROMANELLI, 2005 p. 78)

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 uma etapa entre o ginásial 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 agro técnico que, apesar de, inicialmente, não habilitarem para o ingresso no ensino superior, mantinham 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 le-

tras, ciências e humanidades, únicos considerados válidos para a formação da classe dirigente (KUENZER, 1997).

2.2 O SENAI e a Trajetória da Educação Profissional no Brasil

Inaugurou-se um 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 parte das 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, p. 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, é criado o SENAI 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 nos dias atuais, mantido pela contribuição dos estabelecimentos industriais filiados à Confederação Nacional da Indústria.

Quatro anos depois (1946), o governo criou o Serviço Nacional do Comércio – SENAC, com uma estrutura igualada a do SENAI, ao diferir 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 mesmos⁷.

O empresariado brasileiro, ao se valer desse sistema de formação profissional paralelo e complementar à política estatal de 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, p. 7).

⁷ 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.

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 consolidou-se 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, p. 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, ao disciplinar 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 neces-

sidade 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... (BRASIL, 1942)

Inicialmente, o SENAI foi criado para formação profissional de jovens, ao visar 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 que 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”. (BRASIL, 1943)

De acordo com ASSIS e LIMA (2012) 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, ao suprir 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 Muller (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, ao carregar 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 por meio 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, que defendia a 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.

Da obra “Taylorismo e Fordismo na Indústria Paulista: O Empresariado e os Projetos De Organização Racional Do Trabalho, 1920 – 1940”, escrita por Augusto Zanetti e João Tristan Vargas, três pontos merecem destaque. Primeiro, o enfoque dado à participação do engenheiro suíço Roberto Mange na consolidação do projeto de educação profissional do país; além de ser idealizador e partícipe de muitas escolas que trabalham nesta linha, Mange foi fundamental na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial [SENAI]. Segundo, o trato à utilização desvirtuada de percepções fordistas com o objetivo de atender aos interesses próprios dos industriais no meio político. O terceiro ponto é destacado no capítulo terceiro com a apresentação da árdua tarefa de convencimento de industriais para que participem das entidades de classe, fato este que teve uma ajuda da resolução iniciada com a criação de um instrumento legal que passou a exigir a participação do empresário no sindicato patronal do seu ramo de atividade.

O fato de Mange ter estudado em vários países da Europa, como Portugal, Suíça e Alemanha, deu a ele condições de crescer e experimentar as novidades da

técnica, os avanços da industrialização nesse países e, inclusive, de conhecer a maneira como esses países preparavam o trabalhador para atender suas demandas, aumentando seu capital intelectual.

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, Assis (1999) afirma 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.

Numerosas críticas foram surgindo, na segunda metade do século XX aos métodos desenvolvidos por Taylor e Ford e, conseqüentemente presentes no pensamento de Roberto Mange, a que fez menção Braverman (1981), para otimizar a produção:

- Para os críticos, a gerência científica transformou o homem em uma máquina. O operário era tratado como apenas uma engrenagem do sistema produtivo, passivo e desencorajado a tomar iniciativas.
- A padronização do trabalho seria mais uma forma de intensificação deste do que uma forma de racionalizar;
- Não levava em conta o lado social e humano do trabalhador, e sim, apenas o seu desempenho nas tarefas executadas na linha de produção.

Tanto o taylorismo quanto o fordismo tinham como objetivos a ampliação da produção em um menor espaço de tempo, visando o aumento da lucratividade.

A separação entre o “saber” (trabalho mental, intelectual) e o “fazer” (trabalho braçal, manual) era a característica dominante nos cursos de formação profissional vigentes até a segunda metade do século XX. No Brasil, a caracterização feita por Roberto Mange (1885- 1955) dos três níveis de trabalhador (braçal – “o braço anatómico”; semiqualficado – “braço atento”; e qualificado – “braço pensante”), dentro da qual se enquadravam as categorias técnicas, exemplifica bem essa divisão, a qual não deixava margem a dúvidas sobre o papel desse trabalhador no processo produtivo. Assim, na formação e preparação da mão de obra eram priorizados os conhecimentos científicos e tecnológicos e as habilidades específicas dos processos e operações da indústria (BRAVERMAN, 1981).

No período de implantação da LDBEN 4.024/61, segundo Alcântara (1991), 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 tal, 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 ideia de que era um veículo de integração escola-empresa.

Ainda, segundo Alcântara (1991), os 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 metodologia, introduziu a divulgação dos seus pro-

gressos. Nos anos 1960/70, a instituição aperfeiçoou esse modelo, ao intensificar os programas de capacitação dos níveis intermediários.

No final dos anos 1970 e início dos 1980, 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 (ALCÂNTARA, 1991).

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, ao esboçar 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, ao obrigar, 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.

Na visão de Müller (2005), Roberto Mange, por meio 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, em que 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, ao tentar 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, 2005, p.137).

A racionalização do trabalho criava um operário obediente e submisso, que nada questionava, realizando de forma sistemática o seu trabalho, ao mesmo tempo

tolhia a criatividade do trabalhador, ao cercear sua capacidade de responder com presteza a situações imprevistas.

De acordo com Muller (2005), ao se considerar o SENAI como uma estratégia dos industriais para conseguir o controle social, perceberemos limites óbvios para suas ambições de hegemonia, principalmente na década de 1970, com os movimentos operários de São Paulo, onde grande parte desses operários 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 ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, também formou-se torneiro mecânico lá” (p. 366).

Se, porém, olhar por outro lado, adotando uma postura gramsciliana, vai-se confirmar 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 sequência de etapas representadas da seguinte forma:

- I. Macro universal (ocupação): 1. Análise de mercado; 2. Análise ocupacional; 3. Planejamento dos cursos; 4. Desenvolvimento dos cursos; 5. Avaliação.
- II. Micro Universo (cargo ou função): 1. Levantamento de necessidades; 2. Análise de cargos ou funções; 3. Planejamento de atividades de treinamento; 4. Desenvolvimento das atividades; 5. Avaliação dos resultados (MULLER, 2005, p.?).

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 es-

8 O Training Within Industry (TWI) foi iniciado em 1940 durante a Segunda Guerra Mundial com o intuito de aumentar a produção para suprir as necessidades do esforço de guerra das Forças Aliadas. O foco do TWI passou a ser as necessidades dos supervisores em termos de organização e controle da mão-de-obra. A fim de ampliar os níveis produtivos gerados pelo trabalho cooperado, se centrou na concepção de métodos de ensino que privilegiassem a relação entre supervisores e subordinados e, principalmente, em como alinhar uma vasta gama de habilidades desenvolvidas e não desenvolvidas pelos funcionários das empresas empenhadas com a produção da Segunda Guerra

pecialistas 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 5.452/43, 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 força de trabalho 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 ressalta 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, ao desenvolver 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 ges-

tão 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 a gerar 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”, ao estender 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 p. 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, p. 429).

Já em 1959, em sua obra clássica *O capital humano*, Schultz defendia a ideia 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 consequências 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 consequência de adições a esta forma de capital. (SCHULTZ, 1973, p. 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.

Contudo, na prática, mesmo com a edição das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, equiparando o ensino técnico ao Ensino Médio, ainda existe uma duali-

dade oculta entre esses dois ensinos, pois os currículos além de distantes um do outro, são também dissociados

Com o Golpe Militar 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 consequências 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 consequências 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 1980 e primeira metade dos anos 1990, já quase não havia mais segundo grau profissionalizante no país, exceto nas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrícolas Federais e em poucos sistemas estaduais, onde funcionavam as escolas com o Curso Técnico de Magistério e 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.

Tal fato 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.

2.3 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 (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 9394/96 - 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 políticas apropriadas 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 em nossos dias, crianças fora da escola, professores sem formação e jovens que não conseguem se inserir no mercado de trabalho em grande parte dos estados brasileiros.

Mesmo que o discurso de 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 se chama 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, ao oferecer agora, de forma articulada, o que antes tinha finalidades dissociadas, pois 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 (BRASIL, 1971).

Quando consideramos a atual legislação, percebemos a necessidade de construir novas alternativas de organização curricular, comprometidas, de um lado, com o 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 frequentemente 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, que é com a qual mais se identifica a proposta brasileira.

O que nesse âmbito é considerado sistema da Educação Profissional, na década de 1990 era composto pelas redes estadual e federal de escolas técnicas, pelo chamado sistema S, das escolas SENAI, SENAC, SESI, SESC, SENAR, SENAT e pelas demais escolas particulares de formação profissional.

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, sendo que 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, em alguns casos, o 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, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, 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, ao compreender 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 este decreto por promover a desvinculação entre ensino médio e Educação Profissional de nível técnico, ao argumentar 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.

Já no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como fruto de grandes embates, a Educação Profissional passou a atender ao contido no Decreto de nº. 5154/2004, que substitui o Decreto de nº. 2.208/97, 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 sequenciais 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, 1999, p. 23).

O destaque desse Decreto consiste, apenas, no que se refere ao discurso de não ser um modelo rígido e impositivo a todas as escolas, mas flexível que garante a identidade e os interesses dos diversos locais e realidades. No tocante à modularização, repete as mesmas falhas do decreto 2208/97, ao manter 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, ao conter, 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 e integrada, 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 subse-

qüente, 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 “*subsequente, 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 frequentarão 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. Tal fato 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 se observa seu crescimento exagerado em algumas áreas em que não se exigem 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 11.741/2008 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.

O desafio da articulação do ensino médio e educação profissional técnica de nível médio foi objeto de pesquisa no Mestrado desse pesquisador em Dissertação defendida em 2009, na tentativa de responder como a instituição SENAI-GO o teria enfrentado.

Sobre a articulação, pode-se afirmar que, para a maioria dos entrevistados, ela ainda estava em processo de concretização, pois o próprio Projeto carecia de adaptações que no desenrolar da pesquisa estavam sendo discutidas no sentido de superar as dificuldades para sua implementação que iam 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 efetivara 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.

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 diretrizes para essa modalidade de ensino e que favorecem a universalização desse ensino, é o Decreto nº 5.154/2004, que nos permite explorar nesta pesquisa as 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, socioeconômicos 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. Uma educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças, jovens e adultos, de forma a romper com o monopólio da cultura, do conhecimento, por parte da burguesia. Seria a combinação da educação (inclu-

indo-se aí a educação intelectual, corporal e tecnológica) com a produção material com o propósito de superar o hiato historicamente produzido entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo.

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 transformando-se, sendo 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 por meio 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, (jamais use esse termo do senso comum) 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 a 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, p. 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.

2.3.1 Educação Profissional e o novo PNE

A formação para o trabalho na perspectiva da formação integral e unitária, que tem o trabalho como princípio educativo, inclui o aprendizado de habilidade técnicas, mas o que a diferencia é que os educandos compreendam os fundamentos científicos que estão na base das diferentes tecnologias que caracterizam as relações de produção e seus processos produtivos, bem como as tecnologias e os conhecimentos tecnológicos que estão na base das diferentes técnicas de produção.

A construção de uma proposta político-pedagógica na perspectiva de uma visão de mundo crítica e criativa articulada a valores e identidades, com base na compreensão teórico-prática das ciências, que permitam entender a formação social, econômica, política e cultural da sociedade e as diferentes dimensões da vida humana, é um desafio colocado para a classe trabalhadora no plano da formação profissional.

A Educação Profissional – EP, prevista no Plano Nacional de Educação - PNE instituído a partir da Lei nº 13.005, configura-se, como uma das Políticas Públicas Educacionais mais importantes, por ser talvez, o único projeto de Estado no que se refere à educação. Sabe-se que a Educação Profissional esteve historicamente associada à concepção de uma formação conhecida como adestradora, desvinculada da educação básica e centrada na perspectiva do saber-fazer e do aprender aquilo que interessa ao capital.

Em contraponto a essa visão instrumental, autores como Antunes, Kuenzer e Depresbiteris, propõem uma formação como construção dialética entre teoria e prática. A partir dessa concepção, a Educação Profissional – EP torna-se uma importante ferramenta, quando atrelada a outras políticas públicas permanentes, para a implementação de projetos educativos com forte determinação superadora de desigualdades no plano social, econômico, cultural e político.

Ao se considerar no Plano Nacional de Educação (2014 a 2024) as metas e estratégias que tratam especificamente da Educação Profissional, enquanto política pública norteadora da educação, julga-se relevante abordá-lo quanto ao rumo delineado para os próximos 10 (dez) anos. Em destaque a “Meta 11” onde se define “triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegu-

rando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014).

Em análise dessa meta, Magalhães; Magalhães e Tavares (2014) afirmam que o texto da meta apresenta-se com a possibilidade de uma dupla interpretação, no que concerne ao termo triplicar e o percentual que propõe expandir. Cria-se um espaço para o questionamento: se os 50% de ampliação no número de matrículas é a partir do quantitativo existente, da sua própria rede; ou se corresponde a 50% (metade) da ampliação prevista (o triplo).

Acreditam que ambos os casos são prejudiciais para ampliação do Ensino Médio na EP pública, ao considerar que as vagas existentes no âmbito público, no ano de 2010 correspondem a 45,2% (somatório das esferas municipal, estadual e federal) enquanto no privado é de 54,8%, conforme dados apresentados por Moura (2010, p. 76).

Ao considerarem que a Meta 11 possui 10 (dez) estratégias relacionadas, especificamente, à Educação Profissional, as autoras afirmam que as avaliações destas serão, na medida do possível, realizadas de maneira objetiva e em bloco de discussão.

Diante desse fato, inicia-se por aquelas estratégias que se julgam prejudiciais para EP pública, do ponto de vista do oferecimento de uma de nível de escolarização médio profissional que forme indivíduos emancipados, críticos e autônomos, ao contribuir para construção da identidade e do sentido do Ensino Médio.

Na análise da estratégia 11.1, notam a centralidade da educação, mais uma vez, na economia (mercado), quando afirma que a oferta de Educação Profissional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica estará vinculada aos arranjos produtivos e regionais e já a estratégia 11.3, propõe ampliar a modalidade de Educação a Distância (EaD); fato que pode comprometer a qualidade do ensino e falsear a democratização da Educação Profissional.

Ao analisar a EaD são citados os autores Dourado e Santos (2011) que já alertavam quando traçavam uma perspectiva para o PNE que vigeria entre 2011 a 2020, reforçado na seguinte fala:

A autonomia do educando tem sido, assim, ressaltada, sobretudo na flexibilidade formativa oferecida pela modalidade. Outro argumento muito utilizado é a democratização das oportunidades educacionais, em país continental como o Brasil, à medida que a formação seria ofertada, principalmente, em

lugares onde a educação presencial não chega. Outro argumento é a redução de custos. Sem entrar no mérito dos limites dessas concepções, os problemas não estão na modalidade, mas nas políticas, projetos e propostas político-pedagógicas de expansão por meio da EaD, que vêm se materializando, em grande parte, sem as mínimas condições de acompanhamento, produção de material pedagógico adequado, infraestrutura etc. (DOURADO; SANTOS, 2011, p. 168-169).

Ao se posicionarem sobre a estratégia 11.5, as autoras consideram que o reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional, apresentado no texto desta estratégia, conduz a um processo formativo aligeirado, sob a alegação que os indivíduos possuem experiência prática, sendo necessário, portanto, validar tão somente o saber-fazer.

Nessa consideração, elas evocam a afirmação de Libâneo (2013, p. 11) que afirma que a lógica educativa contemporânea caracteriza-se “como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, na verdade, um *kit* de habilidades de sobrevivência da pobreza e da ignorância.”

O texto da estratégia 11.6 que fala em: “ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional.” (BRASIL, 2014). O termo negrito reitera, segundo as autoras, o entendimento do Estado acerca da desresponsabilização e privatização da Educação Profissional.

Ainda em análise da estratégia 11.7, que objetiva “expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior” (BRASIL, 2014) O que foi percebido pelas autoras nesse texto, é da iniciativa do governo federal de utilizar a proposta “privatizadora” recorrente na Educação Profissional (antes mesmo do PNE), por meio da transferência de recursos públicos para grupos empresariais, e, dessa forma, há o reconhecimento da educação como mercadoria, uma vez que por meio de empresas a educação será vendida.

Ao comentar as estratégias 11.2, 11.10, 11.12 e 11.13 as autoras afirmam que elas possuem aspectos considerados positivos, que são: expansão da rede pública de ensino; aumento da oferta de Educação Profissional para minorias (étnico-raciais, regionais e deficientes físicos ou transtornos cognitivos); investimento em assistência estudantil, com mecanismos para garantir aos estudantes, acesso, permanência e conclusão nos cursos da EP. Fatos importantes para construção de uma Educação Profissional que interesse aos filhos dos trabalhadores.

Em artigo publicado dia 30/09/2014 por Ana Luiza Basílio, “Desvendando o PNE: a educação profissional deve ser uma escolha da juventude”, aponta que, com respeito à Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, ao assegurar a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público, os números que acompanham a educação profissional no país atestam metas bastante desafiadoras, pois, embora tenha apresentado crescimento no número de matrículas na modalidade, seja ela integrada, concomitante ou subsequente, espera-se que até o final do Plano Nacional de Educação vigente um aumento de 200%.

Segundo a autora, essa conta se projeta ainda mais quando a análise se volta para a esfera da rede pública, onde, em 2013 as novas matrículas somavam 19.925 e o número esperado é de 1.441.051 em 2024, um contingente cerca de 70 vezes maior, segundo dados do Observatório do PNE.

Para especialistas, não há como discutir o futuro da Educação Profissionalizante sem se voltar para o papel da educação na vida dos jovens, garante o especialista. Então, embora o acesso com número de vagas adequadas e a qualidade sejam importantes, também se coloca a falta de diálogo desse processo com os próprios. “A educação reconhece pouco a realidade da juventude e se molda bem pouco a partir das necessidades dela”, afirma Basílio (2014), ao trazer uma reflexão para a estrutura do ensino, para além da modalidade profissionalizante.

Segundo ela, a reflexão sobre os sujeitos vai se perdendo ao longo da educação básica, exemplificando que “a educação infantil traz embutida em sua nomenclatura o pensar sobre a infância; não é a mesma lógica do ensino fundamental e médio.

No seu entendimento, não se trata de “pedagogizar” a relação com a juventude, mas de entender os jovens como sujeitos em construção de processos formativos, com autonomia, direito a escolhas e orientações políticas, sexuais, entre outras. Para ele, o problema está na perspectiva de olhar somente o aluno, principal diretiva das escolas.

Numa direção contrária, o modelo atual ainda está longe de contribuir com o desenvolvimento integral dos jovens, como explica Geraldo Leão (apud BASILIO, 2014 p.13): “Isso não significa tirar a centralidade da educação ou das escolas, porque não é que elas não estejam entre as escolhas da juventude; é preciso garantir

uma condição dialógica com a juventude para evitar o risco de perpetuarmos focos de conflito”.

Esse especialista reforça a necessidade de gestões democráticas capazes de estabelecer outra relação com o conhecimento, que não só a conteudista, e de valorizar seus professores que hoje se deparam com condições bastante precarizadas.

Em que medida profissionalizar? Segundo os dados contidos no artigo, a educação profissional tem um papel a cumprir na sociedade. No entanto, não pode aparecer como única alternativa, posto que a juventude deve ter assegurado o ensino médio regular. Ela deve aparecer como uma opção para esse jovem que tem a demanda pela profissionalização. “Sem isso, voltamos ao modelo fracassado de educação compulsória dos anos 70” (BASÍLIO, 2014 p.14).

Uma vez situada a Educação Profissional no Brasil, em seus aspectos conceitual, histórico e legal, aponta-se a necessidade de se situar essa modalidade de educação no Estado de Goiás e o SENAI-GO nesse contexto, no sentido de favorecer uma análise mais detalhada das especificidades do trabalho docente na educação profissional no Estado de Goiás.

CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM GOIÁS E O SENAI-GO

Nesta etapa do trabalho, parte-se do reconhecimento dos caminhos da educação profissional em Goiás e mais detidamente do SENAI em seus aspectos histórico, político e estrutural. A proposta nesse âmbito é situar a Educação Profissional no Estado de Goiás, por meio de um levantamento histórico das instituições que de forma mais significativa construíram as bases para o atual status da EPT nesse estado.

Nesse sentido, optou-se por um levantamento sobre o processo de criação e desenvolvimento Escola de Aprendizes e Artífices de Goiás e seu desdobramento em Instituto Federal de Goiás e Instituto Federal Goiano, da Rede Estadual de Goiás e finalmente do SENAI-GO.

Um 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 2015/2019, Relatório Anual de Atividades SESI SENAI 2015; 2016, Manual de Integração de Novos Empregados - 2013, relatórios diversos dos cursos técnicos em que ocorrerá a pesquisa do trabalho docente, publicações da própria instituição, além dos respectivos planos de curso.

Para entendimento do próprio SENAI-GO, enquanto instituição de ensino profissional e, na busca de compreensão do trabalho docente no campo da educação profissional, foi necessário realizar algumas visitas técnicas no contexto do Departamento Regional de Goiás, mais especificamente no seu Departamento de Educação e Tecnologia, também nas unidades que oferecem os cursos técnicos em Goiânia e na unidade de Aparecida de Goiânia.

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.

3.1 Aspectos históricos da Educação Profissional em Goiás

Com base na Dissertação de Mauro Alves Pires, apresentada em 2014 ao Programa de Mestrado em História, da Universidade Federal de Goiás, “Imagens Institucionais da Modernidade: a Educação Profissional em Goiás (1910-1964)” é correto dizer que o ensino profissional na Primeira República brasileira resumiu-se ao modelo concretizado nas Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas com o objetivo explícito de atender aos “desfavorecidos da fortuna”.

No entanto, seu funcionamento ocorreu de outra maneira. No caso particular da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás a sua atuação, durante trinta anos na Cidade de Goiás, foi ignorada pelo discurso da modernidade que se instaurou após 1930.

Talvez, por esse motivo, a história da educação em Goiás, praticamente ignora sua existência e manteve um silêncio sobre sua presença naquela cidade. Nessa pesquisa se levanta uma preocupação em responder as indagações sobre seu público e compreender como esse modelo de escola se articulou com o modelo de educação proposto pela República Velha.

Assim, se destaca a importância de se conhecer as origens do ensino profissional e sua evolução no Brasil, a partir de políticas públicas voltadas para a construção do arcabouço de uma moderna sociedade do trabalho.

O ano de 1910 é o ano em que foi inaugurada a Escola de Aprendizes e Artífices de Goiás e o ano de 1964 é tomado como o fim de um ciclo, pois a partir dele o Ensino Técnico passa por profundas mudanças que se refletem na organização e nas práticas das Escolas Técnicas Federais, que sucederam as Escolas de Aprendizes Artífices.

Pires (2014) procurou compreender a racionalidade que subsidiou os discursos que justificaram a criação das Escolas de aprendizes e Artífices na chamada Primeira República, ao levantar o papel que essa racionalidade exerceu na definição dos discursos que tomavam a educação como tema e identificar como o discurso da modernidade definiu o fim das Escolas de Aprendizes e Artífices e justificou a criação das Escolas Técnicas Federais, assunto que será retomado ainda neste capítulo.

Com relação a EPT na Rede Estadual de Goiás, no artigo “A Educação Profissional em Goiás e Suas Repercussões na Vida dos Educadores” a autora Sonilda Aparecida de Fátima Silva afirma que o que tange ao Estado de Goiás o ensino profissional ofertado até 1999 se realizava, majoritariamente, nas habilitações de Magistério e Técnico em Contabilidade, integradas ao Ensino Médio, não se atentando às vocações regionais latentes de cada município. Ressalta, ainda, que os demais cursos ocorreram com a criação do Sistema Estadual de Educação Profissional, normatizados pela Lei Complementar CEE-GO 26/1998 que em seu Artigo 58 estabelece que:

Fica criado o Sistema Estadual de Educação Profissional, constituído pela rede pública estadual, instituições de educação profissional vinculadas ou subordinadas à Secretaria Estadual de Educação e pelas instituições congêneres dos municípios e que se integra às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e tecnologia.

Assim, é a partir de 1999 que o Estado de Goiás começou a organizar sua rede de oferta de Educação Profissional, implementando várias ações, dentre elas, a criação da Superintendência de Ensino Profissional e pautando-se pelas novas diretrizes definidas em âmbito nacional, em 2001, com a Lei Complementar nº 35 estabelecendo que “A Rede Estadual de Educação Profissional é formada pelos Centros de Educação Profissional - CEP, Centros de profissionalização e Capacitação - CPC e Unidades Descentralizadas de Educação Profissional - UDEP...”. (Lei Complementar CEE-GO 26/1998).

O Programa de Expansão da Educação Profissional do Governo Federal/MEC/FNDE ampliou, em 2008, a rede pública estadual, e cinco novos Centros Estaduais de Educação Profissional foram instalados, passando a operar com 13 unidades, localizadas nos municípios de Goiânia, Anápolis, cidade de Goiás, Piranhas, Ceres, Uruana, Goiatuba, Goianésia, Porangatu, Caiapônia e Catalão (MOREIRA, 2008). Com o advento da Reforma Administrativa do Estado de Goiás (Lei nº 16.272 de 30 de maio de 2008) essa rede passou a ser jurisdicionada à Secretaria de Ciência e (Tecnologia (SECTEC), ao se criar a Superintendência de Educação Superior e Profissional (SUESP), que agregava outras estruturas de Educação Profissional que ficavam em outras secretarias do Estado, além de aproximar os diferentes níveis de Educação Profissional, Básico, Técnico e Tecnológico, entre si.

Na citada pesquisa, a autora alerta que percebe-se que a educação profissional e tecnológica, nos últimos anos (1996 – 2009), no Estado de Goiás, o poder executivo estadual não conseguiu fomentar, pelo menos até o momento, uma política pública para essa área educacional, que traga em seu cerne o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos no processo educativo, ou seja, o aluno e o professor. Há, segundo a autora, provavelmente, a omissão por interesses político-ideológicos de rivalidade de uma secretaria com outra, mas que permeia as dúvidas dos docentes que buscam seus direitos.

Nesse contexto, vale destacar que Lei 11.741/2008 estabelece em seu Artigo 39 que:

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 do respectivo sistema e nível 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.

Ressalta-se que os cursos oferecidos pelos Centros de Educação profissional enquadram-se nos incisos I e II, portanto, são cursos que fazem parte da educação básica, e que o CEPSS oferece mais de cinco cursos técnicos de nível médio e também o PROEJA, de forma integrada ao Colégio de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) do Setor Universitário, em Goiânia, e que os professores ali modulados, desempenham as suas funções de docência nesses cursos.

Já o Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás (2008/2017) aponta um cenário desafiador para a EPT no estado, ao apontar em sua justificativa:

Ao se planejar a oferta de educação profissional em Goiás, devem-se considerar outras particularidades socioeconômicas do Estado, como a tendência de diversificação da economia, que, juntamente com a agropecuária, apresenta outras atividades expressivas, como o extrativismo mineral, a indústria, o turismo e as diversas atividades de prestação de serviços. A mineração no Estado é responsável pela extração de amianto, fosfato, níquel, ouro, nióbio, titânio e vermiculita; a produção de fosfato, insumo fundamental na fabricação de fertilizantes para a agricultura, beneficia a economia local. Em 2005, segundo a SEPLAN/Seplan, a agropecuária respondia por 13,36% do PIB e alimentava, com os insumos produzidos, a principal atividade industrial, a agroindústria; o setor industrial era responsável por 25,97% do Produto

Interno Bruto (PIB) do Estado, e o setor de serviços, por 60,67%. A representação de Goiás no PIB nacional alcançou 2,35%, só perdendo, na Região Centro-Oeste, para o Distrito Federal (3,75%). Além de se dedicar ao processamento de insumos agropecuários, a indústria goiana tem diversificado suas atividades, incluindo a fabricação de máquinas, equipamentos e veículos de transportes. Porém, as atividades que mais contribuíram para o desempenho positivo do setor industrial goiano foram os subsetores de produção de eletricidade e água (11,57%) e a indústria de transformação (8,29%), itens que se integram perfeitamente ao projeto de modernização da economia do Estado. No setor de serviços, os destaques foram para as atividades de comunicações (7,97%); imobiliárias, aluguéis e serviços prestados às empresas (5,77%); transporte e armazenagem (5,12%); e comércio e reparação de veículos (4,47%) – SEPLAN/Sepin. O turismo, em Goiás, aos poucos tem-se destacado como um verdadeiro filão, apresentando-se com um enorme potencial de desenvolvimento, pois ainda há muito a ser explorado. Segundo o Ministério do Turismo, em estudos realizados por intermédio de oficinas (março/2004), são nove as áreas e regiões turísticas de Goiás: Águas, Agroecologia, Engenhos, Nascentes do Oeste, Negócios, Ouro, Reserva da Biosfera Goyaz, Vale da Serra da Mesa e Vale do Araguaia. Essas nove áreas e regiões abrangem mais de 40 municípios e em muitos deles o turismo já é atividade consolidada, representando importante parte de sua economia.

Assim, o estudo das rotinas de trabalho no Estado de Goiás indica a necessidade da oferta de cursos que desenvolvam competências e habilidades ligadas a bases instrumentais relativas à redação básica, matemática básica, informática básica, técnicas de qualidade, expressão e comunicação verbal, trabalho em equipe e habilidade para lidar com clientes.

Nesse sentido, os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores devem oportunizar a “capacitação, aperfeiçoamento, atualização e especialização” (Resolução CEE nº 111/2005) de profissionais que prestam serviços a empresas e instituições.

Os cursos técnicos de nível médio representam, para adolescentes e adultos matriculados ou egressos do ensino médio, a oportunidade de se qualificarem e se habilitarem em uma área profissional, suprimindo a carência de pessoal qualificado de que as sociedades goiana e brasileira necessitam.

No Estado de Goiás, essa oferta tem sido desenvolvida da seguinte forma: pela rede pública estadual constituída dos Centros de Educação Profissional (CEP); por Unidades Descentralizadas de Educação Profissional (UDEP); pelos Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT), em processo de implantação; pelos Centros de Educação Tecnológica (CENTEC) e por escolas de educação básica credenciadas para a oferta de Educação Profissional; pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); pelos estabelecimentos do chamado Sistema S (Sesi, Senai,

Sesc, Senac e outros); e por instituições empresariais, sindicais, comunitárias, filantrópicas e privadas.

Formar pessoas para o mundo do trabalho não poderá jamais significar o mesmo que formar pessoas para as empresas, porque as mesmas têm, em sua maioria, interesses particulares e peculiares que, em via de regra, são contínuas à visão da maioria da população.

Assim, de forma contrária a esse pensamento, um conceito de educação profissional progressista deve visar sempre uma formação ampla e efetiva para o mundo do trabalho, levando sempre o trabalhador a ter uma visão autocrítica, coerente e atualizada para o trabalho.

Há, no entanto, grande preocupação com a oferta e manutenção dos cursos, principalmente os técnicos de nível médio, que exigem, além de constante atualização tecnológica, grande quantidade de material de consumo em geral e especialmente para os laboratórios.

A flexibilidade na oferta de cursos e estruturas curriculares implicarão a necessidade de modernização e adaptação da infraestrutura física das instituições, bem como a capacitação e formação continuada de docentes e técnicos. Para tornar viável essa oferta, tem-se trabalhado na definição de um modelo específico de gestão para os centros que envolvam vários segmentos do poder público e da sociedade civil organizada, de modo que os mesmos consigam sua sustentabilidade.

Além disso, segundo o Plano Estadual de Educação, a exemplo do que já vem ocorrendo em outros Estados da Federação, medidas precisam ser adotadas, como a instituição de carreira própria para os profissionais da educação profissional (docentes e técnicos), o que se constitui em condição *sine qua non* para o sucesso do modelo de gestão e a criação de mecanismos de financiamento estadual para a educação profissional.

3.2 Das Escolas Técnicas Federais aos Institutos Federais de Educação

No artigo “As Transformações que Marcaram a História do Instituto Federal de Goiás: Aspectos Políticos, Pedagógicos e Institucionais” os autores Edison de Almeida Manso, André Luiz Araújo Cunha, Priscila Branquinho Xavier, Lucas Bernardes Borges e Elianda Arantes Figueiredo Tiballi procuraram analisar como os

momentos lógico-históricos que provocaram as transformações que marcaram a história do IFG, de 1909 até a sua configuração atual, ultrapassam os muros dessa Escola e se explicam pela conjuntura da política educacional brasileira ao longo desse período.

Afirmam que a linha histórica da legislação educacional brasileira foi determinante para as mudanças às quais a instituição tem sido submetida. Assim, o período de 1909 – 1942 - Escola de Aprendizes Artífices, na Cidade de Goiás (antiga Vila Boa); 1942 – 1999 - Escola Técnica de Goiânia, de acordo com o Decreto-Lei nº 4.127, de fevereiro de 1942; Escola Técnica Federal de Goiânia pela Lei nº 3.552 de fevereiro de 1959; Escola Técnica Federal de Goiás em 1965 e Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás – CEFET-GO, por meio de um decreto sem número, de março de 1999. A partir de 2008 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG - pela Lei Federal nº 11.892 de dezembro de 2008.

Sabe-se que na Escola de Aprendizes e Artífices de Goiás, o Ensino Profissional ali professado era inteira e genuinamente de formação para o trabalho; embora o fosse na condição do artesanato e do ofício propriamente dito e esse traço permaneceu como patrimônio para as próximas gerações.

O primeiro diretor da referida Escola foi o Dr. Leão Di Ramos Caiado, pertencente ao grupo hegemônico do poder, que, na sede da mesma, integrou um grupo de alunos pertencente às classes mais “inferiores” e se processava o desejo de fornecer uma formação profissional ao que se chamava “vadios e ladinos” que perambulavam pela cidade, conforme destaca Curado (2006).

Um fato interessante, segundo Curado (2006), foi a inserção, no grupo de professores da Escola, uma mulher, Maria Henriqueta Pèclat, nas aulas das oficinas de selaria; o que causou grande espanto; já que as “senhorinhas” de Goiás, velha capital, no máximo trabalhavam no Lyceu, na Escola Normal ou no Grupo Escolar.

Lahire (2006) considera que:

O fato é que não se inventa a cada geração a língua, o direito, a moeda, (...) casamento, etc., isto é, o conjunto de instituições econômicas, políticas, culturais, religiosas e morais que herdamos, mesmo sem nos dar conta disso muitas vezes, e com as quais, queiramos ou não, devemos compor. (LAHIRE, 2006, p. 598)

O surgimento da Escola Técnica de Goiânia é concomitante com a mudança da capital do estado de Goiás para a cidade de Goiânia, com a característica de, no

seu projeto político-pedagógico receber toda a herança material e humana, como se fosse uma transferência da Escola de Aprendizes Artífices para a nova capital.

Contudo, não foi o que ocorreu, pois nenhum equipamento fora trazido da antiga Vila Boa para Goiânia e, quanto ao material humano, somente alguns alunos vieram para terminar o curso iniciado na antiga escola.

Segundo Manso (2016, p. 54):

A criação da Escola de Aprendizes em Goiânia, trouxe mudanças que ocorreram no seio da própria escola, numa perspectiva de ruptura e de inovações. Dentro desse mesmo raciocínio, observou-se que o mesmo ocorrera com a Escola de Aprendizes Artífices (EAA) e a Escola Técnica de Goiânia, depois Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG). Ainda há que se considerar um outro elemento de destaque que foi o período de transição da Escola Técnica Federal de Goiás para Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), compreendendo o período que vai de 1942 até o ano de 1999. E, finalmente, a última transformação se deu a partir de 2008, quando o Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO) foi modificado institucionalmente para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

A referida escola começou com o regime de internato para os alunos selecionados e logo lançou o projeto de ofertar ensino médio ou segundo grau. O que se concretizou na sua transformação em Escola Técnica de Goiás e, posteriormente, em Escola Técnica Federal de Goiás.

Num terceiro momento viu-se a passagem da Escola Técnica Federal de Goiás à condição de Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás – CEFET-GO. Com isso, mudou-se o perfil do aluno e os componentes curriculares, o que reverberou na prática do ensino para o mundo do trabalho, consequência de uma nova diretriz: a educação para o mercado, escamoteada pelo discurso da verticalização do ensino e pela flexibilização dos conteúdos e da formação profissional.

Por fim, procedeu-se a mudança de CEFET-GO para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, integralmente com uma formação para o mercado de trabalho, na perspectiva de se ter uma escola desenvolvimentista e que acompanhasse os interesses do mercado de trabalho.

Segundo Dourado e Assis Pires:

A trajetória histórica da formação de tecnólogos é ela mesma marcada por essas ambiguidades e limites. Vinculada diretamente à origem dos CEFETs, criados na década de 1970, quando se propunha a construção de um modelo alternativo para o ensino superior “tradicional”, acreditamos que a (re)implantação dos cursos tecnológicos e a ampliação da rede CEFET na década de 1990 reeditou os interesses anteriores, sendo acrescida a base de um ensino superior flexível, em consonância com a emergência do capi-

tal. Tem-se a multiplicação de escolas profissionais que, segundo Gramsci (1989), reforça as diferenças sociais e a criação de estratificações internas, que, por sua vez, dão a impressão de estar-se em uma sociedade democrática. (DOURADO & ASSIS PIRES, 2007, p. 56)

Pode-se observar que os cursos técnicos de nível médio profissionalizantes oferecidos pelas escolas técnicas obtiveram reconhecimento de qualidade principalmente nos anos 70 e 80, mas deixaram de ocupar o lugar central para dar entrada a um nova peça que é a inserção dos cursos de Tecnologia, bem como os demais cursos de nível superior adotados por outras instituições semelhantes.

Quando se criou os CEFET's em todo país, se assistiu um significativo aumento de matrículas e um forte investimento por parte do Governo Federal nestas unidade educativas, inclusive na contratação de professores necessários às demandas do plano expansionista abordado por Dourado e Assis Pires (2007), na ordem de 25,2 nas universidades e nos centros, este crescimento foi de até 210,3%.

Para entender as mudanças operadas no ensino profissionalizante dentro das antigas escolas técnicas, agora CEFET's, segundo Dourado e Pires (2007) se faria necessário compreender a dimensão política dos gestores da educação e da União, pois deles emanam todas as mudanças. Isso é impossível, porque em sua grande maioria, esses dirigentes nunca estiveram dentro de uma sala de aula de uma escola de ensino profissional, e se estiveram, precisam reconsiderar o fato.

Assim poder-se-ia compreender o porquê que dessas mudanças serem temporárias, bem como do porquê elas não se engrenarem em prol do aluno trabalhador. Esses nunca foram suas prioridades (DOURADO E PIRES, 2007).

3.2.1 O Instituto Federal Goiano

O Instituto Federal Goiano surgido em 2008 veio substituindo o CEFET-GO (que em 1999 havia substituído a Escola Técnica Federal de Goiás) e abarcando o Campus de Goiânia, o Campus de Jataí (UNED da Escola Técnica Federal desde 1988), o Campus de Inhumas e os Campus de Itumbiara e Uruaçu, instalados no ano de 2008 (mesmo ano da criação do IFG por meio da Lei nº 11.892).

