

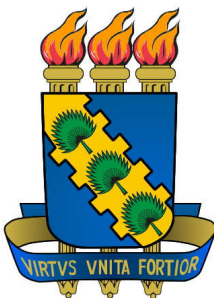
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO ATUÁRIA E
CONTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E
CONTROLADORIA - PPAC

ILANA MARIA DE OLIVEIRA MACIEL

AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: ESTUDO EM ORGANIZAÇÕES DO
SISTEMA “S”

FORTALEZA

2009



ILANA MARIA DE OLIVEIRA MACIEL

**AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: ESTUDO EM ORGANIZAÇÕES DO
SISTEMA “S”**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria, Curso de Mestrado Profissional em Administração, Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC) da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Marcos Antônio Martins de Lima, Dr.

Fortaleza-Ceará

2009

Revisão

Prof. João Vianney Campos de Mesquita – Docente da UFC e Acadêmico Titular
(Cad nº 37) da Academia Cearense de Língua Portuguesa.

Ficha Catalográfica:

MACIEL, Ilana Maria de Oliveira (n. em 2009)

Avaliação de Programas de Educação Profissional: Estudo em Organizações do Sistema “S”/Ilana Maria de Oliveira Maciel. – Fortaleza – , 2009.

_____p.: il.; 21 x 29,7cm.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima.

Dissertação – Universidade Federal do Ceará(UFC),

1. Educação Profissional. 2. Avaliação. 3. Avaliação Educacional. 4. Avaliação de Programas Educacionais. I Lima, Marcos Antônio (Orient.), II. Título.

CDD _____

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO ATUÁRIA E
CONTABILIDADE - FEAAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E
ADMINISTRAÇÃO - PPAC
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO**

**AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
ESTUDO EM ORGANIZAÇÕES DO SISTEMA “S”**

ILANA MARIA DE OLIVEIRA MACIEL

Dissertação submetida à apreciação da Comissão Examinadora como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Administração, outorgada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades da mencionada instituição.

A citação de qualquer trecho desta dissertação é permitida e incentivada, desde que seja feita em conformidade com as normas da ética científica.

DISSERTAÇÃO DEFENDIDA E APROVADA EM: ____/ ____/ ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima

Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Terezinha de Jesus Pinheiro Maciel, PhD

Membro da Banca Examinadora - UFC

Sandra Maria Santos, Dra.

Membro da Banca Examinadora - UFC

A Deus, pela minha saúde, a qual ensejou a serenidade, objetividade e coerência no convívio com o processo autônomo provocador de incertezas caóticas e descobertas fantásticas. Ao meu querido esposo, Ronaldo, por aceitar minha condição de eterna aprendiz, com o permanente apoio, carinho e paciência, incentivando na conquista deste sonho que, ao casarmos, já foi traçado como condição de realização pessoal e profissional. A minha irmã, quase mãe, Irivanda Luna, pelo constante incentivo, solidariedade e vibração quando mais preciso. Aos meus pais representando a família Camaleão, Francisco José de Oliveira (*in memoriam*), instrumento de Deus para o meu retorno à vida, a qual deu ensejo a este momento sublime e determinante para minha caminhada profissional, e, por fim agora ao meu bebê que está a caminho.

“No dia em que o homem perder a capacidade de ter esperança, pode apagar o arco-íris”. Mário Lago.

Definitivo, como tudo o que é simples. Nossa dor não advém das coisas vividas, mas das coisas que foram sonhadas e não se cumpriram. Sofremos por quê? Porque automaticamente esquecemos o que foi desfrutado e passamos a sofrer pelas nossas projeções irrealizadas, por todas as cidades que gostaríamos de ter conhecido ao lado do nosso amor e não conhecemos, por todos os filhos que gostaríamos de ter tido junto e não tivemos, por todos os shows e livros e silêncios que gostaríamos de ter compartilhado, e não compartilhamos. Por todos os beijos cancelados, pela eternidade. Sofremos não porque nosso trabalho é desgastante e paga pouco, mas por todas as horas livres que deixamos de ter para ir ao cinema, para conversar com um amigo, para nadar, para namorar. Sofremos não porque nossa mãe é impaciente conosco, mas por todos os momentos em que poderíamos estar confidenciando a ela nossas mais profundas angústias se ela estivesse interessada em nos compreender.

Carlos Drummond de Andrade
(Definitivo)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato sublime e divino. Então começo pela força maior, que é DEUS, que me deu vida e inteligência, e que me dá forças para continuar a caminhada em busca dos meus objetivos.

Quero registrar inicialmente os sinceros agradecimentos aos professores da Universidade Federal do Ceará (UFC), por intermédio da sua Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC), com o Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria (PPAC), pela oportunidade em formar gestores mais humanos e preparados para transcenderem de profissionais-professores em professores-profissionais, e à Faculdade de Educação (FACED), cuja formação como pedagoga me faz pensar como um educadora.

Agradeço em especial aos professores da FEAAC, Augusto Cabral e Eduardo Ellery, Terezinha Maciel, Verônica Ximenes, Tupinambá (*in memoriam*) e Sônia Pereira (FACED), que servirão de modelo do que quero ser quando “Cres-Ser”, pela cumplicidade em solucionar situações mais adversas no percurso acadêmico.

Registro o meu profundo agradecimento ao Aparecido dos Santos e João Nicéδιο pela confiança e incentivo como gestores do Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo no Estado do Ceará – SESCOOP/CE o que foi determinante para a consolidação de um sonho que finda nesta etapa por meio deste documento.

Aos meus amigos que são muitos, e, aqui agradeço a TODOS por intermédio da Cecília Lacerda, Álvaro dos Santos, Sérgio Cordioli, Marne Porto, Juraci Pereira, Byanna Andrade, Ércio Ferreira, Adriano Marcelo, Patrícia Cruz, Aletéia Patrícia, Federico Zappi, Mariete Ximenes, Jorge Noé, Mirlane Magalhães, Noeme Milfont, Otiliana Farias e Carlos Claro, pelo amparo material e espiritual a mim ofertados como prova de solidariedade e credibilidade.

A todos os companheiros de trabalho, a quem admiro e respeito pela bravura como realizam as atividades cotidianas, em especial a Sandra Andréia, Darliane Viana, Zilda Maria, Christiane de Lavor, Juscilene Alves, Orlando Feitosa, Daniele Bruno, Arilo Carneiro, Júlia Firmeza, Clóris Violeta, Ítalo Costa, Leandro Carvalho e Lúcia de Fátima, que contribuíram direta ou indiretamente para o meu sucesso nesta empreitada.

Ao professor doutor Marcos Antônio Martins Lima, meu orientador, pelo incentivo e sugestões dadas na realização deste trabalho com maestria e dedicação.

Finalmente, a toda a família, que sentiu a minha ausência, mas compreendeu a tamanha importância desta produção científica, especialmente ao meu marido, Ronaldo Maciel, pela compreensão, as irmãs Irivanda Luna, Vera Lúcia e Nilda Martins, principais incentivadoras do meu crescimento profissional e pessoal.

Aos meus pais, Francisco José de Oliveira (*in memoriam*) e Iolanda Pereira de Oliveira, que me ensinaram a não temer desafios e a superar os obstáculos com força e vitalidade, diante das reais dificuldades impostas pela sociedade capitalista excludente.

E aos demais que, de alguma forma, contribuíram na elaboração deste ensaio acadêmico; não disponho mais de espaço para referendá-los, mas eles sabem da minha profunda admiração.

RESUMO

Esta pesquisa abordou a educação profissional do Sistema “S” embasada em preceitos de abordagens consideradas reprodutivistas, como a tecnicista, focada nos conceitos tradicionais de formação, cujo objetivo é formar e qualificar os trabalhadores no seu ambiente de trabalho, na tentativa de reinserí-los no mercado de trabalho, se assim convier. Como propulsor de um diálogo construtivo, com o objetivo de servir como base na correlação entre a teoria e a prática no processo de análise, as abordagens teóricas evocadas foram as progressista, politécnica, construtivista, cognitivista, tecnicista e andragógica, ambos com suas peculiaridades, todavia comuns no ato de aprender e ensinar. Baseou-se na busca de respostas sobre os modelos praticados pelo Sistema “S”, quais as abordagens pedagógicas, estruturas essenciais da educação? E ainda, quais os níveis de avaliação de Kirkpatrick são praticados nos programas de educação profissional desse Sistema “S”? A metodologia da pesquisa utilizada, ainda pouco disseminada, foi a quadripolar, cuja dissertação estabelece um diálogo entre quatro polos, a saber: epistemológico ou contextualização histórica e filosófica do objeto da pesquisa, o teórico que promoveu um diálogo entre os autores, o morfológico, ao relatar os modelos de educação profissional e avaliação, e o técnico, o qual trata das análises no campo da metodologia de pesquisa e dos dados coletados que puderam se relacionar durante os escritos. Os primeiros resultados foram à afirmação do Sistema “S” como formador dos trabalhadores e, após análise dos dados coletados, as afirmações de que as abordagens predominantes foram a andragógica e a tecnicista, sendo indispensável observar o paralelo traçado do objeto de estudo com a avaliação segundo modelo de avaliação adotado que foca em quatro níveis: reação, aprendizagem, comportamento e resultados, o que demonstrou claramente ao observar os resultados a predominância nos níveis de reação ou de satisfação dos participantes nas atividades de formação profissional e o nível de aprendizagem para as organizações do Sistema “S” mais desenvolvidas.

Palavras-Chaves: Educação Profissional, Desenvolvimento, Tendências Pedagógicas, Avaliação de Programas e Aprendizagem Organizacional.

ABSTRACT

A throughout the time, the Education focused before in the traditional concepts formation, based on the concepts one in such a way technician, made the positive base for System "S", whose objective is to form and to characterize the workers in its environment of work, in the attempt to place them to agree again if thus. As propeller of a constructive dialogue to serve of base in the correlation between the theory and the practical one in the analysis process, the evoked theoretical concepts had been the progressive, polytechnical, constructivist, cognitivism, technicality and andragógica, all with its peculiarities, however common in the act to learn and to teach. The methodology of the used research was of four polar regions, whose dissertation establishes a dialogue between four polar regions, namely: Epistemological or historical and philosophical composition of the object of the research, the theoretician whom a dialogue between the authors, the morphologic one promoted, when telling the models of professional education and evaluation, and the technician, which deals with the analyses in the field of the methodology of research and the collected data that had been able to become related during the writings. The first results had been the affirmation of System "S" as development of the workers and, after analysis of the collected data, the affirmations or negations of the hypotheses, being indispensable to observe the traced parallel of the study object.