Sua configuração atual inclui o Campus de Anápolis que foi instalado em 2010, concomitantemente aos Campus de Formosa e de Luziânia. Em 2010 foram criados ainda os Campus de Aparecida e da antiga capital do estado – Goiás. E, fi-

nalmente, a consolidação da expansão do IFG se firmou com a criação do segundo Campus da cidade de Goiânia (Goiânia Oeste) e dos Campus de Águas Lindas de Goiás, Valparaíso, Novo Gama e Senador Canedo, regido pela Lei nº 11.892 de criação dos Institutos Federais, que estabelecia que estes teriam uma estrutura multicampi (Art. nº 9 da lei supramencionada) que poderia ser de campus com capacidade para 4500 alunos ou então para 1500 alunos (BRASIL, 2014).

O Instituto Federal Goiano tem, a princípio, o mesmo fundamento histórico que o Instituto Federal de Goiás, como instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica originárias, em grande parte, das dezenove escolas de aprendizes artífices instituídas por um decreto presidencial de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha.

Conforme informa o próprio site do IFGoiano, essas escolas, inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, foram transferidas em 1930 para a supervisão do Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo sete anos depois, transformadas nos Liceus Industriais. Após o Ensino Profissional ser considerado de nível médio, em 1942, os liceus passaram a se chamar escolas industriais e técnicas e em 1959, escolas técnicas federais – configuradas como autarquias. E ao longo desse tempo, constituiu-se uma rede de escolas agrícolas – as Escolas Agrotécnicas Federais.

Sabe-se que esse Ensino Técnico teve ênfase numa época em que o Brasil, em franco desenvolvimento agrícola e industrial, necessitava ampliar seu contingente de mão de obra técnica especializada. Nesse contexto a Educação Profissional e Tecnológica assumiu valor estratégico para o desenvolvimento nacional.

Nesse curso de transformações é que nasce o Instituto Federal Goiano (IF Goiano), criado por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, juntamente com outros 37 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, frutos do reordenamento e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciados em abril de 2005.

Assim, de acordo com o disposto na Lei, o Estado de Goiás conta com dois Institutos: o Instituto Federal Goiano (IF Goiano) e o Instituto Federal de Goiás (IFG). O primeiro integrou os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) de Rio Verde, de Urutaí e sua respectiva Unidade de Ensino Descentraliza-

da de Morrinhos, mais a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCE) – todos provenientes de antigas escolas agrícolas.

O IF Goiano tem uma Reitoria instalada em Goiânia, de onde se expande suas atividades a todo o estado. Em 2010, a Instituição inaugurou mais um *campus* em Iporá e em 2014 iniciou atividades em três novos *campi*, em Campos Belos, Posse e Trindade. Além destes, a Instituição também possui quatro *campi* avançados, nas cidades de Catalão, Cristalina, Ipameri e Hidrolândia, totalizando doze unidades em Goiás.

Como autarquia federal detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparado às universidades federais, o IF Goiano oferece educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multi-campi, especializada em Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino e atende atualmente mais de seis mil alunos de diversas localidades.

O Instituto Federal Goiano (IF Goiano), no que declara como sua missão, busca promover Educação Profissional de qualidade, ao visar à formação integral do cidadão para o desenvolvimento da sociedade, tendo como visão, o “consolidar-se como instituição de referência nacional na promoção de educação profissional verticalizada, pautado nos valores da Ética, do respeito à diversidade e ao Meio Ambiente, do comprometimento, da gestão democrática, da transparência, da integração, da excelência na atuação

Na Educação Profissional técnica de nível médio, o IF Goiano atua preferencialmente na forma integrada, atendendo também ao público de jovens e adultos, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (Proeja). A Instituição também atua na educação superior onde prevalecem os cursos de Tecnologia, especialmente na área de Agropecuária, e os de bacharelado e licenciatura. Na pós-graduação oferta de três cursos de mestrado e, atualmente, é o único Instituto Federal do país a ofertar curso de doutorado.

Mais recentemente, o IF Goiano aderiu a Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec) e passou a ofertar inicialmente, desde 2012, sete Cursos Técnicos na modalidade semipresencial, segundo os pressupostos da Educação a Distância.

O IF Goiano oferta cursos em EaD em todas as microrregiões geográficas do Estado de Goiás, atingindo mais de sessenta municípios que firmaram parceria para abertura de cinquenta e cinco pólos de EaD, com aproximadamente quase sete mil estudantes matriculados (BRASIL, 2014).

3.3 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 mais de sessenta e sete anos de existência.

Neste sentido, contou-se com as contribuições dos trabalhos “Pelos Caminhos do Desenvolvimento de Goiás” de Cleomar Teles Macedo e Paulo Borges Campos Jr (2005), também “Educação e economia em Goiás” de Paulo Borges Campos Jr e Rosarlane Gláucia Mendonça Campos (2004), e o Dossiê de Goiás (2001), 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 deslocam-se para os vários recantos do estado, ao levar os cursos por meio 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.

Segundo o documentário “Da carpintaria à automação industrial” (2012), nos últimos 15 anos, mais de meio milhão alunos passaram pelo SENAI-GO. Quanto à qualidade do ensino, as frequentes pesquisas diretas realizadas 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 recur-

sof financeiros oriundos dos programas de governo destinados à educação, como, por exemplo, o Bolsa-Escola dentre outros.

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, ao acompanhar 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, e como uma empresa privada que recebe por todos estes serviços prestados.

Ainda segundo o documentário “Da carpintaria à automação industrial” (2012) 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, segundo dados do site da instituição e sintetizados aqui, conta atualmente com onze unidades escolares:

Quadro 1 – Unidades do SENAI - GO

UNIDADES	INFORMAÇÕES
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.
5. Unidade Integrada SESI/SENAI Aparecida de Goiânia.	Localizada na Rua dos Pirineus, Quadra 1, Lote 1, Residencial Vilage Garavelo, 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

	<p>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.</p>
7. Unidade Integrada SESI/SENAI Niquelândia.	<p>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 Votantim) e a prefeitura de Niquelândia.</p>
8. Escola SENAI Catalão.	<p>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.</p>
9. Escola SENAI Sama.	<p>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.</p>
10. Escola SENAI Itumbiara.	<p>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</p>

	tem atuação de abrangência regional, atendendo indústrias da região Sul do Estado.
11. Senai Dr. Celso Charuri	Inaugurada no dia 15 de outubro de 2011, a Escola Senai Dr. Celso Charuri, em Aparecida de Goiânia, é fruto de parceria com a Associação Pró-Vida, instituição beneficente de São Paulo responsável pela construção e aquisição de equipamentos, e a prefeitura de Aparecida de Goiânia. O nome da unidade homenageia o fundador da Associação Pró-Vida, médico, cientista e filósofo Celso Charuri (1940-1981). Instalado em terreno de 13,7 mil m ² doado pela prefeitura, na Vila Oliveira, e com área construída de mais de 3 mil m ² , o Senai atua inicialmente nas áreas de manutenção industrial, eletroeletrônica/metalmecânica, informática, construção civil, nas modalidades de aprendizagem industrial, qualificação profissional, habilitação técnica e aperfeiçoamento. Quarto município mais competitivo de Goiás, de acordo com dados da Secretaria de Planejamento do Estado (Seplan), Aparecida de Goiânia, na Região Metropolitana de Goiânia, abriga importante e diversificado parque industrial formado por cerca de 900 empresas, entre as quais o Grupo Mabel, a EquiPLEX Indústria Farmacêutica, Fraldas Sapca, Kisses, Tempervidros e Arroz Cristal.

Fonte: Tabela elaborada pelo autor da pesquisa com base no Regimento Interno das instituições

Integrante do Sistema Federação das Indústrias do Estado de Goiás (FIEG), o Senai tem acompanhado o avanço do segmento industrial, com investimentos permanentes na melhoria e atualização de seus recursos humanos e ambientes de ensino, ao buscar na inovação tecnológica uma maneira de contribuir com a competitividade da indústria e o desenvolvimento do Estado.

Nessas mais de seis 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. (<http://www.senaigo.com.br>)

Um dos diferenciais e que acabou se configurando como algo identitário na instituição SENAI foi o próprio modelo de organização pedagógica que passa a ser analisado no próximo tópico.

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

Com acesso à Proposta Pedagógica Institucional do Departamento Regional do SENAI – 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, sequências, 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 exigidas, devem ser 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, quando deve 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.

A competência passou a ser instituída a partir da década de 80, com o processo de reestruturação produtiva instaurado como forma de resposta à crise do trabalho prescrito, evidenciada neste período. Trata-se de uma noção, pois ainda não se constituiu como uma definição instituída de forma a referenciá-la como conceito formal. (FIDALGO, 2007, p.19).

Costa (2007), ao abordar sobre o Modelo de Competências, aponta que, 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. Tal fato 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 profissionalizante 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. Antunes (2000) resalta 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".

Nesse sentido, a adoção desse modelo serve aos interesses do capital, que impõe, via exigências do mercado de trabalho, um processo explorador, que lança sobre o trabalhador a responsabilidade plena de sua qualificação e sua permanente requalificação para continuar atuante no campo profissional. Isso nem sempre de forma consciente, ao tornar as contradições do mercado de trabalho imperceptíveis ao trabalhador.

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 uma "máquina de excluir", pois no seio da própria empresa, a corrida à eficácia e à competitividade acarreta a desqualificação do que ele qualifica como dos menos aptos.

O uso e a apropriação das competências dos trabalhadores pelo capital, de seus saberes em ação, talentos, capacidade de inovar, criatividade e autonomia não implica, em geral, o comprometimento da empresa, com os processos de formação/construção de competências, dando aos trabalhadores a responsabilidade individual de atualizar e validar constantemente seu cabedal de competências para evitar a desatualização e o desemprego (ZARIFIAN, 1996).

O controle da força de trabalho, no modelo das competências, se expressa através de estratégias de ressocialização e aculturação pela conformação da subjetividade do trabalhador.

A ênfase na identificação dos interesses de patrões e empregados, a auto-gestão pela internalização da disciplina; o controle exercido sobre os trabalhadores por seus próprios colegas no trabalho em equipe e a sobrevalorização de aspectos atitudinais (o saber-ser) conferem ao modelo das competências a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos (CASTEL, 1998).

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).

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 multiquificado; 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.

Algumas abordagens teóricas contemporâneas valorizam a gestão por competências como formas de avaliações individuais, com forte pressão sobre resultados e performance pessoal. São propostas inovadoras, mas não consensuais na literatura da administração pelo forte caráter prescritivo apresentado nas publicações do gênero. A gestão de pessoas reflete, na contemporaneidade, as ambiguidades e os paradoxos organizacionais.

É nítido que a lógica das competências perpassa de forma contraditória, mas complementar, o mundo do trabalho: no núcleo do trabalho formalizado, a apropriação pelo capital do saber, do saber-fazer e do saber-ser dos trabalhadores, implica uma busca constante de ampliação e atualização do seu conjunto de competências e uma renúncia permanente aos seus interesses de classe em favor dos interesses empresariais (PERRENOUD, 1999).

No mundo do trabalho precarizado e dos sem-emprego, a lógica das competências leva a uma culpabilização pela situação de exclusão e à busca de uma empregabilidade, situação em que o trabalhador desempregado é pressionado a ser competente para criar ou até mesmo "inventar" o seu próprio trabalho. Esta procura por uma "empregabilidade" no mercado de trabalho é, entretanto, vazia de significado porque justificada pela baixa escolaridade e pela falta de políticas de trabalho e renda com a perspectiva de criação de novos postos de trabalho, o modelo das competências traz implicações contraditórias para o trabalhador (CASTEL, 1998).

O modo como está retratada a relação entre mudanças tecnológicas, mudanças no conhecimento e necessidade de mudanças na educação escolar ilustra a maneira pela qual os propositores nos parâmetros e diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica do Ensino Médio - EPTNM recaíram em um determinismo econômico que circunscreve uma visão parcial e limitada do papel da escola. Nesse contexto, a escola fica restrita à formação para o mercado de trabalho e suas finalidades vinculadas à produção econômica, ainda que afirme uma pretensa formação para a cidadania, que também se confunde com os anseios de observância à lógica do mercado.

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.

Pode-se apontar, como aspecto positivo do modelo de competências, a contradição que se manifesta quanto à valorização do trabalho, quando se refere a que o trabalho assuma 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, 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 multi-qualificado; 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 (ZARIFIAN, 1996).

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.

No caso específico deste trabalho, é a educação profissional o campo de estudo, mais nitidamente o objeto é o trabalho docente que será descrito e analisado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 - TRABALHO DOCENTE NO SENAI GOIÁS

Nesta etapa do trabalho procura-se apresentar os caminhos e os resultados da pesquisa propriamente dita. 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. 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 realização de entrevistas, aplicação de questionários e pela análise documental como meio capaz de favorecer a descrição e a compreensão da realidade pesquisada. Assim, foi que decidiu-se pela utilização da entrevista e aplicação de questionários como instrumentos para coleta de dados, mas dados significativos também foram obtidos pela pesquisa documental.

Orientados, ainda, pela análise do estudo de Ludke e André (1986), definiu-se pela entrevista semiestruturada 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 foi viável, optou-se pela aplicação dos questionários.

4.1 Os caminhos da pesquisa

Como procedimentos metodológicos recorreu-se, primeiramente, à revisão da literatura produzida na área sobre os temas trabalho, trabalho docente, desenvolvimento profissional e políticas públicas para a educação profissional. Posteriormente realizou-se a pesquisa documental buscando desvelar as políticas públicas para educação profissional, no Brasil e no Estado de Goiás, no que se refere à organização e gestão escolar e suas consequências para o trabalho docente daqueles que atuam nesta modalidade de ensino no Município de Goiânia e Aparecida de Goiânia, seguida da elaboração de um panorama do trabalho docente na Educação Profissional em Goiás disponíveis em várias fontes oficiais e institucionais. A essa etapa

se seguiu a elaboração dos instrumentos de coletas de dados, que foram previamente testados, antes de serem empregados nos levantamentos.

Os questionários foram utilizados a fim de levantar informações mais gerais sobre o perfil dos profissionais da educação profissional na instituição SENAI na Cidade de Goiânia e Aparecida de Goiânia, bem como sobre as condições concretas de trabalho, como os meios físicos, os recursos pedagógicos e o acesso à formação continuada, à literatura específica, às tecnologias e a outros bens culturais para o desenvolvimento de seu trabalho, bem como levantar as formas de contratação, as condições salariais e de carreira e identificar as necessidades de formação continuada dos professores desta modalidade educacional.

Para a terceira etapa da pesquisa foram realizadas entrevistas individuais semiabertas para apreender os sentidos e significados atribuídos pelos profissionais na coordenação pedagógica, supervisão e gestão, e, posteriormente, por meio das indicações feitas por estes, chegou-se aos docentes que atuam na formação daqueles que vivem do trabalho, acerca de sua atividade laboral.

Com relação aos sujeitos da Pesquisa, é importante situar que a categoria trabalho docente abarca tanto os sujeitos nas suas complexas definições, experiências e identidades, quanto as condições em que as atividades são realizadas no contexto escolar. Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola para além da regência de classe.

Na Educação Profissional há uma grande variedade de profissionais e situações de trabalho nas escolas e nas diferentes redes, instituições e formas de organização desta modalidade de ensino. Nesse sentido, foram considerados sujeitos da pesquisa: professores/instrutores, coordenadores/supervisores e diretores/gestores, nomenclaturas ainda não muito bem definidas quando se foca os afazeres dos docentes dessas instituições, uma vez que nos documentos institucionais pesquisados essas linhas que separam as atribuições entre os cargos e funções se mostraram muito tênues, como já descrito na página 22 desse trabalho.

Assim, as entrevistas realizadas foram feitas 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 e Aparecida de Goiânia, com o apoio tecnológico de um celular/gravador para não correr o risco de perder informa-

ções coletadas, mas na maioria dos casos, os dados foram obtidos através do questionário *on line*.

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 (03) três gestores, (04) quatro coordenadores pedagógicos, (03) três supervisores e (08) oito professores, em um universo de (05) cinco gestores, (05) cinco coordenadores pedagógicos, (05) cinco supervisores e (26) professores das cinco unidades pesquisadas e que atuam no Ensino técnico.

4.1.1 Os sujeitos da pesquisa

Identificar os sujeitos da pesquisa é uma forma de compreender os significados que fornecem aos conceitos e situar de onde falam, de que ideologia se servem na compreensão do mundo e do próprio trabalho e como expressam as possíveis contradições reveladas através de seu agir, pensar, ressignificar e reconstruir seus referenciais socioeducativos.

Tem-se a clareza de que a formação docente não é a causa ou a solução para os desafios da educação, mas que certamente tem um papel importante a desempenhar nesse campo conflituoso. Assim, a preocupação se traduz na definição de qual é o perfil de professor que a educação dos educadores está proporcionando e a possibilidade de se pensar uma formação do professor, que adote como princípio o desenvolvimento de uma identidade teórico-prática do docente que lhe proporcione autonomia no seu trabalho pedagógico. Qualquer que seja o nível ou modalidade de educação, é sempre importante a identidade com aquilo que se faz.

Nesse âmbito, cabem alguns questionamentos: O que entender por identidade docente? É possível desenvolver essa identidade do professor diante de um mercado que quer um profissional de ensino de conteúdos e habilidades? É possível uma formação de professor que conjugue concepção de mundo e capacidade técnica? A Educação Profissional exige ou não a identidade com o ofício de professor ou basta-lhe a figura do instrutor?

Segundo a LDB 9493/96 é professor aquele que tem licenciatura na área. Nessa diferenciação atribui as seguintes distinções: Professores têm alunos, instru-

tores têm aprendizes. Portanto, professor ministra aula, instrutor ministra treinamento. Para muitos é a mesma coisa; trata-se de inocência conceitual dos alunos. Para outros, material publicitário ao citar professores, tendo apenas instrutores, na realidade, caracteriza material comprobatório propaganda enganosa ou de exercício ilegal da Profissão.

Usualmente, todo profissional que trabalha diretamente com a educação é denominado professor. Contudo, convém observar que no texto da Constituição Federal de 1988, quando o legislador faz referência ao termo professor, o faz excepcionalmente para assegurar a garantia de acumulação remunerada de cargos ou funções públicos a três segmentos do setor público: servidores da administração pública, juízes e membros do Ministério Público.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº. 9.394/96) usa a denominação de “profissionais da educação” escolar para todos os professores (docentes) que ministram aulas em todos os níveis de ensino: ensino fundamental, ensino médio e educação superior.

O que se verifica é que esta Lei trouxe para seu texto os princípios da educação, com a reprodução do princípio da valorização do profissional da educação escolar, em seu artigo 3º, inciso VII, que o prescreve expressamente.

A LDB 9.394/96 e o Decreto nº. 5.773/2006 são as bases legais que regulam o trabalho do profissional e especialista de ensino e prescrevem a obrigação do profissional de Educação Superior quanto à sua formação continuada, aperfeiçoamento, recrutamento, seleção, remuneração e carreira.

Mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, consubstanciada na Resolução Nº 6, de 20 de Setembro de 2012, do Ministério da Educação - Conselho Nacional De Educação/ Câmara de Educação Básica pressupõe que a formação docente para atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM:

- A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE.
- Os sistemas de ensino devem viabilizar esta formação, podendo ser organizada em cooperação com o MEC e instituições de Educação Superior.

- Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas. Nesse sentido:
- I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC; III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.
- O prazo para o cumprimento da excepcionalidade para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.
- § 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da EPTNM, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores

No artigo 13, inciso I, da LDB nº. 9.394/96 ficou estabelecido ainda, que os profissionais de educação têm o dever de participar da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, elaborar e cumprir seu plano de trabalho de acordo com a proposta pedagógica da instituição, zelar pela aprendizagem e aproveitamento dos seus alunos, observarem os quadros de horários para ministrarem as horas-aulas, participarem ativamente do planejamento e avaliação para o desenvolvimento profissional. Mas, não prescreve o dever dos estabelecimentos de ensino quanto à obrigação na qualificação do professor.

Assim, a obrigação fica por conta exclusiva do profissional de educação, como se vê a elaboração do plano de aula, devendo o mesmo observar o conteúdo da matéria a ser lecionada para que não haja identidade de conteúdos nas matérias abordadas pelos outros professores.

Apesar de não receber por este trabalho, o profissional de educação está obrigado a realizar estas tarefas para que a instituição possa avaliar o desempenho e o desenvolvimento do profissional, através de cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, que sempre são realizadas fora dos horários de aulas e, na maior parte das vezes, às expensas do profissional.

Contudo, no contexto da EPT, nem sempre é fácil, no que se refere à prática, fazer a distinção entre professor e instrutor. Um exemplo disso é a descrição sumária das ações previstas para um Instrutor de aprendizagem em informática e de um Professor de tecnologia e cálculo técnico no próprio documento da instituição.

Planejam e desenvolvem situações de ensino e aprendizagem voltadas para a qualificação profissional de jovens e adultos orientando-os nas técnicas específicas da área em questão. Avaliam processo ensino-aprendizagem; elaboram material pedagógico; sistematizam estudos, informações e experiências sobre a área ensinada; garantem segurança, higiene e proteção ambiental nas situações de ensino-aprendizagem; fazem registros de documentação escolar, de oficinas e de laboratórios. Podem prestar serviços à comunidade. No desenvolvimento das atividades mobilizam capacidades comunicativas.

Ensinam a jovens e adultos conhecimentos teóricos e práticos de uma área profissional; planejam o trabalho docente; avaliam a aprendizagem e o ensino; realizam pesquisas das mudanças no seu campo de ensino para transformar esse conhecimento em aulas e situações laboratoriais. Desenvolvem recursos didáticos, produzem registros escritos e gráficos; trabalham com higiene e segurança e promovem educação ambiental. Podem realizar trabalhos técnicos e de assessoria. No exercício das atividades mobilizam um conjunto de capacidades comunicativas (SANTA CATARINA, 2015 P.2).

Quando confrontadas as ações dos dois cargos temos a seguinte configuração:

Quadro 2: Funções Instrutor X professor

INSTRUTOR	PROFESSOR
Planejam e desenvolvem situações de ensino e aprendizagem voltadas para a qualificação profissional de jovens e adultos orientando-os nas técnicas específicas da área em questão.	Ensinam a jovens e adultos conhecimentos teóricos e práticos de uma área profissional;
Avaliam processo ensino-aprendizagem;	Avaliam a aprendizagem e o ensino;
elaboram material pedagógico;	Desenvolvem recursos didáticos, produzem registros escritos e gráficos;
Sistematizam estudos, informações e expe-	Realizam pesquisas das mudanças no seu campo

riências sobre a área ensinada;	de ensino para transformar esse conhecimento em aulas e situações laboratoriais.
Garantem segurança, higiene e proteção ambiental nas situações de ensino-aprendizagem;	Trabalham com higiene e segurança e promovem educação ambiental.
Fazem registros de documentação escolar, de oficinas e de laboratórios.	????
Podem prestar serviços à comunidade.	Podem realizar trabalhos técnicos e de assessoria.
No desenvolvimento das atividades mobilizam capacidades comunicativas	No exercício das atividades mobilizam um conjunto de capacidades comunicativas.

Fonte: Tabela elaborada pelo autor da pesquisa com base no Regimento Interno das instituições

Frente a este quadro, é importante lembrar que, de acordo com o art. 570 e seguintes da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, o enquadramento sindical ocorre pela atividade preponderante da empresa, salvo em se tratando de categorias profissionais diferenciadas e profissionais liberais. Segundo o Tribunal Superior do Trabalho – TST, os serviços sociais autônomos como SESC, SESI, SEST, SENAI, SENAC e SENAT - integrantes do Sistema S - têm por finalidade promover a assistência social, a orientação e a formação profissional.

A atuação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI está direcionada à preparação de pessoas para o desempenho de atividades industriais, não se tratando de estabelecimento propriamente de ensino, de modo que não se pode considerar como professor de educação regular o instrutor de curso comissionado, cuja atividade, embora seja ministrar aulas, não enquadra o trabalhador na categoria diferenciada dos professores.

O enquadramento na categoria diferenciada de professor somente pode ocorrer quando presentes os pressupostos caracterizadores da atividade docente, quais sejam, a habilitação e registro profissionais, o ensino sistemático e metódico, além da avaliação e registro de aproveitamento, sendo, pois, necessária a observância do que dispõe o art. 317 da CLT “O exercício remunerado do magistério, em estabelecimentos particulares de ensino, exigirá apenas habilitação legal e registro no Ministério da Educação” (Redação dada pela Lei nº 7.855, de 24.10.1989). Com a nova LDB 9394/96, a exigência do registro profissional foi revogada pela Portaria 524/98.

Num dos julgamentos de ação de um instrutor que pleiteava ser reconhecido o seu trabalho como o de um professor, a sentença apontou que, evidenciando-se que o reclamante ministrava aulas de informática em curso destinado à formação profissional dos industriários, sem qualquer formação legal específica, suas atividades não podem ser equiparadas àquelas desempenhadas pelo professor, eis que

não se exige o cumprimento dos requisitos legais pertinentes à categoria profissional diferenciada (Recurso Ordinário Trabalhista RO – 1064508 00317 – 2008 – 038 – 03 – 00 – 8 TRT – 3)

Por sua vez, os instrutores de ensino profissionalizante das referidas entidades são profissionais qualificados para o treinamento e o aperfeiçoamento profissional - em se tratando do SENAI, no campo industrial - não se incluindo na categoria diferenciada dos professores, mormente se não atendem aos requisitos do art. 317 da CLT.

Nesse contexto, e em face do paralelismo simétrico que deve existir entre as categorias econômica e profissional, conforme o quadro das atividades e profissões a que se refere o art. 577 consolidado, a representatividade dos instrutores do SENAI e de outras entidades similares cabe aos sindicatos dos trabalhadores em entidades culturais, recreativas, de assistência social, de orientação e formação profissional das respectivas localidades. Neste caso, o TST põe fim à falsa controvérsia sobre o enquadramento de professores do “Sistema S” e de cursos livres.

Mas, consoante o princípio da primazia da realidade, segundo o parecer do Ministro do Tribunal Superior do Trabalho, Aloysio Corrêa da Veiga, no Processo TST-E-ED-RR 70000-54.2008.5.15.0114,

(...) o contrato de trabalho é um contrato realidade, e portanto, é a execução cotidiana das funções, objetivamente realizadas, durante o curso da relação de trabalho que determina qual a função exercida pelo empregado (que determina a realidade do contrato), conforme disposto no mencionado artigo 3º consolidado”.

O contrato de trabalho e o princípio da primazia da realidade são os elementos que devem nortear a decisão do Juiz do Trabalho, pois a aplicação do Direito do Trabalho não decorre do acordo de vontades formador do contrato de trabalho, mas da execução diária da relação de trabalho.

Sendo assim, em havendo divergência entre o trabalho realizado pelo empregado e os termos firmados no contrato de trabalho, prevalece o primado da realidade sobre o pactuado.

Prestigia-se o primado da substância sobre a forma.

O Ministro José Roberto Pimenta, também do TST, no julgamento do Processo TST-RR-6800-19.2007.5.0016, pela Segunda Turma, profere igual lição:

No direito do trabalho, vige o princípio da primazia da realidade, preponderando a validade sobre as formalidades estabelecidas.

Nesse sentido, é a atividade efetivamente desempenhada pela obreira no curso do contrato de trabalho que deve ser considerada para fins de enquadramento da profissão da reclamante.

Assim, independentemente do título sob o qual o profissional foi contratado—professor, instrutor, técnico—, é a realidade do contrato de trabalho quem define a função de magistério e, por consequência, a categoria diferenciada docente.

Nesse contexto, não constituem óbice ao reconhecimento da condição profissional da reclamante como professora, para fins de apuração dos direitos trabalhistas a que faz jus, o nome formal empregado à sua contratação a saber, instrutora, bem como o fim social da reclamada e a não obrigatoriedade de sua submissão e controle ao Ministério da Educação, não havendo falar, portanto, em violação do artigo 317 da CLT”.

O Ministro João Oreste Dalazem, ex-Presidente do TST, Relator do Processo sob destaque, na SDI1, registrou, em seu voto, aprovado à unanimidade, a seguinte lição, não menos importante:

Não se pode olvidar, ademais, que, no Direito do Trabalho, de há muito vige o princípio da primazia da realidade, segundo o qual o aspecto formal cede lugar à realidade. Daí porque, na seara trabalhista, hão de prevalecer sempre as reais atribuições do empregado na execução do contrato do trabalho, em detrimento da nomenclatura do cargo ocupado, se somenos importância. Isso significa que em matéria de trabalho importa o que ocorre na prática, mais do que aquilo que as partes hajam pactuado de forma mais ou menos solene, ou expressa, ou aquilo que conste em documentos, formulários e instrumentos de controle’(In Princípios de Direito do Trabalho, 3ª edição atualizada, LTr, São Paulo, 2004).

Assim, como fica bem claro do princípio sob comentários e a de sua obrigatória observância, é prática comum de muitos estabelecimentos de ensino formais, como o SENAC, o SENAI e o SESI, e não formais, como os cursos de idiomas e preparatórios, registrarem os seus professores na condição de instrutores, fazendo-o no afã de burlarem a legislação trabalhista, notadamente, os preceitos insertos nos Arts. 318 a 323, da CLT, e na Súmula N. 351, do TST. Tal fato quando não simulam a contratação deles como prestadores de serviços, ao exigir-lhes a abertura de pessoa jurídica, a impropriamente chamada pejetização.

Ainda nesse sentido, é pertinente lembrar que no Brasil, a formação do professor foi regulamentada pela primeira vez pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939 (BRASIL, 1939) em que se alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, formatando a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química.

Neste esquema, a graduação ofereceria o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, e o título de licenciado, que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino.

Neste modelo há uma dissociação entre o campo de conhecimento específico das ciências e da filosofia do conteúdo da Didática, tratando-os separadamente como condição para a formação do professor para lecionar no curso de nível secundário. Essa dissociação entre bacharel e licenciado revela a dicotomia profunda entre a teoria e prática e o conteúdo e método.

Na legislação sobre a formação de professores, especialmente as disposições dos Decretos 3.276/99 e 3.554/2000, da Resolução 01/99/CNE/CP, do Parecer CNE/CES, 4133/2001, das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, que instituíam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, consubstanciadas na Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006, este dualismo fica consagrado.

Nessa legislação percebe-se um avanço no processo de formação docente ao enfatizar a importância de contemplar aspectos técnicos, epistemológicos, éticos, sociais e políticos. Contudo há de se explicitar alguns aspectos fundamentais necessários para a formação de uma identidade docente como a importante contribuição do pensamento freiriano na visão do professor como profissional da educação, que se identifica como um ser imperfeito em busca da perfeição.

Assim, a formação docente deve ser construída pela reflexão e no conhecimento da vocação humana e do próprio estado de consciência de que todos somos seres programados para aprender, ou seja, aprendemos o tempo todo, o que nos distingue dos outros seres.

Nessa linha de raciocínio, o profissional precisa ampliar seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos (FREIRE, 1983a).

Ainda, segundo Freire,

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1996, p. 120).

Nessa concepção de docência progressista e democrática, a ciência e a técnica devem sustentar-se em atitudes humanas: amorosidade, ética, compromisso, numa relação dialógica, horizontal, entre educando e educador constituindo-se em um ato político. E essa educação não pode ser neutra. “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...]” (FREIRE, 1996, p. 143).

Contudo, no âmbito dessa pesquisa, os profissionais que se configuram como os docentes são os que atuam na condição de professores/instrutores, mas também aqueles que diretamente se vinculam em atividades-meio, que definem diretamente as condições objetivas em que se dão as atividades docentes, a saber os gestores, supervisores e coordenadores pedagógicos.

Assim, na caracterização dos profissionais do SENAI-GO que são os sujeitos nessa pesquisa, optou-se por dividi-los de acordo com as funções que exercem, neste caso, os gestores, os supervisores, os coordenadores e os professores/instrutores, conforme apresentado abaixo:

Quadro 3: Relação Profissional/atividade desempenhada

Profissional/Formação	Atividade Desempenhada
Gestores/diretores	Designados pelo Diretor Regional do SENAI-GO, são responsáveis pelo planejamento, organização, comando, coordenação, controle, implementação e avaliação administrativa e pedagógica das atividades desenvolvidas, particularmente dos cursos, em função de suas finalidades e objetivos, atendidas as diretrizes advindas do Departamento Regional de Goiás e do Regimento Interno de sua Gerência/Unidade.
Supervisores	Zelar pelo bom andamento administrativo da unidade e apoiar o trabalho da direção.
Coordenadores Pedagógicos	Acompanhar a implementação do projeto pedagógico, zelando pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem; - supervisionar as atividades curriculares; supervisionar o cumprimento do regime acadêmico, a execução dos planos de cursos e o cumprimento dos horários; promover ações de estímulo, apoio e atualização do corpo docente no campo didático e pedagógico; apoiar o corpo discente em questões relacionadas ao aproveitamento escolar e a inserção no meio acadêmico; promover a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade dentro dos cursos; planejar e desenvolver a participação dos discentes em atividades complementares; auxiliar no processo de avaliação institucional, dos docentes e, de modo particular, dos currículos dos cursos; planejar e promover formas de intercâmbio da Faculdade com instituições congêneres, entidades culturais, científicas, organizações governamentais e não governamentais, nacionais e estrangeiras; exercer outras ati-

	vidades correlatas ou que lhe sejam atribuídas pelo Gerente de Educação e Tecnologia ou Diretor da Faculdade.
Professores/Instrutores	Participar da elaboração da Proposta Pedagógica Institucional da unidade; elaborar e cumprir plano de ensino, segundo as diretrizes constantes da Proposta Pedagógica Institucional da unidade; zelar pela aprendizagem e comprometer-se com o processo de formação integral do educando; estabelecer estratégias de recuperação para o educando com rendimento insuficiente; ministrar as aulas nos dias letivos e horários estabelecidos, além de participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar nas atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade; orientar o educando sobre normas e procedimentos de higiene e segurança no trabalho; respeitar as normas administrativas e pedagógicas da unidade escolar; participar de reuniões e dos núcleos ou equipes, quando solicitado.

Fonte: Tabela elaborada pelo autor da pesquisa com base no Regimento Interno das instituições

Uma vez definidas as diferentes funções dos sujeitos, passa-se a analisar no próximo tópico as condições estruturais em que essas funções podem ser desenvolvidas, em especial aquelas de caráter pedagógico.

4.2 Aspectos estruturais do trabalho docente no SENAI-GO

Para desenvolver uma análise apurada do trabalho docente no contexto do SENAI-GO, optou-se por situar a referida análise com base no trabalho desenvolvido pelos professores/instrutores nos cursos. Assim partiu-se para reconhecer os aspectos estruturais em que se desenvolve essa ação docente. Valeu-se para tal, do documento Regimento Comum das Unidades SESI SENAI (2008), principalmente nos artigos que diretamente estão ligados ao objeto de estudo dessa pesquisa. Vale lembrar que a opção foi por analisar o trabalho docente nos cursos técnicos e assim sendo, os aspectos legais que direcionam as ações no referido subnível são importante de serem conhecidas.

O Artigo 14 do referido documento esclarece o que a LDB 9394/96 também preceptua com relação ao Ensino Médio que esse terá por objetivos a formação integral dos educandos, mediante a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, ao possibilitar o prosseguimento de estudos, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para conti-

nuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

Também visa o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Tal fato representa um desafio para o docente que desempenha sua atividade em um contexto educacional marcado pelo pensamento cartesiano onde as disciplinas se convertem num fim em si mesmas e de funcionalidade estanque.

Mello (2016) ao analisar as recentes propostas de mudanças no Ensino Médio, afirma que esse subnível das Educação Básica vive uma crise de identidade (e não só no Brasil) e há sérios problemas sobre a determinação de sua missão, de sua finalidade. E na recente reforma da Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2012, alguns pontos são por ela destacados e que devido à discussão aqui proposta, também merecem registro:

Nos artigos 35 e 36 da LDB 9394/96, que tratam especificamente do Ensino Médio, a lei abre portas para um currículo voltado para competências e não para conteúdos. Este currículo ou doutrina curricular tem como referência não mais a disciplina escolar clássica, mas sim as capacidades que cada uma das disciplinas pode criar nos alunos.

Ainda, segundo Mello (2016) alguns pontos desses artigos devem ser destacados. Um deles é a autonomia intelectual, outra maneira de se falar em capacidade de aprendizagem. Para haver autonomia intelectual é muito importante que a pessoa saiba como aprender.

Em segundo lugar, o conhecimento dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. Interessante é notar que esse trecho é da lei sobre educação básica, não de educação profissional, refletindo o que preceptua a lei com relação à preparação para o trabalho no contexto do Ensino Médio.

Outro ponto de destaque é a relação entre a teoria e a prática em cada disciplina do currículo, não só nas disciplinas chamadas práticas, mas em todas elas: português, artes plásticas, química ou matemática. Trata-se da relação entre a teoria e a prática em cada disciplina do currículo, pois são indispensáveis a constituição de sentidos, a negociação de sentidos na sala da aula e a possibilidade de gerar,

nesta sala de aula, na escola e para além dela, uma certa inteligência coletiva que negocie sentidos. Não se trata só de saber química; trata-se de saber para que serve saber química e qual é o papel dela no mundo de hoje.

Observa-se, também, o enorme destaque não para os conteúdos, mas para os significados. A lei é bastante explícita: “Ao sair do ensino médio, o aluno deverá ter compreensões do significado das ciências, das artes e das letras”. Ela não diz que ele deverá saber português. Sobre a língua portuguesa, especificamente, o destaque se dá na língua como exercício da cidadania, na língua como instrumento de comunicação e na língua como capaz de constituir significados, portanto, um instrumento de organização cognitiva da realidade.

Ao retomar o Regimento Comum das Unidades SESI SENAI (2008), em seu Artigo 15 foca a Educação de Jovens e Adultos apontando como objetivos para essa modalidade o proporcionar ao trabalhador da indústria, seus dependentes e comunidade, uma formação básica necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, a sua auto realização, ao preparo para o exercício pleno da cidadania, preparando-o para uma maior participação na sociedade competitiva em que está inserido, bem como para sua inserção e atuação no mercado de trabalho.

Objetiva, ainda, propiciar ao jovem e adulto a oportunidade de continuidade de estudos para aqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria. Ainda um grande desafio tanto no quesito demanda por vagas quanto à permanência com êxito nos estudos e sua consequente continuidade.

No Artigo 16 reside o principal desafio da Educação Profissional, ao se propor em ser conducente ao desenvolvimento de aptidões para a vida, a fim de proporcionar ao cidadão um conjunto de competências, preparando-o para atuar no mundo do trabalho. Para Ramos, a educação profissional não deveria ocupar-se com a formação geral do educando, responsabilidade exclusiva da educação básica (RAMOS, 2002 p. 403). No seu Parágrafo único, reafirma os objetivos da educação profissional e tecnológica como sendo:

I - na formação inicial e continuada - proporcionar a jovens e adultos conhecimentos, habilidades e o desenvolvimento de atitudes que permitam a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social;

II - na educação profissional técnica de nível médio - proporcionar habilitação técnica a educandos concluintes do ensino médio ou nele matriculados;

III - na educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação - proporcionar educação superior na área tecnológica a concluintes do ensino médio, ou equivalente, bem como os cursos de pós-graduação para os concluintes de curso de graduação ou demais cursos superiores, obedecida a legislação vigente (Regimento Comum das Unidades Escolares do SENAI SENAI, 2008, p. 9).

Contudo, há de resgatar o fato de que a educação profissional, em seu nível básico e técnico, estão inseridas na educação básica e devem comprometer-se com os objetivos desta. Portanto, nessa visão dicotomizada, mesmo com a nomenclatura de ensino integrado ou articulado, entende-se que o objetivo de uma educação integral jamais poderá ser alcançado.

A procura por aproximar o mundo do conhecimento e das informações com o mundo da produção de bens, atendendo às necessidades prioritárias das empresas como fator essencial, como versam os documentos institucionais do SENAI mostra-se contraditório ou irreconciliável com os interesses do aluno/trabalhador. Isso fica mais claro ainda quando se lê que as atividades são realizadas por programação aberta ou por solicitação do cliente, pode, nesse caso, serem adaptadas de acordo com suas reais condições.

Ao analisar os atuais objetivos da Educação Profissional, Freitas (2004) torna mais claros os ideais que balizam essa onda de reformas alinhadas ao interesse do capital e que se apresentam como condição de empregabilidade:

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 (FREITAS, 2004, p. 93).

Assim, há de se buscar a compreensão exata do que significa “proporcionar ao cidadão um conjunto de competências, preparando-o para atuar no mundo do trabalho” dentro da lógica capitalista em que formação continuada pode expressar contínuo processo rumo ao não reconhecimento dos saberes já construídos frente aos ainda a vir a ser.

Mas é na Seção II Da Educação Profissional e Tecnológica, Subseção I, quando no Artigo 25 se diz que os cursos e programas de formação inicial e conti-

nuada terão a duração e as organizações curriculares estabelecidas de acordo com as competências profissionais requeridas pelo mundo do trabalho, atualizadas de acordo com a evolução tecnológica é que se vislumbra o tamanho desse desafio para os docentes, no que diz respeito a se abarcar um cabedal enorme de conhecimentos, competências e habilidades frequentemente em mutação, como no atual cenário do mercado de trabalho. Tal fato se complexifica ao acrescentar o texto do Artigo 27 que afirma:

As qualificações profissionais destinam-se a proporcionar conhecimentos, habilidades e vivências compatíveis com a complexidade do trabalho e com o grau de conhecimento técnico do educando, seu nível de escolaridade, idade e terão sua duração e organização curricular definidas pela unidade escolar, em consonância com as exigências do mundo do trabalho.

Se considerada a complexidade do trabalho nesse contexto de ebulição de novos conhecimento a cada dia, trazidos pela constante renovação tecnológica e com o grau de conhecimento técnico do educando, seu nível de escolaridade, há de se perceber o imenso vácuo em que o trabalho docente tende a se efetivar.

Há no documento uma ampliação da compreensão da ação docente na parte Dos Direitos e Deveres dos Agentes do Processo Educativo quando no Capítulo I, Artigo 66 explicita que

Os agentes do processo educativo são todos os profissionais que exercem atividades de docência ou que oferecem suporte pedagógico direto, incluídas as atividades de direção ou de administração escolar, apoio técnico ou de coordenação/orientação, além dos educandos, da família e dos representantes da comunidade junto à unidade escolar.

Nesse âmbito, fica clara a definição única de professor tanto para licenciados como para os bacharéis que atuam como instrutores no contexto do Senai. Inclusive pelo fato de que o sindicato que representa a maioria é o dos professores. Contudo, a contradição reside no fato de que os supervisores e gestores são representados por outro sindicato que não o do magistério, como já foi dito.

Ao ampliar essa ação, ampliam-se também as responsabilidades docentes quanto ao processo educativo que ali se desenvolve; o que, com certeza, contribui para o sentimento de impotência e insatisfação profissional, já apontados em pesquisas sobre o trabalho docente e da Síndrome de Burnout.

Segundo Zagury (2007), o docente, hoje, é refém do sistema educacional por inúmeros motivos, dentre eles pode-se destacar alguns itens que podem revelar a angústia do profissional:

- do tempo de que necessita, mas de que não dispõe, para superar deficiências básicas de formação;
- das pressões internas que sofre do sistema – que o impulsiona a implementar técnicas e métodos que lhe exigem dedicação quase individual a cada aluno – e que ele não consegue, porque não “dá tempo”;
- da própria consciência que lhe revela da sua impotência para realizar uma avaliação qualitativa, tal qual se preconiza atualmente;
- dos alunos, que hoje o enfrentam e desafiam abertamente, em muitos casos;
- da família dos alunos, que perdeu a autoridade sobre os filhos e pressiona a escola para fazê-lo em seu lugar;
- da sociedade, que volta e meia surpreende professores e gestores com medidas cautelares, de segurança e processos... (ZAGURY, 2007, p. 65).

Assim, torna-se cada vez mais perceptível os vários fatores contribuintes para o desgaste do profissional docente, uma das preocupações que impulsionaram esta investigação. Os mesmos são suficientes para que professores desistam da profissão, por se sentirem angustiados, esgotados e derrotados com a cobrança excessiva do cotidiano e da sociedade, que, de certo modo, desfavorece a imagem do educador, desacredita seu trabalho e até da importância do mesmo no contexto social.

Como afirma Lipp (2005):

Não há como negar que o *stress* é um problema dos tempos modernos. Vivemos constantemente no corre-corre, nossos horários são desrespeitados, perdemos horas de sono, alimentamo-nos mal e não reservamos tempo para o lazer. [...] Isso favorece tensão, insatisfação e ansiedade, o que esgota o professor (LIPP, 2005, p. 11).

Sem dúvida, entende-se que o docente não é valorizado como deveria, tanto no quesito social quanto na questão econômica da profissão. Estes sentem, sobretudo nos últimos anos, um sentimento de indignação, desrespeitado e, de certa forma, explorados, uma vez que o trabalho está cada vez mais intensificado e os salários cada vez mais defasados.

O Artigo 67 do documento Regimento Comum das Unidades SESI SENAI (2008) aponta os princípios que embasam a Proposta Pedagógica Institucional das instituições SESI/SENAI como sendo de solidariedade, ética, pluralidade cultural, autonomia e gestão participativa, que regem as relações entre os agentes do pro-

cesso educativo e estão contidos na relação de direitos e deveres. No seu primeiro parágrafo aponta a forma como eles se materializarão no cotidiano institucional:

§ 1º - Para atender aos princípios referidos no caput deste artigo, a Escola deverá: I - criar um clima de confiança e ética que promova o desenvolvimento interpessoal e participativo de todos os envolvidos no processo educativo; II - oferecer diferentes oportunidades de educação básica e profissional; III - valorizar os seus profissionais, estimulando-os em suas iniciativas inovadoras; IV - dialogar com os que necessitam integrar-se a uma ação institucional coletiva e a um trabalho de maior qualidade; V - criar condições de capacitação contínua, de modo a manter seus profissionais atualizados com as questões primordiais de educação, cidadania e trabalho; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração com a escola; VII - promover ações educativas junto à comunidade, que enriqueçam o desenvolvimento do educando e favoreçam a construção de sua cidadania;

Interessante é perceber que num ambiente de formação profissional, onde a concorrência e outras características do mercado de trabalho impõem um distanciamento entre as pessoas, seja prevista a criação de uma ambiência tão favorável à dimensão humana.

Também nas palavras de Costa (2012 *apud* ASSIS e LIMA, 2012) ao situar :

A articulação firme e forte do SENAI com o SESI, necessária diante do quadro crítico da educação brasileira, levou a uma parceria voltada para a formação de técnicos nas diversas áreas carentes de mão de obra qualificada. Nessa perspectiva, houve o redimensionamento de conceitos, tais como currículo, trabalho, competência, ensino e aprendizagem. Avançou-se muito no atendimento aos princípios da flexibilidade das ações, na interdisciplinaridade de conteúdos, na contextualização e no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (SENAI, 2012, p. 21)

Teoria e prática foram associadas na aprendizagem do aluno, diante da perspectiva de que o SENAI, conjuntamente com o SESI, precisa preparar os estudantes para executar trabalhos que ainda não existem, usar tecnologias ainda não inventadas, resolver problemas igualmente não identificados. Essa consciência atende ao princípio constitucional da educação para a vida, para o pleno exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho.

Nesse âmbito depara-se com um grande desafio de fomentar a construção de competência do trabalhador requerido pelo atual contexto, os requisitos do mundo do trabalho, pactuados com o mundo da educação, que levam a educação profissional na formação de jovens para o saber ser (afetivo), saber fazer (psicomotor) e o saber agir (fazer pensando) e os saberes (cognitivo) que conduzem ao conhecimento científico, técnico e tecnológico.

Há uma contradição no que se refere serem essas competências formativas que só se tornam realidade num contexto de emancipação pessoal e social. O atual contexto impõe à sociedade condições de adaptação forçada, onde elas devem se enquadrar dentro dos preceitos do capitalismo sob pena de não construírem para suas vidas nada mais que a miséria. Todo esse processo adaptativo, em última instância, não é resultado de uma livre escolha.

Desta forma é que, discute-se a importância da prática de uma educação emancipadora que deverá ser uma educação para a resistência e para a contradição, contrária a adaptação que já ocorre em todos os outros âmbitos da vida humana. Na expressão de Adorno ao vislumbrar um novo tipo de educação (1995, p. 183):

[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes. [...]. Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o mundus vult decipi em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado.

Assim, a educação se movimentaria ao mesmo tempo, em duas frentes. Aqui como instrumento de adaptação dos indivíduos ao contexto social por um lado e, por outro lado, fazer resistência às injustiças e às formas alienantes de trabalho e de convívio social.

Ao retomar o documento Regimento Comum das Unidades SESI SENAI (2008), no Capítulo II Da Direção e Apoios Pedagógico, Técnico e Administrativo, e dos Serviços de Assessoria e Informação Técnica e Tecnológica, o seu Artigo 68 aponta ser a direção da unidade escolar o núcleo gerencial responsável pela definição, decisão, implementação e avaliação do desenvolvimento das ações administrativas e pedagógicas da escola, adequadas as suas finalidades e objetivos, observadas as diretrizes e orientações emanadas, respectivamente, dos Departamentos Regionais do SESI e do SENAI.

Observa-se nesse quesito, que os paradigmas da “direção escolar” ainda não foram transportados para a “gestão democrática”. Aliás, é o que se percebe nas práticas observadas nessas unidades: as decisões didático pedagógicas ainda são es-

tabelecidas verticalmente, o que condiciona o trabalho docente a uma dimensão essencialmente técnica, onde, de acordo com o Parágrafo único, “A definição das estruturas dos apoios pedagógico, técnico e administrativo da unidade escolar dependerá de suas necessidades, especificidades, peculiaridades e grau de complexidade” (REGIMENTO COMUM DAS UNIDADES SESI SENAI, 2008 p.19).

Há um esclarecimento no Artigo 69 daquilo que se compreende como funções de apoio e de serviços:

- I - apoios técnico e pedagógico - coordenam as ações inerentes ao processo educativo;
- II - apoio administrativo - coordenam as ações inerentes à autenticidade e fidedignidade da vida escolar dos educandos, bem como de todos os registros e documentos referentes à unidade escolar;
- III - serviços de assessoria e informação técnica e tecnológica - prestam serviços de assessoria e captam recursos para a sustentabilidade da unidade escolar (p.19).

Explicita-se, em termos de diferenciação, a compreensão da Coordenação do trabalho pedagógico, da atividade da secretaria geral, bem como supervisão técnica.

No Artigo 70, são definidos os direitos dos agentes de apoios pedagógico, técnico e administrativo, assim dispostos: I - ter as condições adequadas ao trabalho; II - participar de programas de educação continuada na busca de seu autodesenvolvimento; III - apresentar sugestões para melhoria contínua do processo ensino-aprendizagem.

Embora esses direitos possam se apresentar no referido documento como algo muito próximo, a sua concretização se dá forma muito mais complexa por se tratarem de áreas completamente distintas, sobretudo no que diz respeito ao apoio pedagógico, uma atividade fim na área da educação, que em si guarda suas próprias especificidades.

Em seguida, o referido documento trata dos deveres dos agentes de apoios pedagógico, técnico e administrativo no Artigo 71, e dispõe que devem cumprir e fazer cumprir a legislação vigente, as disposições do Regimento, bem como normas e instruções baixadas pela Administração Regional e Nacional; planejar, organizar, superintender, coordenar, controlar e integrar, direta ou indiretamente todo o processo da unidade escolar ao assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das ações de educação profissional e, definir a demanda da unidade escolar, de acordo

com as oportunidades do mundo do trabalho e com a necessidade da construção da cidadania.

Evidencia-se, que no entendimento do SENAI a dimensão pedagógica é entendida muito mais como uma ação de administração do que propriamente como articuladora de um fazer transformador e como prática social, entendendo-a como um meio de se alcançar a eficiência, a eficácia e a efetividade da educação profissional.

Sobre essa subordinação, Freitas (1995), já acenava, desde o início da década de 1990, fase em que o ideário neoliberal torna-se hegemônico, que o interesse do sistema capitalista pela educação escolar, traria algumas consequências. Entre outras consequências deste interesse, o autor destacava:

[...] o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador [...]; [...] a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada por um “novo professor” – todos alinhados com as necessidades do “novo trabalhador” [...]; [...] tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional” nos resultados- a didática pode restringir-se cada vez mais ao estudo dos métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários [...] e; [...] os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão ser considerados secundários – uma perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional. (FREITAS, 1995, p.127).

Nos pareceu evidente, hoje nos documentos oficiais, ao analisar as formas que o processo pedagógico adquire para contemplar objetivos travestidos de pedagógicos, com raízes profundas no neotecnicismo e que visam atender aos interesses do mercado de trabalho, sem considerar as necessidades formativas do educando.

Santos (2004), aponta que a cada fase de organização do sistema capitalista são criados determinados mecanismos de controle visando solucionar os conflitos sociais. Na fase atual do capitalismo, com o advento do toyotismo, os processos produtivos voltam-se para a exploração das capacidades intelectuais dos trabalhadores que antes não eram tão valorizadas pelo capital, pelo menos quando se tratava da classe trabalhadora. Segundo o autor: as formas produtivas atuais

[...] preocupam-se, especialmente, em obter a cooperação dos trabalhadores, incentivando-os a maior liberdade de ações e à participação na vida da empresa. Tudo isto em prol dos objetivos da empresa. Mas, a decisão dos fins a serem alcançados é centralizada e tomada pelos gestores. Entretanto,

é importante que se acentue a participação dos trabalhadores para reforçá-las. Surge, então, a autofiscalização- um ideal a ser conseguido para reduzir os custos da vigilância. (SANTOS, 2004, p. 86.).

Embora esteja incorporado ao trabalho da coordenação pedagógica, o Capítulo III do referido documento trata especificamente dos profissionais docentes, apontando no Artigo 72 serem direitos do docente:

- I - apresentar sugestões para a atualização técnica, científica e cultural, relativas ao seu campo de atuação, inclusive a aquisição de material e outros recursos que melhorem a eficiência e eficácia do processo de ensino e de aprendizagem;
- II - receber apoio técnico e pedagógico para orientar o educando quanto à elaboração do projeto profissional e outras atividades relacionadas à sua permanente atualização profissional;
- III - ter asseguradas as condições adequadas de trabalho;
- IV - participar de programas de atualização, especialização e aperfeiçoamento profissional continuado, na busca de seu autodesenvolvimento.

Ainda que se explicita um conjunto de direitos dos docentes, os critérios de sua materialização não são descritos no documento, o que abre caminho para decisões mais políticas do que técnicas, principalmente no que diz respeito à participação em programas de atualização, especialização e aperfeiçoamento profissional continuado.

É importante a análise comparativa no Artigo 73 deste documento, com o Artigos 13, 14 e 67 da LDB 9394/96 onde também trata dos deveres dos docentes e dos direitos à educação continuada dos mesmos. Durante a análise dos dados levantados em questionário sobre o trabalho docente, foi apontado pela totalidade dos profissionais respondentes, a participação em atividades e eventos com essa finalidade.

Contudo, há de observar que essa participação em eventos de formação continuada aparece também como critério avaliativo no Plano de Cargos e Salários; o que justifica a participação maciça, apontada na pesquisa.

A nível de conhecimento, o documento em análise aponta como deveres do docente uma série de ações que não se afastam daquelas apontadas nos documentos oficiais como sendo os deveres de um professor que não atua na educação profissional, quais sejam:

- I - participar da elaboração da Proposta Pedagógica Institucional da unidade;
- II - elaborar e cumprir plano de ensino, segundo as diretrizes constantes da Proposta Pedagógica Institucional da unidade.
- III - zelar pela aprendizagem e comprometer-se com o processo de formação integral do educando;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para o educando com rendimento insuficiente;
- V - ministrar as aulas nos dias letivos e horários estabelecidos, além de participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar nas atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;
- VII - orientar o educando sobre normas e procedimentos de higiene e segurança no trabalho;
- VIII - respeitar as normas administrativas e pedagógicas da unidade escolar;
- IX - participar de reuniões e dos núcleos ou equipes, quando solicitado.

Compreende-se que participar dessas atividades configura-se num processo de construção de saberes específicos da docência, que tão bem Tardif (2002) caracterizou como um saber experiencial que o(a) professor(a) vai construindo, ao mobilizar e ao elaborar ao longo de sua vivência profissional, no enfrentamento de situações e problemas do seu dia a dia, elaborado no âmbito de interações com os outros sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e que “se fundamenta sobre vários conhecimentos mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional.” (TARDIF, 2002, p. 109).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais colocam, às escolas e aos educadores, exigências mais amplas e, neste novo contexto, elas terão como função capacitar as pessoas para adquirirem novas competências e novos saberes, uma vez que, “as novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca “aprender a aprender” num contínuo processo de educação permanente.” (BRASIL. MEC, 1997, p. 34).

Este saber docente mobiliza diversas fontes de diferentes espaços e tempos, continuamente reconstruído a partir de novos conhecimentos, experiências e novas necessidades. O autor acima citado entende que este é um saber existencial ligado, não apenas às experiências profissionais, mas também à história de vida desse(a) professor(a) com seu jeito de ser e de agir e sua identidade propriamente dita. Enfim,

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e os tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham a partir de mode-

los e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos. Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite aos docentes desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF 2002, p. 49).

Assim, o processo participativo nas várias ações, sejam de planejamento ou de execução, constituem-se em oportunidades de crescimento profissional e de definição identitária com o fazer docente, mobilizadores de novos saberes e definidores de novos hábitos.

Como forma de reforçar o neotecnicismo pedagógico, no âmbito da organização do trabalho pedagógico escolar, os pressupostos didático-pedagógicos também passam por profundas ressignificações para atender as novas exigências do sistema produtivo-capitalista. Saviani (2008) salienta que, do ponto de vista pedagógico-didático, a partir da década de 1990 há uma retomada do lema “aprender a aprender” do movimento escolanovismo. Contudo, e no contexto de hegemonia das políticas neoliberais, ocorre uma ressignificação desse lema.

Concorda-se com seu entendimento de que, a ressignificação do lema “aprender a aprender” é uma das estratégias do capital para reforçar, mais ainda, a concepção educacional do neotecnicismo pedagógico que mantém a escola atrelada aos interesses produtivo-capitalistas. O “aprender a aprender” cuja análise remete ao núcleo do movimento da escola nova, que trazia como ideias a valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade e apresentava o significado de o próprio aluno adquirir a capacidade de busca pelo conhecimento, bem como de sua capacidade de adaptar-se a uma sociedade que era concebida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar, desempenhando um papel determinado em benefício de todo o corpo social.

Não é o que se busca nessa perspectiva de formação para o mercado de trabalho, tão bem engendrada nos documentos institucionais.

Outro documento que se mostrou importante nesse reconhecimento das condições objetivas que cercam o trabalho docente no SENAI- GO foi o Guia do Docente: apoio ao docente (2010), que na sessão II, que trata das práticas pedagógicas, no tópico 2.1 sobre “Rotina de Sala de Aula” aponta ser importante que, no decorrer dos primeiros dias de aula, o professor estabeleça um compromisso com a turma sobre a postura dos atores sociais que compõem a sala de aula, onde deve-se estabelecer limites sobre a conduta dos alunos em sala desde o período inicial, por meio de discussões coletivas, em que, tanto professor quanto alunos, indiquem as normas a serem cumpridas por todos durante o período.

Nesse particular, parece abrir um espaço significativo para uma prática mais democrática e cidadã, uma vez que reserva ao aluno, em termos de indicação no documento, que este interfira no processo de gestão da sala de aula, durante o período letivo.

Pode-se, assim, vislumbrar um processo de educação profissional onde se crie condições objetivas para a emancipação do aluno/trabalhador e que requer falar em uma educação profissional que, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 68):

[...] permita ao jovem e ao adulto compreenderem, partindo da leitura crítica das condições e relações de produção de sua existência, a dimensão ontocriativa do trabalho. Trata-se de entender que, diferente do animal que vem regulado e programado por sua natureza — e por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio —, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, pela cultura e pela linguagem, a sua própria existência. Sob esta concepção ontocriativa, o trabalho é entendido como um processo que permeia todas as esferas da vida humana e constitui a sua especificidade. Por isso mesmo não se reduz à atividade laborativa ou emprego. Na sua dimensão mais crucial, ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários à vida biológica dos seres humanos. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva.

Já para os alunos que demonstrarem falta de colaboração no cumprimento das normas estabelecidas pela turma, recomenda-se algumas medidas, tais como: conversas reservadas do professor com o aluno; não resolvendo, encaminhamento do aluno para o Coordenador do Curso; não resolvendo, encaminhamento para o Núcleo de Atendimento Discente (NAD). Ao se tratar da Educação Profissional, pensa-se que indisciplina seja algo raro de se ver, uma vez que essa modalidade é ofe-

recida em uma fase de vida em que a maturidade já se faz mais frequente e o ambiente da EPT muito objetivado.

No mesmo documento, afirma-se que a pontualidade e a assiduidade do professor devem fazer parte do compromisso com a turma e que a ausência do professor deve ter caráter de excepcionalidade. Na eventual necessidade de faltar, o professor deverá comunicar o fato à coordenação do Curso, com antecedência mínima de quatro horas (ou no turno anterior ao horário da aula), a fim de que haja tempo hábil para que outro professor utilize o horário e os alunos não fiquem sem aula.

Em caso de falta, por motivo de saúde, o documento diz que o professor deverá apresentar atestado médico. O compromisso do professor é, também um elemento de ensino, pois, como afirmam Freire (1986), Rios (2008), o professor não ensina apenas as disciplinas, sua atitude ensina, seus gestos falam. Ao ensinar, ele não está ensinando somente determinados conteúdos, mas está ensinando modos de ser e estar no mundo, atitudes em relação à realidade e à convivência social.

No quesito “Atribuições do Docente” consta que todo material didático, que o docente vier a distribuir entre alunos, deve, primeiramente, passar pela aprovação da coordenação técnica/pedagógica. Para tal, o docente deve encaminhá-lo, com antecedência mínima de cinco dias úteis. Também, afirma que o material didático e os recursos instrucionais deverão ser solicitados à coordenação com, no mínimo, cinco dias de antecedência, devendo ser especificado a quantidade de cópias, nome do curso, nome do docente e período da atividade.

Embora transpareça uma evidência de organização, o fato de prescrever que “todo material que vier a distribuir entre os alunos primeiramente, passar pela aprovação da coordenação técnica/ pedagógica” aponta para uma aparente falta de autonomia do docente para inserir outros materiais no processo que julgue necessário e enriquecedor.

Com relação ao planejamento, lê-se que o Plano de Ensino ou de Curso deve ser entregue na coordenação com antecedência e que deve haver coerência entre objetivos, conteúdos, estratégias, atividades de avaliação e competências pretendidas, ao observar a articulação permanente entre teoria e prática; a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes em contexto, por meio de desafios, situações-problema e projetos; propostas de trabalho, visando à construção da autonomia e independência do aluno no desempenho das competências.

Assim, o docente ao planejar deve estar aberto para acolher o aluno e sua realidade, estabelecendo prioridades e limites, ao aplicar sempre à pesquisar e sendo criativo, flexível, aberto ao trabalho coletivo na busca de promover o desenvolvimento de capacidades que levem a construção de competências ao longo do processo formativo. Nesse sentido, ao planejar o ensino a ser ministrado, deverá definir e elaborar situações de aprendizagem, definir indicadores e critérios de avaliação, estabelecer estratégias e planejar a intervenção mediadora.

Há de se questionar como um bacharel poderia fazer tal articulação pedagógica utilizando as competências trazidas de sua área de formação. Principalmente uma visão mais ampliada da docência, enquanto fenômeno social, presentemente fomentada nas licenciaturas.

Conforme afirmam Sacristán e Pérez Gomez (1998, p. 26):

[...] não se consegue a reconstrução dos conhecimentos, atitudes, e modos de atuação dos alunos/as, nem exclusiva, nem prioritariamente, mediante a transmissão ou intercâmbio de ideias, por mais ricas e fecundas que sejam. Isto ocorre mediante as vivências de um tipo de relações sociais na aula e na escola, de experiências de aprendizagem, intercâmbio e atuação que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer.

No que diz respeito à sala de aula, a orientação é que o docente desperte o interesse e a motivação dos alunos para a matéria e obtendo deles um feedback e que deve criar uma atmosfera que conduza à aprendizagem, em que os alunos ouçam e respondam ao docente e este revele interesse nos alunos e em seus trabalhos, mostrando prazer quando obtém sucesso e progridem.

Também indica a necessidade de o docente estar pronto a reformular algo que não foi bem compreendido, mostrando interesse especial pelos alunos passivos e mais lentos, para isso deve estar bem preparado e a sala estar bem organizada, o que demonstrará intencionalidade.

Outra orientação significativa diz respeito a que o mediador traga significado e finalidade a uma atividade. Assim, é como se o mediador desse a chave para a compreensão do significado do estímulo e a mediação do significado abre e interpreta o contexto cultural, no qual o mediado está situado. É interessante; mas ainda é uma indicação que exige do profissional uma competência pedagógica incomum a um bacharel.

Ao propor orientações sobre metodologia de ensino, o documento reafirma que a aula é o momento mais importante do processo de ensino pois é durante o seu desenvolvimento que o aluno tem a oportunidade de apreender o conteúdo da disciplina. Devido às diferenças individuais dos alunos, a metodologia de ensino precisa ser diversificada, com o uso de diferentes técnicas de ensino e de recursos áudios visuais.

Como fonte de informação para o professor, apresenta-se de forma sucinta o modo didaticamente recomendável de utilização de algumas técnicas apropriadas para o ensino, tais como a aula expositiva e dialogada, estudo em pequenos grupos, estudo de caso ou resolução de um exercício, a demonstração ou aula prática seja no laboratório ou na comunidade, a pesquisa, o seminário, ou o grupo de discussão (GD).

Tais orientações são muito significativas, principalmente quando se leva em conta que os professores que atuam na educação profissional não são licenciados, na sua grande maioria, ao demandar uma ação mais aprofundada por parte da coordenação pedagógica em municiar por meio de materiais didáticos ou por instruções mais objetivas os profissionais docentes.

Essa nos parece ser uma ação contraditória ao atual momento em que a compreensão é a de que o professor deve ser um profissional que atua estrategicamente, e para isso deve estar constantemente atualizado a fim de que possa apresentar informações relevantes ao sucesso de seus alunos no contexto profissional e social.

Segundo Mercado (1999, p.30):

O papel da educação não se sustenta apenas na instrução que o professor passa ao aluno, mas na construção do conhecimento pelo aluno e no desenvolvimento de novas competências como: capacidade de inovar, criar o novo a partir do desconhecido, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia e comunicação.

Piaget (1998) dizia que um dos principais objetivos da educação é a formação de homens criativos, inventivos e descobridores, defendendo que através da autonomia na educação, as pessoas podem se tornar mais criativas, inventivas e descobridoras, que através da autonomia é possível desenvolver as habilidades do aluno através de reflexão, de maneira não limitadora, onde o desenvolvimento é um processo de equilíbrio progressivo, originário das atividades realizadas pelo indiví-

duo, através da interação e assimilação do organismo sobre o meio, relacionando a teoria com a prática, o mundo interno com o externo, através da autonomia.

Esse fato fortalece o discurso da necessidade de o professor gozar de liberdade e crescente autonomia no trabalho que realiza e que, para tal, deve entender que a docência requer reflexões profundas uma vez que é um processo complexo que supõe uma compreensão da realidade, da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino, da aprendizagem, do saber, remetendo assim, um repensar e recriar do fazer educação, frente às suas múltiplas relações no conjunto organizacional na compreensão dialógica do fazer docente (PIAGET, 1998).

4.3 Discussão dos dados levantados nos questionários aplicados aos profissionais da educação ligados à gestão

Para o levantamento de dados, decidiu-se pela utilização de entrevistas e aplicação de questionários como principais instrumentos, uma vez que a observação *in loco* das condições objetivas em que se dão a ação docente se tornou imprópria a cada visita às respectivas unidades, quer pelos limites impostos pela rotina apertada quer pelo próprio afastamento dos profissionais em relação à pesquisa.

Assim, entrevistas foram realizadas a partir da concordância dos gestores, coordenadores, técnicos do SENAI-GO em seu ambiente de trabalho e/ou estudos, nas cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia, às vezes, com o apoio tecnológico para não correr o risco de perder informações coletadas, mas os dados oriundos dos docentes seriam obtidos através de questionários *on line*, que, na expectativa inicial seriam a grande fonte de dados acabou por não se concretizar, por razões ainda desconhecidas.

Embora o envio do endereço eletrônico dos formulários tivesse sido feito posteriormente às visitas e entrevistas aos coordenadores, supervisores e gestores nas respectivas unidades, a respostas aos instrumentos de coleta de dados acabou por frustrar as expectativas, mesmo diante do oferecimento do sorteio de um final de semana num chalé em Caldas Novas.

Pelas várias dificuldades encontradas, dentre elas, a incompatibilidade de horários, agendamentos atropelados pelas atividades mais urgentes num calendário totalmente apertado e até problemas de saúde, o universo de entrevistados se re-

sumiu-se a 03) três gestores, (04) quatro coordenadores pedagógicos, (04) quatro supervisores e (08) oito professores.

Sendo assim, descreve-se e analisa-se aqui os dados levantados nos questionários recebidos das unidades SENAI de Aparecida de Goiânia e Goiânia e as entrevistas, enquanto se aguarda outras contribuições que estão em curso, segundo informações dos coordenadores. Para melhor entendimento os profissionais, foram divididos em dois grupos: os primeiros são ligados ao trabalho de gestão – coordenadores, supervisores e diretores e no segundo grupo, os professores/instrutores.

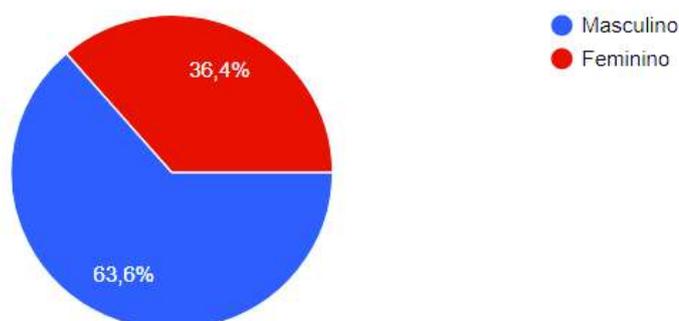
4.3.1 Identificando os sujeitos

4.3.1.1 Gênero, faixa etária e condição de saúde.

Nesta primeira seção apresenta-se uma análise descritiva do perfil dos profissionais participantes da pesquisa, no que se refere às categorias de sexo, faixa etária e condição de saúde. Os gráficos apresentados foram elaborados pelo autor a partir dos modelos formatados pelo GOOGLE FORMS e foram organizados em ordem diferente da que consta no questionário, objetivando aqui a aproximação para análise das respostas.

Nessa caracterização do quadro de profissionais que compõe o universo de respondentes do SENAI – GO, demonstrado pelas respostas à pesquisa junto aos diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos, constata-se que 2/3 são do sexo masculino, com idade que variam de entre 61 a 33 anos, em sua grande maioria casados e com filhos. (Figura 1)

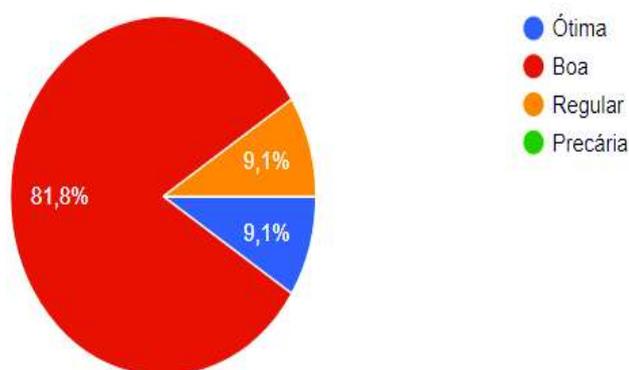
Figura 1 - Percentual de homens e mulheres



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Esses dados mostram a prevalência do que foi apontado pelo levantamento do INEP/MEC (2009), onde já se percebia uma predominância de professores do sexo masculino, ao apontar que o fenômeno da feminilização do magistério, levantada em diferentes estudos, não é, ainda, realidade no caso dos docentes da EPT no Sistema S, nas disciplinas de formação profissional.

Figura 2 - Saúde



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Esses profissionais consideram-se saudáveis, embora quase a metade faça uso de remédios de uso contínuo, prescritos por médicos e relativos ao controle da pressão arterial (Figura 2). As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais esses docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobreesforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais.

Essa pode ser vista como uma demonstração clara do momento atual, como afirma Lipp (2005) sobre ser o *stress* é um problema dos tempos modernos, ocasionado pelo corre-corre, onde os horários são desrespeitados, perdendo-se horas de sono, alimentando-se mal e não reservamos tempo para o lazer. [...] Isso favorece tensão, insatisfação e ansiedade.

No caso dos profissionais escolhidos para responderem aos questionários, percebeu-se um compromisso extremado com a instituição, o que pode sublimar, até que seja necessário um diagnóstico da saúde física, qualquer sintoma de adoecimento, como é muito comum no caso dos professores.

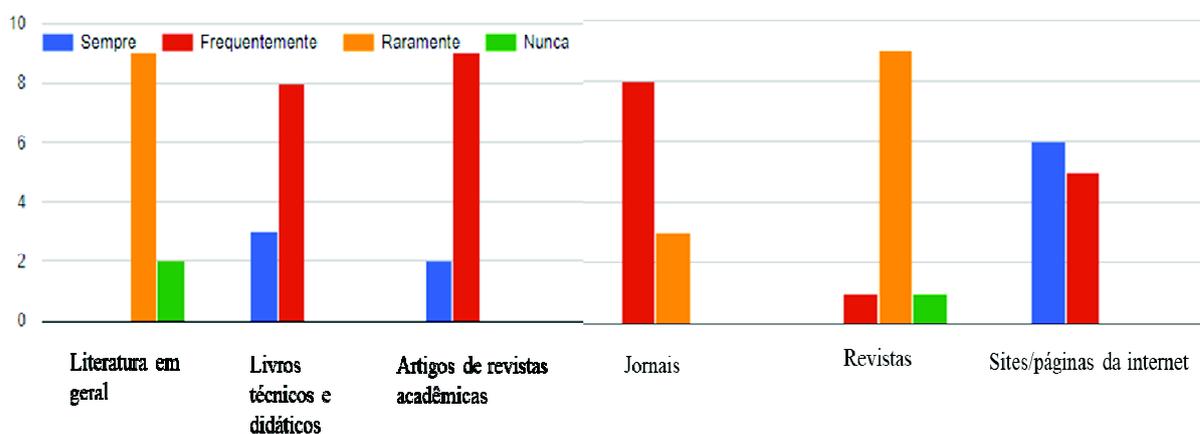
4.3.1.2 Formação e Experiência Profissional

Os dados apontam que entre os profissionais ligados à gestão, o grupo é composto por quatro (4) licenciados em Pedagogia, que são os coordenadores pedagógicos; dois (2) bacharéis em Economia, um (1) formado em Sistema de Informação, um (1) em Engenharia mecânica, um (1) em administração, um (1) em Tecnologia em Informática e um (1) licenciado em Letras.

Embora de áreas diferentes, todos se envolveram nos últimos meses com atividades de educação continuada oferecida na quase totalidade pela própria instituição. Contudo, mostra-se relevante a dimensão da profissionalidade que se pauta no entendimento de que o ser profissional aprende a sê-lo ao longo do percurso formativo, no processo de formação e no desempenho profissional.

Assim, o profissional da educação é entendido como alguém que aprende e se desenvolve durante a carreira, constantemente, não havendo um ápice desta aprendizagem, mas um constante vir a ser Popkewitz (1992). Nessa linha de entendimento, todos avaliaram como satisfatória a atual política nacional de formação docente; contudo, não expressaram qualquer conhecimento mais objetivo sobre a mesma.

Figura 3 - Leitura

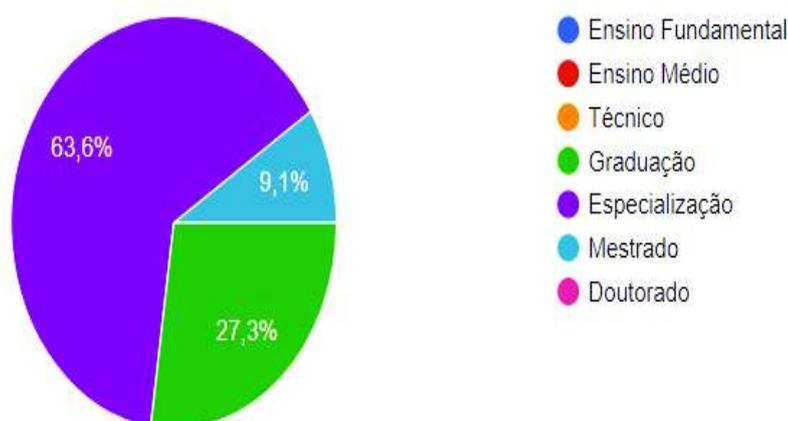


Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

No tocante à busca pessoal por informações e crescimento intelectual e profissional (Figura 3), os dados apontaram que frequentemente leem livros técnicos e didáticos e artigos de revistas acadêmicas voltados para a área profissional. Talvez aqui esteja confirmada a premissa da indissociabilidade entre identidade pessoal e profissional (NIAS, *apud* NÓVOA, 1997), no fato da verticalização da área de leituras feitas, como que uma incorporação do pessoal pelo profissional.