Key-words: *Professional Education, Development, Trends Pedagógicas, Program Evaluation and Organizational Learning*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

1 Estrutura da Dissertação.....	28
2 Mapa Conceitual – Andragogia	89
3 Educação, Instrução, Treinamento e Desenvolvimento Integral do Indivíduo	92
4 Avaliação em oito dimensões inter-relacionadas	94
5 Modelo Kirkpatrick de Avaliação de Programas Educacionais	105
6 Sistema “S” no Ceará	107
7 Desenho Curricular e Oferta Formativa	112
8 Organização do Itinerário Formativo	113
9 Arquitetura Curricular dos Cursos de Capacitação – Sistema Modular.....	116
10 GESTÃO: Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores	117
11 Arquitetura Curricular dos Cursos de Capacitação – Sistema Modular	118
12 Modelo de Formação SEBRAE/CE	123
13 Processo FPR e da PS	127
14 Proposta de Educação Profissional	129
15 Educação Profissional por Área de Atuação	133
16 Macroestruturas Essenciais da Educação Profissional (EP) no Sistema “S”	134
17 Microestruturas Essenciais da Educação Profissional (EP) no Sistema “S”	135
18 Prática Metodológica Quadripolar	143
19 Estratégia Metodológica da Pesquisa	150
20 Tipos Básicos de Projetos para Estudos de Caso	153

QUADROS

1 Primeiras Ações da Educação no Séc. XIX ligadas à Educação Profissional	47
2 Fatos Significativos 1889-1904-1920-1980	50
3 Decretos Publicados de 1931-1932	51
4 Ações Governamentais ligadas à Educação (1964-1975)	53
5 Evolução do Sistema “S” no Brasil	56
6 Relação entre Aprendizado/Retenção e os Sentidos	87
7 Relação entre Aprendizado/Retenção e os Sentidos por Hora Capacitada	87
8 Princípios da Educação de Adultos	88
9 As Diferenças entre o Aprendizado de Crianças (Pedagogia) e de Adultos (Andragogia)	90
10 Quadro Comparativo dos Conceitos de Avaliação	93
11 Comparativo dos Modelos Tradicional e Moderno de Educação	99
12 Comparativo entre Modelos Pedagógico e Andragógico	102
13 Marcos da Educação Profissional do SENAR	126
14 Leis, Decretos, Pareceres e Resoluções da Educação Profissional Seguida pelo Sistema “S”	140

TABELAS

1 Demonstrativo de Percentual das Microestruturas Essenciais de Educação Profissional do Sistema “S” no Ceará 2008/2009	161
2 Abordagens Pedagógicas no Sistema “S” – 2008	163
3 Percentual do Nível de Avaliação Praticada no Sistema “S” no Ceará – 2008/2009	165
4 Média de Notas da Avaliação de Reação no por Grau de Satisfação no Sistema “S” Estado do Ceará- 2008/2009	166
5 Média de Notas da Avaliação de Aprendizagem no Sistema “S” no Estado do Ceará- 2008/2009	166
6 Quadro Geral de Educação Profissional no Sistema “S” no Estado do Ceará- 2008/2009	170
7 Média de Notas da Avaliação de Comportamento do Sistema “S” no Estado do Ceará- 2008/2009	174

GRÁFICOS

1 Demonstrativo das Abordagens Pedagógicas do Sistema “S” no Ceará - 2008/2009.....	164
2 Nível de Avaliação praticada nas Ações de Educação Profissional para o Sistema “S” no Ceará – 2008/2009	166
3 Comparativo do Antes e Depois do Nível de Avaliação da Aprendizagem para Existência de Educação Profissional com Profissionais da Área no Sistema “S” no Ceará – 2008/2009	167
4 Comparativo do Antes e Depois do Nível de Avaliação da Aprendizagem Para a Construção da Proposta Pedagógica para o Sistema “S” no Ceará – 2008/2009	168

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

ABDE	Associação dos Bancos de Desenvolvimento
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econmico e Social
CEBRAE	Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena Empresa
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNA	Confederação Nacional da Agricultura
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNE	Conselho Nacional de Educação
FAEC	Federação da Agricultura e Pecuária do Estado do Ceará
FETRAECE	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Ceará
FIEC	Federação das Indústrias do Estado do Ceará
FIESP	Federação das Indústrias de São Paulo
FIPEME	Programa de Financiamento À Pequena e Micro Empresa
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FPR	Formação Profissional Rural
FUNTEC	Fundo de Desenvolvimento Técnico – Científico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDT	Instituto de Desenvolvimento do Transporte
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
INSS	Imposto Nacional do Seguro Social
MIC	Ministério da Indústria e Comércio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MIC	Ministério da Indústria e Comércio
NAT	Núcleo de Assistência Industrial
PAM	Programa de Ações Móveis
PNE	Plano Nacional de Educação
PS	Promoção Social
PUDINI	Programa Universitário de Desenvolvimento Industrial do Nordeste
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação Básica (Ceará)

SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SPSS	<i>Statistical Product and Service Solutions</i>
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
UFC	Universidade Federal do Ceará
USAID	United States Agency for International Development
OCB/CE	Sindicato e Organização das Cooperativas no Estado do Ceará
PPP	Projeto político pedagógico
TGS	Teoria Geral dos Sistemas
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
Problemática	21
Justificativa e Relevância do Estudo	22
Definição dos Objetivos (Geral e Específicos).....	23
Pressupostos	24
Estratégia Metodológica	24
Estrutura da Dissertação	26
2 POLO EPISTEMOLÓGICO	30
2.1. Introdução aos Conceitos de Epistemologia em Bachelard e Japiassu	31
2.1.1 Conceitos de Epistemologia em Gaston Bachelard (1884-1962)	32
2.1.2 Conceitos de Epistemologia em Hilton Japiassu	35
2.2 A Epistemologia e a Educação Profissional	38
2.3 A Gênese e o Histórico da Educação Profissional no Mundo e no Brasil.....	41
2.4 A Origem do Sistema “S” para a Educação Profissional	54
2.5.Epistemologia da Avaliação Educacional e de Programas	57
3 POLO TEÓRICO	60
3.1 Conceitos de Educação Profissional, Profissão e Organização	62
3.2 Abordagens Teóricas na Educação Profissional	69
3.2.1 Abordagem Tecnista	71
3.2.2 Abordagem Politécnica	74
3.2.3 Abordagem Cognitivista	77
3.2.4 Abordagem Construtivista	80

3.2.5 Abordagem Progressista	82
3.3 A Educação Profissional na Perspectiva Andragógica	85
3.4 Abordagens Teóricas da Avaliação na Educação Profissional	90
4 POLO MORFOLÓGICO	95
4.1 Modelos de Educação Profissional	98
4.2 Modelos de Avaliação na Educação Profissional	102
4.3 O Sistema “S” e sua Proposta Teórica de Educação Profissional	105
4.3.1 O Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria (SENAI).....	107
4.3.1.1 Proposta Pedagógica do SENAI/CE.....	110
4.3.2 O Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC)	114
4.3.2.1 Proposta Pedagógica do SENAC/CE	115
4.3.3 O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) ..	119
4.3.3.1 Proposta Pedagógica do SEBRAE/CE	121
4.3.4 O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR)	124
4.3.4.1 Proposta Pedagógica do SENAR/CE	125
4.3.5 O Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT)	127
4.3.5.1 Proposta Pedagógica do SENAT/CE	128
4.3.6 Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).....	130
4.3.6.1 Proposta Pedagógica do SESCOOP/CE	131
4.4 Estruturas Essenciais da Pesquisa – Sistema “S”	133
4.5 Modelos de Educação Profissional e Avaliação Aplicados no Sistema “S” ...	137
5 POLO TÉCNICO	142
5.1. Sujeito da Pesquisa e a Contextualização da Problemática	144
5.2. Delineamento da Pesquisa	147
5.3 Seleção dos Sujeitos a Serem Pesquisados	149
5.4 Estratégia de Pesquisa	151
5.5. Descrição dos Instrumentos da Pesquisa	155

5.6. Procedimentos para Análise dos Dados	157
5.7. Resultados da Pesquisa	159
5.8 . Análise Geral dos Modelos de Educação Profissional Continuada	168
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICES	
ANEXOS	

1. INTRODUÇÃO

Problemática

Justificativa e Relevância do Estudo

Definição dos Objetivos (Geral e Específicos)

Pressupostos

Estratégia Metodológica

Estrutura da Dissertação

“Quem sabe ensina a quem não sabe [...] quem sabe possa ensinar a quem não sabe é preciso que, primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo, que, quem não sabe, saiba que não ignora tudo. Sem esse saber dialético em torno da ignorância é impossível a quem sabe, numa perspectiva progressista, democrática, ensinar a quem não sabe”. (FREIRE, 1993, p. 188).

Para a realização desta pesquisa, relevante para a academia, foram contextualizadas todas organizações que compõem o Sistema “S” com sua trajetória de forma sistemática, pois “a única maneira de construir uma verdadeira ciência dos fatos sociais é adotar o caminho da análise sistemática, em outras palavras proceder a uma completa “objetivação do social”. (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 12).

Por se tratar de um estudo de casos múltiplos, será uma tônica a contextualização quanto à legislação que deu origem a todas as organizações do Sistema “S”: SENAI/CE, SENAC/CE, SEBRAE/CE, SESCOOP/CE, SENAT/CE e SESCOOP/CE, ora investigadas, a fim de ser utilizada como base no momento de análise dos dados coletados em campo.

Portanto, as bases teóricas a serem seguidas para a sua viabilidade estão balizadas em teorias que alavanquem a coleta de dados, e, assim, enriqueça as análises desta, o que será expresso na metodologia, no polo técnico mais a diante, descrevendo as etapas as quais serão caracterizadas por polos que se complementam, porém cada um com especificidades.

Trata-se de uma metodologia de pesquisa que possibilita explorar o objeto em estudo nas quatro possibilidades de percepção mediado pela definição quadripolar norteadora desse estudo nos seus quatro polos, o epistemológico que trata de contextualizar historicamente e as relações do objeto em questão, o teórico quando se lança mão de estudiosos e suas teorias envolvendo o assunto investigado, o polo morfológico o qual retrata os modelos existentes, e, quando oportuno, os modelos que embasam as discussões e o técnico cujo o papel é de integrar todos os polos na perspectiva de apresentar os métodos, técnicas, instrumentos e resultados conquistados correlacionando-os com intuito de confirmar ou negar os pressupostos da pesquisa.