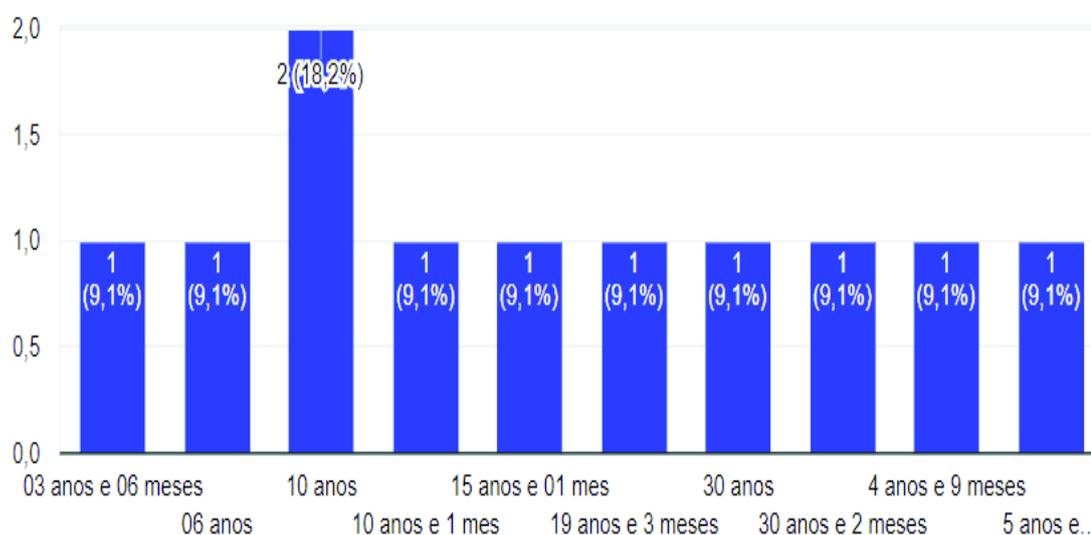
Ainda revelados pelos dados levantados, a caracterização dos profissionais apontados indica que a grande maioria possui pós graduação *latu sensu* (Figura 4), sendo que apenas um (1) possui doutorado e com menos de dez anos de conclusão dessa titulação. Sem dúvida um fator decisivo nesta questão é o fato de que no Plano de Cargos e Salários a titulação não seja apontada como a condição mais relevante também ao fato de que a escolha para os cargos ligados à gestão serem definidos por indicação e não por critérios mais técnicos em que a titulação fosse basilar nessa indicação.

Figura 4 - Escolaridade



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

No tocante à experiência na educação o tempo em que trabalham na área varia de 5 a 32 anos e esse tempo praticamente é o mesmo vivido na Educação profissional (Figura 5). Quando se cruza esses dados, pode-se anuir que a atuação na gestão da EPT é marcada por longevidade no cargo, reforçada pelo fato de quase a totalidade desses profissionais estar na condição de dedicação exclusiva ao SENAI.

Figura 5 – Experiência na EPT

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Apesar desta aparente satisfação com o trabalho que realizam, o trabalho de pesquisa de Carolina Martins Santos, defendido no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás em 2016 levantou que os gestores das unidades do SENAI- GO entrevistados sobre a organização do trabalho, a mobilização subjetiva, o sofrimento, as defesas e as patologias relacionadas ao trabalho têm opinião diferente.

No que se refere às condições de trabalho demandadas pela organização quanto à jornada de trabalho, folgas e descansos dos gestores, conforme relatos, percebe-se uma longa jornada de trabalho, denominada pelos gestores como “puxada”, visto que lhe exige dedicação exclusiva, a se estender, inclusive, nos horários de almoço (SANTOS, 2016).

Ao responder ao questionamento “em sua opinião, quais as maiores dificuldades na organização do seu trabalho?” a resposta de um dos entrevistados, no trabalho designado como S1, chama a atenção:

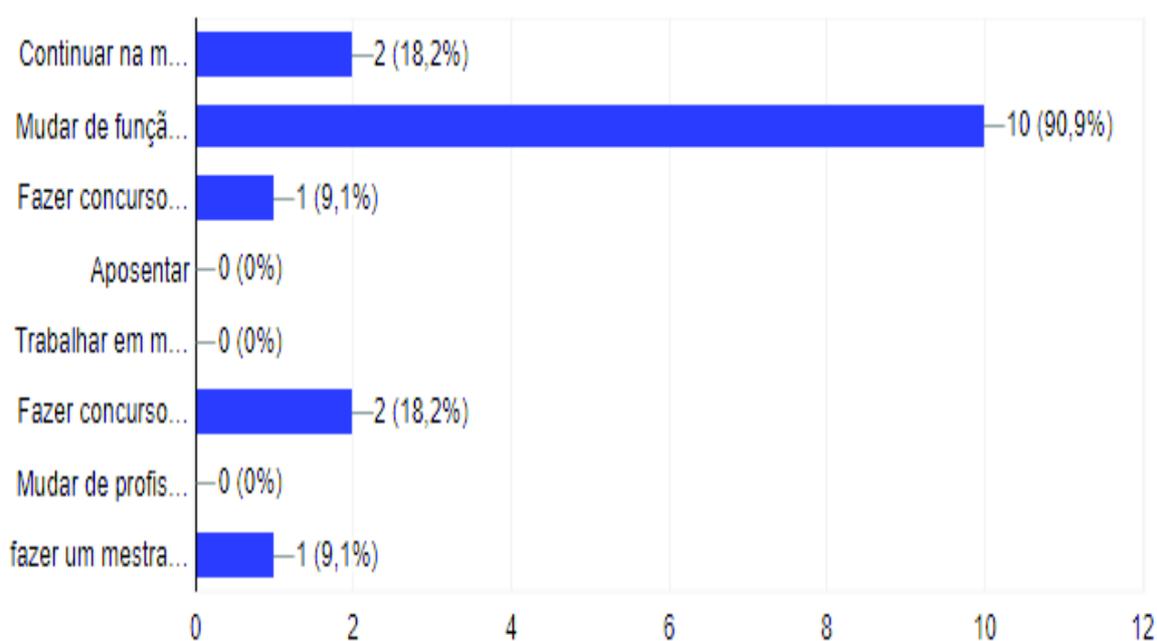
S1: [...] é a definição de horário de folga, de descanso de intervalo, que é complicado, e tem algumas áreas que é muito puxado com relação a isso, que eu acho que prejudica a saúde, prejudica a, quando isso é muito prolongado, então às vezes você fala assim, um dia ou outro você tem algum problema na hora do almoço, não mata ninguém, isso constantemente é muito

ruim, então almoça muito rápido, não ter um intervalo direito, é não ter horário, não ter um dia de folga, não ter o final de semana, então acontece, acontecia menos, era eventual e hoje eu sinto que tem uma carga muito grande, um estresse [...].

Ficou evidenciado na referida pesquisa que a organização do trabalho absorvia a vida privada dos gestores, no momento em que ele tem de se abster do seu horário de almoço para atender à instituição; bem como de horários de folgas, feriados e fins de semana, gerando sobrecarga de trabalho e estresse.

Aparentemente, diferente da pesquisa de Santos (2016), os profissionais apresentaram perspectivas positivas com relação ao futuro no trabalho, conforme se constata na Figura 6.

Figura 6 – Perspectivas positivas com relação ao futuro no trabalho



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Quanto às perspectivas que parecem mais realizáveis nos próximos anos em relação ao trabalho que realizam, na possibilidade de apontar três alternativas, a mais apontada foi a de “Mudar de função na mesma rede em que trabalho”, seguida pela de “Continuar na mesma função na rede em que trabalho”, ao evidenciar a característica de longevidade nessa relação empregatícia e/ou sensação de estabilidade.

Contraditoriamente aos cenários apontados por Araújo (2016), onde relata que contemporaneamente, as instituições demandam profissionais capazes de pro-

cessar informações complexas em tempo real, tal como uma máquina, em que um discurso institucional que a mídia reforça, que ativa mecanismos psíquicos como o sentimento de culpa.

Esses processos, segundo esse autor, acabam por pressionar o sujeito de tal forma que ele passa a viver em constante estado de angústia por não poder corresponder à sua própria idealização.

Outro dado importante que também foi destacado por quase um décimo do número de participantes foi a perspectiva de fazer um mestrado. Como já comentado nessas análises, a questão da titularidade não é decisiva no Plano de Cargos e Salários.

Contudo, a aquisição de conhecimentos mais elevados, que são obtidos principalmente na esfera da pós graduação *stricto sensu* são exigência do atual mercado de trabalho, pois, contemporaneamente, as instituições demandam profissionais capazes de processar informações complexas em tempo real, tal como uma máquina.

Trata-se de um discurso institucional que a mídia reforça, que ativa mecanismos psíquicos, como o sentimento de culpa. Esses processos acabam por pressionar o sujeito de tal forma para que possa corresponder à sua própria idealização (ARAÚJO, 2016).

Uma forma de interpretar esse dado que aponta um certo distanciamento de uma atitude mais crítica quanto às exigências e condições da relação Educação e Trabalho vem da análise dos dois gráficos a seguir que aponta uma quase ruptura com a representação sindical a quem atribuem uma atuação inexpressiva e insatisfatória.

Contudo, sabe-se que a prática educativa, permanentemente discutida no contexto sindical da categoria, é articulada à prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética e com perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 1999).

Entendemos o sindicato como espaço que propõe ao professor, uma estrutura de formação de âmbito político e pedagógico, devido ao próprio caráter pedagógico da luta política, em que o docente se insere ao participar desta instância de organização profissional – seja na direção sindical ou como afiliado.

Sobre a importância do movimento sindical na formação e atividade do profissional da educação, temos a seguinte contribuição (Conforme a figura 7):

O sindicato pode ser um espaço em que as diferenças entre a base docente são evidenciadas, no sentido de debater para se ultrapassar as divergências entre a categoria, mas, sobretudo, para trabalhar e fortalecer o que os trabalhadores têm em comum. Isso é o que constitui a identidade e a profissionalização, como categoria orgânica do saber de seu trabalho. O sindicato entra como agente importante nessas inferências: responsável em organizar e transformar a realidade de sua classe, e compreender de onde esta classe fala, interferindo para a construção de uma abordagem crítica da escola como espaço e lugar de propiciar essas transformações, formular projetos de sociedade e ações contra hegemônicas, resistindo aos enlaces do poder estatal, em uma prática pedagógica que propicie a condição de autonomia do sujeito, de atuar em coletivo nesse projeto de sociedade revolucionária (ROCHA e SILVA, 2015, p. 35).

Figura 7 – Participação em Sindicatos



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

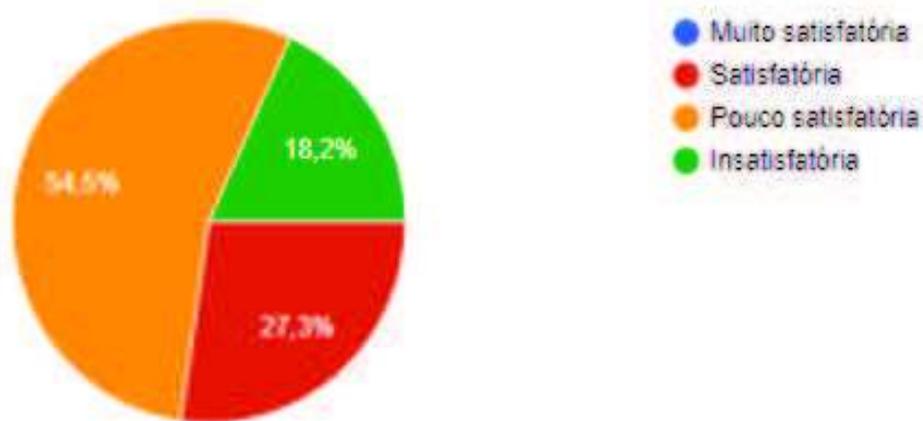
O sindicato, por assumir um caráter formativo e influenciador na prática pedagógica do docente e na identidade da categoria, considerando que o desenvolvimento profissional dos professores depende de dois aspectos centrais: a formação e as condições em que eles exercem sua ação educativa, e é na confluência dessas duas dimensões da profissionalidade docente que a atuação do sindicato de professores pode trazer contribuições significativas.

Compreender a atividade docente e propor alternativas à preparação dos seus profissionais apontam para a inseparabilidade entre formação e o conjunto das questões que historicamente têm permeado o seu fazer educativo: salário, jornada, carreira, condições de trabalho, currículo, gestão. Nessa concepção de profissiona-

lismo docente a formação contínua se constitui em aspecto importantíssimo a ser considerado na sua valorização profissional de forma articulada às condições de trabalho e salários. É nessa articulação que se abre um vasto campo para a atuação das entidades sindicais no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores.

Percebeu-se pelos dados levantados que há um distanciamento entre o sindicato representativo e os profissionais das instituições pesquisadas, o que reflete sua insatisfação com relação à atuação do Sindicato (figura 7.1). Possivelmente por não haver por parte dos sindicalizados uma identidade profissional representada no trabalho do sindicato ou pela própria ambiência institucional mais voltadas para as questões internas da instituição e do mercado de trabalho.

Figura 7.1 – Avaliação de atuação dos sindicatos em relação aos problemas de trabalho



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Ao tomar uma visão mais crítica sobre o trabalho do profissional da educação é possível perceber que a docência passa por um processo de ambivalência entre a proletarização da sua condição de trabalho e a profissionalização que condiciona seu status social (ENGUITA,1991). Essa ambiguidade vem do conceito de que o professor vende seu trabalho a uma instância que o controla a um preço baixo, mas não recebe o equivalente ao tanto que trabalha.

O que se percebe é que não há uma regulação profissional docente, mas uma regulamentação do ensino que minimiza o trabalho docente, ocasionando ao professor a perda do controle do seu trabalho, tornando-se um professor reproduzidor de conhecimento.

Há, ainda, a necessidade de uma regulamentação do trabalho docente, sobre quem é formado e quem pode exercer sua função, para que o professor possa agir pelo seu pensar e se assumir como intelectual orgânico do seu saber, não limitando a docência à técnica do saber.

Com efeito, a função específica do educador é educar, isto é, garantir aos alunos a apropriação do saber que eles não dominam quando chegam na escola. É na medida em que cumpre essa função que o professor se realiza como professor, que ele realiza, por assim dizer, a essência do seu ser enquanto professor [...] De posse desse saber que o professor, na escola, lhes ensina, os alunos poderão desenvolver uma compreensão mais rigorosa e crítica da realidade em que vivem e, conseqüentemente, agir de forma mais consciente e eficaz para transformá-la (SILVEIRA, 1995, p.27).

O trabalho docente, portanto, tem uma dimensão política, independente da vontade do professor, visto que não existe neutralidade na docência, por isso é importante nos questionarmos e nos posicionarmos “a serviço de quem, de qual classe social estamos exercendo nossa prática profissional de educadores?” (SILVEIRA, 1995, p. 23).

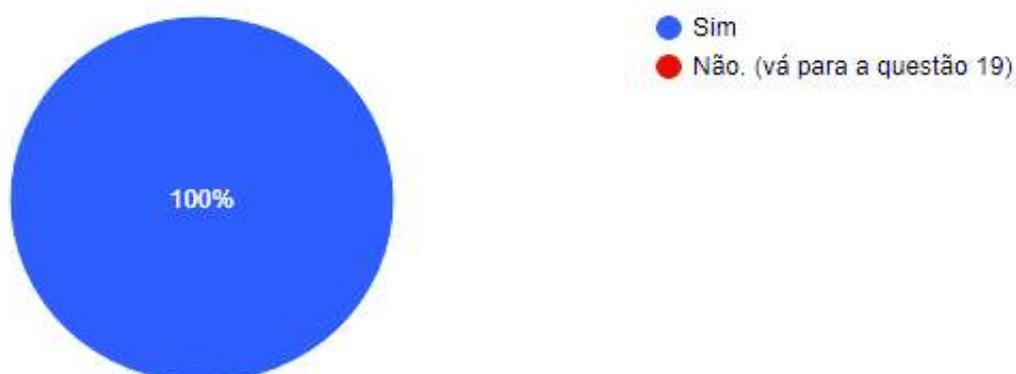
4.3.1.3 Condições de Contratação e Plano de Cargos e Salários

Sendo uma empresa de direito privado, para suprir vagas em seu quadro de colaboradores o SENAI/GO realiza processos seletivos para contratação de pessoal no regime celetista (Consolidação das Leis do Trabalho – CLT), portando, sem garantia de estabilidade aos aprovados, salvo os casos previstos em lei.

A Gerência de Recursos Humanos e Conhecimento do SENAI/GO instaura processo de recrutamento de candidatos interessados em participar de processo de seleção para provimento da vaga e para eventual formação de cadastro-reserva para o preenchimento dos cargos que vagarem na instituição, após o término dos processos de movimentação interna, podendo o horário de trabalho abranger os períodos matutino, vespertino ou noturno, conforme necessidade institucional.

Ao analisar os dados que informam sobre as condições de contratação e o Plano de cargos e salários Observa-se que todos participaram de processo seletivo para trabalhar no Sistema S e alguns para aquela unidade educacional em que ainda hoje desenvolvem o seu trabalho.

Figura 8 – Porcentagem de participação em processo seletivo para contratação.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Tal fato, demonstra, em associação a outros dados levantados (conforme figura 9) nessa pesquisa que há pouca mobilidade ou alternância nos cargos, representados pela longevidade na permanência dos mesmos e de critérios não democrático/representativos para o provimento desses cargos de gestão.

Figura 9 – Cargos para quais os profissionais foram contratados

Coordenação Pedagógica (2)
Analista II (2)
Coordenadora Pedagógica
coordenador técnico
Coordenador Pedagógico
Estagiário
contratado como analista II
Analista educacional
Docente de Educação Profissional e Ensino Superior

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

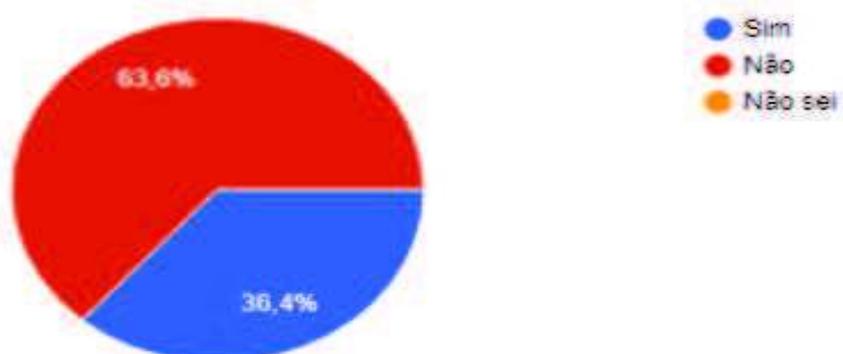
Apontou-se, também, que a experiência profissional numa determinada área e na educação profissional é fator importante no processo seletivo e na permanência no cargo, ao oferecer como consequência segurança e domínio do ensinar. Percebeu-se, também, pouca mobilidade entre unidades, o que é reflexo na permanência por anos de um profissional no mesmo cargo e na mesma unidade.

Também foi apontado nos dados levantados (conforme figura 8) que o tipo de vínculo ou contrato de trabalho com a unidade educacional é 100% regido pela CLT e contemplado em algum plano de cargos e salários, onde quase dois terços (coordenadores e supervisores) são do Sindicato ligado ao magistério e os diretores no Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas e de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional – SENALBA (conforme figura 10).

Esse fato tem gerado discussões entre os próprios funcionários da instituição, pois há os que defendem as atividades de formação industrial como sendo docência e outros não. Neste sentido, há os que consideram que a atividade preponderante exercida pelo profissional dentro dos cursos ministrados pelo SENAI, é efetivamente realizada no âmbito da aprendizagem industrial, de formação e orientação profissional.

Assim, não se poderia considerar como professor de educação regular o instrutor do ensino profissionalizante, cuja atividade enfatiza a prática profissional, de modo que os cursos de aprendizagem não tem relação direta com o exercício do magistério, nas objetivações e práticas que, no caso da docência, vão muito além do que a dimensão técnica exigiria, como já visto no corpo desse trabalho.

Figura 10 – Percentual de planos de cargos pertencentes a carreira do magistério

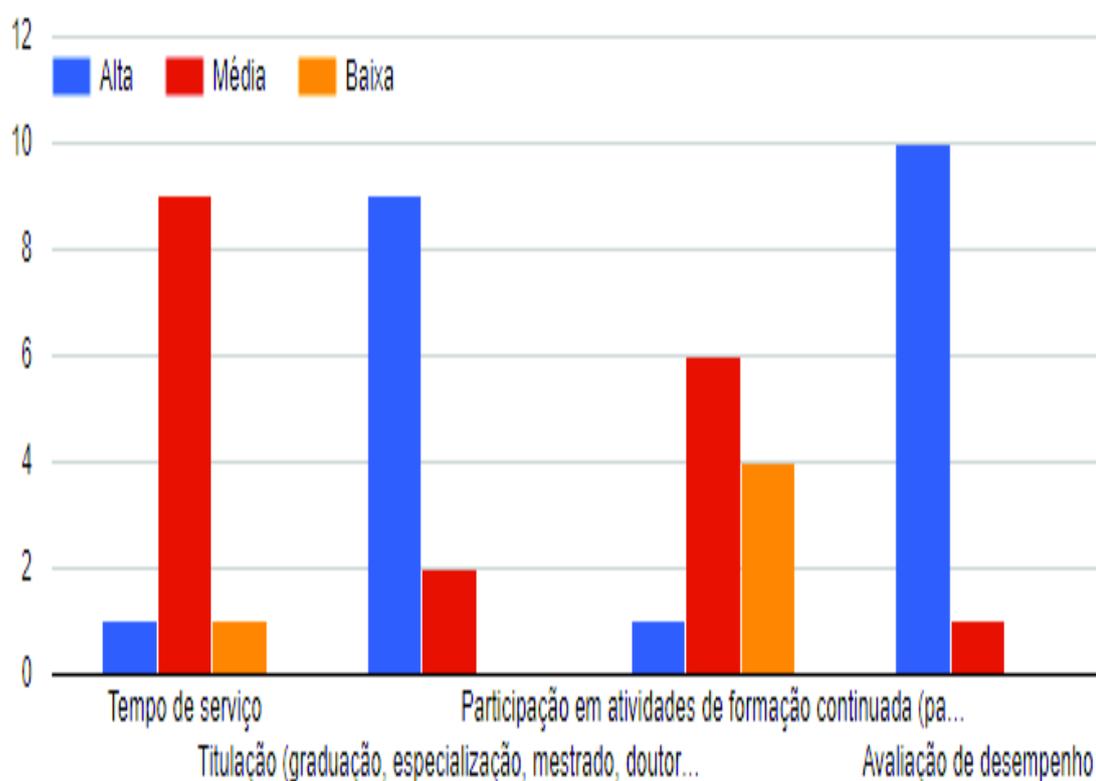


Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Contudo, no que diz respeito ao Plano de Cargos e Salários, os mesmos aspectos são os mais valorizados, tanto para professores como para instrutores: avaliação de desempenho, titularidade e tempo de serviço (conforme figura 11).

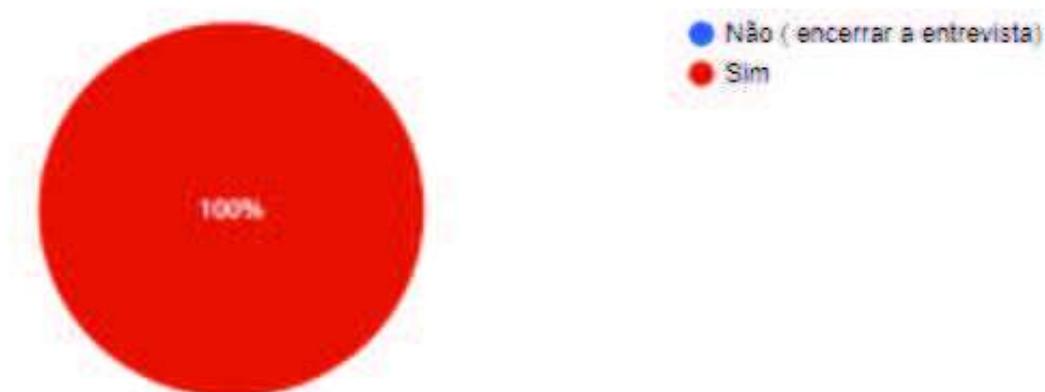
Nesse padrão, aponta-se uma contradição no fato de que a titulação ter um considerável valor no contexto do Plano de Cargos e Salários e apenas um dos profissionais aqui elencados estar galgando o título de Doutor e apenas dois terem o título de Mestre.

Figura 11 – Aspectos mais valorizados no plano de cargos e salário



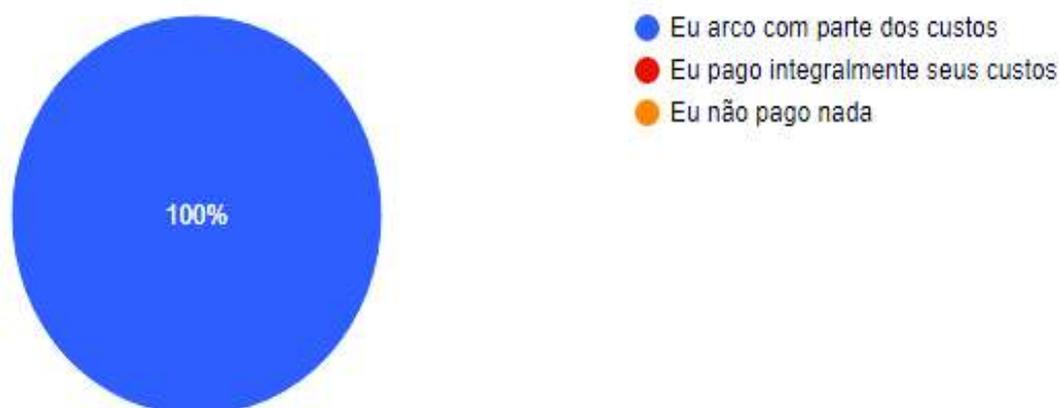
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Um dado muito significativo que compõe a condição de contratação é possibilidade de contar com o plano de saúde (conforme figura 12), que neste caso é subsidiado pela empresa, na sua grande parte (conforme figura 13). Tal fato tem um peso importante na questão de adesão desse profissional à instituição e integra positivamente as condições de trabalho.

Figura 12 – Plano de Saúde

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Pelos dados levantados nas entrevista foi informado que o plano de saúde é coletivo empresarial, que tem atendimento de assistência médica com abrangência regional, somente no estado de Goiás. Em Brasília somente atendimento em casos que caracterizarem urgência e emergência. O plano oferece acomodação em enfermaria, com atendimento sem limites de consultas, exames e cirurgias (só não cirurgias para fins estéticos). Essas consultas, (figura 13) contudo, são com co-participação do empregado (valor estabelecido pela operadora de plano de saúde UNIMED). O Plano de Saúde não tem carência sendo liberada sua utilização dentro do prazo da vigência da inclusão. Os empregados contratados em regime horista, com jornada igual ou inferior a 30 (trinta) horas semanais, não têm direito ao benefício de plano de saúde.

Figura 13 – Custeio do Plano de Saúde

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

4.3.1.4 Condições de trabalho

Pelos dados levantados nas entrevistas e questionários pode-se notar um contentamento quanto à carreira, onde quase a totalidade manifestou-se “Satisfeito/a, por se tratar de uma carreira que lhe permite progressão profissional” e um “Estagnado/a, pois já alcançou a maior posição que a carreira pode lhe oferecer” (conforme figura 14).

O mesmo se aplica em relação ao salário e reforçado pelo fato de não exercer alguma atividade remunerada neste ou em outro setor (81,8%), mesmo sendo o principal provedor/a de renda de casa.

Figura 14 – Opiniões sobre a carreira de coordenador/supervisor/gestor



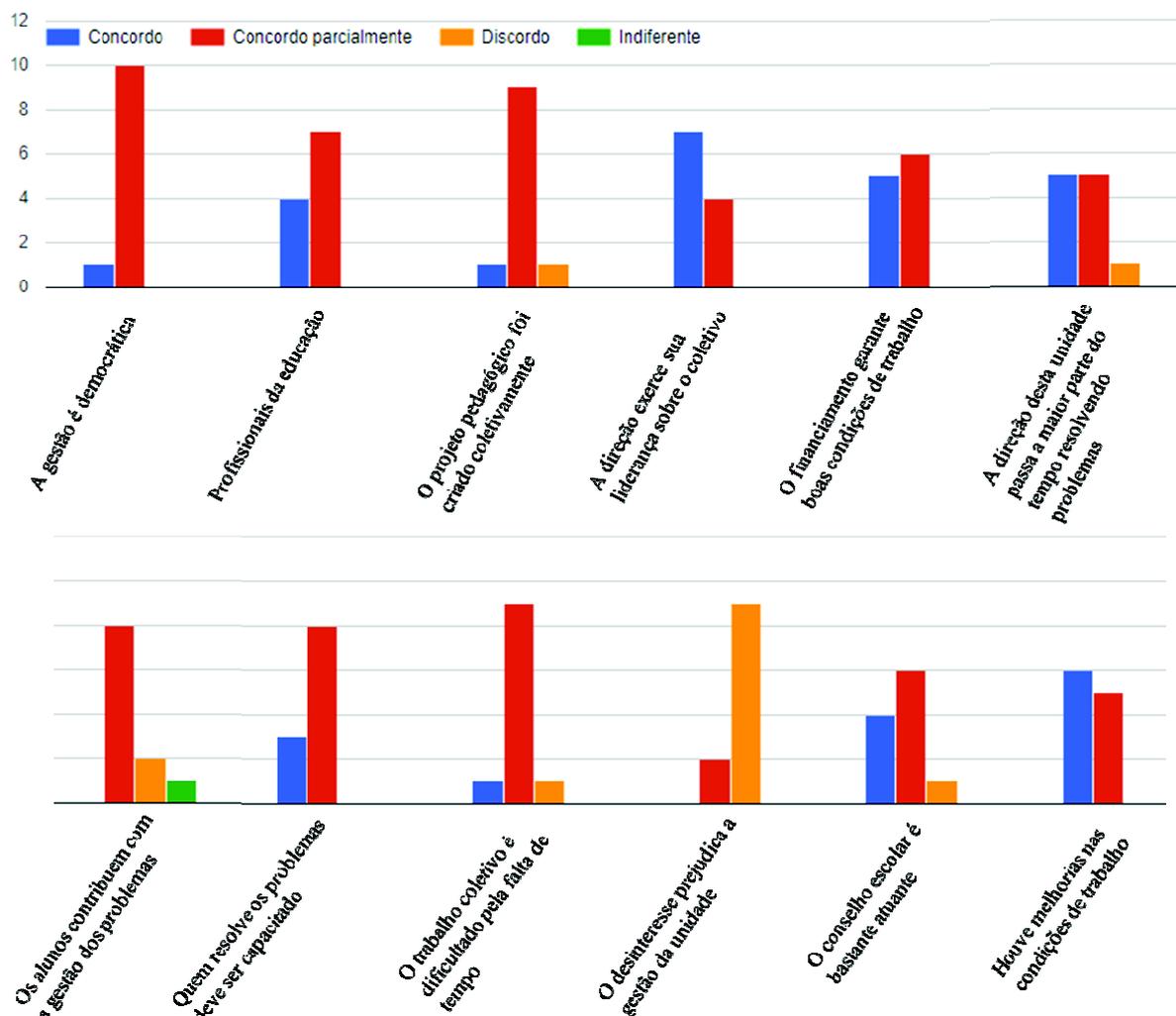
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Com relação às condições objetivas de trabalho, no quesito locomoção os dados apontam uma certa normalidade quando se analisa o fato de se desenvolver o trabalho numa grande cidade. A média do tempo gasto em deslocamento relativamente baixa e com vantagem de ser feito usando veículo próprio ou até a pé.

Quanto ao tempo e da forma de organizar o trabalho, com exceção de uma das unidades, as demais funcionam nos três turnos e o trabalho é organizado de forma que as 40 horas de trabalho semanal sejam distribuídas de forma a atender

todos os turnos, em dias e horários em conformidade com a demanda (conforme figura 15).

Figura 15 – Grau de concordância sobre a gestão da unidade educacional

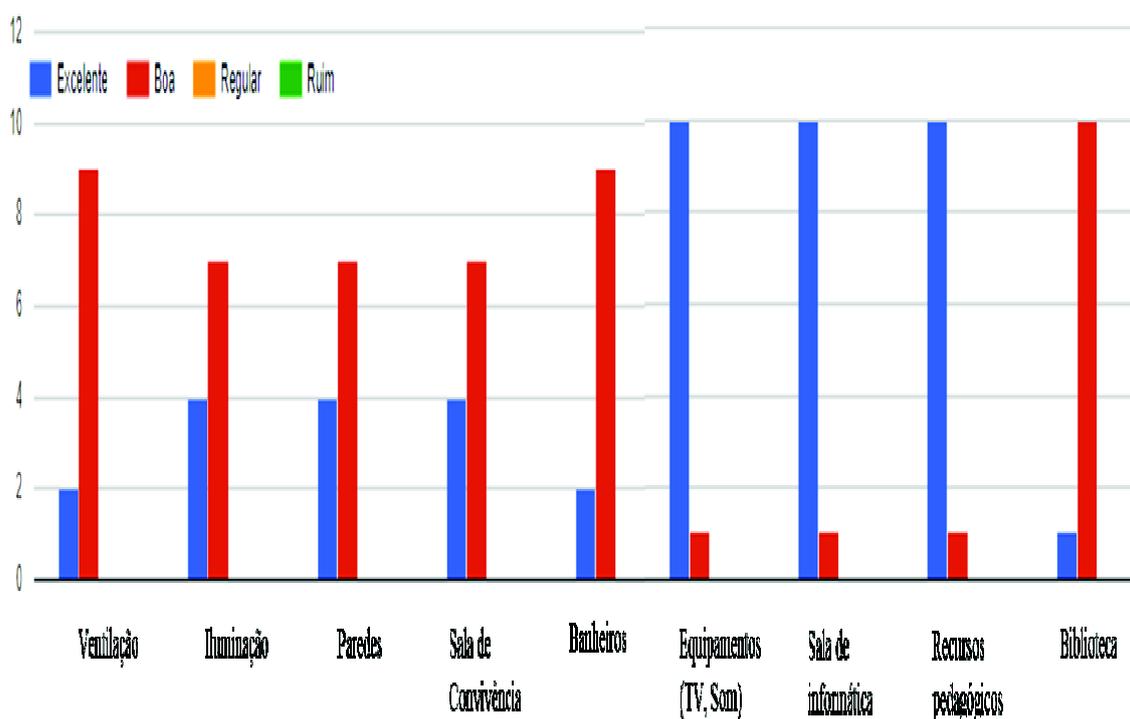


Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Tal situação soma o fato de não se contar com tempo remunerado (dentro do seu salário) para dedicar-se a atividades de estudos, planejamento e avaliação, atendimento aos alunos e pais de alunos, preparação de tarefas, confecção de relatórios de trabalhos, pesquisas, reuniões pedagógicas e administrativas, atendimento individualizado aos profissionais sob suas responsabilidades, o que é atenuado pelo fato de todos responderem que contam com pessoal de apoio para as atividades de coordenação/gestão.

Ainda com relação às condições estruturais há unanimidade quando respondem com relação a essas condições na unidade, caracterizando-as como boas ou excelentes. Há de se concordar que em termos de maquinário, tecnologias e estrutura física não há como negar que o SENAI possui um investimento invejável (conforme figura 16).

Figura 16 – Avaliação das condições estruturais da unidade educacional.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

No que concerne ao regime de trabalho, o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, dispõe que:

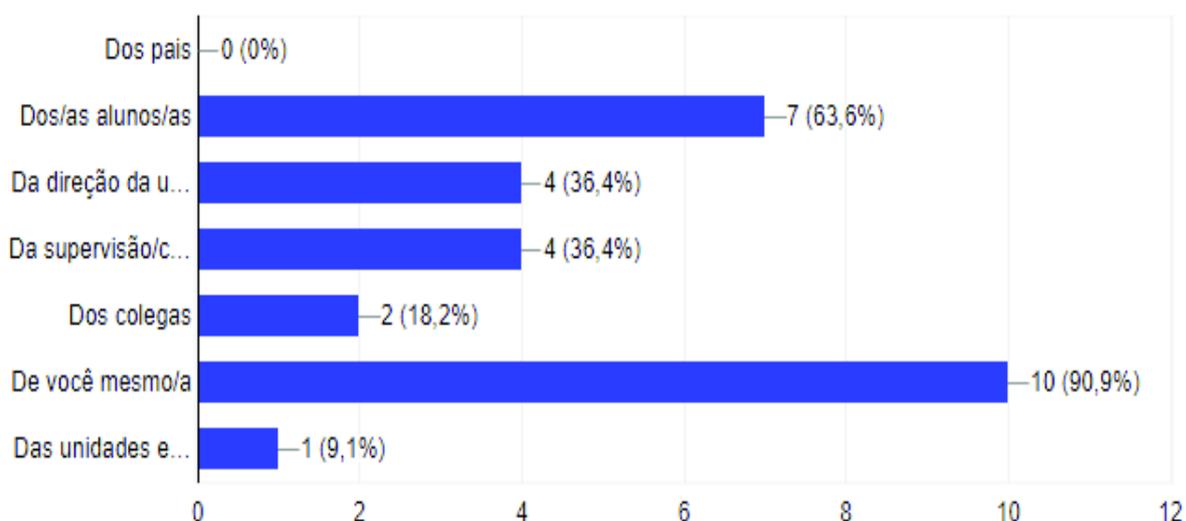
Art. 69 (...).

Parágrafo único. O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

Nesse sentido, Zagury (2007) já alertou sobre esse trabalho excessivo que é fator motivador do estresse docente pelo tempo de que necessita, mas de que não dispõe; das pressões internas que sofre do sistema para implementar técnicas e métodos que lhe exigem dedicação e que ele não consegue, porque não “dá tem-

po”; da própria consciência que lhe revela da sua impotência para realizar uma avaliação mais qualitativa, tal qual se preconiza atualmente; da sociedade, que volta e meia surpreende professores e gestores com medidas cautelares, de segurança e processos (conforme figura 17).

Figura 17 – De quem vem a maior porcentagem das cobranças do trabalho de coordenação.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

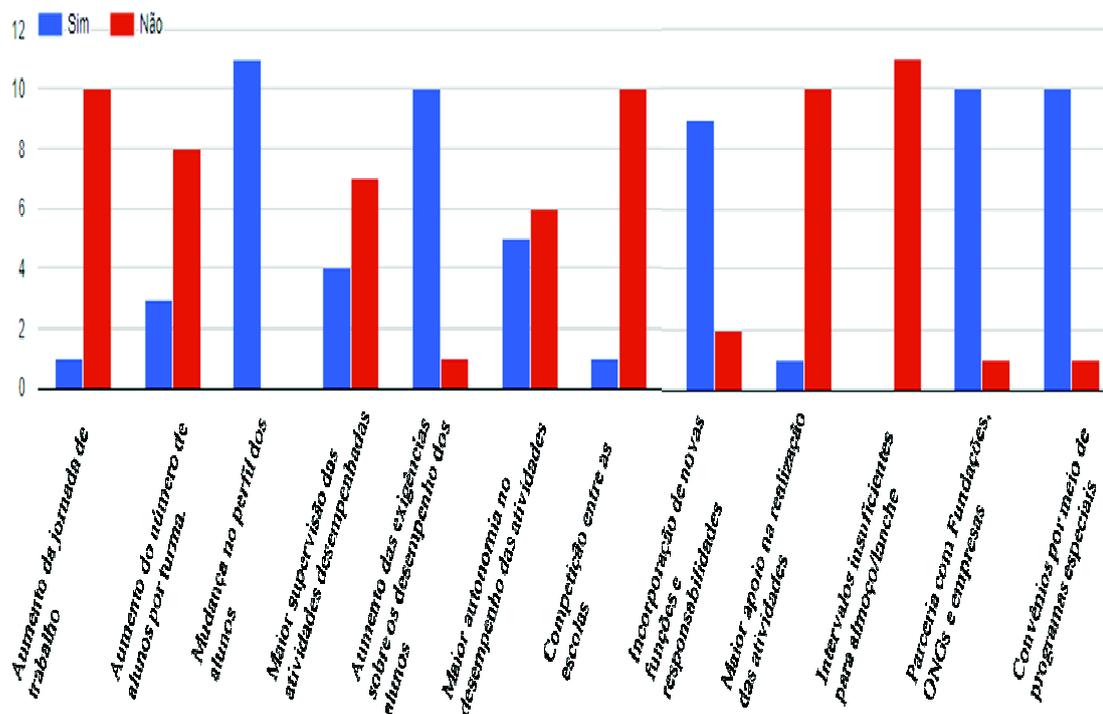
Enfim, essa é uma forma de exploração a que Marx já se referiu para apontar a forma de se construir a mais valia, através do aumento da carga de trabalho sem alterar a carga horária desse trabalho ampliado.

A sobrecarga de tarefas e o conseqüente aumento das atividades burocráticas somado ao pouco tempo destinado ao cumprimento destas na unidade acaba por vezes obrigando o profissional a levar essas tarefas para ser cumpridas em casa (conforme figura 18).

O estudo das relações entre a atividade de trabalho docente, as condições sob as quais ela se desenvolve, a sobrecarga de trabalho e as possíveis patologias geradas nestes profissionais, são um desafio e uma necessidade para se compreender melhor a relação saúde-doença-trabalho do docente, e conseqüentemente,

buscar meios para se preservar tanto a capacidade para o trabalho como a saúde destes profissionais.

Figura 18 – Com relação aos seguintes aspectos, o que ocorre na unidade educacional



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

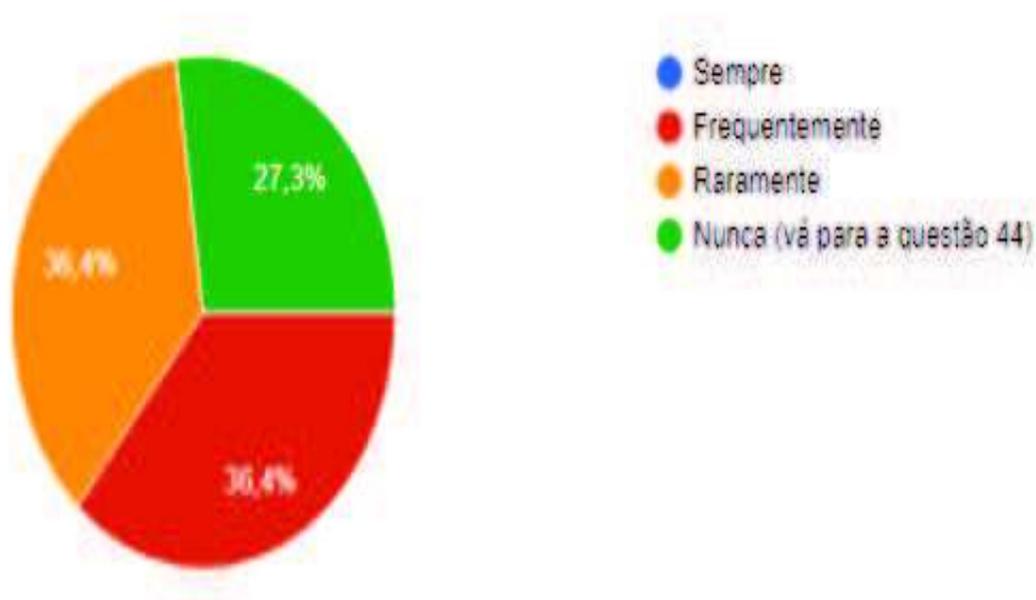
Trata-se de uma jornada dupla de trabalho que ultrapassa a escola, uma forma de super exploração do trabalho do professor (conforme figura 19), trata-se de horas extras de trabalho sem remuneração, ao evidenciar, assim, a presença da mais-valia, mais trabalho mais exigências em tempo insuficiente; o que obriga o profissional a levar tarefa para casa para não ser responsabilizado, punido, para não ser conhecido como incompetente, são horas de dedicação além das suas 40 horas exigidas, horas que não são recompensadas, e dessa maneira o trabalho docente vai sendo realizado sob formas clandestinas de exploração, coerção e passível de punição (TARDIF, 2005).

Hypólito (2012), trata da relação entre os processos de reestruturação curricular em curso e a autointensificação do trabalho docente. De como os processos

de estruturação educacional e curricular propostos pelas atuais políticas neoliberais têm afetado a fabricação das identidades docentes e, principalmente, intensificado o trabalho de professores e professoras.

Entre as características do trabalho referidas mais frequentemente pelos professores como associadas ao adoecimento estão trabalho repetitivo, ambiente estressante, ritmo acelerado, fiscalização contínua e pressão da direção (LIPP, 2005).

Figura 19 – Porcentagem de ocorrência de realizar trabalhos fora do horário de expediente



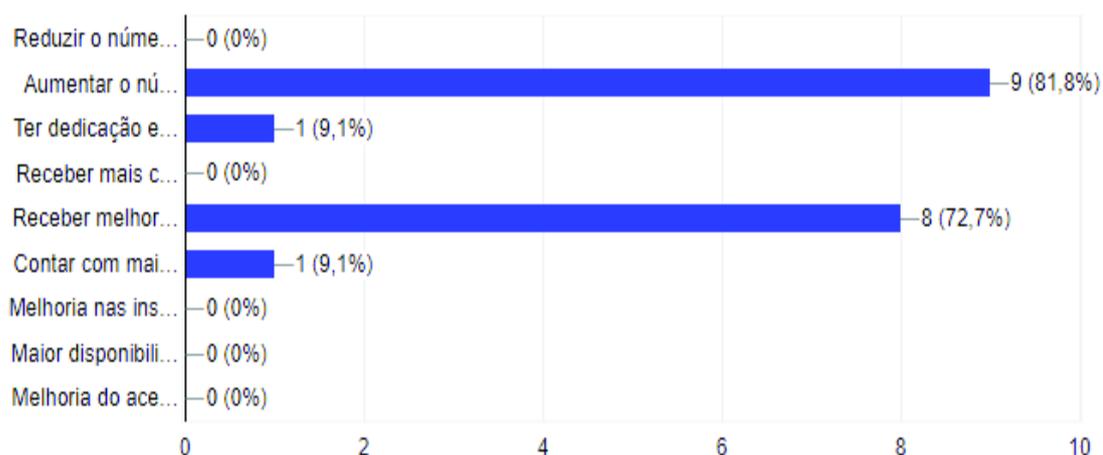
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

A busca pela melhoria do que se faz é parte integrante da identidade docente e requer tempo e condições de desenvolvimento. Entende-se que, compete ao professor dominar o conteúdo, saber ensiná-lo, relacionar o ensino à realidade do aluno e a seu contexto social, desenvolver uma prática de investigação crítica e reflexiva sobre seu próprio trabalho.

A discussão coloca em pauta não diz respeito ao “simples levar para casa”, trata-se de uma jornada dupla de trabalho que ultrapassa a escola, uma forma de super exploração do trabalho do professor, trata-se de horas extras de trabalho sem remuneração, evidenciando-se aqui a presença da mais-valia, mais trabalho mais

exigências em tempo insuficiente obrigando o professor a levar tarefa para casa para não ser responsabilizado, punido, para não ser conhecido como incompetente.

Figura 20 – Aspectos que podem melhorar a qualidade de trabalho



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

A docência funciona como um campo de conhecimento específico configurado em diferentes aspectos:

1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didáticopedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.15).

Enfim, a docência envolve uma variedade de funções (conforme figura 20) as quais, mediante contribuições de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) e Tardif e Lessard (2005), podem ser sintetizadas em:

- relação com o ensinar, que envolve a interação com o aluno e seu acompanhamento, a preparação do planejamento do ensino (objetivo, conteúdo, metodologia e avaliação) e a gestão da sala de aula. Compete ao professor dominar o conteúdo, saber ensiná-lo, relacionar o ensino à realidade do aluno e a seu contexto social;

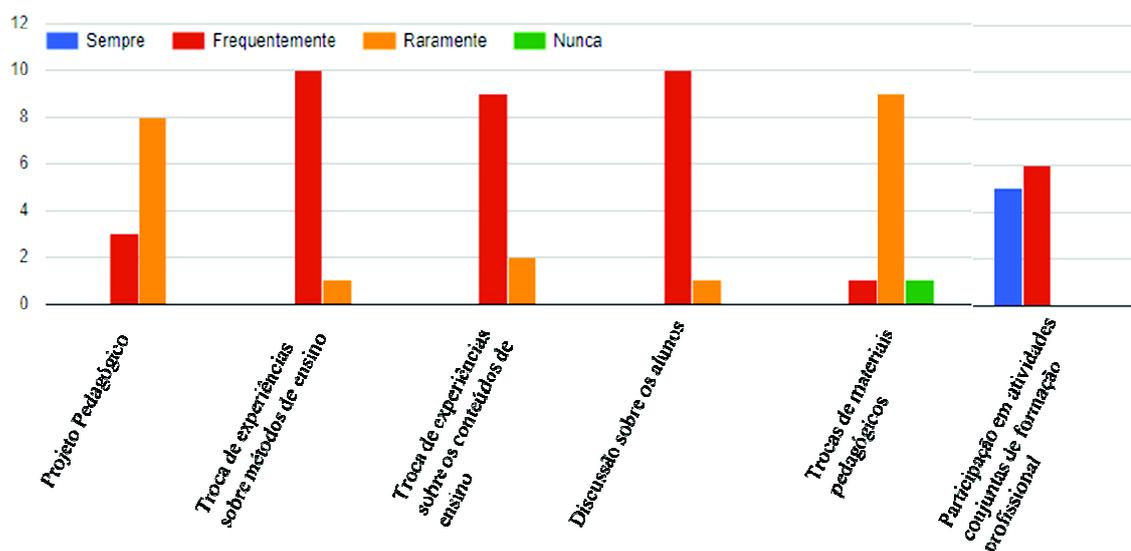
- desenvolvimento pessoal e profissional, que consiste em reflexões, questionamentos, discussões sobre seu próprio desenvolvimento e ações educativas conscientes. Tudo isso subsidiado por leituras e participação em cursos, congressos,

grupos de estudos, associações profissionais e sindicatos, dentre outros espaços, que contribuam qualitativamente para sua formação contínua, ao proporcionar ao professor o exercício da investigação crítica e reflexiva sobre sua própria prática e seu trabalho, possibilitando uma ação docente transformadora;

- gestão educacional, que aborda a atuação docente na organização e gestão da escola, mediante a participação crítica e consciente: na construção coletiva do projeto pedagógico e na elaboração dos planos de ensino, nos conselhos de classes e da escola; na Associação de Pais e Mestres (APM), na organização de reuniões com pais.

Neste sentido é legítimo o apontamento nas entrevistas do que se avalia que seria importante para melhorar a qualidade do seu trabalho as principais respostas recaíram sobre “aumentar o número de horas destinadas às atividades extraclasse” (conforme figura 21), e “receber melhor remuneração (ter aumento de salário)”.

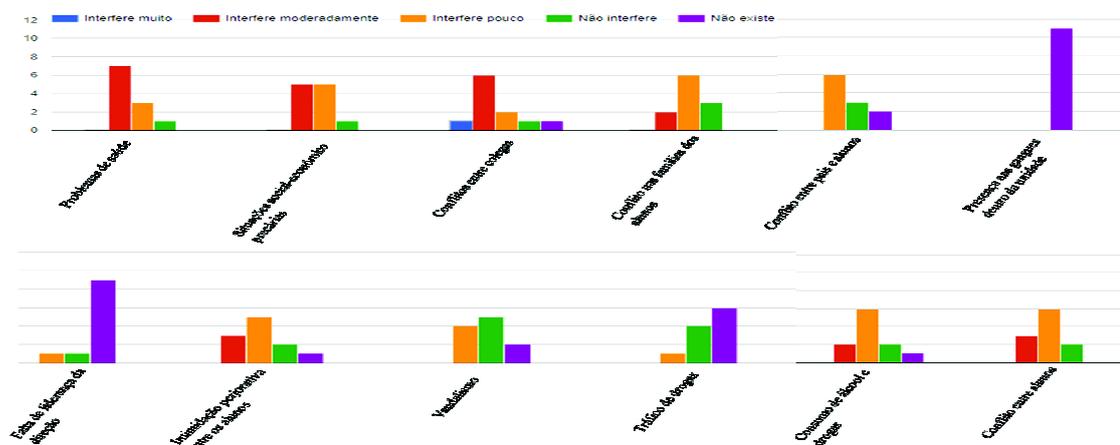
Figura 21 – Tópicos e frequência sobre a realização de tarefas em conjunto entre docentes



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Talvez seja a razão de que por não dispor de tempo e condições específicas de atendimento ao corpo discente, os aspectos referentes à vida pessoal e familiar dos discentes tenham sido apontados como fatores que pouco interferem no desempenho de suas atividades.

Figura 22 – Situações que interferem no desempenho das atividades docentes

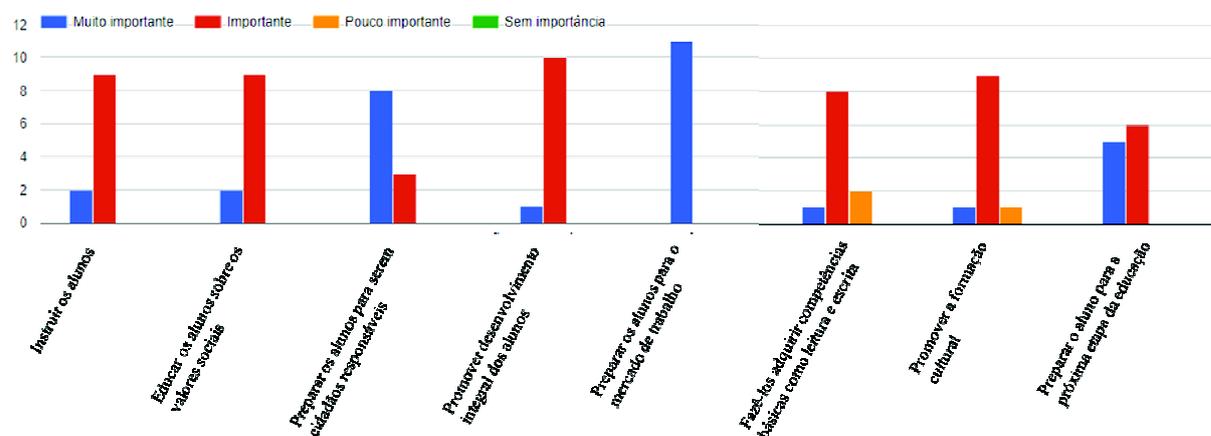


Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Fica evidente que, apesar das respostas anteriores apontar para condições ideais de exercício profissional, as características do trabalho docente vão aparecendo como demandas ainda a serem atendidas; principalmente quando se aponta para as atividades de planejamento e retroalimentação do projeto pedagógico (conforme figura 22).

É bastante claro o aspecto da objetivação do trabalho docente na EPT em preparar o aluno estritamente para desempenhar um papel no setor produtivo. As respostas deixam claro o objetivo de preparação para o mercado de trabalho e o de desenvolver competências laborais e intelectuais, concernentes às exigências do mercado (conforme figura 23).

Figura 23 – Importância dos seguintes objetivos no trabalho



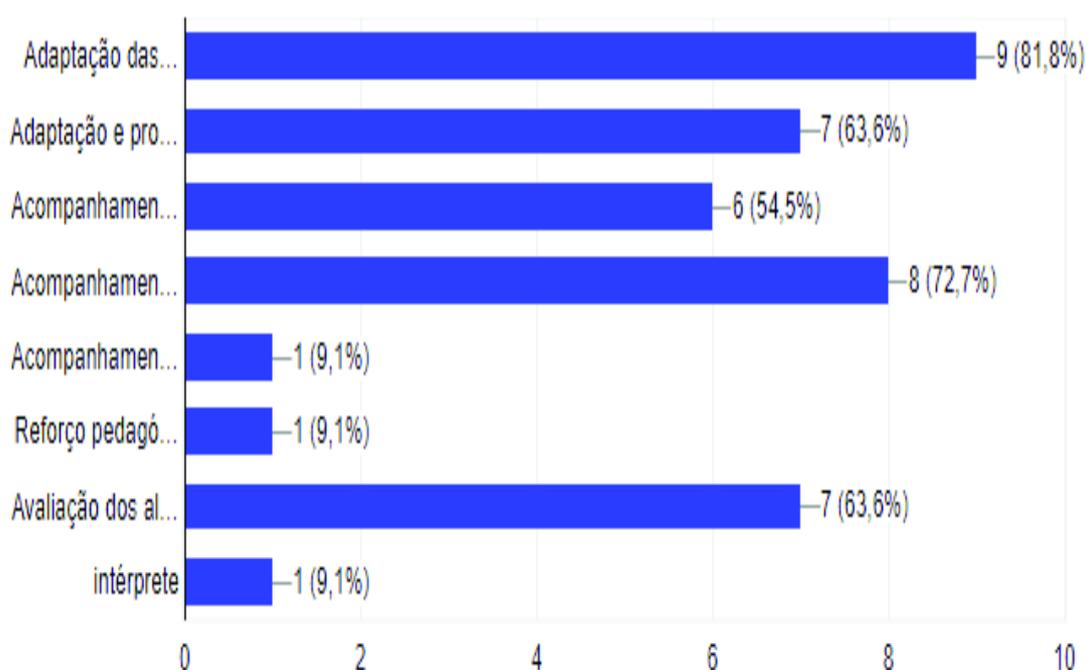
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Um dado que se mostrou muito interessante foi o de que nas turmas atendidas em todas as unidades, há alunos/as com necessidades especiais e o atendimento dispensado a esses é bem diversificado, ao contar com orientação adequada. (conforme figura 24).

Para responder à questão se se recebe alguma orientação específica para essas atividades com os alunos com necessidades especiais, fora apresentado o Programa SENAI de Ações Inclusivas – PSAI. Esse programa visa facilitar o acesso de pessoas com necessidades especiais (deficientes/conduitas típicas e altas habilidades) aos cursos do SENAI, expandir o atendimento a negros/índios e oportunizar a participação de mulheres nos cursos estigmatizados para homens e vice-versa, além de orientar os Departamentos Regionais na requalificação profissional de pessoas acima de 45 anos.

O PSAI é desenvolvido levando em consideração os aspectos legais - Decreto 3.298/99, que ratifica a Lei 7.853//89, que dispõe sobre a obrigatoriedade das indústrias contratarem de 2% a 5 % pessoas com deficiência, amparando a necessidade de ações para capacitar e preparar esta clientela atendendo a demanda da indústria.

Figura 24 – Atividades que os alunos recebem apoio.



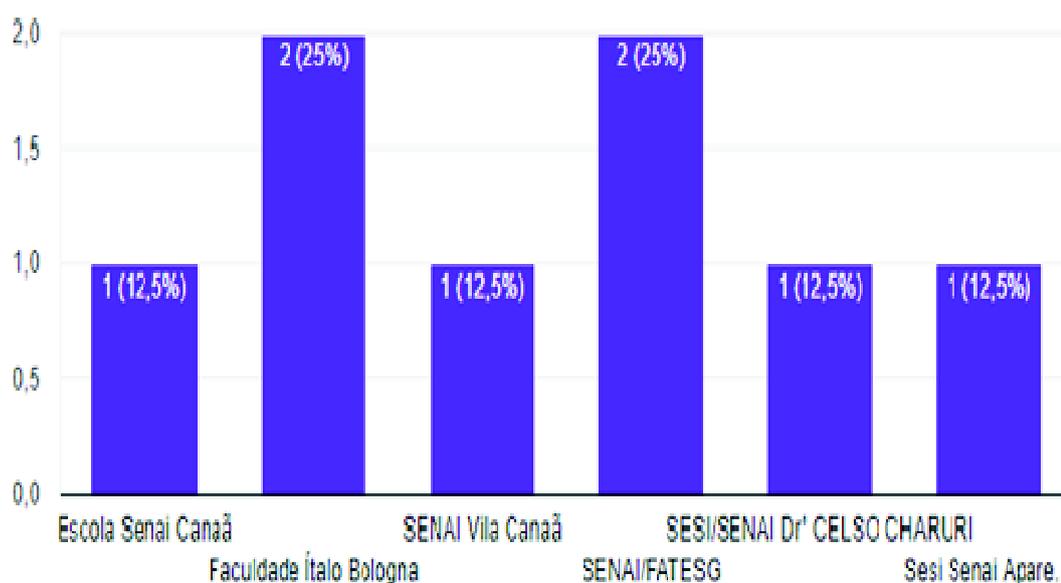
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

De forma geral as respostas se mostraram uniformes, razão pela qual decidiu-se aguardar um número maior de questionários respondidos para proceder uma análise que pudesse corresponder aos objetivos da pesquisa de forma mais abrangente, uma vez que o trabalho de diferentes profissionais poderia também ser diferentemente interpretado e realizado, não apresentando uma uniformidade tão expressiva.

4.4 Discussão dos dados levantados nos questionários aplicados aos profissionais da educação ligados à docência

Os dados analisados nesta parte do trabalho referem-se às informações prestadas pelos docentes das unidades visitadas e nas quais ocorrem as entrevistas aos gestores. Infelizmente as expectativas pela participação mais efetiva dos docentes ficou um tanto frustradas e a compensação veio do fato de que, senão houve uma participação maciça, pelo menos a representação atingiu todas as unidades (Figura 25).

Figura 25 – Nome da unidade educacional.

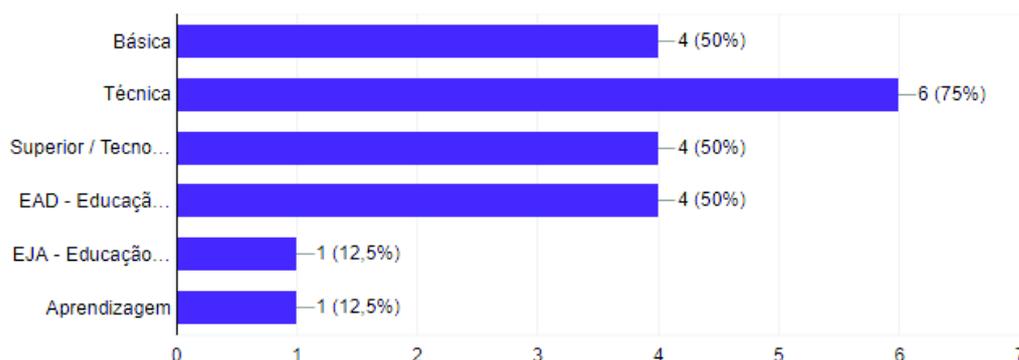


Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

O foco da pesquisa foram os profissionais que atuam no Ensino Médio e as unidades escolhidas atendem a outro nível e modalidades de ensino, o Ensino

Médio na forma integrada, o que a nosso ver traz um enriquecimento maior, seja na possibilidade de criar um expectativa mais potencializada pela convivência e desmistificação quanto à entrada no Ensino Superior quanto na expansão da visão docente em poder contemplar as diferentes realidades que se descortinam no cotidiano educacional (Figura 26)

Figura 26 – Nível de atendimento da unidade educacional com relação à EPT.



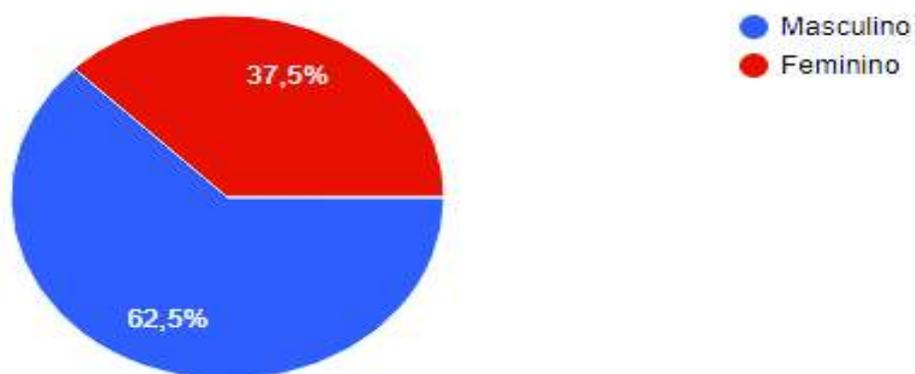
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Como apontam os dados levantados nas unidades pesquisadas, há um direcionamento no atendimento para o ensino técnico, seguido pelo ensino Tecnológico e a educação à distância, o que representa uma tendência de mudança no atendimento do SENAI nos últimos anos.

4.4.1 Identificando os sujeitos

4.4.1.1 Gênero, formação e experiência profissional

Figura 27 – Percentual de Homens e Mulheres



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Como já mostrado na pesquisa realizada junto aos gestores, o universo da EPT ainda continua masculinizado (Figura 27). Se por um lado a visão da igualdade de gênero se tenha acomodado nos discursos e na realidade do acesso à educação, o mesmo não se pode dizer com relação à paridade no universo docente da EPT.

Como no texto da Unesco abaixo descrito, facilita a compreensão conceitual o que seria Paridade e Igualdade e ajuda a no enfrentamento do desafio de tornar esse reduto mais feminino e assertivo às questões profissionais de gênero:

A paridade é um conceito puramente numérico: atingir a paridade entre os gêneros implica que a mesma proporção de meninos e meninas – com relação a suas respectivas faixas etárias – ingressem no sistema educacional e concluam os ciclos primário e secundário. [...] A igualdade entre os gêneros é um conceito mais complexo e também mais difícil de medir. A plena igualdade entre os gêneros implicaria que fossem oferecidas a meninos e meninas as mesmas oportunidades de frequentar a escola, e que eles se beneficiassem de métodos de ensino e de currículos isentos de estereótipos e de orientação acadêmica e serviços de aconselhamento que não fossem afetados por preconceitos de gênero (UNESCO, 2003, p. 5).

O mesmo documento também aponta para o papel primordial de salvação da e pela educação, afirmando que “A educação continua a ser uma das mais importantes ferramentas para enfraquecer as forças que levam à desigualdade entre os sexos” (UNESCO, 2003, p. 20). Por fim, o documento traça a relação entre empoderamento das mulheres e o acesso à educação:

As oportunidades de aprendizagem para jovens mulheres são tanto um direito quanto um objetivo. Tais oportunidades aumentam as chances de estas mulheres terem acesso à educação. A alfabetização tem cada vez mais sido combinada à aquisição de habilidades nas áreas de crédito e economia, maternidade, saúde e planejamento familiar (UNESCO, 2003, p. 23).

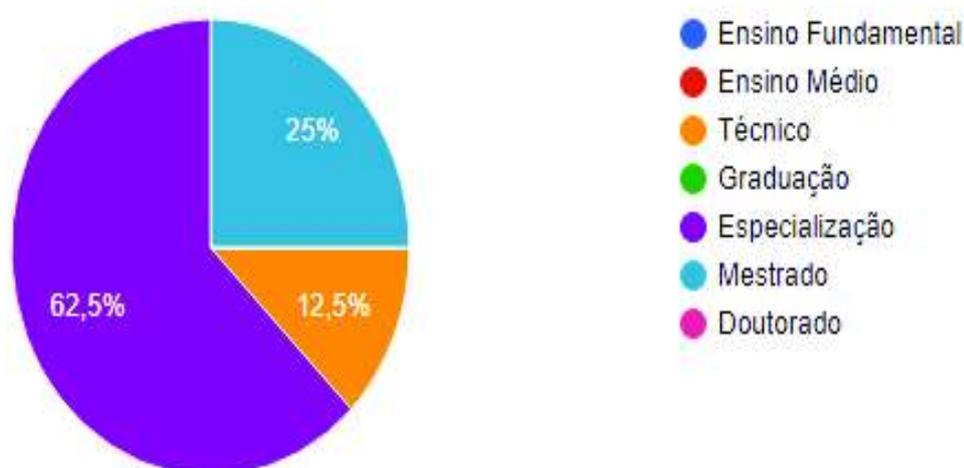
E, mais adiante, o mesmo documento conclui:

A mudança social pode ser vagarosa, mas ela não pode ser alcançada sem o empoderamento direto da mulher. [...] tomar decisões e a melhorar suas condições de vida são de suma importância para o alcance da igualdade entre os gêneros na sociedade. A educação é obviamente uma parte vital deste processo de transformação (UNESCO, 2003, p. 24).

Por último, um dado importante que se observa neste mesmo documento citado acima, é que os países com os menores números de professoras primárias

são os que apresentam as maiores disparidades entre os gêneros, assim como, na grande maioria dos países, inclusive os mais industrializados, a presença de professoras decresce do ensino primário para o secundário e do secundário para o superior. Nesse sentido a disparidade entre a presença feminina e masculino na EPT pode nos apontar o quanto precisamos avançar.

Figura 28– Nível de escolaridade dos docentes



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

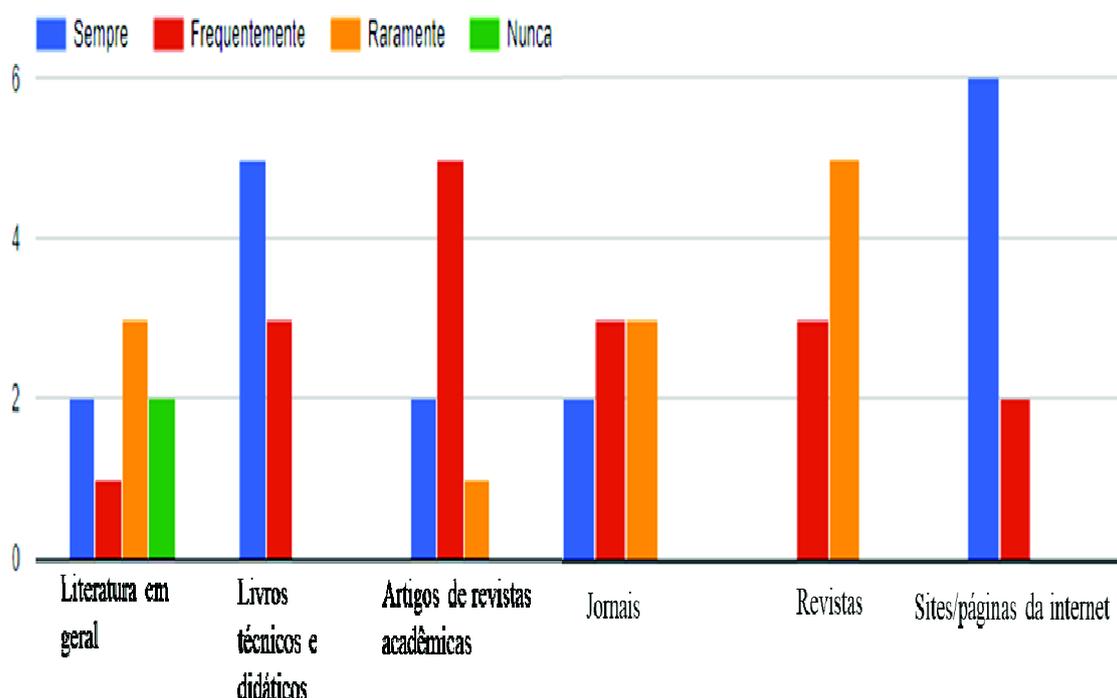
Com relação à titularidade, não se estranha o fato de que a grande maioria seja composta por profissionais que não alcançaram o Mestrado ou Doutorado, quando se cruza esse dado com o fato de que essa titularidade não ganha melhor incentivo no contexto do Plano de Cargos e Salários, segundo informaram os respondentes do questionário (Figura 28) .

Machado (2008) já tem discutido uma proposta para a educação profissional em contraposição à lógica de propostas de cursos aligeiradas e emergenciais que tem marcado historicamente a formação de professores para a EPT. Ela defende a possibilidade de uma formação mais elevada para o professor da educação profissional para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades dessa modalidade de educação, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a

responsabilidade dos professores etc. Para ela trabalho e formação constituem um par dialético. (MACHADO, 2008).

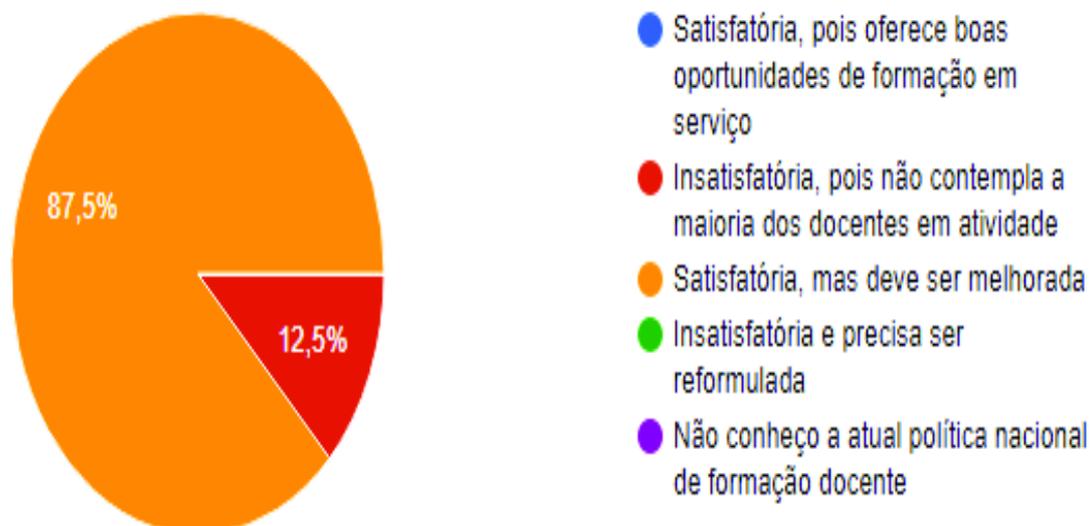
No que diz respeito à formação continuada (figura 29), pode-se constatar a busca de conhecimento mais específico das áreas pelo dado referente ao hábito de leitura. Nota-se o interesse bastante expressivo por aquelas mídias cujos conteúdos guardam relação com a área de atuação dos docentes em foco.

Figura 29 – Hábito de leitura



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Contudo, seria muito mais produtivo o trabalho de alguém que dominasse o conhecimento de forma mais abrangente, como a oportunizada pela formação ampliada no nível *stricto sensu*. Entretanto, uma formação mais crítica, no âmbito do SENAI-GO, não guarda relação com a ascensão no Plano de Carreira. Isso fica evidente no fato de que uma parcela muito diminuta de seus profissionais já possuem um mestrado ou doutorado já concluído ou em desenvolvimento.

Figura 30 – Política de Formação Docente

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Merece destaque o fato de a quase totalidade dos respondentes do questionário considerarem satisfatória a política de formação docente (figura 30), embora apontem a necessidade de que seja melhorada. Porém a contradição reside no fato de que quase a totalidade destes não vislumbre a possibilidade de fazer um Mestrado.

Figura 31 – Cargo para o qual foi admitido na rede de trabalho.

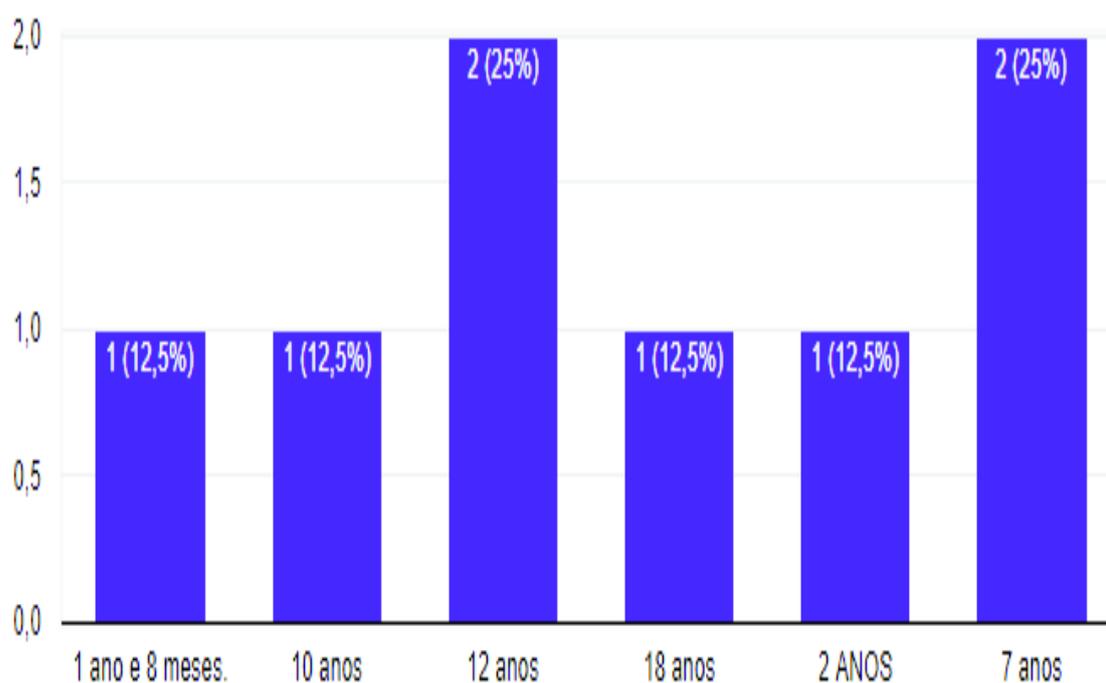
Instrutor (2)
professor (2)
Docente.
Instrutora de Educação Profissional
Instrutor de Educação Profissional
INSTRUTOR PROFISSIONAL

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

O acesso profissional ao SENAI foi alcançado mediante processo seletivo para um cargo determinado (figura 31) e, neste caso, todos os que responderam ao questionário foram admitidos e continuam desempenhando a função docente, seja como instrutor ou como professor. Mais uma vez se constata a característica de longevidade nos cargos e a compreensão de uma visão de carreira apenas a longo prazo.

Um dos quesitos muito importante na educação de modo geral é a experiência. Veiga (2005) afirma que a profissão docente é aprendida e se desenvolve durante a carreira, durante o percurso da atividade profissional, o que colabora para uma visão valorativa do tempo de trabalho na educação.