Portanto, toda a tônica da pesquisa será de buscar as explicações ou não dos fatos e das informações coletadas nos polos constituídos e consolidados no escopo do documento, ao ponto de subsidiar, com eficácia, as considerações finais, e permitir a visão panorâmica do Sistema “S” como organizações de ensino-aprendizagem sob a égide da educação profissional e as suas formas de avaliação.

Problemática

Este estudo visa a pontuar-se no cenário cearense e nacional, pois verificará as formas praticadas pelo Sistema “S” quanto às propostas pedagógicas de formação profissional com o campo da teoria, visto que os estudos nessa temática são exíguos, com foco na contextualização histórica, por autores como Manfredi (2002), Boog e Boog (2006), Aranha (1989), Ribeiro (1991) e Romanelli (1993).

Trata-se de uma oportunidade de efetuar uma pesquisa que ajudará a percepção das teorias organizacionais e as concepções de modelos para a formação profissional, que embasam essas práticas voltadas para os rumos de atividades-fim do SENAI (1942), SENAC (1948), SEBRAE (1973 e 1991), SENAR (1993), SENAT (1993) e SESCOOP (1998), todos atuantes no contexto cearense.

Visa a relacionar, todavia, um conceito de formação e qualificação profissional, atrelado à gestão empresarial ou ao negócio, tanto urbano quanto rural, bem como, as conseqüências dessa formação profissional junto ao público atendido, numa visão crítica sobre a evolução do homem no mercado de trabalho sob o contexto legal norteador do sistema educacional brasileiro.

Atrelado a isso, destaca-se a relevância teórica envolvendo os modelos concebidos até então e sua relação com a realidade dos trabalhadores, além de refletir acerca da importância de um modelo de formação profissional contextualizado e continuado como oportunidade de trabalho e renda, fortalecidos com as bases teóricas de autores como Paulo Freire (1983); Bachelard (1996); De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), Manfredi (2002), Gomes (1989); Morin (2004); Lima (2005), dentre outros.

Buscará depurar as formas de aplicação dos modelos junto ao público demandante, suas práticas e teorias, na perspectiva de melhoria da gestão das organizações empresariais e cooperativistas, tendo as contribuições de teóricos, como Luckesi (1994), Luckesi (1996), Kirkpatrick (2006), Marinelli (2007) e Lima (2005).

Portanto, tais considerações embasaram a grande questão feita com base em a partir de indagações concebidas durante a prática no Sistema “S” referentes aos programas de educação

profissional: Quais os modelos de avaliação dos programas de educação profissional utilizados na prática educativa do Sistema “S”? Esta indagação ensejou o estudo das organizações de forma agrupada, o que possibilitou a visão global e comparativa.

Justificativa e Relevância do Estudo

Como a justificativa deste estudo foi o enquadramento da Educação Profissional (EP) como elemento de formação na linha de pesquisa da estratégia de gestão de recursos humanos, buscou-se observar, historicamente, a evolução da educação no mundo e no Brasil, principalmente no foco da educação profissionalizante, a qual é um espaço pouco explorado no âmbito da academia.

É importante destacar o fato de que o Sistema “S”, composto pelo SENAI, SENAC, SEBRAE, SENAT, SENAR e SESCOOP, os quais foram estudados ao longo desta pesquisa, surgiram sempre na expectativa de propor opções para a população à margem do mercado e da educação formal na faixa etária adequada ao sistema de ensino nacional, conforme legislação vigente.

Segundo informações do Sistema “S” (2008), este dispõe de modelos pertinentes à formação profissional, e, durante a pesquisa, relevantes para o entendimento dos modelos quanto à classe de trabalhadores desempregados, bem como para a academia na proposição de modelos realmente adequados e focados em resultados como: a) contextualização da educação na formação profissional; b) legislação pertinente ao ensino profissional; c) abordagens teóricas pedagógicas que embasam os modelos; d) pressupostos que validam a importância da avaliação dos processos de ensino aprendizagem; e) as estruturas essenciais elencadas dos modelos analisados; f) os conteúdos contemplados em suas práticas e g) as formas de avaliar as metodologias e os seus resultados.

Como o Sistema “S” tem, em seus objetivos institucionais, a formação de trabalhadores para um mercado cada dia mais exigente, ao longo da evolução histórica, formam os modelos de capacitação defensores da educação continuada, porém observa-se na prática uma certa atipia quanto aos seus reais propósitos, sendo relevante conhecê-los e analisá-los, traçando-se um paralelo com as teorias que embasam os modelos.

Os referenciais teóricos que norteiam esta produção acadêmica estão condicionados a um diálogo entre os autores inerente à metodologia de pesquisa social numa visão quadripolar, de De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 12), que tem como eixo a utilização de perspectiva científica quanto aos quatro polos distintos e inter-relacionados ao mesmo tempo; o epistemológico, no qual se percebe a evolução histórica do objeto em estudo, suas razões e indagações de existência, e o porquê da sua origem; o teórico, lançando mão do pensamento de estudiosos e pesquisadores, visando a conceituar a pesquisa com bases teóricas e reflexivas na busca de modelos cientificamente fundamentados; o morfológico, que trata da constituição de um ou mais modelos paralelos aos demais polos, buscando ficar o mais próximo da realidade ou da necessidade do que se quer investigar ou realizar, e, por fim, o polo técnico, cuja premissa é a aplicabilidade e/ou avaliação quanto ao acompanhamento do modelo ora implantado, sendo imprescindível a correlação dos demais pólos, a fim de estabelecer um diálogo andragógico dos conhecimentos científicos elaborados (KNOWLES, 1980).

Por fim, ressalta-se a importância da pesquisa exploratória como possibilidade de estabelecer as relações entre a realidade prática e as teorias, focando nos resultados.

Definição dos Objetivos (Geral e Específicos)

Como em toda pesquisa, os objetivos servem como norteadores para o sucesso desta, o que nesse caso ensejou estudar os programas educacionais do Sistema “S” quanto as suas abordagens, estruturas essenciais de educação (LIMA, 2008) e níveis de avaliação segundo (KIRKPATRICK, 2006), abordado mais aguçadamente no polo morfológico, quanto aos programas de avaliação focados na práxis educativa do Sistema S, servindo como balizador na definição do percurso e os resultados ao final da caminhada.

As etapas desta pesquisa fundam-se nos objetivos específicos propostos, sendo norteadores neste estudo: (1) Estudar historicamente o Sistema “S” como ferramenta paraestatal de desenvolvimento da educação profissional; (2) mapear as bases teóricas que orientam as propostas pedagógicas da educação profissional no contexto organizacional do Sistema “S”; (3) identificar as micro-estruturas essenciais de Educação Profissional presentes

nos programas Educacionais do sistema “S”; (4) Analisar os níveis de avaliação dos programas educacionais do Sistema “S” segundo (KIRKPATRICK, 2006).

Pressupostos

Com suporte nos objetivos, foi preciso pensar nos cenários macro e micro com relação ao problema em foco, seus resultados parciais e finais para a consecução desta pesquisa, sendo os pressupostos assim constituídos: (1) não existe preocupação com a epistemologia da educação profissional no Sistema “S”; (2) a existência de projetos pedagógicos bem estruturados e desenvolvidos faz-se espaço para a formação cidadã dos trabalhadores; (3) os modelos de educação profissional necessitam de maior acompanhamento na execução, pois os planejamentos são carentes quanto aos resultados; (4) existe uma lacuna entre os modelos teóricos e os praticados pelo Sistema “S” e (5) os modelos de avaliação praticados refletem os resultados atingidos junto aos beneficiários, de forma superficial.

Tais pressupostos foram investigados mediante pesquisa qualitativa, dentro de critérios estabelecidos, sendo realmente uma ponte entre a academia, profissionais da educação e o Sistema “S” aqui descrito, ou seja, se constituindo como um instrumento de pesquisa relevante para todos que atuam no cenário educacional.

Estratégia Metodológica

A condução de uma pesquisa quanto aos aspectos metodológicos é determinante na consolidação dos resultados, o que neste momento foi definido com origem nos sujeitos, sendo escolhido o Sistema “S” por meio das suas coordenações de capacitações no estudo de casos múltiplos (YIN, 2005), sendo, neste caso, as seis organizações paraestatais no Ceará.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual será aplicado um formulário com perguntas fechadas e algumas abertas para a coleta de informações junto aos seus sujeitos, cuja finalidade é exploratória e descritiva (GIL, 1995).

O ambiente de estudo é o Sistema “S”. O universo será formado pelo todo de respondentes da pesquisa: SENAI/CE, SENAC/CE, SENAR/CE, SEBRAE/CE, SENAT/CE e SESCOOP/CE, tendo como critério de escolha o fato de o Sistema ser uma forma organizativa de representação por espécie de atividades que tem ambiente de formação profissional com modelos propostos segundo projetos políticos pedagógicos (PPP’s) e atuam junto aos trabalhadores no processo de ensino-aprendizagem em suas atividades produtivas no Estado.

Esta pesquisa consolidou-se por meio de consultas bibliográficas, documentais e exploratórias, com fundamentos na metodologia quadripolar orientadora da dissertação, sob a perspectiva qualitativa, mediada por instrumentos de coleta constituídos ao longo do processo.

Constam neste instrumento referenciais teóricos inerentes à metodologia de pesquisa social, numa visão quadripolar, de De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), cujo eixo é a utilização do olhar científico quanto aos quatro polos distintos e inter-relacionados ao mesmo tempo.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados os projetos políticos pedagógicos (PPP’s), formulários preenchidos e mediados pela pesquisadora, diário de campo com a coordenação das organizações, por ser uma forma de coleta baseada em roteiro e análise dos programas de formação profissional.

Ainda foram efetuadas análises das propostas levantadas com a perspectiva de perceber a eficiência e eficácia pedagógica, bem como suas tendências quanto às abordagens pedagógicas em questão, além do entendimento das reais propostas no contexto teórico.

É perceptível na metodologia a inter-relação dos polos ora propostos na busca da excelência da pesquisa, sendo o processo dialético, reflexivo, complexo e, principalmente, construtivo, na perspectiva de apresentar aos leitores uma compreensão sobre todo o processo de pesquisa, opções para os estudos vindouros e críticas com sugestões para os próximos passos que serão dados pela pesquisadora.

Estrutura da Dissertação

A perspectiva do diálogo entre o autor e os *steackholders* ou partes interessadas é a tônica nesta pesquisa, permitindo melhor compreensão do cenário desvelado diante dos desafios, que é compilar um volume imenso de informações em um compêndio tão particular que é uma dissertação acadêmica, porém enlaçada pela visão prática da educação profissional, cujo objetivo é disseminar a importância da EP na formação técnica e humana dos trabalhadores cearenses.