Figura 32 – Tempo trabalhando na Educação.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

È nesse sentido que chama a atenção o fato de os profissionais docentes terem o mesmo tempo de experiência profissional na educação ser o mesmo que na Educação Profissional (figura 32), onde acumulam um certo conhecimento específico, contributo especial para o fomento da carreira na Educação Profissional. Considera-se ainda que o trabalho docente na educação profissional desvela ainda uma profissionalidade que expressa as formas subjetivas de ser estar na profissão

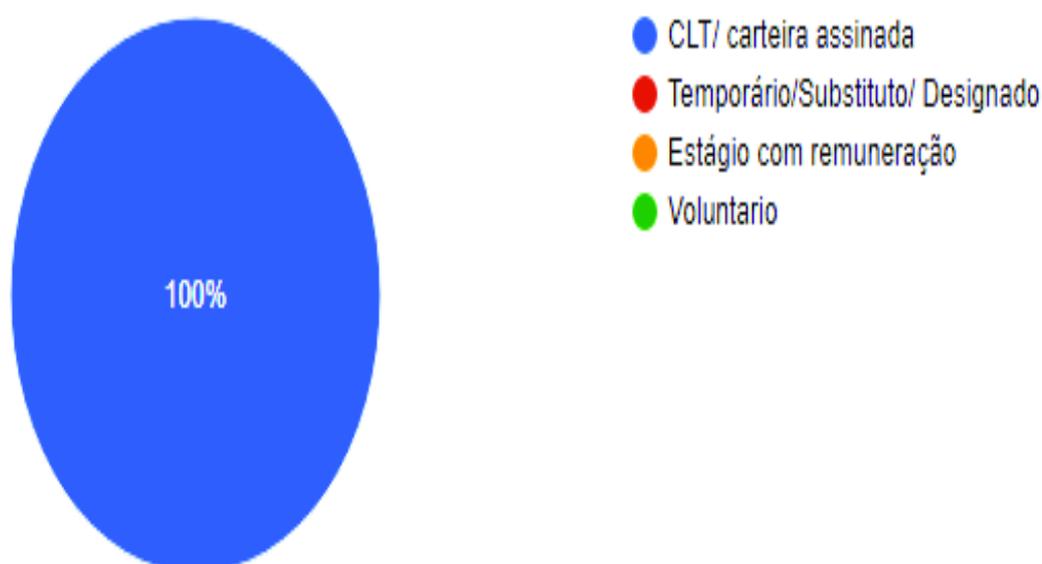
mediadas pelos elementos sociais internos e externos, instituídos e instituintes, da profissionalização (LIMONTA; CURADO SILVA, 2013).

4.4.2 Condições de Contratação e Plano de Cargos e Salários

O trabalho docente concebido como um *todo* é considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, produção e desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, o que engloba desde a organização da prática (planejamento), as condições contratuais e até a remuneração.

Para uma análise efetiva propõe-se, como é sugerido por Vygotski (1993, p. 19), “uma análise do trabalho docente que considere as propriedades básicas em conjunto, articuladas, e não em elementos separados para uma posterior associação mecânica e externa”.

Figura 33 – Tipo de vínculo de trabalho.



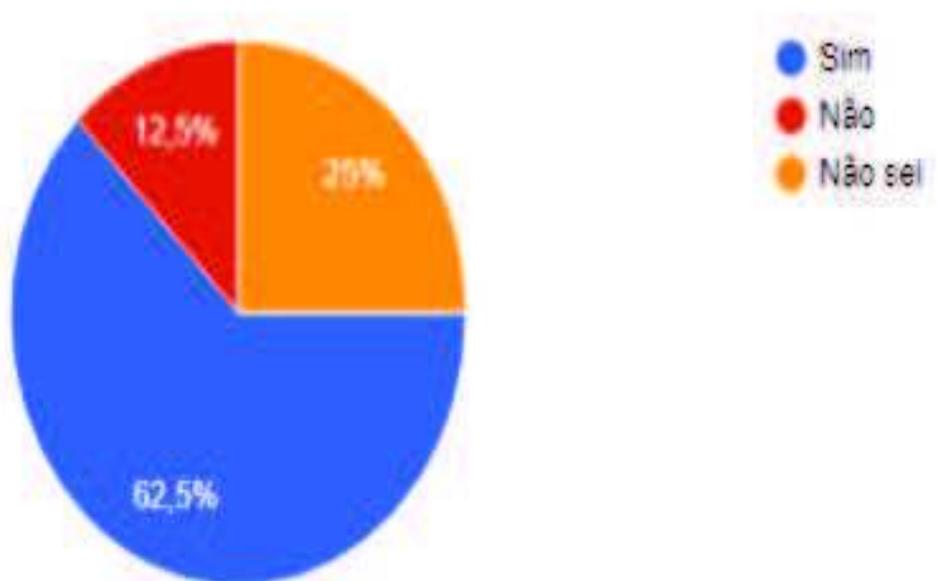
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Em resposta ao questionário foi informado que o quadro de profissionais no SENAI tem o vínculo de trabalho regido pela Consolidação das Leis do trabalho - CLT, ou seja, gozam da segurança de ter os seus direitos garantidos enquanto trabalhadores legalmente contratados (figura 33). Este estado de segurança e estabilidade é crucial para uma atividade que envolve, sobretudo o controle emocional, pois como afirma Tardif:

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (Tardif, 2002, p. 130)

Assim, as condições subjetivas próprias do trabalho humano, se constituem fundamentais para essa que é uma atividade consciente. O homem, ao planificar sua ação, age conscientemente, mantendo uma autonomia maior ou menor, dependendo do grau de objetivação do processo de trabalho em que está envolvido.

Figura 34 – Plano de Cargo e salários pertence a carreira do magistério.



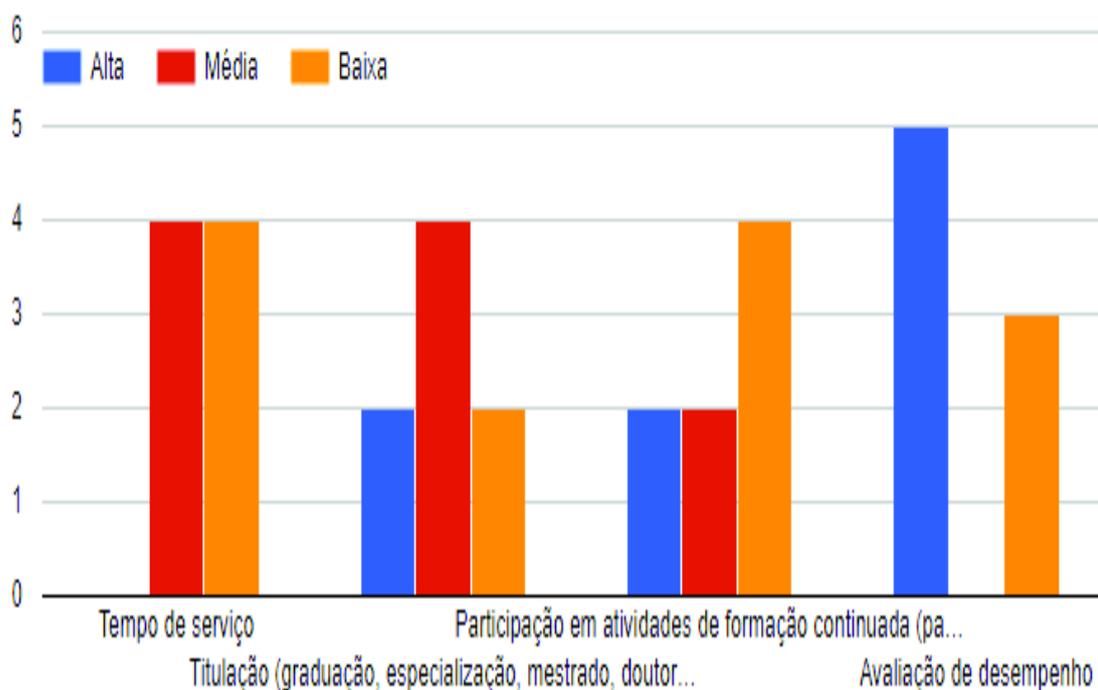
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Com relação ao Plano de cargos e salários (figura 34), é importante situá-lo, também como elemento imprescindível ao trabalho docente, como aspecto de segurança e de perspectiva profissional, já que no caso do trabalho docente, seu processo não se objetiva na mesma proporção de um operário fabril, deixando uma

margem de autonomia maior, pois a presença de professor e alunos permite uma avaliação e um planejamento contínuos do trabalho, orientando modificações, aprofundamentos e adequações do conteúdo e metodologias a partir da situação pedagógica concreta e imediata. E, nesse sentido, caracteriza-se como um trabalho especializado que se faz digno de uma remuneração própria e garantida.

Os vários autores (Enguita 1991; Apple 1987; Pucci, Oliveira e Sguissardi 1991) que discutem a tese da "proletarização" do trabalho do professor baseiam a argumentação na transferência direta do processo de trabalho fabril para o sistema educacional ou o processo de trabalho escolar e embora concordem que haja diferenças entre o processo de desqualificação do operário e do professor (no caso do docente, esse processo não ocorreria na mesma intensidade), eles são concordes em apontar a necessidade de precaver quanto ao ponto importante da lógica da racionalização do capital. na geração mais intensificada da mais-valia.

Figura 35 – Aspectos mais valorizados em seu plano de cargos e salário.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

No tipo de trabalho intelectualizado a geração da mais valia é mais disfarçada e seu processo se constitui em forma de exigências e/ou reconhecimentos, como é o caso dos aspectos mais valorizados no Plano de Cargos e Salários (Figura 35). Na

materialização das competências e sua avaliação ou na possibilidade de ampliar essas competências pelo processo de titulação.

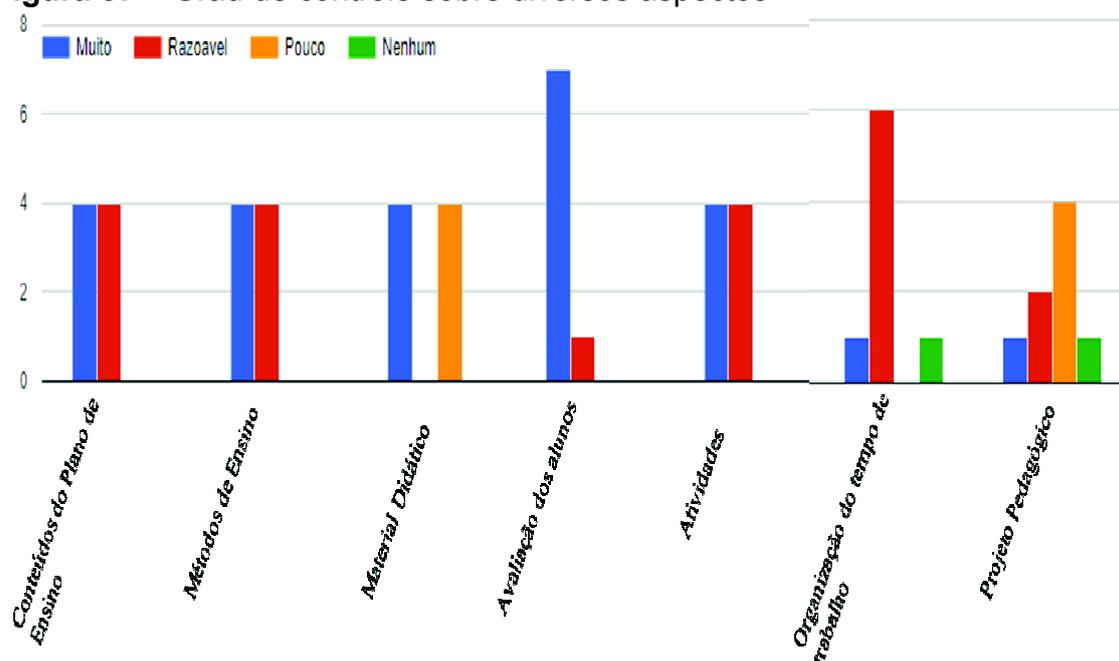
Quando se analisa a situação atual do professorado, constata-se o fomento da depreciação de suas condições de trabalho, contudo este processo não tem conseguido subtrair o controle das suas qualificações, como o tem sido no âmbito do trabalho diretamente produtivo. A autonomia em funções conceituais que derivam da *própria configuração* do trabalho docente como um trabalho que se realiza com seres humanos, num contexto onde sua autoridade se apóia em critérios de legitimidade relativos à sua suposta "superioridade intelectual" com relação ao alunado (CABRERA E JIMÉNEZ, 1991).

Figura 36 – Sentimentos em relação a carreira.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

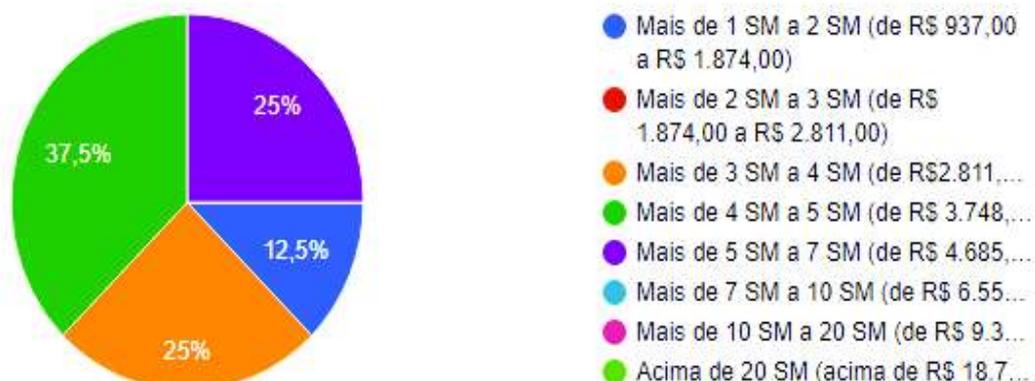
Nessa ótica, pode-se entender o dado significativo do sentimento em relação à carreira docente por parte dos respondentes à pesquisa ser de satisfação pela carreira e pela progressão profissional que ela lhes permite (figura 36) e nesse grau de controle julga ter e que é apontado no dado a seguir (figura 37).

Figura 37 – Grau de controle sobre diversos aspectos

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

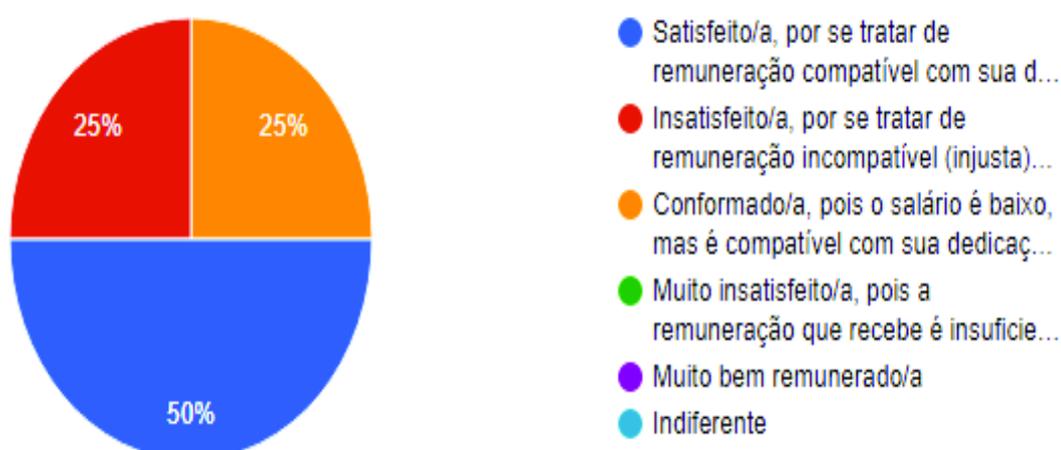
Alguns dados mostram-se contraditórios quando analisados em conjunto e não isoladamente. Um exemplo é o fato de 75% dos respondentes (figura 37.1) estarem satisfeitos ou conformados com os salários que recebem, classificando-os como compatíveis aos trabalhos que realizam, sendo a base de cinco (5) a sete (7) salários (figura 38) para profissionais que não exercem outra atividade remunerada (Figura 39) e são os principais provedores da casa.

Considerando a formação obtida pelos professores em sua trajetória acadêmica nos cursos de graduação e pós-graduação, como fonte para a aquisição/construção de conhecimentos para ensinar, o lugar primordial de adquirir o conhecimento do conteúdo, que se mostra como fundamental para o exercício da docência na EPT. Considerando, ainda que esse tipo de conhecimento, de acordo com os próprios professores, deve ser constantemente atualizado, isto é, eles devem estar “antenados com as novas tecnologias” via cursos, leituras de livros e revistas, estudos, acesso a sites de empresas, entre outros; e que a atualização é considerada relevante para o conhecimento dos cenários do trabalho de seu campo profissional, elemento importante para viabilizar discussões com os alunos nas aulas dos cursos técnicos, como entender tamanha passividade ou conformismo?

Figura 37.1 – Salário Bruto.

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

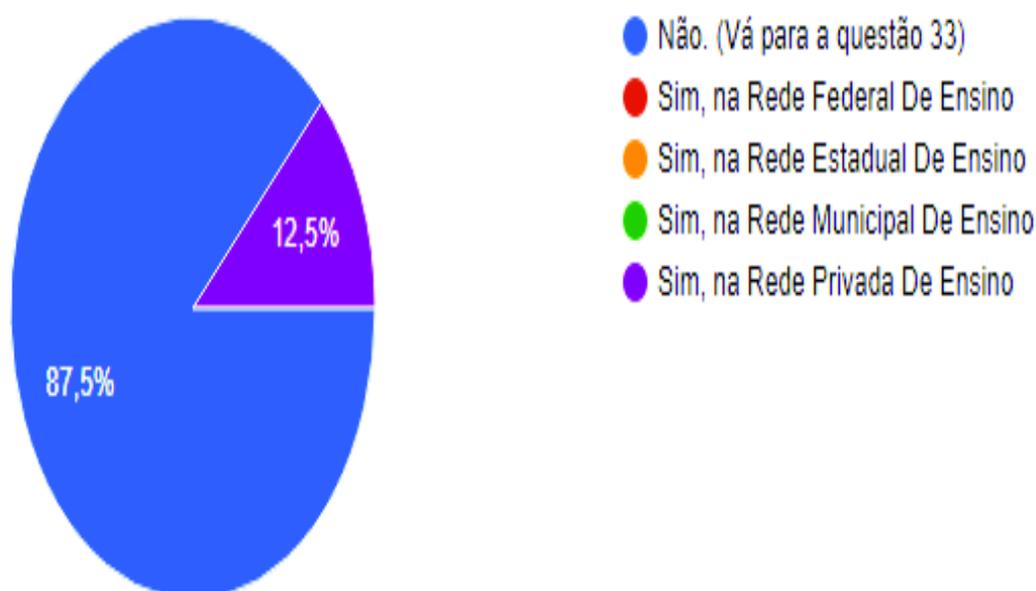
Se a questão aqui analisada não apontar para uma contradição, na concepção marxista ela se apresenta como alienação, ao que ele chamou de trabalho alienado, onde "a vida mesma aparece só como meio de vida" (Marx 1984, p. 156), sendo entendido, assim, como meio de existência, como uma aparente atividade, como exterior ao trabalhador e não como ato que desenvolve novas capacidades e cria novas necessidades, não como essência humana no sentido da realização das potencialidades alcançadas pelo gênero humano.

Figura 38 – Sentimento em relação ao salário.

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Neste ponto de vista, o trabalho do professor será considerado alienado quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação. Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção social, haverá a separação com o significado fixado socialmente.

Figura 39 – Trabalha em outra instituição educacional.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Nesta sociedade capitalista, a alienação está presente em maior ou menor grau, mas aniquila toda a autonomia dos indivíduos. Logo, as práticas sociais que superem a alienação é uma possibilidade dependente de uma busca constante e conflituosa nessa sociedade. Assim, as práticas sociais que superem em algum grau a alienação, aí incluindo o trabalho docente, não dependem apenas das condições subjetivas, como a formação do professor, mas abrange a compreensão dos objetivos de sua ação de ensinar. Dependem, também, das circunstâncias ou condições efetivas de trabalho e da busca de relações mais conscientes (MARX, 1984).

4.4.3 Condições de trabalho

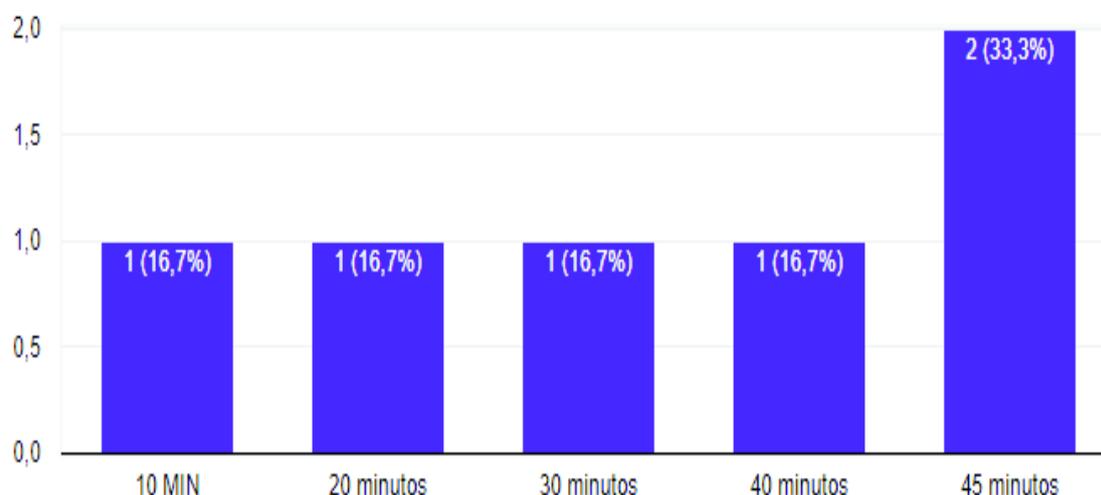
As condições concretas e objetivas de trabalho dos professores, o ambiente de trabalho, as formas de organização institucionais também são determinantes da docência. Nesse sentido Tardif e Lessard (2005) afirmam que

O trabalho docente leva também as marcas da organização escolar: a autonomia dos professores é estreitamente canalizada pelo mandato da escola e sua maneira de organizar o trabalho. Em suas tarefas cotidianas, o professor trabalha em função dos programas e das finalidades escolares, (...) sendo que as suas interações são predeterminadas pelo ambiente organizacional (p.28).

Se no interior da unidade escolar há determinantes do resultado do trabalho docente, as condições objetivas dos grandes centros urbanos não ficam ausentes dessa análise. É o caso do deslocamento do local onde reside ao local de trabalho. Se o trânsito e o excesso de ruído urbano são fatores que conduzem a uma situação de estresse e impactam a qualidade do trabalho docente, devem, então compor a base de dados para análise.

Neste caso, os dados apontam que esse não é um fator problemático para os respondentes dessa pesquisa, uma vez que, o tempo médio de deslocamento até o trabalho (Figura 40) é considerado baixo para uma região metropolitana que já sofre os sintomas de falta de políticas para o tráfego, contando com frequentes engarrafamentos.

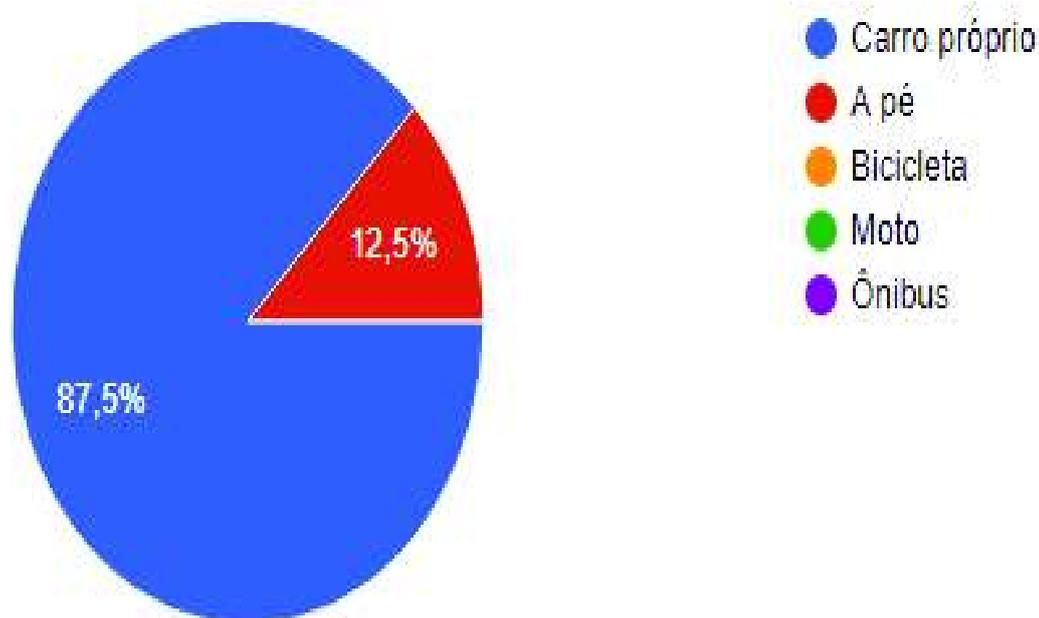
Figura 40 – Tempo médio de deslocamento até o trabalho.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Outro dado importante nesse quesito é o fato de esse percurso ser cumprido por meio de veículo próprio, o que possibilita vários arranjos no sentido minorar ainda mais os possíveis e recorrentes problemas de locomoção e seus impactos sobre o desempenho profissional; situação semelhante à dos que se deslocam a pé para o local de trabalho, pela proximidade do local onde residem (Figura 41).

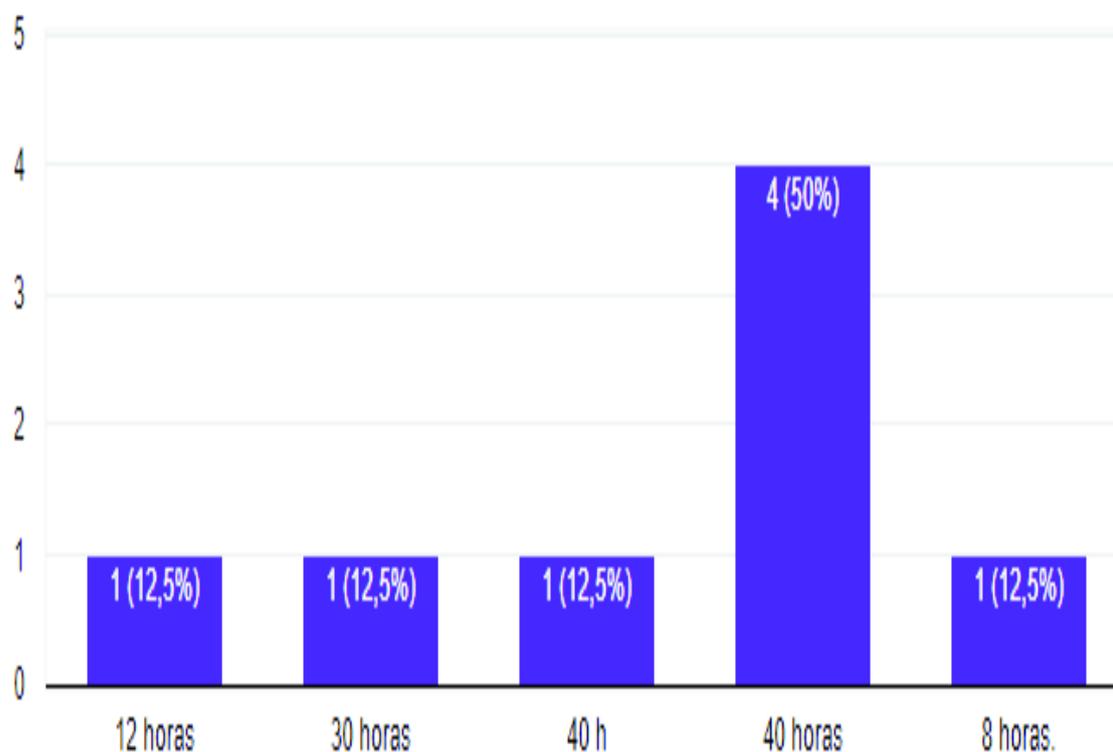
Figura 41 – Principal meio de transporte para locomoção até o trabalho.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Um outro dado importante a ser analisado é a carga horária semanal de trabalho desses sujeitos respondentes, que pelos dados levantados, em sua grande maioria, exercem seu ofício apenas numa unidade, não necessitando de outros deslocamentos para o trabalho (Figura 42). Esse é um dado importante, ao considerar o impacto que esses deslocamentos entre unidades escolares e sob a pressão do cumprimento de horários exercem sobre a qualidade do trabalho docente.

Figura 42 – Carga horária semanal na respectiva unidade educacional.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

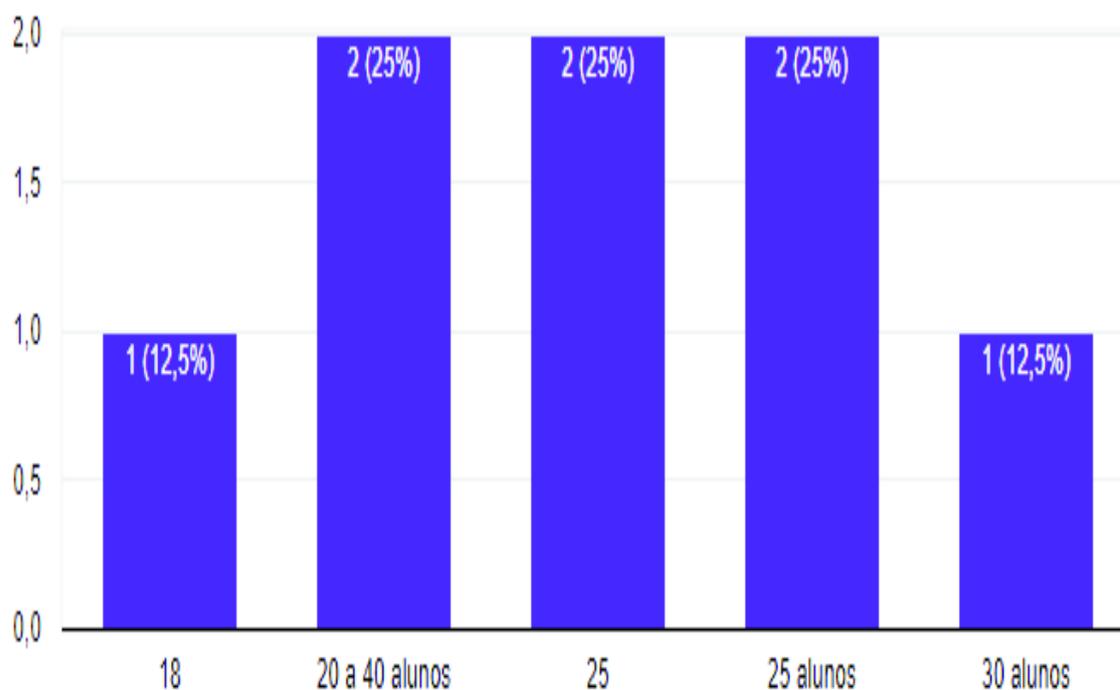
Segundo Tardif (2002), pelas peculiaridades do objeto de trabalho docente a prática pedagógica dos(as) professores(as) consiste em gerenciar relações sociais, envolve tensões, dilemas, negociações e estratégias de interação.

Por exemplo, o professor tem que trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos. (Tardif, 2002, p. 132).

Por ser um trabalho interativo o ensino exige um investimento pessoal do(a) professor(a) para garantir o envolvimento do(a) aluno(a) no processo, para despertar seu interesse e participação e para evitar desvios que possam prejudicar o trabalho. Nesse sentido, os dados descritos a seguir (figuras 43, 43.1), favorecem essa necessária interatividade ao apontar turmas com média de 22 alunos e onde o

docente pode contar com apoio de outro profissional. Isso, com certeza qualifica seu trabalho.

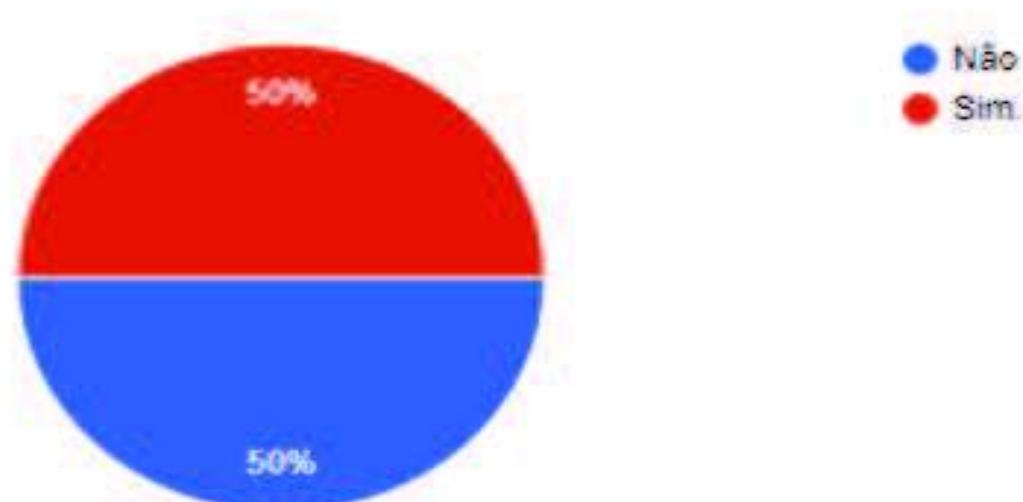
Figura 43 – Média de alunos por turma.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Sendo o ensino é uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa e imprevisível, como processo sofre influências de vários aspectos (econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, institucionais, afetivos, estéticos). Uma característica do trabalho docente é o fato de ser um trabalho interativo, que dirige-se a seres humanos que são ao mesmo tempo seres individuais e sociais. Segundo Tardif (2002), o objeto do trabalho docente são os seres humanos que possuem características peculiares. Assim, a própria relação como profissional de apoio favorece essa interatividade e pode enriquecer a relação com os alunos, ampliando as possibilidades de diálogos.

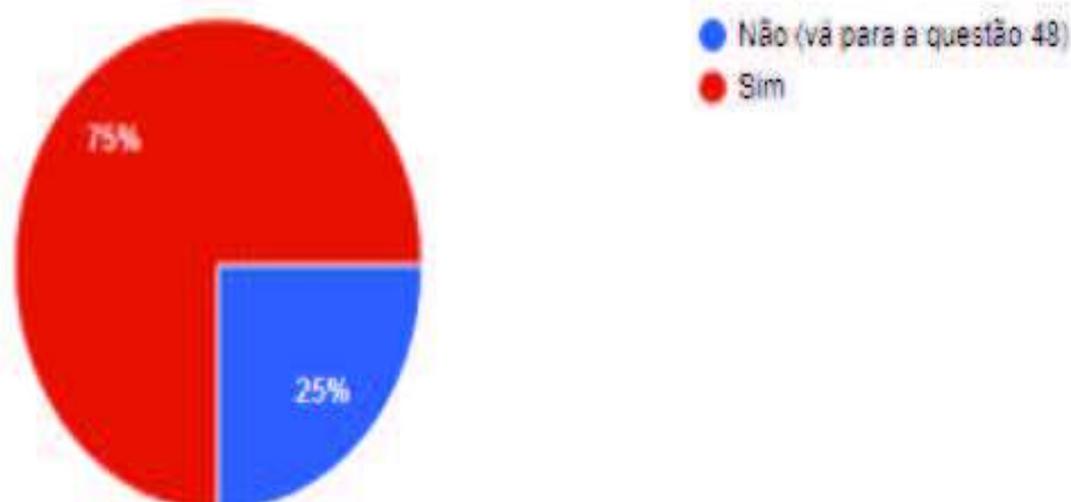
Figura 43.1 – Conta com apoio de pessoal para acompanhamento dos alunos.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Um outro dado muito significativo e já discutido nesse trabalho é o processo de inclusão na EPT das pessoas com necessidades especiais e o programa que a instituição desenvolve no sentido de apoio ao docente e acolhimento ao cidadão com necessidades Educacionais Especiais – NEE. Esse fato tem tornado corriqueiro o atendimento a esse público antes alijado nessa modalidade de ensino.

Figura 44 – Existem alunos com necessidades especiais.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

O termo “alijado” aqui, representa o fato de que a exclusão educacional, gerada historicamente pela desigualdade social, impedia o ingresso de pessoas com

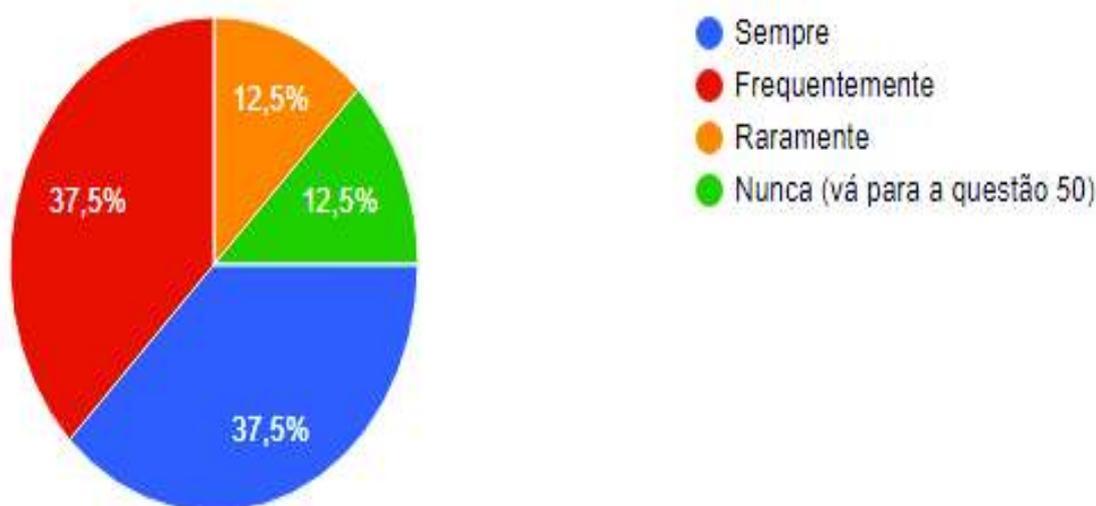
necessidades especiais (figura 44) em cursos técnicos e tecnológicos das instituições de educação profissional. Desde o processo seletivo até a infra-estrutura instalada, tudo favorecia a reprodução da exclusão e da injustiça social. A Política de Inclusão a partir do PSAI tem possibilitado a quebra desse paradigma e, com a desmistificação do atendimento a esse público-alvo, e é visível como as instituições de ensino profissional tem se tornado mais humanizadas.

Se, por outro lado, considerarmos um programa de educação profissional e tecnológica pelo paradigma inclusivista (portanto, atual), deveremos pautá-lo pelo conceito atual de empregabilidade, segundo o qual a empregabilidade resulta da somatória entre as qualidades laborais do candidato e as acessibilidades atitudinal, arquitetônica, metodológica, instrumental, comunicacional e programática da empresa (SASSAKI, 2010d, p.67-68).

Assim, a pesquisa oportunizou conhecer e participar do Programa e comprovar o compromisso sério com esse público que tem ocupado seu lugar nessa nova configuração social e econômica.

Se por um lado há avanços significativos, por outro há a recorrência de velhas formas de exploração do trabalhador por meio da extensão de sua jornada de trabalho que se dá no fato de levar trabalho para casa. Se entre os profissionais que atuam na gestão esse é um fenômeno cada vez mais ausente, no caso dos profissionais docentes torna-se recorrente (Figura 45).

Figura 45 – Exerce atividades fora do horário de expediente.

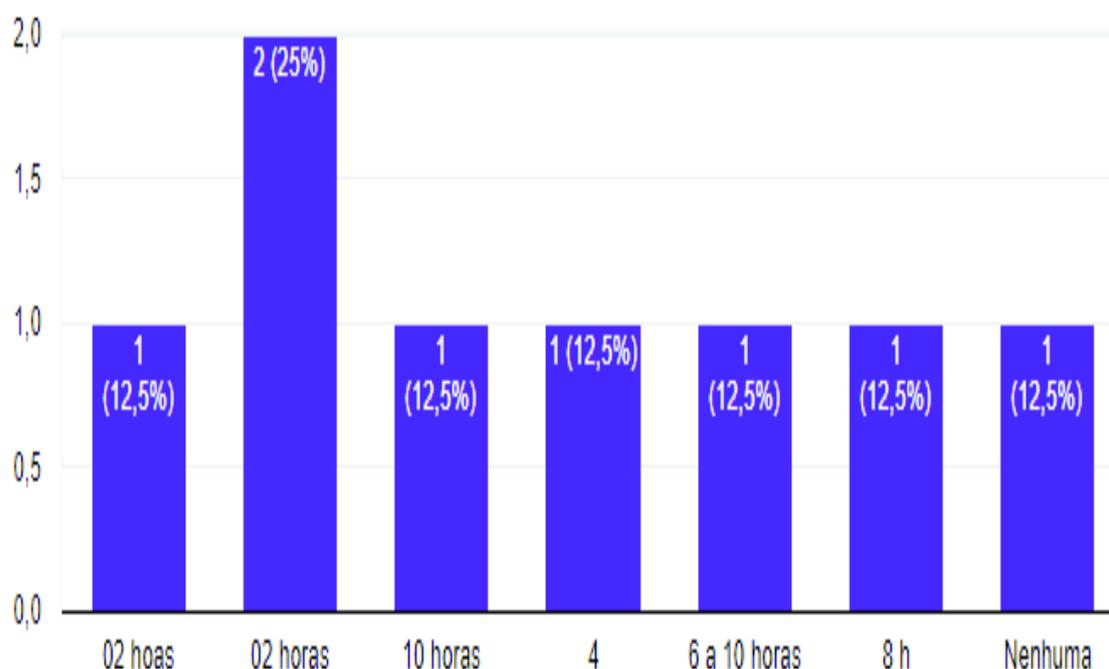


Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

O que se observa é que a maioria dos professores não é remunerada em suas atividades extraclasse (figura 46), que inclui as atividades de preparação de

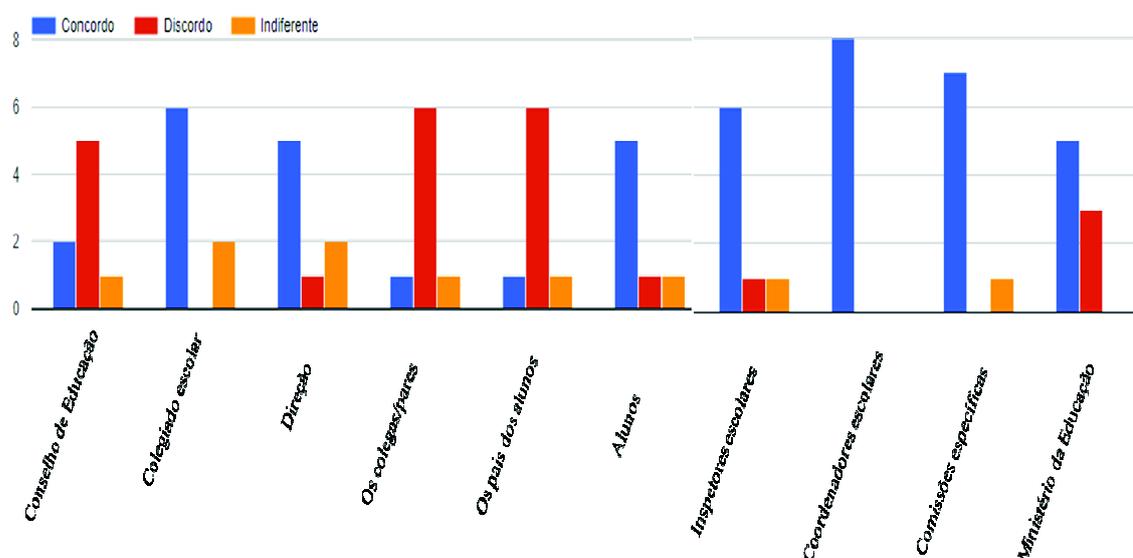
aulas, estudos autônomos, organização do material didático, elaboração e correção de atividades de ensino e avaliação, participação em eventos, reuniões e demais atividades relativas à gestão escolar. Além destas atividades historicamente exercidas pelos docentes, as reformas educacionais dos anos 1990 trouxeram outras exigências de participação dos professores nas diversas esferas políticas, o que acarretou maior responsabilização do professor pelo desempenho da escola e dos alunos, sobretudo no que diz respeito às políticas e práticas de avaliações sistêmicas como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Figura 46 – Horas semanais dedicadas a atividades docentes fora do expediente.



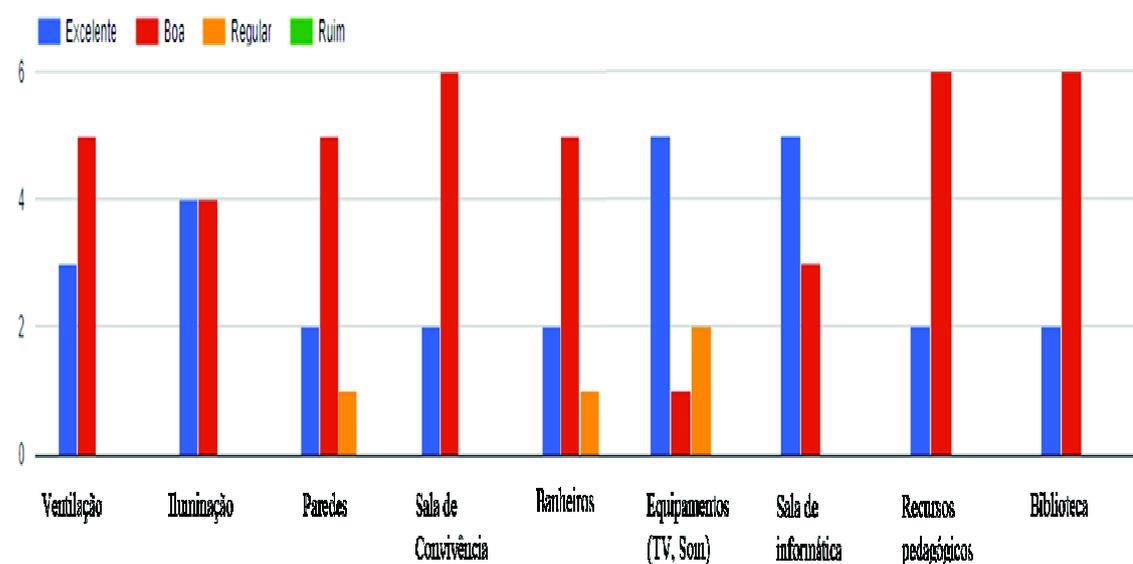
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Constata-se, portanto, que o professor convive diariamente em um campo de trabalho dinâmico, complexo, não linear, cujas decisões que orientam as atividades e as práticas educativas são sempre sínteses dialéticas entre o instituído (legislações, diretrizes, parâmetros curriculares, planos) e o instituinte (o currículo em ação), além das pressões e cobranças que vêm de várias direções e tipificadas no processo de avaliação (Figura 47).

Figura 47 – Opiniões sobre quem deve avaliar o trabalho dos professores

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Um dado muito positivo no que diz respeito às condições de trabalho é o que reflete a opinião sobre as condições estruturais da unidade educacional (figura 48). No quesito condições ambientais a avaliação foi muito positiva, o mesmo em se tratando no quesito equipamentos. No quesito condições de espaços também obteve uma avaliação bastante favorável, o que deixa claro que, no que se refere às condições ambientais, espaciais e instrumentais o trabalho docente no SENAI-GO, oferece condições para um trabalho promissor.

Figura 48 – Avaliação das condições estruturais da unidade educacional.

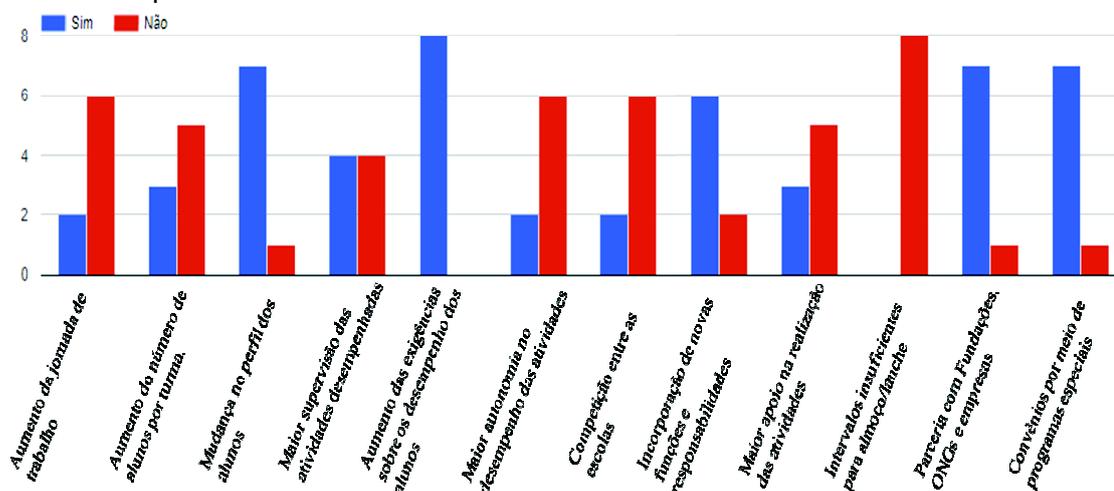
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Um dado que merece ser muito bem analisado dentro das condições de trabalho no SENAI é o panorama das condições objetivas que se delineiam a partir do informe do aumento das exigências sobre o desempenho dos alunos, quase que paritário com o aumento das parcerias com Fundações, Ongs e empresas e de convênios por meio de programas especiais (figura 49).

Estas situações reforçam a existência de uma progressiva intensificação do trabalho do professor, decorrentes, em grande medida, das exigências de um Estado gestor e avaliador, acompanhadas de uma auto-intensificação, que conforme Hargreaves (1998) caracteriza os professores que trabalham “movidors por um entusiasmo e um empenho quase impiedosos, numa tentativa de atingir níveis de exigências virtualmente inalcançáveis de perfeição pedagógica” (HARGREAVE, 1998 op cit OLIVEIRA, 2007 p. 357).

Neste sentido, Oliveira (2004) observa o fato de no Brasil, a escola tentar ocupar um lugar que vai muito além de suas finalidades específicas, o que força os professores a absorverem demandas dirigidas a um Estado que possui obrigações sociais para muito além da educação. Codo et al (1999), constataam que “a natureza do trabalho docente faz com que professores envolvam-se afetivamente com o seu trabalho em uma escala muito maior que qualquer outro trabalhador do setor da indústria, por exemplo”(OLIVEIRA, 2005, p. 11). E, nesse sentido, mesmo com tantos desafios, a maioria dos professores sente-se sujeito autônomo na condução do seu trabalho, o que lhe proporciona um alto grau de satisfação e realização pessoal e profissional.

Figura 49– O que ocorre nesta unidade educacional

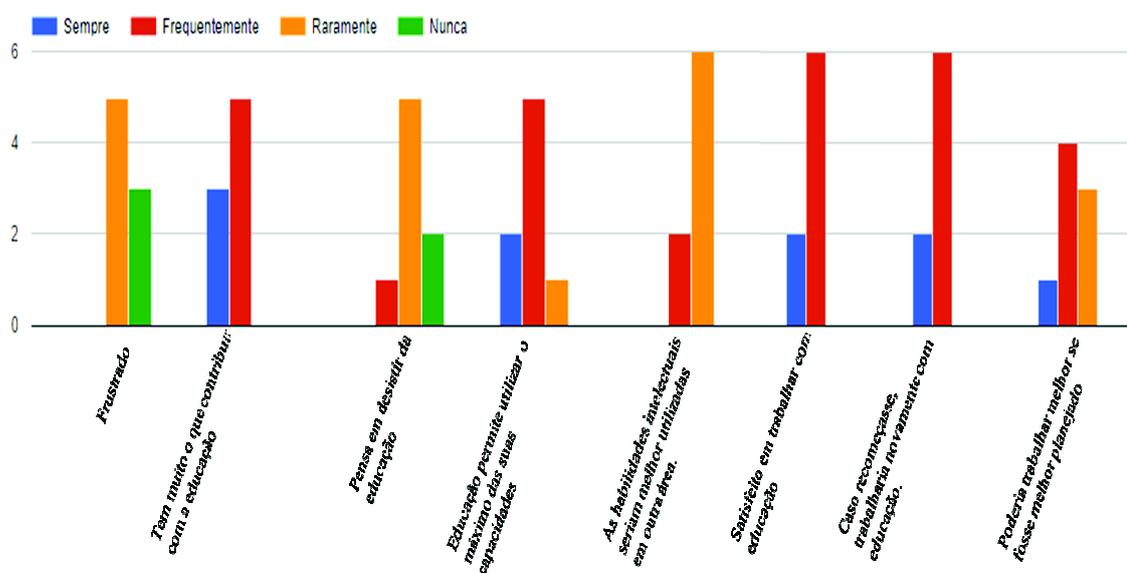


Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Muito importante, porém, é confirmar com os dados que apontam, que apesar de alguns pontos de tensão no contexto do trabalho docente, esses sujeitos da pesquisa revelam-se satisfeitos em trabalhar com a Educação, tendo com ela tal identidade, que se tivesse que recomeçar, o caminho seria o da educação.

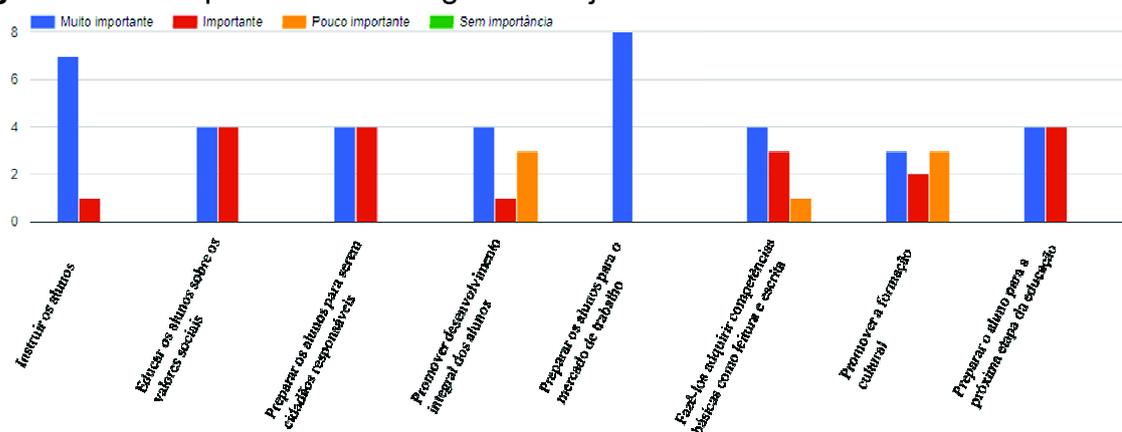
A busca pela melhoria da qualidade do ensino constitui-se numa demanda constante na vida dos educadores, considerando que cada dia é um grande desafio a este profissional, em estimular, orientar e direcionar os alunos a se formarem cidadãos conscientes, com perfil ético, crítico, criativo, habilidades em enfrentar desafios, onde a tecnologia representa uma grande revolução nos métodos de ensino, trazendo várias transformações no acesso ao conhecimento. É lhe permitido usar o máximo de suas capacidades, dando-lhes sentido de realização, julgando que têm muito a contribuir através de sua atuação (Figura 50).

Figura 50 – Frequência que o seguinte ocorre durante a vivência profissional



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

O ponto nevrálgico da análise está no aspecto de uma visão instrumentalizada e subordinada aos interesses do capital quanto à formação do trabalhador. A maioria dos respondentes aos questionários indicaram terem como importantes objetivos o preparar os alunos para o mercado de trabalho (figura 51). Nesse mesmo patamar, o preparar os alunos para serem cidadãos responsáveis. Foi apontado que um importante objetivo é o educar os alunos sobre os valores sociais e o preparar para uma próxima etapa da educação.

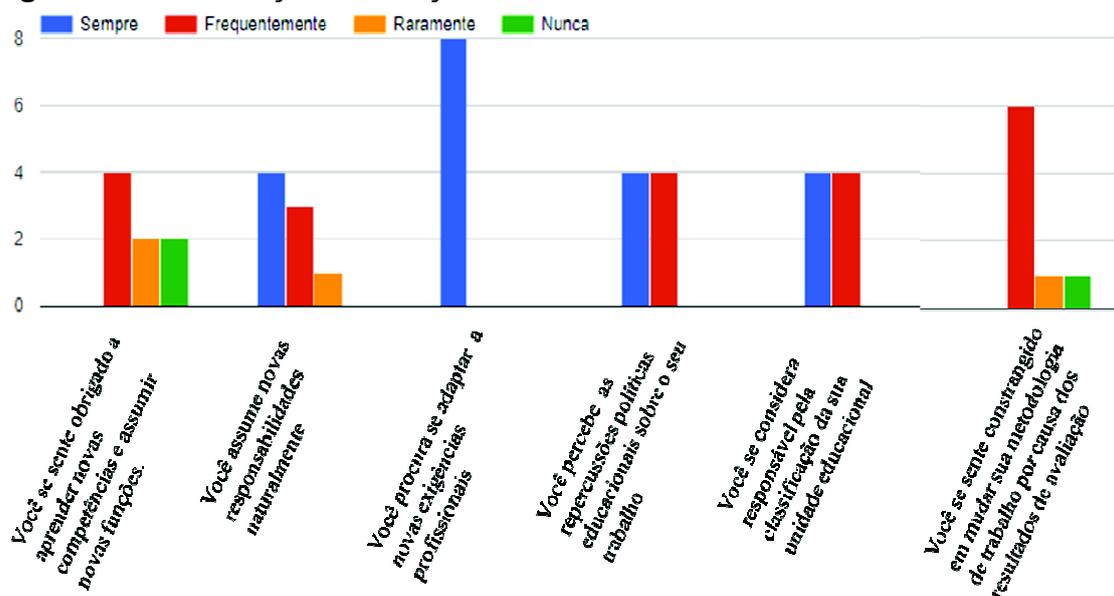
Figura 51 – A importância dos seguintes objetivos em seu trabalho

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Nesse aspecto, aponta-se uma redução objetivada do papel do professor que deve ir além da ação do instrutor. Aquela em que o docente no exercício da profissão, atribui à atividade um papel decisivo,

É ela que dá vida a uma profissão e lhe permite evoluir, é nela que se exprime o papel de sujeito, é graças a ela que a ação é eficaz e adaptada. Se esta foi inicialmente tomada com a tarefa ou a prescrição, foi para mostrar que o trabalho real é a realização de uma pessoa numa situação que vai sempre para além da prescrição. A atividade não se reduz nunca à simples execução da tarefa: ela possui uma dimensão adaptativa ou criativa (LESSARD, 2009, p.120).

Só com um elevado grau de consciência pode o docente fazer frente a uma visão institucionalizada e instrumentalizada do seu verdadeiro papel de professor, como quem acredita no que faz e nas mudanças que o seu trabalho pode alcançar. Diferentemente de se adaptar passivamente às novas exigências profissionais que se lhes impõe como forma normalizada de exploração; como assumindo a responsabilidade pela classificação da unidade educacional frente ao processo de avaliação externa pautado no ideário neotecnicista; também percebendo e aceitando passivamente as repercussões políticas educacionais sobre seu trabalho, assumindo novas responsabilidades com naturalidade, afinal, são os novos tempos(figura 52)!

Figura 52 –Em relação a situação do docente na unidade educacional

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor da pesquisa

Vive-se tempos de grande pressão por resultados e por melhoria dos indicadores educacionais, realidade trazida pelo sistema de avaliação em suas diferentes nuances, tornando o clima das relações no interior das instituições educativas cada vez mais tenso e o ambiente mais propício ao surgimento de conflitos e mal estar no interior das instituições e o acirramento de um sem número de exigências profissionais. Contudo, o discurso oficial de valorização dos professores repercute muito mais na sua responsabilização pelo sucesso ou fracasso dos alunos do que na efetivação de ações concretas que redundem em melhorias das suas condições de trabalho e em um melhor desenvolvimento na carreira.

A maioria dos professores participantes da pesquisa, mostrou-se pressionada pelas expectativas sobre os resultados do seu trabalho (talvez refletido no baixo número de respondentes) e impotentes para resolver os problemas de aprendizagem que os estudantes apresentam. Além conviverem cotidianamente com desafios que afetam o seu equilíbrio físico e emocional, por precisar ensinar muitos alunos dentro de uma heterogeneidade existente entre os estudantes, além de herdar uma histórica desvalorização profissional e um baixo prestígio social, apesar de que, contraditoriamente se expressaram satisfeitos com a profissão e as condições de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho intitulado “O Trabalho Docente na Educação Profissional em Goiás: Desafios E Perspectivas do Senai” teve como objetivo reconhecer os desafios e perspectivas do trabalho docente da Educação Profissional e Tecnológica - EPT no contexto das atuais reformas educacionais, delineados pela lógica mercantilista, que exige um perfil de trabalhador, fruto da mudança no padrão de exploração neotecnicista; o que demanda esclarecer em que medida as mudanças trazidas pela expansão do Ensino Profissional e pela nova regulação educativa impactam na constituição das identidades, nos perfis, no desenvolvimento profissional e na atividade laboral dos docentes..

A atual LDBEN 9394/96, em seu artigo 2º, aponta a educação ligada à preparação para o trabalho, onde 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.

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 sido fator de desvalorização dessa modalidade de ensino.

Vista deste ângulo, a educação profissional representa uma conquista democrática, discutida entre a sociedade organizada e os poderes constituídos, que emerge da reflexão sobre dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho.

Entretanto, ainda hoje é recorrente a situação de crianças fora da escola, professores sem formação e jovens que não conseguem se inserir no mercado de trabalho, tal fato, aliado à perda de direitos sociais conquistados ao longo de décadas e à falta de políticas consistentes de emprego e renda, que venham atender às reais demandas dos trabalhadores neste quesito.

Com certeza, o acesso à educação é o caminho para o desenvolvimento de uma igualdade entre os seres humanos, uma vez que seja 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; e no caso do Brasil as diferenças são consideráveis.

Uma questão importante é sobre o currículo que o ensino técnico de nível médio precisa adotar, e conseqüentemente sobre o profissional que irá formar, pois a 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, o que teria como consequência 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 tem sido o de 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.

É 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.

Postula-se que esta deve continuar sendo 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.

É possível informar 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, por meio 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 é o discurso camuflado que traz consigo ideia 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, ao fazer 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 nas pesquisas empreendidas 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, ao objetivar a formação do

trabalhador eficiente, multiprofissional e flexível, características típicas do sistema de organização do Toyotismo.

A fala dos professores, coordenadores, supervisores e diretores também confirma o pensamento pragmatista na pedagogia da competência, e as implicações destes princípios na Educação Profissional resulta num processo educacional instrumentalizador e reducionista.

Tal fato 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 por meio 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 ideia 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.

Tanto as entrevistas com os coordenadores, supervisores e diretores como os dados obtidos pelos questionários aplicados aos professores comprovaram a tese do fetiche da pedagogia da competência evidenciada na visão defendida de ensino profissional equivalente a um produto e não como um processo permeado por contradições e outros fatores intervenientes, cujo objetivo é o mercado de trabalho; uma mercadoria coisificada capaz de determinar relações de caráter econômico e também social.

Tal fato reforça a tese de que há tempos a Educação Profissional continua posicionada a favor do sistema de produção capitalista que propõe um processo educativo aligeirado, apolítico e antagônico aos interesses do trabalhador, que postula uma proposta democrática de ensino e de escola identificadas com os seus reais interesses e de sua classe social.

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, onde pensamento e ação encontram-se unidos. Essa seria uma forma de enfrentar o persistente problema da dualidade do ensino, por meio 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, ao buscar se adaptar às novas demandas do setor produtivo, no intuito de se manter como instituição referência essa modalidade de ensino. Por esse fato, o trabalho realizado pelos profissionais docentes, que atuam especificamente, no ensino técnico de nível médio, nas suas dimensões constitutivas, a identificação desses atores, as condições concretas em que se efetiva sua atividade laboral foram o objeto de estudo dessa pesquisa.

Assim, um grande desafio que se tem apresentado ao SENAI-GO é o da articulação do trabalho docente na educação profissional técnica de nível médio e a necessidade da criação de novos códigos que aproximaram a educação das tendências produtivas que vem exigindo uma formação mais abrangente trazidos pelos processos de globalização da economia e a crise do emprego.

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 a EPT tem sua identidade vinculada à classe trabalhadora que tem nela toda uma expectativa de ascensão social, política e econômica.

Entre situações de encanto e desencanto, desafios e perspectivas no exercício profissional e na configuração da construção da identidade profissional docente, no jeito de ser professor é que se constrói, fortalece ou enfraquece sua ligação com aquilo que é próprio do trabalho.

Foram retomadas as questões centrais da pesquisa acerca do trabalho docente, mediada por análises, com ênfase em como e de que maneira o professor concebe a profissão e as próprias práticas, ao levá-lo, diante das condições objeti-

vas do trabalho, a tomar decisões práticas em campos prefigurados frente a dimensão da profissionalidade.

A pesquisa oportunizou verificar o compromisso de sujeitos institucionais, (diretores, coordenadores(as), supervisores, docentes e administrativos) com uma educação que aponta para a busca de uma profissionalização mais cidadã. Contudo, essa é uma realidade em processo de construção, pois muito dos contornos de uma educação dual ainda se fazem notar com muita recorrência, seja na forma de se estruturar, planejar ou executar o projeto educativo.

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. É nesse inebriado ideológico do fetichismo da profissionalização e da pedagogia das competências que se mascara os problemas e desigualdades provenientes do sistema capitalista, cujas principais premissas estão vinculadas à dominação (ideológica e social) e à exploração do trabalhador para garantir a ampliação do capital.

Nesse contexto é que o trabalho docente, para além de uma ação instrumentalizadora configurada no trabalho do instrutor, deveria se constituir numa ação didaticamente emancipadora e de busca da qualidade, aproximada ao que Gramsci chamou de intelectualidade orgânica, para qual contribui uma metodologia mais dialógica, profundamente comprometida com ideais mais sociais e, por isso mesmo, mais diversificada.

Tem-se anunciado a concretização do Ensino Médio articulado à Educação Profissional, onde o objetivo seria o de oferecer oportunidades educacionais que propiciassem uma formação integral, gerando melhores condições para inserção na vida social e produtiva, preparando, assim, o educando para o exercício da autonomia, desenvolvendo competências para o exercício pleno de atuação no mundo do trabalho e na vida, possibilitando que o mesmo, torne-se um cidadão capaz de fazer escolhas, assumir responsabilidades e gerir sua própria formação. Contudo ainda ela não é a articulação de que se precisa na realidade brasileira, ou seja, uma articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional que supere a histórica dualidade estrutural na educação brasileira que, objetivamente, tenha o trabalho como princípio fundante, bem como os seus fundamentos sócio-histórico-culturais e cientí-

fico-tecnológicos como um direito inalienável para uma formação cidadã superadora e supressiva dos tentáculos do capitalismo injusto e desumano.

A limitação do estudo deveu-se à impossibilidade de realizá-lo com um maior número de participantes, os quais poderiam promover o aprofundamento de algumas questões importantes, contribuindo para o crescimento consciente de cada participante. A limitação refere-se à dificuldade de conciliar as agendas dos gestores, mas, também aos elementos discutidos nesta Tese, referentes às defesas utilizadas por eles para o enfrentamento do real no âmbito seu trabalho.

Os dados coletados na pesquisa documental foram validados com os participantes mediante os espaços de discussão no decorrer das entrevistas. Apesar dos obstáculos enfrentados pelo pesquisador para a sua realização, esses espaços contribuíram significativamente para a compreensão das questões norteadoras desta Tese, principalmente pela fraca participação dos docentes em prestar as informações, questão esta ainda por ser compreendida.

Os obstáculos apresentados constituíram um dado que apontou a utilização de estratégias defensivas coletivas do individualismo e do isolamento para o enfrentamento da aparente sobrecarga de trabalho, da cobrança por produtividade, dos sistemas informatizados e sua complexidade, inserção de novas tecnologias e das relações interpessoais conflituosas, porém sublimadas pela força da ambiência institucional.

No que tange aos professores da Educação Profissional, é necessário considerar que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação em uma proposta de educação integrada, que é a proposta hoje em execução. Tal fato se evidencia em diferentes investigações que têm comprovado que, a maioria deles, teve sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica, da mesma forma que a formação dos bacharéis não contempla os fundamentos didáticos e metodológicos das licenciaturas.

Nesse sentido, a formação continuada para professores, gestores e técnicos continua sendo apresentada como uma política necessária para a mudança na cultura pedagógica a fim de romper com os conhecimentos fragmentados, ao assumir,

desta feita, um papel estratégico na consolidação da política que o MEC tem buscado implantar para executar ações de formação para os professores que forem atuar na área básica ou na específica dos cursos.

Nessa perspectiva, o processo de formação docente envolve a reelaboração constante dos saberes que os professores empregam em sua prática pedagógica a partir da reflexão das suas próprias experiências, ou seja, nos contextos escolares em que atuam, ao destacar sempre, a particularidade das exigências feitas aos/às docentes que trabalham na Educação Profissional e Tecnológica.

A construção de uma proposta político-pedagógica na perspectiva de uma visão de mundo crítica e criativa articulada a valores e identidades, com base na compreensão teórico-prática das ciências, que permita entender a formação social, econômica, política e cultural da sociedade e as diferentes dimensões da vida humana é um desafio colocado para a classe trabalhadora no plano da formação profissional.

A Educação Profissional prevista no Plano Nacional de Educação - PNE instituído a partir da Lei nº 13.005, configura-se, como uma das políticas públicas educacionais mais importantes, por ser talvez, o único projeto de Estado no que se refere à educação, posto que suas metas vão além dos mandatos dos cargos executivos tanto na esfera federal e estadual quanto na municipal. Contudo, faz-se necessário superar a visão puramente instrumental que a tem revestido e avançar na proposição de uma construção dialética entre teoria e prática.

Assim, a Educação Profissional pode torna-se uma importante ferramenta, quando atrelada a outras políticas públicas permanentes, para a implementação de projetos educativos com forte determinação superadora de desigualdades no plano social, econômico, cultural e político.

Longe de se aproximar de uma conclusão sobre novos e constantes desafios no campo da educação profissional, principalmente em cenários tão mutantes como os enfrentados atualmente, delinea-se a necessidade de continuidade do processo de pesquisa para o desvelamento das possibilidades de o trabalho docente na Educação Profissional ser um instrumento de ação equalizadora e transformadora da realidade educacional brasileira, que se manifesta como dual ao estabelecer na Educação Profissional uma visão de educação de segunda categoria endereçada às classes menos favorecidas e, portanto, de menor peso social.

É nesse sentido que o trabalho docente na EPT é entendido como um trabalho de treinamento de pessoas para o desempenho de uma função profissional endereçada a um certo tipo de pessoa, não exigindo uma formação docente específica ou mais elevada.

O interesse pessoal em compreender a dinâmica do trabalho docente na EPT, em especial no SENAI, evocou a necessidade de se levantar as políticas educacionais para compreender o contexto legal em que se desenvolve o trabalho dos professores, o que vem compor conteúdo de enorme complexidade. Assim, o que se pretendeu, nesse âmbito, é conhecer e analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, a na identificação de seus atores, o que fazem e quais as condições concretas em que se efetiva sua atividade laboral, nas instituições de Educação Profissional do SENAI em Goiânia e Aparecida de Goiânia.

Foi esclarecedor ver que as mudanças trazidas pela expansão do ensino profissional e pela nova regulação educativa impactaram na constituição das identidades, nos perfis, no desenvolvimento profissional e na atividade laboral dos docentes que atuam na formação daqueles que vivem do trabalho, os quais buscam redefinir os limites de sua atuação e se abrem a assumir novos papéis, inclusive os que não se mostram próprios da docência.

De modo geral, grande parte dos educadores que atuam na Educação Profissional e pesquisam a relação entre educação e trabalho, no Brasil, defendem a superação da histórica dicotomia, por meio de uma formação politécnica e omnilateral, em que o aluno tenha acesso a uma educação geral, científica, humanística e tecnológica, que lhe permita compreender o mundo natural e social, com bases científicas, filosóficas e sociológicas, de modo a se posicionar de maneira crítica e consciente diante das exigências do mundo do trabalho contemporâneo e não apenas servir cegamente aos ditames do capital. Mas essa visão ainda continua no campo da utopia, pois o que se viu na pesquisa foi uma preocupação cega em atender aos interesses externos aos do verdadeiro interessado por sua própria formação – o aluno.

Embora os novos mecanismos legais tenham retomado a tendência da formação integrada, o que poderia promover a reorganização do Ensino Técnico de acordo com uma concepção mais coerente com as necessidades dos trabalhadores e da sociedade contemporânea, a prática docente na EPT no Brasil ainda não con-

seguiu extrapolar os limites de uma educação técnica e liberal, adequada à característica mais importante do atual padrão de acumulação: a flexibilização, que pode ser evidenciada no fato de a integração entre o ensino médio e a educação profissional possuir caráter não obrigatório, ficando a critério de cada instituição adotá-la ou não.

Assim, tratar do trabalho de professores da educação profissional consistiu numa tarefa árdua e bastante complexa compreender como o professor que atua na educação profissional atende a diversos níveis, da básica à científico-tecnológica de alto nível, ao incluir cursos de mestrado e doutorado, as políticas de formação de professores para a Educação Profissional também não tem sido homogêneas, pois as exigências para o exercício da docência na educação tecnológica incluem apenas qualificação específica e experiência profissional na área, mas nada se exige em termos pedagógicos de fato.

Essa capacitação é feita através da educação continuada circunscrita à instituição em que trabalha ou em parceria com outras instituições. A formação pedagógica, portanto, não tem sido pré-requisito para o exercício da docência na Educação Profissional nas instituições pesquisadas.

Analisar mais detidamente a relação entre trabalho e formação docentes requer uma reflexão sistemática e atualizada sobre os processos de iniciação profissional e os desafios próprios da atividade docente, o que pressupõe um prolongado debate em relação à caracterização da docência enquanto profissão, tema a ser aprofundado em um outro trabalho de pesquisa.

Portanto, embasados no trabalho de análise com os relatos e questionários de professores e gestores das unidades pesquisadas, foi compreendido o processo de trabalho docente ao longo da trajetória profissional e institucional dos sujeitos entrevistados e entre situações de encanto e desencanto, desafios e perspectivas no exercício profissional e na configuração da construção da identidade profissional docente, no jeito de ser professor é que se continua a construir, fortalecer ou enfraquecer a ligação com aquilo que é próprio do trabalho nos limites da docência.

REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, S. **O que é Trabalho**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2002
- ALCÂNTARA, A. *A Entidade SENAI*. Rio de Janeiro/RJ: SENAI/DN/DR, 1991
- ALVES, Wanderson Ferreira. *O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade*. Campinas: Papirus, 2010.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Ana R. **O ensino como trabalho**. Londrina: Eduel, 2004.
- 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.
- ARAÚJO, ROMILDA Ramos; SACHUK, Maria Iolanda. Os sentidos do trabalho e suas implicações na formação dos indivíduos inseridos nas organizações contemporâneas. *Revista de Gestão USP*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 53-66, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rege/v14n1/v14n1a5.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2017.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- 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, Deire; LIMA, Dehovan. *Da carpintaria à automação industrial/SENAI-DR/Goiás*. – Goiânia, 2012. (SENAI Goiás 60 anos).
- ASSIS, Marisa de. *O Mundo do Trabalho* - Rio de Janeiro, SENAI/DN. 1999.
- BATISTA JR., P. N. *A economia como ela é...* São Paulo : Boitempo,2000.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida Líquida*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

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, RJ: Zahar, 1981.

BURNIER, Suzana et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2007, vol.12, n.35, pp.343-358.

BRASIL. *Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

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.

CAMPOS, Aidê Fátima de; MÁXIMO, Antonio Carlos. *O drama da Educação Profissional em Mato Grosso: 1995-2002*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

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.

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.

COLBARI, Antônia. *Ética do trabalho*. São Paulo: Letras e Letras, 1995

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; Eena; 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.

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

FARTES, V.; SANTOS, A. P. Q. O. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 376-401, Ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 jul. 2017.

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.

FIDALGO, Fernando. *Educação Profissional e a lógica das competências*. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo *Caderno de Pesquisa - artigo – São Paulo: n. 68, p. 29-37, fev. 1989*. FREITAS, 2011 p. 50

FRANÇA DIAS, Jéssica. Tempo e trabalho docente nas pesquisas acadêmicas da Região Centro-Oeste sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral. *Disser-*

tação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnismo e formação do educador. In: ALVES, Nil-da. (Org.). *Formação de professores, pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1998.

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.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

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

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à Pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1984.

GARCIA, Júlio César. *A reforma da educação profissional [manuscrito]: a dualidade assumida / Júlio César Garcia*. – 2012. 124 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2012.

GARCIA, S. R. de O. *A educação profissional integrada ao Ensino Médio no Paraná: avanços e desafios*. 2009. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

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, 2005, 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.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Currículo sem fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 100-112, 2009.

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.

HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. 313 p.

IANNI, Octavio. *Teorias de Globalização*, 4ª edição, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1996.

KUENZER, A. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: D.A.I.L.F. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

_____. *A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências*. *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.

_____. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 29, n.1, p. 17-27, jan./abr. 2003.

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.).

XAVIER, Libania. Docência, Pesquisa e construção Democrática: as contribuições de Rui Grácio e Rogério Fernandes. In Mogarro, M.J. & Cunha, M.T.S. (orgs.) *Rituais, Espaços & Patrimônios Escolares. IX Congresso Luso Brasileiro de História da Educação (Atas)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012.

LIBÂNEO, 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).

LIPP, M. E. N. *O Stress e a Beleza da Mulher*. São Paulo: Connection Books, 2005.

LOMBARDI, J.C. Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels. Campinas, SP: Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, [s.n.], 2010.

LUKÁCS, G. As Bases Ontológicas da Atividade e do Pensamento do Homem. *Revista Temas*, São Paulo: Ciências Humanas, nº 4, 1978.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

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

_____. *O Capital: crítica da economia política*. 18ª ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001. Livro I.

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

MARX, K. *O Capital*. 20.ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. (Livro 1, cap.1)

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

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

MELLO, Guiomar Namó de. As Novas Diretrizes para o Ensino Médio. Guia Interativo de Informação Profissional e Educacional – GIPE. 2016. Coleção CIEE - volume 17

MERCADO, L. P. L. Formação continuada de professores e novas tecnologias. Macaíó: EDUFAL, 1999.