Portanto, a proposta aqui descrita buscará, de forma interdisciplinar, apresentar um estudo inovador das propostas pedagógicas do Sistema “S” por meio das seções elaboradas sob a base teórica da metodologia quadripolar recheada com outras formas de pesquisa no âmbito da pesquisa social.

A introdução orienta quanto à leitura dos interessados com a exposição da real justificativa do referido estudo, externando toda a problemática pertinente ao sujeito investigado, além de detalhar os objetivos quanto aos resultados da pesquisa científica.

O Polo 1 trata de toda a trajetória evolutiva da educação profissional no País e no Ceará, pois é no aparato epistemológico que a prática se sustenta, as ideias e concepções pedagógicas numa ordem cronológica, a qual fundamenta as propostas pedagógicas que serão estudadas no polo morfológico. Os significados dos conceitos e conteúdos como orientadores na tentativa de melhor compreender o contexto da educação profissional com o foco na avaliação de programas educacionais como item das estruturas essenciais.

Já no Polo 2, as abordagens teóricas propiciam a tônica de todo o trabalho de pesquisa, as abordagens que embasaram de forma direta e indireta a elaboração do conhecimento científico. Foram abordadas as teorias denominadas de abordagens tecnicista, politécnica, progressista, cognitivista e construtivista, com uma ênfase na avaliação de programas educacionais.

Após as observações quanto à trajetória da educação profissional no Brasil, e, o composto teórico aqui despendido, ocorre a necessidade de explicar, no Polo 3, os procedimentos que permitiram esse caminhar, pois o estudo teve como sujeito o Sistema “S”

em seus seis segmentos de atividade, como comércio, indústria, agricultura, micro e pequenas empresas, transporte e cooperativismo, com as suas respectivas organizações paraestatais. Foram ainda descritos os passos da pesquisa, instrumentos constituídos e todo o aparato metodológico utilizado no período em foco.

Corroborando as demais seções, o acervo teórico pertinente aos modelos analisados foi descrito de forma sucinta, orientado pelo que se denominou de estruturas essenciais de avaliação (LIMA, 2007). No Polo 4, o morfológico foi concebido de modo a permitir expor um quadro panorâmico do Sistema “S”, quanto às suas concepções nas estruturas essenciais a seguir: Visão de Mundo, Ensino-Aprendizagem, Educador, Educando, Metodologia, Ambiente, Tecnologia e Avaliação, todas utilizadas na análise dos dados coletados junto aos pesquisandos.

Na sequência, serão apresentados os resultados da pesquisa, toda análise pós-coleta de dados, como forma de garantir a cientificidade da dissertação, permitindo a proposição de algumas opções para se ter um modelo eficiente, mesmo que seja apenas no âmbito do referencial teórico.

Portanto, tem-se, ainda, a apresentação de todo o aparato instrumental utilizado, a indicação de figuras, quadros, tabelas, gráficos e siglas oriundos das pesquisas de campo, documental e entrevistas, mediadas por formulário construído no decorrer do estudo, cujo objetivo é relatar de forma esquemático-estrutural todo o escopo da produção acadêmica, subsidiando o leitor e/ou pesquisador com informações precisas dentro de uma lógica formal sequenciada e coerente com a proposta do curso de mestrado.

Nessa perspectiva, é que se pensou em organizar uma proposta de pesquisa que retratasse no mais real possível o contexto do Sistema “S”: SENAI/CE, SENAC/CE, SEBRAE/CE, SENAR/CE, SENAT/CE e SESCOOP/CE, conforme a Figura 3.

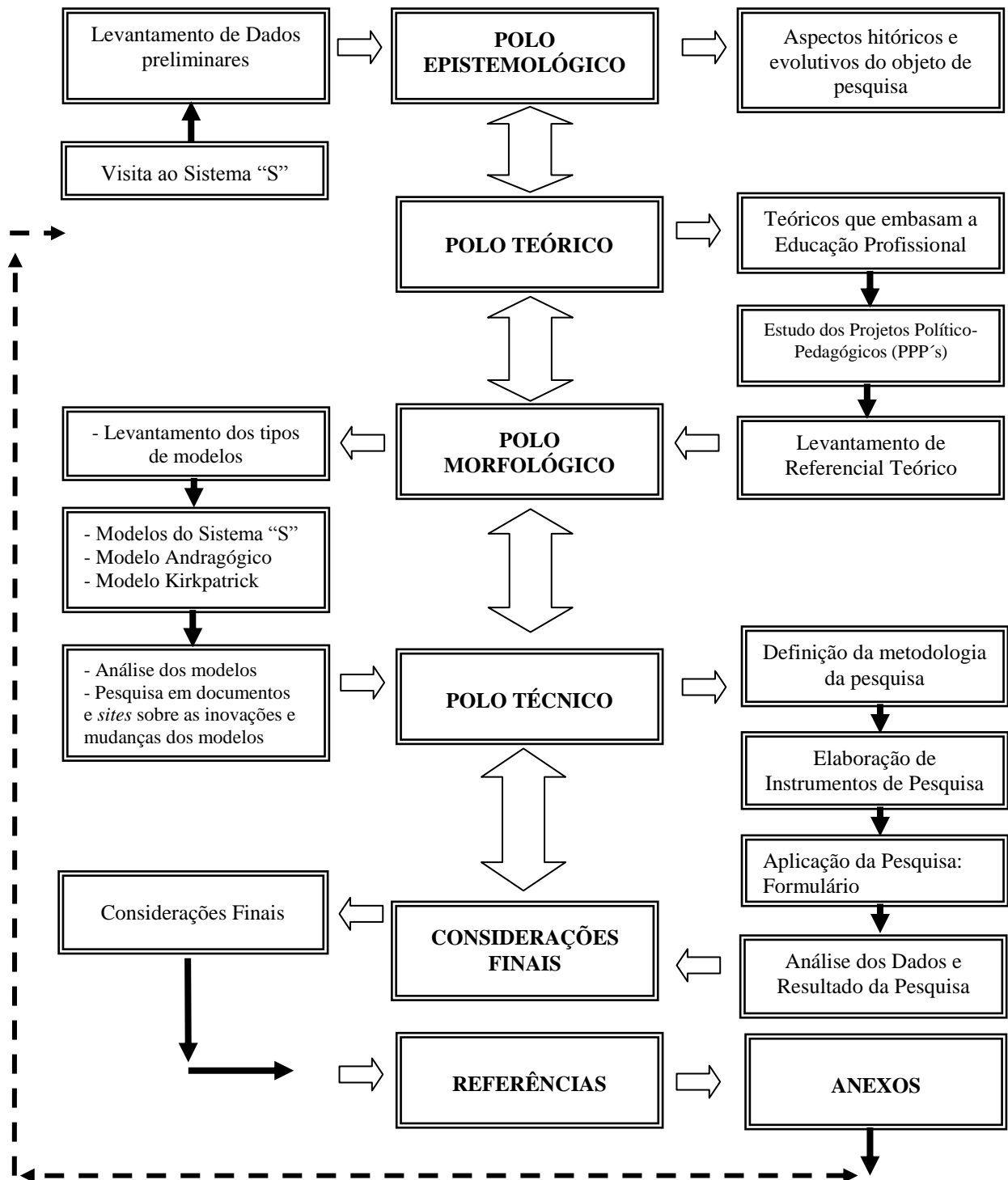


Figura 1: Estrutura da Dissertação
 Fonte: Da autora (2009).

Tais considerações fortalecem a necessidade de tornar a academia o mais próximo possível das organizações ou empresas no Estado, visto que o empirismo acontece de forma acelerada, as pessoas dividem-se em operacionalização e intelectualidade, divergem e atuam de forma oposta, o que possibilita a fragmentação das práticas da gestão, e, neste estudo especificamente, as práticas de educação profissional destoantes entre a teoria e a prática, ocorrendo na maioria das experiências uma dicotomia entre a realidade que se almeja com a que se tem de fato, corroborando as críticas de que o Sistema Educacional Brasileiro beneficia a elite e trata de questões emergenciais, sendo omissos na proposição de ações sistemáticas, a longo prazo e com base em indicadores realmente focados no ensino- aprendizagem.

Inclusive, este trabalho enfatiza a legislação da Educação Profissional, mesmo incipiente, se comparado as reais necessidades da população trabalhadora no País, porém relevante para a regulamentação das práticas, principalmente para o movimento alternativo junto ao Poder Público, como o Sistema “S”, que executa ações que a escola pública não realiza, e, ocorre a grande demanda atual de jovens egressos da educação básica sem destino ou qualquer informação que subsidiem na busca do primeiro emprego ou a reinserção de quem já passou pelo mercado de trabalho.

2. POLO EPISTEMOLÓGICO

2.1 Introdução aos Conceitos de Epistemologia em Bachelard e Japiassu

2.1.1 Conceitos de Epistemologia em Gaston Bachelard (1884-1962)

2.1.2 Conceitos de Epistemologia em Hilton Japiassu

2.2 A Epistemologia e a Educação Profissional

2.3 A Gênese e o Histórico da Educação Profissional no Mundo e no Brasil

2.4 A Origem do Sistema “S” para a Educação Profissional

2.5 A Epistemologia da Avaliação Educacional e de Programas

Na realidade, não há fenômenos simples; o fenômeno é um tecido de relações. Não há natureza simples, nem substância simples; a substância é uma contextura de atributos. Não há idéia simples, porque uma idéia simples, como bem viu Dupréel, deve ser inserida, para ser compreendida, num sistema complexo de pensamentos e experiências. A aplicação é complicação. As idéias simples são hipóteses de trabalho, conceitos de trabalho, que deverão ser revisadas para receber seu justo papel epistemológico (BACHELARD, 1968, p. 130).

O polo epistemológico tem relevância como provedor de informações que embasam toda a pesquisa e os seus achados, ou melhor, colaboram com a evolução do método no espaço metodológico quadripolar, onde o pesquisador escolhe o que estudar, para que estudar e a proceder nas escolhas teóricas orientadas para subsidiar o trabalho ora exposto (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977).

A compreensão acerca do nível epistemológico define o arcabouço científico. O polo exerce função de vigilância crítica. Ao longo de toda a pesquisa, ele foi a garantia da objetivação – isto é, da produção – do objeto científico, da explicitação das problemáticas da pesquisa (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977).

A função da epistemologia sustenta-se por meio das condições de objetivação dos conhecimentos científicos. Além disso, “[...] compreende os modos de observação e de experimentação examinando igualmente as relações que as ciências estabelecem entre as teorias e os fatos”. (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 41-42).

Assim, coube ao polo epistemológico balizar os referenciais que serviram para a elaboração científica; a origem do discorrido neste momento como ponto de partida para o estudo constituído como forma de dar sentido lógico e formal, além de conceituar e embasar a pesquisa, sendo corresponsável na relação com os demais polos, na perspectiva de transformação do conhecimento empírico em conhecimento científico.

2.1 Introdução aos Conceitos de Epistemologia em Bachelard e Japiassu

Quando se fala em polo epistemológico, logo é estabelecida uma ponte com a epistemologia. Realmente isso é real, pois o próprio conceito revela o quão necessária é a reflexão inerente à origem à evolução dos fatos.

A função da epistemologia sustenta-se nas condições de objetivação dos conhecimentos científicos. Além disso, compreende os modos de observação e de experimentação, examinando, igualmente, as relações que as ciências estabelecem entre as teorias e os fatos (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977).

Assim, a proposta do polo epistemológico foi balizar os referenciais que serviram para a elaboração científica, destacando-se como um pilar para a interlocução com os demais polos-teórico, morfológico e técnico.

No escopo deste capítulo, encontram-se duas visões sobre o conceito de epistemologia, sendo um de Bachelard (1971) e o segundo de Japiassu (1986), que reconhecem a ciência como mutante, como conhecimento-processo e não mais conhecimento-estado (JAPIASSU, 1976, p. 24).

Esses autores serão os pilares deste construto, porém podem contar com visões de outros renomeados nessa evolução da educação no mundo e Brasil, os quais estão expostos na seção a seguir, que embasa o tema epistemologia, responsáveis pela tônica durante a pesquisa social quadripolar aqui constituída na perspectiva da educação nos quatro polos anteriormente citados.

2.1.1 Conceitos de Epistemologia em Gaston Bachelard (1884-1962)

Neste polo ficou estabelecido o diálogo dos pensadores em suas concepções quanto às teorias em sua origem com os demais autores constantes no escopo deste estudo, sendo destacados Bachelard e Japiassu, pela condição de constante pesquisa acerca do tema aqui discorrido.

Gaston Bachelard nasceu em 27 de junho de 1884, na França campesina, e morreu em 16 de outubro de 1962, em Paris, cosmopolita e industrializada, sendo reconhecida após anos de trajetória, como filósofo e ensaísta, mas sua *performance* foi marcada pela simplicidade de nascer em Bar-sur-Aube no seio de uma modesta família. Foi engenheiro de tipografia, professor de Física e Química em Bar-sur-Aube. Tornou-se Filósofo em 1920; doutor em Filosofia em 1927, com a tese o “Ensaio sobre o Conhecimento Aproximado” e “Estudo sobre a Evolução de um Problema da Física”, tornando-se reconhecido pelo meio acadêmico e posteriormente premiado.

Bachelard (1884-1962) foi responsável pelas obras: “O Novo Espírito Científico” (1934), “A Formação do Espírito Científico” (1938), “Psicanálise do Fogo” (1938), “A Água

e os Sonhos” (1942), “O Ar e os Sonhos” (1943), “A Terra e os Devaneios da Vontade” (1948), “O Materialismo Racional” (1953), “A Poética do Espaço” (1957) e “A Poética dos Devaneios” (1960) dentre outras, pois foi considerado como cientista e poeta.

A publicação das obras citadas revela esta oscilação de interesses entre a Filosofia das Ciências, a Lógica, a Psicologia e a Poesia. Os seus trabalhos no domínio da Epistemologia continuam a ser de grande relevância para a compreensão dos problemas científicos contemporâneos. A ideia principal deste cientista sempre foi a de que o conhecimento sempre deve ser contestado, e, que no futuro, este se baseará na negação do próprio conhecimento atual, pois o “conhecimento” não estanca, passa por processo, e que o erro é uma possibilidade de acerto.

Portanto, para Bachelard (1971), Epistemologia ou Teoria do Conhecimento é a crítica, estudo ou tratado do conhecimento da ciência, ou ainda, o estudo filosófico da origem, natureza e limites do conhecimento. Pode-se remeter à origem da "epistemologia" a Platão, ao tratar o conhecimento como "crença verdadeira e justificada”.

Ainda se pode conceber como

[...] o espírito científico é essencialmente uma rectificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento. Julga o seu passado histórico condenando-o. [...] A própria essência da reflexão é compreender que não se tinha compreendido. Os pensamentos não-baconianos, não euclidianos, não-cartesianos estão compendiados nestas dialécticas históricas apresentadas pela rectificação de um erro, pela extensão de um sistema, pelo complemento de um pensamento. (BACHELARD, 1971, p. 125).

Logo, a elaboração do pensamento científico é um desafio na perspectiva da "Epistemologia" sendo tarefa desta buscar respostas, mediadas por perguntas, do “que é” e “como” alcançar o conhecimento em pesquisa social defendido por De Bruyne; Herman; Schoutheete (1977).

Na ocasião, reforça a necessidade de dar respostas ao problema em foco nesta pesquisa, quando se questiona: quais os modelos de avaliação dos programas de educação profissional utilizados na prática educativa do Sistema “S”?

Portanto, para Bachelard (1996, p. 10-11), é notório que todo o

[...] saber científico deve ser reconstruído a cada momento, nossas demonstrações epistemológicas só têm a ganhar se forem desenvolvidas no âmbito dos problemas particulares, sem preocupação com a ordem histórica [...] é preciso passar primeiro da imagem para a forma geométrica e, depois da forma geométrica para a forma abstrata [...]

Segundo Bachelard (1996), o homem na formação do espírito científico, passa por três estados, o concreto, o concreto-abstrato e o abstrato, mas sempre reconhecendo a origem de suas ideias no campo da essência e da origem das coisas, inferindo que "o verdadeiro pensamento científico é metafisicamente indutivo; [...] ele lê o complexo no simples, diz a lei a propósito do fato, a regra a propósito do exemplo". (BACHELARD, 1996).

Bachelard (1884-1962) critica as concepções continuistas da história das ciências, introduzindo a categoria de “ruptura” para assinalar a dupla descontinuidade – histórica e epistemológica – que nela se verifica. A contínua retificação dos conhecimentos anteriores é a chave de todo o progresso científico. A ciência não é um conhecimento absoluto, nem rigoroso, mas apenas cada vez mais aproximado do sentido profundo da natureza. O progresso científico pode acontecer de formas sucessivas de rupturas.

Quando, porém, se fala em Epistemologia, logo se reporta a esse tipo de indagação e afirmação, pois se acredita, com efeito, que o progresso científico manifesta sempre uma ruptura, ou rupturas, entre conhecimento comum (senso comum) e conhecimento científico, desde que se aborde uma ciência evoluída, uma ciência que, pelo próprio fato de suas rupturas, traga a marca da modernidade.

Não se pode correr o risco de prospectar as ideias de Bachelard (1996) como um conhecimento pronto e acabado, mas sim da importância de tal propósito como possibilidade de inovação, uma vez que, infelizmente, o conhecimento no Brasil sobre os trabalhos deste filósofo é reduzido, não apenas entre professores e pesquisadores de ciências físicas, mas também entre pesquisadores de ciências sociais.

A despeito da atualidade de suas ideias, do caráter polêmico que a muitos inspiram e da versatilidade inerente a sua forma de pensar, os educadores em ciências recebem maior

influência de autores associados ao positivismo anglo-saxônico, corrente de pensamento de certa forma ainda hegemônica.

Para Lima (2005, p. 37), “a epistemologia de Bachelard é um racionalismo dialético que se serve da razão e da técnica, denominado “racionalismo aplicado” e que não deve ser utilizado em generalidades, mas sim em partes limitadas de experiência (nacionalismo regional), para daí extrair suas aplicações”.

Por fim, a epistemologia tenta estabelecer o diálogo entre prática e prática, prática e teoria, teoria e teoria, como forma de confrontar ou associar o conhecimento formulado no trabalho aqui apresentado; consta a conotação reflexiva de sempre questionar o que está posto e de tentar explicações ou não do que se observou quanto aos modelos de educação descritos mais adiante nos demais polos, podendo ser a pesquisa passível de empecilhos e adversidade ou “causas da inércia as quais também denominadas de “obstáculos epistemológicos [...] o ato de conhecer, dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização”. (BACHELARD, 1996, p. 17).

Tais considerações reforçam a necessidade do pesquisador de refletir continuamente sobre sua prática no decorrer da investigação científica, ressaltando que, para o “espírito científico, todo o conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há perguntas, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído”. (BACHELARD, 1996, p. 18).

2.1.2 Conceitos de Epistemologia em Hilton Japiassu

Mediante exposição sobre o pensamento bachelardiano, poderiam ser citados outros autores, porém Hilton Japiassu se destacou por buscar compreender a leitura do conhecimento com bases sólidas da evolução e da interdisciplinaridade. É um epistemólogo e professor de Filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi o primeiro pesquisador brasileiro a escrever sobre interdisciplinaridade no livro “Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber”, em 1976. Na época, o autor já apresentava os principais questionamentos a respeito da interdisciplinaridade e seus conceitos

já proporcionavam uma reflexão acerca da metodologia interdisciplinar, baseada em experiências realizadas naquele período.

Um dos grandes desafios lançados ao pensamento e à educação nestes últimos séculos é a contradição entre os dois pensamentos. De um lado, pensamentos cada vez mais globais, interdependentes e planetários e, do outro, a persistência de um modo de conhecimento que ainda privilegia os saberes fragmentados, parcelados e compartimentados, proporcionando o surgimento da necessidade e da urgência de promoção do desenvolvimento no ensino e na pesquisa de um espírito propriamente transdisciplinar ou, pelo menos, de valorização dos conhecimentos interdisciplinares para uma reforma do pensamento e da educação.

Atualmente há um interesse crescente pela interdisciplinaridade, motivado por diversas razões, entre as quais as que se vinculam a uma análise pedagógica e à redefinição de uma política educacional, pois a interdisciplinaridade possui um sentido bastante preciso: exprime tanto uma constatação (a fragmentação das disciplinas), quanto uma recusa (abandonar certa tradição ou mentalidade) e um remédio (formulação desejada de um mito unificador) para esse esfacelamento. Muita gente toma consciência de que os objetos de pesquisa se revelam tão complexos que só podem ser tratados por uma abordagem interdisciplinar, como é a metodologia quadripolar escolhida para esta pesquisa (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977).