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.

MOURA, Arthur Hippólito de. Os ativos intangíveis e o capital intelectual. Disponível na Internet via <http://www.eventos.bvsalud.org/gc1bireme/docs/pt/AtivosIntang.pdf>, arquivo capturado em 15 de agosto de 2016.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, Ano 22, n.74, p.27-42, abr. 2001.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, C. R. *A História do Trabalho*. São Paulo. Ática. 2006

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In _____. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Autêntica: Belo Horizonte, 2003, p. 13-35.

OLIVEIRA, Marta Kahl de. *Aprendizado e Desenvolvimento - Um processo Sócio Histórico*. 2ª Edição. Editora Scipione, 1995.

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

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. *Qualidade de ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Ed. Xamã, 2000.

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

PASCOAL, Elias. *O SENAI de Goiás no atual contexto da educação profissional e seus desafios e perspectivas*. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

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.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

PIRES, Mauro Alves. *Imagens institucionais da modernidade: a educação profissional em Goiás (1910-1964)* [manuscrito] : / Mauro Alves Pires. - 2014.

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

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RAMOS, M. N. "A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais". *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, Volume 23, n. 80, setembro/2002, páginas 400-422.

RÉGNIER, E. M. *Educação/formação profissional: para além dos novos paradigmas*. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 3-13, jan./abr. 1995.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e competência*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Boiteux, 2005.

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.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

SANTA CATARINA. Tribunal Regional do Trabalho da 12ª Região. Recurso Ordinário n. 030862006-037-12-00-7, da 2ª Turma. Rel. Juiz Irno Ilmar Resener. Julgado em 10.12.2007. Publicado no TRTSC/DOE em 11.01.2015.

SANTOS, Oder José. Reestruturação capitalista: educação escolar. *Revista Trabalho e Educação*, vol.13, n.1-jan./jul. 2004. p. 79-89.

SANTOS, Willian Batista dos; LIMONTA, Sandra Valéria Rosa. Perspectivas do Banco Mundial para a formação de professores no Brasil: análise crítica. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 24, n. 47, p. 176-194, Set.-Dez. 2014.p.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000

Saviani, D.A Escola e Democracia: para além da teoria da vara. ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação, ano I, nº 3, São Paulo: Cortez, 1982, p. 56-64.

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

_____. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo. In: *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007. (Capítulo XIV, p. 423-438).

SENAI. História do SENAI. Disponível em: <http://www.senai.br/br/institucional/snai_his.aspx>. Acesso em 17.10.2016.

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Guia do docente: apoio ao docente. Goiânia: FATECI IB., 2010.

SENAI-GO.DET/GEP-GO/SESI-GEB-GO. Regimento Comum das Unidades SESI SENAI. Goiânia, 2008.

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

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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.

SILVA, Josenilda de Souza. *Formação continuada de educadores na perspectiva da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos*. 2013. 149 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013

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.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Docente*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Francy Guimarães. *Gestão Estratégica no Senai*, Brasília: SENAI/DNp. 64, 2005.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto Político Pedagógico da escola: Uma construção possível*. 19ª Ed. Cortez, 2005.

VITOR, Valter Luiz de Almeida. *Identidade docente e Educação Profissional Técnica de Nível Médio [manuscrito]: um estudo sobre os professores que atuam no CEFET-MG*, Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Letras. Programa de Pós- graduação em Letras. 2014. 163f.

ZAGURY, Tânia, *O professor Refém: Para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil*: Rio de Janeiro, Record, 2007.

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 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, 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. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em 13/10/2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, p. 01-09, 23 dez. 1996.
- 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. Presidência da República. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em jun. de 2017.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacio-

nal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em jun. de 2009.

- 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 nº 2/01- Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.
- BRASIL. MEC. Resolução CNE/CEB nº 1/04 -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. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n.º 210, de 8 de julho de 2004 Aprecia a Indicação CNE/CES 1/04, referente à adequação técnica e revisão dos pareceres e/ou resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação; Brasília: 2004

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. D. O. U., Brasília, 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em: http://www.sinepe-pe.org.br/wp-content/uploads/2012/05/Resolucao_CNE_02_2012_Ensino_Medio.pdf. Acesso em: 10 jun. 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de maio de 2012. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional. D.O.U., Brasília, 21 set. 2012, Seção 1, p. 22. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/06/resolu%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 10 jun. 2016.
- 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.
- BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e da outras providencias. Brasília, 2008b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em 06/03/2015
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22
- BRASIL. MEC. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica : Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. D.O.U., Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 23 jul. 2017.
- GOIÁS. Plano Estadual de Educação – 2008-2017 Lei Complementar nº 62, de 9 de outubro de 2008, publicada no Diário Oficial do Estado de Goiás, de 17/10/2008.

ANEXO 1

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
Área de Concentração: Estado, Políticas e Instituições Educacionais
Doutorando: Elias Pascoal

QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES

- **Identificação da instituição**

Data:

Entrevistador/a:

Questionário n°:

Nome da unidade educacional:

Município:

Tipo de vinculação da Instituição:

() Municipal () Estadual () Privada () Federal () Conveniada

() PRONATEC () Terceiro setor

Nível, etapa ou modalidade de atendimento da unidade educacional:

() Básica

() Técnica

() Superior/Tecnológica

() Superior/Bacharelado

() Superior/Licenciatura

() EAD

() EJA

Regime de atendimento da unidade educacional

() Parcial

() Integral

() Parcial e Integral

• **Identificação do/a docente**

1- Sexo

()Feminino ()Masculino

2- Qual é o seu ano de nascimento?

3- Para você, qual é a sua raça/cor?

()Branca ()Parda ()Indígena ()Preta/negra ()Amarela

4- Qual é o seu estado civil?

- ()Solteiro/a
- ()Divorciado/a
- ()Casado/a
- ()Separado/a
- ()Viúvo/a
- ()União Estável
- ()Vive com o companheiro/a

5- Você tem filhos?

()Sim ()Não (Vá para questão 7)

6- Qual é a idade de seus filhos? (Distribuir de acordo com as faixas abaixo – colocar a quantidade de filhos no parênteses correspondente à idade)

()0 a 3 ()4 a 6 ()7 a 14 ()15 a 19 ()Acima de 19

7- Qual é o seu maior nível de escolaridade?

- ()Ensino fundamental
- ()Ensino médio
- ()Técnico
- ()Graduação
- ()Pós- graduação

8- Com relação a seu curso superior, você possui:

- () Bacharel em: _____
() Licenciado em: _____
() Tecnólogo em: _____

9- Com relação ao seu curso superior, você se formou em uma instituição:

- () Universidade Federal
() Instituto Federal
() Universidade Estadual
() Faculdade Municipal
() Instituição particular
() Confessional/ Comunitária/ Filantrópica

10- Você possui pós-graduação? Quais cursos realizou?

Especialização em: _____

Mestrado em: _____

Doutorado em: _____

11- Há quanto tempo você concluiu o mais alto nível de escolaridade assinalado?

- () 0 a 5 anos
() 6 a 10 anos
() 11 a 15 anos
() 16 a 20 anos
() Acima de 20 anos

12- Quando você iniciou suas atividades como docente na educação profissional, como se sentia em relação a (Enumere de 1-4 de acordo com os critérios):

1- Muito preparado/a 2- Preparado/a 3- Razoavelmente preparado/a 4- Despreparado/a	Resposta
12.1. Domínio dos conteúdos abordados?	
12.2. Manejo da disciplina/matéria (didática)?	
12.3. Utilização de novas tecnologias (computadores, data-show, recursos eletrônicos, etc.)?	
12.4. Avaliação da aprendizagem?	
12.5. Comunicação com os alunos (as) (em sala ou fora de sala)?	
12.6. Comunicação com os pais?	
12.7. Trabalho em equipe/colaboração com os colegas?	
12.8. Domínio dos aspectos administrativos da unidade educacional?	
12.9. Planejamento de suas atividades?	
12.10. Conhecimento sobre como os/as alunos/as aprendem e se desenvolvem?	

Obs: _____

13- Quais atividades, tarefas ou cursos de formação continuada você participou no último ano? (Enumere de 1-6 de acordo com a frequência/prioridade):

13.1. Congressos, seminários e colóquios de Educação. Enumere (1 -6)

Instituição Promotora	Enumere de acordo com a frequência	Estas atividades/tarefas/ cursos contribuíram para:	Enumere de acordo com a prioridade
1. Secretaria Municipal de Educação		1. Aprofundar meus conhecimentos	
2. Secretaria Estadual de Educação		2. Ajudar no trabalho com os alunos/ as	
3. Ministério da Educação		3. Avaliar os conhecimentos e as competências dos alunos /as	
4. Sindicato		4. Utilizar novas tecnologias para apoiar minhas atividades	
5. Própria instituição		5. Colaborar com meus colegas na preparação de atividades e projetos.	
6. Outros. Especificar		6. Refletir sobre minha	

		prática profissional	
--	--	----------------------	--

13.2. Programas de formação ofertados por uma instituição universitária

1. Não 2. Sim

Instituição Promotora	Enumere de acordo com a frequência	Estas atividades/tarefas/cursos contribuíram para:	Enumere de acordo com a prioridade
1. Secretaria Municipal de Educação		1. Aprofundar meus conhecimentos	
2. Secretaria Estadual de Educação		2. Ajudar no trabalho com os alunos /as	
3. Ministério da Educação		3. Avaliar os conhecimentos e as competências dos alunos / as	
4. Sindicato		4. Utilizar novas tecnologias para apoiar minhas atividades	
5. Própria instituição		5. Colaborar com meus colegas na preparação de atividades e projetos.	
6. Outros. Especificar		6. Refletir sobre minha prática profissional	

13.3. Atividades de formação previstas no calendário escolar:

1. Não 2. Sim

Instituição Promotora	Enumere de acordo com a frequência	Estas atividades/tarefas/cursos contribuíram para:	Enumere de acordo com a prioridade
1. Secretaria Municipal de Educação		1. Aprofundar meus conhecimentos	
2. Secretaria Estadual de Educação		2. Ajudar no trabalho com os alunos /as	
3. Ministério da Educação		3. Avaliar os conhecimentos e as competências dos alunos /as	
4. Sindicato		4. Utilizar novas tecnologias para apoiar minhas atividades	
5. Própria instituição		5. Colaborar com meus colegas na preparação de atividades e projetos.	
6. Outro. Especificar:		6. Refletir sobre minha prática profissional	

14- Em sua opinião, a atual política nacional de formação docente é:

- () Satisfatória, pois oferece boas oportunidades de formação em serviço.
- () Insatisfatória, pois não contempla a maioria dos docentes em atividade
- () Satisfatória, mas deve ser melhorada.
- () Insatisfatória e precisa ser reformulada

() Não conheço a atual política nacional de formação docente

15- Com que frequência você costuma ler (Enumere de 1-4 de acordo com os critérios):

1. Sempre 2. Frequentemente 3. Raramente 4. Nunca	Resposta
15.1. Livros (Romances, literatura em geral)?	
15.2. Livros (técnicos e didáticos)?	
15.3. Artigos de revistas acadêmicas	
15.4. Jornais?	
15.5. Revistas?	
15.6. Sites/páginas da internet?	

16- Você prestou concurso público para trabalhar na rede a qual esta unidade educacional está vinculada?

() Não (Vá para a questão 18)

() Sim

17- Para qual cargo você foi concursado nesta rede?

18- Qual é a função que você ocupa nesta unidade educacional?

19- Em quais etapas/ segmentos/ modalidade da educação você trabalha nesta unidade educacional?

() Educação Fundamental regular [6° ao 9° ano]

() Educação Fundamental EJA

() Ensino Médio

() Ensino Médio EJA

() Ensino Superior Tecnólogo

() Ensino Superior Bacharelado

() Ensino Superior Licenciatura

() Ensino Superior Pós – Graduação *Lato Sensu*

() Ensino Superior Pós – Graduação *Stricto Sensu*

20- Há quanto tempo você trabalha na educação?

_____ anos _____ meses

21- Há quanto tempo trabalha na educação profissional?

_____ anos _____ meses

22- Há quanto tempo trabalha nesta unidade educacional?

_____ anos _____ meses

23- Qual seu tipo de vínculo ou contrato de trabalho com esta unidade educacional?

- Estatutário (concurado)
- CLT/ carteira assinada
- Temporário/Substituto/ Designado
- Estágio com remuneração
- Voluntário
- Outro. Qual? _____

24- Você está contemplado em um plano de cargos e salários?

- Não (Vá para a questão 28)
- Sim

25- Este plano de cargos e salários pertence à carreira do magistério?

- Não
- Sim

26- Quais são os aspectos mais valorizados em seu plano de cargos e salários? (Você pode escolher até 3.). Enumere por ordem de prioridade

- Tempo de serviço
- Titulação (graduação, especialização, mestrado, doutorado).
- Participação em atividades de formação continuada (palestras, cursos em serviço)
- Exames realizados pela Secretaria de Educação
- Avaliação de desempenho
- Outros: _____

27 – Em relação a sua carreira, você se sente:

- Satisfeito/a, por se tratar de uma carreira que lhe permite progressão profissional.

- Insatisfeito/a, pois a carreira não lhe permite progredir profissionalmente.
- Estagnado/a, pois já alcançou a maior posição que a carreira pode lhe oferecer.
- Indiferente
- Outro: _____

**28- Qual o seu salário bruto na função que exerce nesta unidade educacional?
(Soma de tudo o que você ganha com adicionais, abono, gratificações, etc.).**

- Até 1 salário mínimo (SM) (até R\$724,00)
- Mais de 1 SM a 2 SM (de R\$ 724,01 a 1.448,00)
- Mais de 2 SM a 3 SM (de R\$ 1.448,00 a R\$ 2.172,00)
- Mais de 3 SM a 4 SM (de R\$2.172,00 a R\$ 2.896,00)
- Mais de 4 SM a 5 SM (de R\$ 2.896,00 a R\$ 3.620,00)
- Mais de 5 SM a 7 SM (de R\$ 3.620,00 a R\$ 5.068,00)
- Mais de 7 SM a 10 SM (de R\$ 5.068,00 a R\$ 7.240,00)
- Mais de 10 SM a 20 SM (de R\$ 7.240,01 a R\$ 14.480,00)
- Acima de 20 SM (acima de R\$ 14.4800,00)

29- Em relação ao seu salário, você se considera:

- Satisfeito/a, por se tratar de remuneração compatível com sua dedicação ao trabalho.
- Insatisfeito/a, por se tratar de remuneração incompatível (injusta) sua dedicação ao trabalho.
- Conformado/a, pois o salário é baixo, mas é compatível com sua dedicação ao trabalho.
- Muito insatisfeito/a, pois a remuneração que recebe é insuficiente para manter um padrão de vida digno.
- Muito bem remunerado/a
- Indiferente
- Outro: _____

30 – Você trabalha em outra instituição educacional?

- Não

- Sim, na Rede Federal De Ensino
- Sim, na Rede Estadual De Ensino
- Sim, na Rede Municipal De Ensino
- Sim, na Rede Privada De Ensino
- Outro. Qual? _____

31- Você exerce alguma atividade remunerada em outro setor não ligado à educação?

- Não (**Vá para questão 33**)
- Sim. Qual?

32- Qual sua renda mensal neste outro setor? (Indicado na questão 30)

- Até 1 salário mínimo (SM) (até R\$724,00)
- Mais de 1 SM a 2 SM (de R\$ 724,01 a 1.448,00)
- Mais de 2 SM a 3 SM (de R\$ 1.448,00 a R\$ 2.172,00)
- Mais de 3 SM a 4 SM (de R\$2.172,00 a R\$ 2.896,00)
- Mais de 4 SM a 5 SM (de R\$ 2.896,00 a R\$ 3.620,00)
- Mais de 5 SM a 7 SM (de R\$ 3.620,00 a R\$ 5.068,00)
- Mais de 7 SM a 10 SM (de R\$ 5.068,00 a R\$ 7.240,00)
- Mais de 10 SM a 20 SM (de R\$ 7.240,01 a R\$ 14.480,00)
- Acima de 20 SM (acima de R\$ 14.4800,00)

33- Qual a renda familiar, incluindo a sua? (somados rendimentos de todas as pessoas da sua casa)

- Até 1 salário mínimo (SM) (até R\$724,00)
- Mais de 1 SM a 2 SM (de R\$ 724,01 a 1.448,00)
- Mais de 2 SM a 3 SM (de R\$ 1.448,00 a R\$ 2.172,00)
- Mais de 3 SM a 4 SM (de R\$2.172,00 a R\$ 2.896,00)
- Mais de 4 SM a 5 SM (de R\$ 2.896,00 a R\$ 3.620,00)
- Mais de 5 SM a 7 SM (de R\$ 3.620,00 a R\$ 5.068,00)
- Mais de 7 SM a 10 SM (de R\$ 5.068,00 a R\$ 7.240,00)
- Mais de 10 SM a 20 SM (de R\$ 7.240,01 a R\$ 14.480,00)
- Acima de 20 SM (acima de R\$ 14.4800,00)

34- Você é o/a principal provedor/a de renda de sua casa?

Não Sim

35- Em quantas unidades educacionais você trabalha?

Apenas nesta unidade educacional (Vá para questão 37)

Em 2 unidades educacionais

Em 3 unidades educacionais

Em 4 ou mais unidades educacionais

36- Qual o tempo médio que você gasta para se locomover entre essas unidades educacionais?

_____ horas _____ minutos

37- Qual o tempo médio para descolamento de casa à unidade educacional onde você tem a maior carga horária de trabalho?

_____ horas _____ minutos

38 – Qual o principal meio de transporte que você utiliza para se locomover até a(s) unidade(s) educacional (is) onde trabalha?

Veículo próprio

A pé

Bicicleta

Moto

Metrô

Ônibus

Trem

Outros. Quais? _____

39- Qual (is) é (são) o(s) seu(s) turno(s) de trabalho desta unidade educacional?

Manhã

() Tarde

() Noite

40 – Qual o seu tempo disponível para almoço? (Não se aplica para quem trabalha meio período)

_____horas _____minutos

41- Qual é a sua carga horária de trabalho semanal nesta unidade educacional?

_____horas _____minutos

42- Nesta carga horária, quanto tempo por semana sua atuação se dá em atividade docente?

_____horas _____minutos

(em caso de zero, vá para questão 49).

43- Nesta unidade educacional, você conta com tempo remunerado (dentro do seu salário) para dedicar-se a atividades extraclasse? (de estudos, planejamento e avaliação, atendimento aos alunos (as) / crianças e pais de alunos (as), preparação de aulas, correção de trabalhos, pesquisas, reuniões pedagógicas e administrativas, entre outras).

() Não

() Sim. Quanto tempo por semana? _____horas _____minutos

44- Quantos alunos/as há, em média, em sua(s) turma(s) nesta unidade educacional?

_____ Alunos /as por turma

45- Você conta com o apoio de pessoal para o acompanhamento de seus alunos /as?

() Não

() Sim. Que tipo? _____

46- Nas turmas com as quais você trabalha, há alunos/as com necessidades especiais?

Não (vá para a questão 49)

Sim

47- Em quais atividades específicas esse/a aluno/a recebe apoio? (Marcar até três)

Adaptação das atividades propostas aos alunos/ as

Adaptação e produção de materiais

Acompanhamento do aluno/a a outros locais da unidade educacional (banheiro, refeitório, parque,etc.)

Acompanhamento do aluno/ a em atividades específicas no interior da unidade educacional (aula de educação física,etc.)

Acompanhamento do aluno/a em atividades específicas em outros locais (consultas médicas, etc.)

Reforço pedagógico

Avaliação dos alunos/as com necessidades especiais

Cuidado de higiene

Apoio para a alimentação

Outras atividades. Especifique: _____

48- Você recebe alguma orientação específica para essas atividades?

Não

Sim. De que profissional? _____

49- Você costuma levar alguma atividade do seu trabalho para realizar em casa?

Sempre

Frequentemente

Raramente

Nunca (vá para a questão 51)

50- Quantas horas semanais você dedica, em casa, a essas atividades?

_____ horas

51- Como você avalia os aspectos relativos às condições de trabalho desta unidade educacional?

Enumere de 1-4 de acordo com os critérios

1. Quase inexistente 2. Razoável 3. Elevado 4. Insuportável	Resposta
Em geral, o ruído originado na sala de aula é	
Em geral, o ruído originado dentro da unidade educacional, mas fora da sala de aula é	
Em geral, o ruído gerado fora da unidade educacional é	

1. Excelente 2. Bom 3. Regular 4. Ruim	Resposta
Em geral, a ventilação da sua sala de aula é	
Em geral, a iluminação em sua sala de aula é	
Em geral, as condições das paredes da sua sala de aula são	

1. Excelente 2. Bom 3. Regular 4. Ruim	Resposta
As condições da sala específica de convivência e repouso (sala de professores) são	
As condições dos banheiros para funcionários são	
As condições dos equipamentos (TV, vídeo, som, etc.) são	
As condições da sala de informática são	
As condições dos recursos pedagógicos (quatro, Xerox, livros didáticos, etc.) são	
As condições da biblioteca são	
As condições dos parquinhos/ áreas de recreação são	
A(s) condição (ões) da(s) quadra(s) de esportes é/são	

52- Em relação aos enunciados, o que ocorre nesta unidade educacional?

1. Não 2. Sim	Resposta
Ampliação da sua jornada de trabalho	
Aumento do número de alunos/ as em sua(s) turma(s)	
Mudança no perfil dos alunos/ as	
Maior supervisão /controle de suas atividades	
Aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos/as alunos/ as	
Maior autonomia na definição e desempenho de suas atividades	
Competição entre escolas para conseguir o melhor índice de qualidade	
Incorporação de novas funções e responsabilidades (participação em reuniões, conselhos/colegiados, comissões, pesquisa, extensão, etc.)	
Maior apoio na realização de suas atividades	
Intervalos insuficientes para almoço/lanche/descanso	
Realização de parcerias com Fundações, ONGs e empresas que tem definido novas formas de organização e gestão do trabalho na unidade educacional	

Realização de convênios com as secretarias ou Ministérios, por meio de programas especiais, que tem trazido mais recursos para a unidade educacional		
--	--	--

53- Com que frequência os enunciados seguintes correspondem à sua vivência profissional?

1. Sempre 2. Frequentemente 3. Raramente 4. Nunca	Resposta
Eu me sinto frustrado com meu trabalho	
Eu sinto que tenho muito a contribuir na educação	
Eu penso em parar de trabalhar na educação	
Eu sinto que a educação me permite utilizar ao máximo minhas capacidades	
Eu penso que, em outra profissão, eu utilizaria melhor minhas habilidades intelectuais	
Trabalhar na educação me proporciona grandes satisfações	
Eu escolheria ainda trabalhar em educação, se eu tivesse que recomeçar minha vida profissional	
Eu sinto que meu trabalho poderia ser mais eficiente, se fosse planejado e executado em condições mais favoráveis	

54- Qual o grau de controle que você considera ter sobre:

1. Muito 2. Razoável 3. Pouco 4. Nenhum	Resposta
A seleção dos conteúdos abordados em seus planos de trabalho?	
Os modos e métodos de educar?	
A escolha do material didático?	
A avaliação dos alunos/as?	
A definição de suas atividades?	
A organização do seu tempo de trabalho?	
O projeto pedagógico da escola?	

55- Com relação aos aspectos relacionados sobre a organização e gestão desta unidade educacional, qual o seu grau de concordância?

1. Concordo 2. Concordo Parcialmente 3. Discordo 4. Indiferente	Resposta
A gestão é democrática envolvendo o coletivo dos docentes e demais profissionais da educação no planejamento dos trabalhos	
O projeto político-pedagógico é resultado de um trabalho coletivo e colaborativo dos docentes	
A administração / direção exerce grande liderança sobre o coletivo	
O financiamento da educação garante condições adequadas de trabalho	
A direção desta unidade educacional passa a maior parte de seu tempo resolvendo problemas administrativos	
Os/as alunos/as e/ou responsáveis são bastante participativos e contribuem na gestão dos problemas cotidianos desde unidade educacional	
Os que participam da gestão devem receber formação específica para este fim	
O trabalho coletivo é prejudicado pela falta de tempo	
O desinteresse dos docentes pelo trabalho coletivo prejudica a gestão democrática da unidade educacional	
O conselho escolar é bastante atuante e define, com a participação da	

maioria de seus membros, o orçamento da unidade educacional	
Observa-se uma melhoria nas condições de trabalho nos últimos anos	

56- Você considera que o trabalho dos professores deve ser avaliado?

- () Não (vá para questão 58)
 () Sim

57- Quem deve avaliar o trabalho dos professores?

1. Concordo 2. Discordo 3. Indiferente	Resposta
O conselho de educação (municipal/estadual/nacional)	
Os conselhos/colegiados escolares	
A administração/direção da unidade educacional	
Os colegas/ pares	
Os pais dos alunos/as	
Os alunos/as	
Os inspetores escolares	
Os supervisores (as) / coordenadores (as) escolares	
A secretaria de Educação	
Comissões nas unidades educacionais criadas para este fim	
O ministério da Educação	

58- Como você avalia o acompanhamento dos pais dos seus alunos/ as às atividades escolares?

1. Muito satisfatório 2. Satisfatório 3. Insatisfatório 4. Inexistente	Resposta
Participação nos encontros previstos para avaliar o encaminhamento escolar de seus filhos/as	
Participação no conselho da Unidade educacional/colegiado (a título de representação)	

59- Em relação aos enunciados, qual o seu grau de concordância?

1. Concordo 2. Concordo Parcialmente 3. Discordo 4. Indiferente	Resposta
É fácil motivar meus alunos/as	
Manter a disciplina em sala de aula com os/as alunos/as exige muita energia	
Algumas vezes eu tenho medo dos meus/minhas alunos /as	
Eu sinto que realizo um trabalho que é socialmente valorizado	
Os/as alunos/as respeitam minha autoridade	
No final de um dia de trabalho, eu tenho o sen-	

timento de que os/as alunos /as aprenderam alguma coisa	
As necessidades dos meus/minhas alunos/as são tão variadas que eu encontro dificuldades de lhes atender	
Minha relação com meus/minhas alunos/as é em base afetiva	
Eu me vejo como uma pessoa que tem um papel importante sobre o futuro dos meus alunos /as	

60- Com que frequência você realiza as seguintes atividades com seus colegas:

1. Sempre 2. Frequentemente 3. Raramente 4. Nunca	Resposta
Discussão sobre o projeto pedagógico da escola?	
Trocas de experiências sobre métodos de ensino?	
Trocas de experiências sobre os conteúdos de ensino?	
Discussão sobre os/as alunos/as?	
Trocas de material pedagógico?	
Participação conjunta em atividades de formação/atualização profissional?	

61- Em que medida as seguintes situações interferem no desempenho de suas atividades?

1. Interfere muito 2. Interfere moderadamente 3. Interfere pouco 4. Não interfere 5. Não existe	Resposta
Problemas de saúde dos/as alunos /as	
Situação socioeconômica precária das famílias dos/as alunos/as	
Conflitos entre colegas de trabalho	
Conflitos nas famílias dos/as alunos/as	
Conflitos entre pais e professores	
Presença de gangues dentro da unidade educacional	
Falta de liderança da direção da unidade educacional	
Intimidação ou qualificação pejorativa entre alunos/as	
Atitudes de vandalismo	
Tráfico de drogas nas imediações da unidade educacional	
Consumo de álcool/drogas pelos alunos/as	
Consumo de álcool/drogas pelos colegas	
Conflito entre alunos/ as	

62- Para você, qual é a importância dos objetivos seguintes em seu trabalho?

1. Muito importante 2. Importante 3. Pouco importante 4. Sem importância	Resposta
Instruir os/as alunos/as	
Educar os/as alunos/as segundo valores e normas sociais	
Preparar os/as alunos/as para serem cidadãos responsáveis	
Promover o desenvolvimento integral do/a aluno/a	
Preparar os/as alunos/as para o mercado de trabalho	
Fazê-los/as adquirir as competências básicas (ler, escrever, contar)	
Promover a formação cultural dos/as alunos/as	
Preparar o/a aluno/a para a próxima etapa da educação	

63- Pensando no seu trabalho nos próximos anos, quais perspectivas parecem mais realizáveis? (marque no máximo 3 alternativas)

- Continuar na mesma função na rede em que trabalho
- Mudar de função na mesma rede em que trabalho
- Fazer concurso público para outra rede de ensino
- Aposentar
- Trabalhar em mais turnos para complementar a renda
- Fazer concurso superior ou pós-graduação
- Mudar de profissão
- Outras. Especificar: _____

64- O que você avalia que seria importante para melhorar a qualidade do seu trabalho? (marque no máximo 3 alternativas)

- Reduzir o número de alunos/as por turma
- Aumentar o número de horas destinadas às atividades extraclasse
- Ter dedicação exclusiva a uma única unidade educacional
- Receber mais capacitação para as atividades que exerce
- Receber melhor remuneração (ter aumento de salário)

- () Contar com maior apoio técnico nas suas atividades
- () Melhoria nas instalações físicas
- () Maior disponibilidade de materiais e equipamentos
- () Melhoria do acervo bibliográfico
- () Outra. Especificar: _____

65- Em relação à sua situação nesta unidade educacional, responda:

1. Sempre 4. Nunca	2. Frequentemente	3. Raramente	Resposta
Você está se sentindo forçado/a a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades?			
Você assume novas responsabilidades de forma natural?			
Você procura se adaptar a novas exigências profissionais?			
Você observa transformações e repercussões das políticas educacionais sobre o seu trabalho?			
Você se considera responsável pela classificação de sua unidade educacional nas avaliações realizadas pelos governos federal, estadual e/ou municipal?			
Você tem se sentido constrangido/a a mudar sua forma de trabalho em razão dos resultados dos exames de avaliação?			

66- Em relação ao trabalho que você realiza, de quem você recebe mais cobranças? (indique apenas o principal)

- () Dos pais
- () Dos/as alunos/as
- () Da direção da unidade educacional
- () Da supervisão/coordenação
- () Dos colegas
- () Da Secretaria/Ministério de Educação
- () De você mesmo/a
- () Outros. Especifique: _____

67- Como você se manifesta quando discorda de uma medida que interfere diretamente no seu trabalho? (pode marcar até 3 opções)

- () Conversa pelos corredores

- Conversa com os colegas na sala dos professores
- Conversa com a direção da unidade educacional
- Fica em silêncio, apensar da insatisfação
- Não cumpre abertamente as normas e as exigências com as quais não concorda
- Aceita e cumpre as exigências, pois acha que não adianta reclamar
- Aparenta aceitar, mas só cumpre as exigências que considera coerentes
- Reclama com o sindicato
- Outros. Especifique: _____

68- Você é filiado ao sindicato?

- Não
- Sim, e participo ativamente de todas as ações e tomadas de decisões
- Sim, e participo esporadicamente das ações e tomadas de decisões
- Sim, mas não participo das ações e tomadas de decisões

69- Como você avalia a atuação do sindicato em relação aos problemas que afetam o seu trabalho?

- Muito satisfatória
- Satisfatória
- Pouco satisfatória
- Insatisfatória

70- Você é filiado a algum partido político?

- Não
- Sim

71- O que costuma fazer no seu tempo livre? (marcar até 3 opções)

- Descansar
- Dormir
- Ver televisão
- Ler
- Atividades culturais

- Tarefas domésticas
- Atividades físicas
- Programas em família
- Programas com os amigos
- Atividades lúdicas (jogos, entretenimento, etc.)
- Cuidar de mim
- Outros. Especificar: _____

72- Você realiza alguma atividade física regular (caminhadas, exercícios, ginástica, prática de esportes, etc.)

- 3 ou mais vezes por semana
- 1 ou 2 vezes por semana
- Nenhuma

73- Como você avalia sua saúde?

- Ótima
- Boa
- Regular
- Precária

74- Você considera que sua atividade docente prejudica sua saúde?

- Sempre
- Frequentemente
- As vezes
- Raramente
- Nunca

75- Nos últimos 24 meses, você se afastou do trabalho por licença médica?

- Não (vá para questão 80)
- Sim

76- Motivo do afastamento:

- Estresse

- Depressão, ansiedade ou nervosismo
- Doenças musculoesqueléticas
- Problemas de voz
- Outros. Especificar: _____

77- Tempo do afastamento:

- Até uma semana
- Duas semanas
- Três semanas
- Um mês
- Mais de um mês

78- Este afastamento o/a levou à readaptação de função?

- Não
- Sim

79- Você teve redução de sua remuneração neste período de afastamento?

- Não
- Sim. De quanto? _____

80- Nas últimas semanas, você tem sentido cansaço para falar?

- Não
- De vez em quando
- Diariamente

81- Nas últimas semanas, você tem percebido piora na qualidade de sua voz?

- Não
- De vez em quando
- Diariamente

82- Nas últimas semanas, você apresentou algum processo inflamatório, infeccioso, ou alérgico nas vias aéreas superiores (sinusite, rinite, amigdalite ou faringite)?

- Não
- Sim

83- Em geral, você ingere água durante as aulas?

Não

Sim

84- Fora da sala de aula, no seu dia-a-dia, você exerce alguma atividade na qual utiliza com frequência a sua voz?

Não

Sim

85- Atualmente você está fazendo uso de medicamentos prescritos por médico para:

(marque quantas opções forem necessárias)

Hipertensão arterial

Diabete

Depressão, ansiedade ou nervosismo

Alterações do sono

Reumatismo

Nenhum

Outro: _____

86- Você possui plano de saúde?

Não (encerrar a entrevista)

Sim

87- Como se dá o custeio desse plano de saúde?

Eu arco com parte dos custos

Eu pago integralmente seus custos

Eu não pago nada

Muito obrigado(a) pela sua valiosa colaboração!

ANEXO 2

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

Área de Concentração: Estado, Políticas e Instituições Educacionais

Doutorando: Elias Pascoal

Declaração de Consentimento

Eu, _____,
inscrito/a sob RG _____ e CPF
_____, declaro que li, discuti e entendi todas as in-
formações presentes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Assim, após a compreensão da natureza e do objetivo da pesquisa “**O Trabalho Docente na Educação Profissional em Goiás: Desafios e Perspectivas no Contexto do SENAI**”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Goiânia, pela doutoranda **Elias Pascoal**, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a **Lúcia Helena Rincón Afonso**, manifesto meu livre consentimento em participar da pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo e que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável pela pesquisa.

Assinatura do/a participante da Pesquisa

Goiânia, _____ de _____ de 2017.

ANEXO 3

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

Área de Concentração: Estado, Políticas e Instituições Educacionais

Doutorando: Elias Pascoal

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS GESTORES DO SENAI

- Identificação da instituição Data:
Nome da unidade educacional: Município:
Nível, etapa ou modalidade de atendimento da unidade educacional?
Regime de atendimento da unidade ()Parcial ()Integral ()Parcial e Integral

- Identificação do/a gestor(a)
 - 1- Sexo ()Feminino ()Masculino
 - 2- Qual é o seu ano de nascimento?
 - 3- Qual é a sua raça/cor?
 - 4- Qual é o seu estado civil?
 - 5- Você tem filhos? De que idade(s)?
 - 6- Qual é o seu maior nível de escolaridade?
 - 7- Qual o curso superior você possui?
 - 8- Com relação ao seu curso superior, você se formou em uma instituição Federal, Estadual ou instituição particular?
 - 9- Você possui pós-graduação? Qual?
 - 10- Há quanto tempo você concluiu o mais alto nível de escolaridade assinalado?
 - 11- Quando você iniciou suas atividades como gestor(a) na educação profissional, como se sentia em relação a preparação? Ao trabalho em equipe/colaboração com os colegas? Ao domínio dos aspectos administrativos da unidade educacional? Ao planejamento de suas atividades?

- 12- participou de atividades, tarefas ou cursos de formação continuada no último ano?
- 13- Qual é a sua opinião sobre a atual política nacional de formação docente?
- 14- Com que frequência você costuma ler? Que tipo literatura?
- 15- Como foi o processo para trabalhar no SENAI?
- 16- Há quanto tempo você trabalha na educação?
- 17- Há quanto tempo trabalha na educação profissional?
- 18- Há quanto tempo trabalha nesta unidade educacional?
- 19- Qual seu tipo de vínculo ou contrato de trabalho com esta unidade educacional?
() CLT/ carteira assinada () Outro. Qual?
- 20- Você está contemplado em um plano de cargos e salários?
- 21- Este plano de cargos e salários pertence à carreira do magistério?
- 22- Quais são os aspectos mais valorizados em seu plano de cargos e salários?
() Tempo de serviço () Titulação () Participação em atividades de formação
() Avaliação de desempenho () Outros:
- 23 – Em relação a sua carreira, como se sente?
- 24- Em relação ao seu salário, como você se considera?
- 25 – Você exerce alguma atividade remunerada em outro setor não ligado à educação?
- 26- Qual (is) é (são) o(s) seu(s) turno(s) de trabalho desta unidade educacional?
- 27 - Qual é a sua carga horária de trabalho semanal nesta unidade educacional?
- 28- Nas turmas há alunos/as com necessidades especiais?
- 29- Há alguma orientação específica para essas atividades com esse(s) alunos?
- 30- Você costuma levar alguma atividade do seu trabalho para realizar em casa?
- 31- Quantas horas semanais você dedica, em casa, a essas atividades?
- 32- Como você avalia os aspectos relativos às condições de trabalho desta unidade educacional?
- 33- Qual o seu grau de satisfação com o trabalho que realiza?
- 34- Como se configura a organização e gestão desta unidade educacional?
- 35- Você considera que o trabalho dos professores deve ser avaliado?
- 36- Quem deve avaliar o trabalho dos professores?
- 37- Com que frequência se realiza essa avaliação?
- 38- Quais situações mais interferem no desempenho de suas atividades?

- 39 - Pensando no seu trabalho nos próximos anos, quais perspectivas parecem mais realizáveis?
- 40 - O que você avalia que seria importante para melhorar a qualidade do seu trabalho?
- 41 - Em relação à sua situação nesta unidade educacional, responda:
- 42 - Em relação ao trabalho que você realiza, de quem você recebe mais cobranças?
- 43- Você é filiado ao sindicato?
- 44- Como você avalia a atuação do sindicato em relação aos problemas que afetam o seu trabalho?
- 45- Você é filiado a algum partido político?
- 46- Você realiza alguma atividade física regular (caminhadas, exercícios, ginástica, prática de esportes, etc.) ?
- 47- Como você avalia sua saúde?
- 48- Você considera que sua atividade profissional prejudica sua saúde?
- 49- Nos últimos 24 meses, você se afastou do trabalho por licença médica?
- 50- Nas últimas semanas, você apresentou algum processo inflamatório, infeccioso, ou alérgico nas vias aéreas superiores (sinusite, rinite, amigdalite ou faringite)?
- 51- Atualmente você está fazendo uso de medicamentos prescritos por médico?
- 52- Você possui plano de saúde? Como se dá o custeio desse plano de saúde?

Muito obrigado(a) pela sua valiosa colaboração!