O conceito de Epistemologia, para Japiassu (1986), segue do raciocínio da essência, ou melhor, de que essencialmente a epistemologia é o estudo crítico dos princípios das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, pois contesta o positivismo, defende a aprendizagem cognitiva (Epistemologia genética) do saber científico, reportando-se à ciência de Piaget (1970), como resultado de uma elaboração temporal e biológica.

A Epistemologia, para Japiassu (1986), baseia-se na significação das “coisas”, o que, etimologicamente, ressalta a origem da palavra epistemologia, já que, esta expressão deriva das palavras gregas "episteme", que significa "ciência", e "logos" que significa "discurso". Pode ser definida em sua etimologia como "o estudo da ciência" sendo um tema muito recente, visto que surgiu no século XIX (JAPIASSU, 1986, p. 24).

Na perspectiva de traduzir o pensamento como prática, Japiassu (1986, p. 27) afirmou que “o conhecimento passou a ser considerado como um processo e não como um dado adquirido uma vez por todas”, então remetendo-se ao campo da educação profissional, investigada durante a pesquisa no que tange às correntes pedagógicas e suas práticas (modelos), passível de questionamentos e reformulação.

Cabe aqui uma definição pragmática de epistemologia quanto ao dicionário da língua portuguesa de Ferreira (1988, p. 257), sendo epistemologia definida como o “estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências já constituídas, e que visa a determinar os fundamentos lógicos, o valor e o alcance objetivo delas”.

Com base a epistemologia ou estudo da evolução e dos porquês, pode-se ver a ruptura com o que está posto no contexto atual. Os conceitos que serão apresentados neste são vinculados à interdisciplinaridade, reforçam a perspectiva epistemológica de educação em estudo no âmbito da academia, mas, praticamente, inexistente como prática interdisciplinar no sistema educacional brasileiro. Infelizmente, ainda são poucos os estudiosos nesse campo, os estudos são muito elementares, pois o que se publica são materiais produzidos em encontros multidisciplinares, mais fruto da imaginação criadora e combinatória de alguns pesquisadores com conhecimento do manejo de conceitos e métodos diversos, do que de algo propriamente instituído e institucionalizado, se comparado com as ciências naturais que conduzem tais afirmações como:

[...] nas ciências naturais, podemos descobrir um tronco comum, de tal forma que temos condições de passar da matemática à mecânica, depois à física e à química, à biologia e à psicologia fisiológica, segundo uma série de generalidade crescente (esquema comtiano). Não se verifica semelhante ordem nas ciências humanas. A questão da hierarquia entre elas fica aberta [...]”. (JAPIASSU, 1976, p. 84).

Corroborando Bachelard (1971), Japiassu (1986) defende a Epistemologia dentro de um processo de pesquisa norteada pela teoria dividida em quatro polos, requerendo uma compreensão de duas funções: a *metaciência* (vem após e diz respeito às ciências, fazendo uma reflexão sobre os princípios, fundamentos e validade das ciências) e *intracientífica* (representa um polo intrínseco à pesquisa científica), porém ciente de que não é estático, a dialética é a tônica dentro desse processo (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977).

2.2 A Epistemologia e a Educação Profissional

Para dar início ao diálogo proposto, com bases epistemológicas arraigadas na evolução da educação profissional, faz-se necessária a conferência da etimologia desta palavra, defendida por Lima (1983, p. 8), que divide o seu significado em dois momentos, sendo o primeiro como:

[...] uma educação geral imanente, o que transponto para a nossa real ou aparente antinomia, significa que, na singularidade múltipla das profissões, há sempre algo que seria objeto da educação geral, mesmo porque o ser humano dispõe senão do seu comportamento (motor, verbal e mental) para realizar a multiplicidade das tarefas que denominamos profissionais.

Já o segundo, nitidamente, atesta que a educação é profissional, sendo que o “resultado da educação profissional, ou profissionalizante, é a “profissão”, focada no resultado, ao passo que a geral é no processo de aprendizagem.

Quando se pensa na educação, admite-se esta como processo, com o real sentido, desde a concepção da palavra que etimologicamente se traduz do grego “*extducére* – revela que se trata de algo que vem de dentro para fora (quase uma “extração”), no sentido de fazer embriogênese realizar todas as suas possibilidades, o que não deixa de ser um ingênuo inatismo [...] se trata de estimular o que o indivíduo tem de geral, independente da cultura do grupo e do momento histórico” (LIMA, 1983, p. 9).

Assim como os seres humanos evoluem, as necessidades, as ações e as formas de convívio em sociedade constituem regras, leis ou contratos sociais, sendo a educação um canal desta aliança entre as pessoas, a sociedade e o conhecimento, pois a educação e o trabalho sempre se comportaram como uma aprendizagem, desde as sociedades mais primitivas, quando o homem aprendia com o conhecimento passado de geração em geração por imitação ou reprodução na perspectiva de adaptação ao meio, até os dias atuais, quando o conhecimento passa a ser um diferencial na inserção ou manutenção no mundo do trabalho (SAVIANNI, 1994).

Quando se observa o cenário histórico da educação se percebe o quanto a educação está intrinsecamente ligada ao trabalho da Antiguidade passando pela Idade Média até a Modernidade bastando recordar que, na Grécia antiga, o termo trabalho

[...] não tinha o mesmo significado utilizado atualmente pelas sociedades modernas. Havia ofícios e tarefas e atividades classificados em três categorias: *pronos*, atividades penosas que exigiam um esforço e um contato degradante com a matéria; *ergon*, obra e atividade em geral, que se opõe à ociosidade, derivando-se de *erga* que se refere ao campo e a atividade agrícola, cuja lógica estava próxima das práticas religiosas; e *techné*, que designa o trabalho manual do artesão sapateiro, marceneiro etc. (LOPES, 2005 apud MÉDA, 1999 e SANTOS, 2000).

Sendo ainda um trabalho cuja aprendizagem se dava por convivência na família, o conhecimento era passado de pai para filho, de geração em geração. Somente na Idade Média, isso veio a se tornar um estímulo a trabalhadores em desenvolver o trabalho com base em ensinamentos com mestres, surgindo, assim, o aprendiz, o que na escala evolutiva retrata a lacuna que existe na sociedade quanto à diferença do capital intelectual e o trabalho manual artesanal, sequenciado posteriormente com a origem da indústria, quando ofereceram as escolas de artífices (MANFREDI, 2002).

Segundo Aranha (2006), ainda na Idade Média, o movimento da educação se constituiu em duas abordagens, sendo uma como educação *patrística*, cuja filosofia estava contida nos trabalhos dos Padres da Igreja, de onde se originou o nome, iniciando-se no período decadente do Império Romano, no séc. III e a retomada da Filosofia platônica, fundamentada na necessidade da criação de uma rigorosa ética moral, do controle racional das paixões e a predileção pelo supra-sensível.

Já a educação escolástica teve como base o currículo educacional medieval, tratando-se, sobretudo, das “Sete Artes Liberais”, distinguidas já por Platão no que chamou de *trivium* (gramática, retórica e dialética) e *quadrivium* (Aritmética, Música, Geometria e Astronomia). As artes liberais eram assim chamadas por compreenderem não somente o conhecimento, mas também uma produção que decorria imediatamente da razão (ARANHA, 2006; MONROE, 1985).

Segundo Castel (1998), foi desenvolvido nessa época um novo conceito de educação, em que, conforme acreditavam os pensadores deste período, as palavras possuíam em si a possibilidade de reaver a experiência humana esquecida. A educação medieval também

reeditava a valorização do conhecimento teórico e desdenhava nas atividades práticas e manuais, isso sendo observado com maior ênfase no período do modo de produção feudal.

A educação também se manifestou nas práticas da sociedade romana, onde o ensino do filho era de responsabilidade da mãe e do pai, e, não por escravos e amas aos quais eram entregues os filhos da sociedade da Grécia, sendo, então, de inteira responsabilidade a formação do menino. O pai desempenhava um papel de senhor e sacerdote, fazendo valer os direitos e deveres da sociedade na época, ou seja, a aprendizagem se dava por convivência ou até mesmo imitação, porém com a limitação de subserviência do filho em relação ao pai tido como sua propriedade, estabelecendo, assim, uma forma de sobrevivência por meio de atividades ou ofícios, como se denomina atualmente (MONROE, 1985).

Como na Idade Média, a “meta da educação continuava a mesma da estabelecida na Antiguidade, ou seja, a formação humana e a preparação de funcionários capacitados para a administração do Estado” (ARANHA, 2006, p. 104), mas desenvolvia-se o incentivo para o desenvolvimento de práticas por artes e ofícios, surgindo assim as profissões.

Já o significado de profissão vai mais além, “*profiterere* indica o compromisso (professar) do indivíduo com relação ao pacto social, isto é, com relação a sua atividade específica, na vida comunitária ou papel do indivíduo no grupo”. (LIMA, 1983, p. 9).

Antes de estabelecer um diálogo com a educação profissional, foi importante, do ponto de vista etimológico, com vistas aos significados de educação, profissão e somente após educação profissional, a ser desenvolvido no item 3.1, abordando tais conceitos; sendo oportuno explicar que o conhecimento não é inerte. Segundo Japiassu (1986), e, ainda Morin (2004), o conhecimento deve propiciar um constante espaço de harmonização e desequilíbrio na complexidade cotidiana da conquista do conhecimento no mundo, sendo necessário transcender os paradigmas e reformular o pensamento permanentemente.

Com toda a evolução da humanidade, a educação, na perspectiva epistemológica, “[...] é um processo que envolve questões relacionadas com o conhecimento” (SEVERINO, 1994, p.16), e ainda, “a educação é um processo social atravessado por uma profunda significação política e ideológica, no sentido de que não se trata de uma atividade politicamente neutra” (SEVERINO, 1994, p.98), na qual a complexidade se estabelece nos processos dentro de uma

visão do todo, não aceitando fragmentações, sendo sistemáticos e passíveis de erros como possibilidade de acertos (MORIN, 2004).

Para Ferreira (1988, p. 234), no Novo Dicionário da Língua Portuguesa, a educação é

1. Ato ou efeito de educar (se). 2. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social. 3. Os conhecimentos ou as aptidões resultantes de tal processo; preparo. 4. O cabedal científico e os métodos empregados na obtenção de tais resultados; instrução, ensino. 5. Nível ou tipo de ensino. 6. Aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas. 7. Conhecimento e prática dos usos de sociedade; civilidade, delicadeza, polidez, cortesia. 8. Arte de ensinar e adestrar animais; adestramento.

No berço da civilização, a educação era denominada pelos gregos de “*paideia* – dando a palavra o sentido de formação harmônica do homem para a vida da *polis*” (BRANDÃO, 1994, p. 38), e ainda como sendo “ação e efeito de educar, de desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais da criança e, em geral, do ser humano; disciplinamento, instrução, ensino” (AULETE apud BRANDÃO, 1994, p. 54), conceito percebido e ainda aplicado nas práticas educacionais.

Ambos os conceitos retratam a educação como processo desde os primórdios até os dias atuais, demonstrando que a aprendizagem se faz sempre estabelecida dentro de padrões conforme a evolução da humanidade, tanto na formação holística quanto na específica, voltada para a ocupação ou profissão na relação dialética da vida em sociedade e na relação capital e trabalho.

2.3 A Gênese e o Histórico da Educação Profissional no Mundo e no Brasil

Com amparo nesses conceitos, conclui-se que a educação acontece com a participação de todos os agentes envolvidos, pois, ao longo dos anos, desde os jesuítas até os tempos atuais, houve considerável evolução no mundo e no Brasil. No âmbito da educação profissional, foi influenciada sempre no contexto da relação capital *versus* trabalho, na perspectiva de estratificação, ligada à divisão social do trabalho. Associado a esses cenários, surge o denominado ofício ou ocupação/trabalho, o que inicialmente, nas atividades

manufatureiras e posteriormente nas industriais, fortaleceu esta relação capital-trabalho (MANFREDI, 2002).

No início da civilização, o trabalho manufatureiro era de responsabilidade das mulheres e jovens. Cabia aos homens atividades ligadas ao campo que a partir do séc. XX, na Inglaterra, passaram a ser mecanizadas, e, mais tarde, se alastrando em todos os segmentos pela Europa atualmente denominada de indústria, responsável pela grande massa desocupada naquela época.

A educação sempre esteve a serviço da elite dominante, como forma de referenciar as ações pela capacidade intelectual. Neste caso da educação profissionalizante visava a qualificar a mão-de-obra para garantir o trabalho “adestrado”, ora artesanal ou de subsistência, outrora fabril e de relações econômicas, o que embasou, ainda no século XXI, a divisão do trabalho por ocupação profissional, antes denominada de ofício (MANFREDI, 2002).

O conceito de educação foi concebido por estudiosos, filósofos e educadores, nos últimos séculos, como uma formação do indivíduo numa relação dialética entre a aprendizagem para a vida, as artes e o seu aperfeiçoamento para atuar em sociedade nos seus “ofícios”, seja artesanal ou fabril. O que prevalecia era realmente a necessidade que o homem tinha de “organizar” a relação de dominação no âmbito do mundo do trabalho (MANFREDI, 2002).

Para Manfredi (2002, p. 39),

[...] as profissões surgem, por um lado, das preocupações com a satisfação das necessidades advindas com a transformação dos processos produtivos e, por outro, da crescente complexidade e diversificação das funções de comando, de controle, de defesa e de preservação social, nas diferentes formações sociais.

Já Fernández (1989, p. 15) ressaltou com veemência o que Marx explicou muito bem sobre a “a diferença entre a divisão social e a divisão manufatureira do trabalho, diferença na qual se pode apoiar para entender o que significa a transição do artesanato independente ao trabalho assalariado”, estando a educação comprometida nesse processo como garantia de

preparar bem essa mão-de-obra para a atuação nos espaços fabris ou industriais, posteriormente assim denominados.

Após breve contextualização da educação no mundo e sua relação com o trabalho, posteriormente denominada de educação profissionalizante, este ensaio se dirige ao ambiente brasileiro, não para ser compreendida como fora do contexto mundial, mas para facilitar o diálogo neste item em elaboração, pois a educação, tanto afirmação quanto negação, tem raízes profundas e históricas nas desigualdades sociais vivenciadas, sendo o Brasil um campo histórico propício.

Com isso, na contextualização aqui desenvolvida, constam autores que retratam a educação como evolução histórica desde o século XIV até os dias atuais, sendo difícil, em poucas linhas, contextualizá-los, sendo abordado como desafio na perspectiva de escala cronológica da educação para uma melhor compreensão, iniciando com o

[...] período do modo de produção escravista (1534-1850), podendo-se subdividir essa fase em cinco momentos distintos: a) Período da instalação das capitanias hereditárias ou de nenhuma preocupação com a educação escolarizada (1534-1549); b) período jesuítico ou do início da ideologia da interdição do corpo (1549-1759); c) período pombalino ou da remodelação iluminista (1759-1808); c) período joanino ou do início da instalação do aparato burocrático do Estado Brasileiro e da necessidade de educação escolar (1808-1822) e d) período pós-autonomia política ou da inexistência de um sistema educacional próprio de um Estado Nacional (1822-1850). (FREIRE, 1989, p. 27).

Neste contexto, a estrutura social colonial diferencia-se da divisão de classes em escravos (classe trabalhadora); senhores das “casas grandes”, ou seja, os latifundiários e donos de engenhos; administradores portugueses e representantes da Coroa na Colônia e Clero (em sua maioria jesuítas) (FREIRE, 1989).

No período de instalação das Capitanias Hereditárias no Brasil, entre 1534-1549, com a vinda de alguns donatários e escravos às terras brasileiras, não houve cuidado com a educação escolarizada. Os primeiros educadores que chegaram às terras brasileiras foram os Jesuítas em 1549, e, o primeiro Governador-Geral foi Tomé de Sousa, com a tarefa de instruir e catequizar os índios brasileiros (RIBEIRO, 1991).

Não havia qualquer preocupação com a educação para a cidadania, pois a ideia era atender a política colonizadora portuguesa. Essa visão ideológica de mundo difundida pelos

Jesuítas foi tão significativa que se reflete até os dias atuais, marcando o processo histórico brasileiro com valores, normas, preconceitos, hierarquias e discriminações, refletindo assim, uma submissão total às ideologias dominantes, bem como uma alienação política, social e cultural decorrente da falta de uma visão crítica de mundo.

É importante caracterizar o fato de que a economia, nesta fase colonial, era baseada na monocultura latifundiária. Assim, não se exigia qualificação da força de trabalho escravista, portanto, não havia necessidade de escolas.

As primeiras escolas foram abertas para os índios e filhos de colonos, sob a inspiração do padre Jesuíta Manoel da Nóbrega, com o intuito de ensinar a língua portuguesa, a doutrina cristã, a leitura e a escrita, além do canto orfeônico, a música instrumental, teatro, dança, aprendizagem profissional e agrícola, bem como aulas de gramática para os mais hábeis, conforme o regimento de D. João III. O plano tinha como objetivo atender a diversidade de interesses e de capacidades, razão por que foi elaborado de forma diversificada para índios e filhos de colonos. Após a morte de Nóbrega, em 1570, foi originado outro plano, o qual era quase exclusivo para os filhos dos colonos brancos. Ribeiro (1991, p. 23) descreve a resistência ao plano educacional de Nóbrega da seguinte forma:

O fato de este plano ter encontrado sérias resistências a partir de 1556, ano em que, começou a vigorar as Constituições da Companhia de Jesus, exigindo de Nóbrega muito empenho até sua morte, em 1570, indica que ele deveria entrar, de alguma forma, em choque com a orientação da própria ordem religiosa.

No período de 1570 a 1599, foi estabelecida outra orientação da educação por meio das “constituições” de Inácio de Loyola, prevalecendo as linhas-mestras da organização didática por meio da ordem religiosa fundada por ele, denominada “Companhia de Jesus” que configurava o ensino dos Jesuítas no mundo católico.

Desde então, novo plano educacional foi publicado em 1599, conhecido como *Ratio Studiorum*, que instituí a verdadeira escola jesuítica, o que para Freire (1989, p. 35) era o plano educacional que,

[...] apesar de sua coerência interna, demonstrada pelos extremos cuidados em todos os detalhes de suas normas, conteúdos, disciplinas, textos, metodologias e hierarquias previstas para o bom funcionamento dos colégios, não tinha coerência externa, pois era válido para todo aluno, de qualquer lugar do mundo e inflexível com o decorrer dos tempos [...].

Essa visão apresenta uma educação descontextualizada da realidade do educando, tornando a aprendizagem sem significado, fato este que permite ainda encontrar atualmente uma educação rotulada por meio de “cartilhas”, numa dura herança que se multiplicou no tempo, trazendo um conhecimento restrito e limitado, não possibilitando a elaboração do saber, por meio da visão do mundo, mais ampla e profunda do espaço do educando.

Sobre isso, Freire (1989, p. 41) enfoca o seguinte:

[...] se atentarmos para o fato de que a obra missionária, a “guerra santa justa” da catequização dos índios e o ensino nos colégios dos jesuítas perduraram por dois séculos, hegemonicamente, poderemos medir a influência política destes religiosos na educação de todos os segmentos da sociedade colonial com repercussão até hoje.

Os colégios jesuíticos, como até hoje ainda existem reformatados aqui no Ceará, foram instrumentos de formação da época para a elite colonial, sendo as suas propostas e/ou diretrizes um reforço de tais estratégias junto a organizações de cunho formativo, relegando a

A educação profissional (trabalho manual), sempre muito elementar diante das técnicas rudimentares de trabalho, era conseguida através de convívio, no ambiente de trabalho, que de índios, negros ou mestiços que formavam a maioria de populações colonial. [...] A elite era preparada para o trabalho intelectual segundo um modelo religioso (católico), mesmo que muitos de seus membros não chegassem a ser sacerdotes. (RIBEIRO, 1991, p. 25).

Com a expulsão dos Jesuítas do Brasil em 1759, passaram-se treze anos até serem tomadas as primeiras providências para a substituição dos educadores e ser implantado um novo sistema de ensino brasileiro, ocasionando

[...] com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. (ROMANELLI, 1993, p. 36).

Na análise de Freire (1989, p. 41), o período jesuítico finalizou-se,

[...] quando expulsos, em 1759, os jesuítas nos legaram um ensino de caráter literário, verbalista, retórico, livresco, memorístico, repetitivo, estimulando a emulação através de prêmios e castigos e que se qualificava como humanista-clássico. Enclausurando os alunos em preceitos e preconceitos católicos. Inibe-os de uma leitura do mundo real, tornando-os cidadãos discriminatórios, elites capazes de reproduzir “cristãmente” a sociedade perversa dos contratos e discrepâncias, dos que

tudo sabem e podem e dos que a tudo se submetem. Inculcaram a ideologia do pecado e das interdições do corpo. “Inauguraram” o analfabetismo no Brasil.

Em síntese, os autores retrocitados, acentuam que, por um lado, houve toda uma desaculturação no País, no sentido de que muitas de suas raízes históricas ficaram perdidas e apagadas no tempo. Toda a cultura da raça indígena considerada, como filhos legítimos das terras brasileiras, foi dizimada. Por outro lado, ocorreu um fato agravante, pois toda a estrutura do ensino brasileiro montada pelos jesuítas, mesmo favorecendo a classe dominante, ficou desestruturada, permitindo que nesses treze anos em que a educação do País foi perdida, deixou uma lacuna na história do ensino brasileiro do seu povo.

Tal afirmação reforça o conceito de Freire (1993, p. 47), em expressar tamanha destreza, onde externa a seguinte retórica:

Ficamos treze anos sem escolas e os cursos seriados dos jesuítas foram substituídos pelas “aulas avulsas” dadas, na maioria das vezes por professores improvisados (e não pelos professores régios), nomeados que não encontraram clima para seu trabalho, frente à reação da população brasileira que não aceitava educação leiga, em suas próprias casas, com conteúdos sem continuidade nem interligação entre as diversas disciplinas estudadas; as obras dos filósofos modernos – Descartes, Rousseau, Locke, Voltaire e outros – continuaram proibidas.

Na sequência, emergem as reformas de Pombal, que visavam a “transformar Portugal numa metrópole capitalista, a exemplo do que a Inglaterra já era a mais de um século e provocar algumas mudanças no Brasil” (FREIRE, 1989, p. 42), com o objetivo de adaptá-lo à nova ordem pretendida em Portugal como colônia. Mais tarde a população rejeitou os rumos que deram à educação no País, tida como retrocesso.

Nem tudo foi negativo, porém segundo Freire (1989), um ponto positivo das reformas fora a valorização e, conseqüente estudo da língua vernáculo – o Português, no lugar do Latim, língua até então dominante e privilegiada no currículo medieval e tomista dos Jesuítas.

Após tamanha turbulência, chega-se ao período joanino, assim denominado pelos autores, compreendido de 1808 a 1822, marcado pelo início da instalação do aparato burocrático do Estado brasileiro com a necessidade da educação escolar. Nessa fase, a nova função da Colônia acarretava o crescimento, no Rio de Janeiro, da Coroa Portuguesa.

Para Ribeiro (1991, p. 40), com tal realidade realidade, fez-se necessária uma série de medidas atinentes ao campo intelectual geral, e, no terreno educacional, havendo sido criadas algumas escolas, dando origem ao ensino superior, podendo-se acentuar a transferência de tecnologia, ou cursos técnicos, na visão da formação de corpo para aprender a fazer, conforme Quadro 1 a seguir:

Ano	Ação Educacional
1808	Academia Real de Marinha
1808	Cadeiras de Cirurgia e Economia Política, na Bahia*
1808	Cursos de Cirurgia e Anatomia, no Rio de Janeiro*
1809	Curso de Medicina, no Rio de Janeiro*
1909	Cadeira de Matemática Superior, em Olinda-PE
1909	Criação de 19 Escolas de Artífices
1808	Cursos de Economia na Bahia
1810	Academia Real Militar
1812	Cursos de Agricultura, com estudos de Botânica e Jardim Botânico anexo
1812	Escola de serralheiro, oficiais de lima e espingardeiros em Minas Gerais
1812	Fundação do Laboratório de Química
1814	Curso de Agricultura no Rio de Janeiro (formar técnicos em Economia, Agricultura e Indústria)
1817	Curso de Agricultura, abrangendo Química Industrial, Geologia e Mineralogia
1818	Curso de Desenho Técnico
1820	Academia de Artes
1858	Academia Real Militar passa a se chamar Escola Central

Quadro 1: Primeiras Ações da Educação no Séc. XIX ligadas a Educação Profissional
Fonte: Da autora (2008).

*Visavam atender a formação de médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha.

Já em 1874, a Escola Central passou a se chamar Escola Politécnica e hoje é denominada Escola Nacional de Engenharia, nesta evolução da EP no Brasil.

Segundo Freire (1989), o período 1822 a 1850 foi considerado como pós-autonomia política, com a inexistência de um sistema educacional próprio de um Estado Nacional. Neste *interim*, o Brasil consegue a autonomia política em 1822, permanecendo com a mesma estrutura de produção colonial e analisando a Lei Complementar de 15 de outubro de 1827, na ocasião elaborada pelo Conselho de Estado em 25 de março de 1824, a única que trata da educação elementar até 1946, resultado do projeto de Januário da Cunha Barbosa.

No que diz respeito à Educação, a necessidade de uma Constituição foi notória, sendo providenciada a elaboração, pelo Conselho de Estado, em 25 de março de 1824, consolidando-se neste período o projeto de Januário da Cunha Barbosa, sobre o qual Ribeiro (1991, p. 44) escreveu o seguinte comentário:

[...] estavam presentes as idéias da educação como dever do Estado, distribuição racional por todo o território nacional das escolas dos diferentes graus e da necessária graduação do nosso processo educativo. Do projeto vigorou simplesmente a idéia de distribuição racional por todo o território nacional, mas apenas das escolas de primeiras letras, o que equivale a uma limitação quanto ao grau (um só) e quanto aos objetivos de tal grau (primeiras letras).

Isto para Manfredi (2002), simbolizou a predominância do então modelo durante todo o Brasil na condição de Reino, implantando sistemas produtivos alheios à cultura local, por imposição de modelos europeus, sendo praticado nesse tempo o trabalho de mulheres e infantil por meio de “programas” denominados de menores aprendizes, onde existia a figura de um mestre, que tinha no máximo dois aprendizes, os quais permaneciam por quatro anos até serem avaliados e encaminhados para o ingresso no mercado de trabalho da época, contudo ressaltando o regime de escravidão até então (MANFREDI, 2002).

No período de 1850 a 1930, ocorreu a transição do modo de produção escravista para o capitalismo dependente e, com isso, o ensino formal foi instituído, como demonstra o Quadro 2 (pág. 50), este que, segundo Freire (1989, p. 89),

[...] representou o período da consolação e da decadência do império ou da afirmação das ideologias discriminatórias (1850 – 1889); período republicano do poder político dos militares e auge da oligarquia cafeeira ou de como perpetuar as ideologias dominantes (1889 – 1904 – 1920); período republicano da crise do poder da oligarquia cafeeira ou da efervescência da revolução burguesa (1920 – 1930).

Com o intuito de sistematizar ainda mais a História da Educação no Brasil, estão citados passos que ocorreram durante o período de 1850 a 1889, considerados relevantes para a instituição do ensino profissional, sendo elas a avaliação das aulas públicas e colégios particulares de ensino, sob a tutela de Justiniano José da Rocha, efetuadas pelo Governo Central em 1851, a reforma de Couto Ferraz, que aprovou o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, estabelecidos pelo Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854 (FREIRE, 1989).

Este ato traduz-se como uma extrapolação dos seus limites. Tratava-se de um código que pretendia estabelecer normas de validade nacional, determinando competências ao representante do Governo Central, o Inspetor Geral, como as principais atribuições deste as de

controlar a abertura de escolas particulares; a inspecionar todos os estabelecimentos de instruções primárias e secundária, tanto pública como particulares; realizar exames para medir a capacidade dos docentes e conferir-lhes titulação de aprovação; examinar e aprovar os compêndios adotados; coordenar mapas e informações sobre o ensino primário e secundário das províncias, elaborando relatórios comparativos entre estas e as da Corte; fiscalizar, anualmente, em cada paróquia (localidade ou bairro) os estabelecimentos públicos e particulares (art. 1º ao 7º)” (FREIRE,1989, p. 99).

É notório que, nesse período, a desvalorização do ensino técnico está explícita na Reforma de Couto Ferraz, determinando, em 1854, que as crianças menores de doze anos que vagassem pelas ruas fossem recolhidas pelo governo em casas próprias, e, depois do ensino primário, seriam enviadas como aprendizes aos arsenais da Marinha ou às oficinas públicas ou particulares, mediante contrato sob fiscalização do juiz de órfãos (FREIRE, 1989).

O ensino primário no Brasil não era prioridade. Foi concebido um projeto de lei para reformá-lo apresentado pelo Deputado Rui Barbosa à Câmara, somente em 12 de setembro de 1882, juntamente calcado no seu “parecer sobre a matéria o qual jamais foi discutido, muito menos implantado, apesar de seu cunho “realista”, isto é liberalismo ilustrado, “desejado” por grande parte da população de então”. (FREIRE, 1993, p. 173).

Já o ensino secundário, de certa forma, fortaleceu-se entre 1860 e 1890, nas instituições particulares que, definitivamente, ocupavam o espaço que lhe foi reservado na História da Educação Brasileira, como ramo da organização escolar mais privilegiada até 1971 (FREIRE, 1989).

O mesmo não ocorria, porém nas escolas normais, que sofriam com o esvaziamento, tanto quantitativo quanto qualitativo, provocado pela descontinuidade de seu funcionamento, que retratava com fidelidade a calamitosa situação da educação brasileira na ocasião (FREIRE, 1989).

O ensino profissional também não era prioridade dos governantes no Brasil-Império, segundo relata Manfredi (2002, p. 75-76):

As iniciativas de Educação Profissional, durante o Império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das províncias legislativas do império, de presidentes de províncias, de assembléias provinciais legislativas. Por vezes, também resultavam do entrecruzamento de ambas, isto é, da combinação de entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, o qual os apoiava mediante a transferência de recursos financeiros. Assim, a Educação Profissional manufatureiros, era ministrada nas academias militares, (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios.

Após exposições históricas, atesta-se que, nesse período, o investimento em educação não era prioridade e as perdas com a educação fragmentada jesuítica ficaram evidentes. Tal questão será encerrada com o seguinte comentário:

O Brasil-Império cresceu economicamente, teve relativa tranqüilidade política, mas a educação popular continua estacionada, determinando o crescimento do analfabetismo. Estava estabelecida a república, mas a educação popular continuava estacionária, determinando o crescimento do analfabetismo (FREIRE, 1989, p. 61-62).

Nos anos de 1889,1904,1920 e 1980, ocorreram fatos significativos com relação à educação citados por Freire (1989) e Ribeiro (1991), inerentes às tentativas de sistematização do ensino neste período republicano, as quais foram realizadas pelas reformas dos ministros Benjamin Constant, Eptácio Pessoa, Rivadávia Corrêa e Carlos Maximiliano, conforme Quadro 2 a seguir:

Período	Fatos Históricos
1889 a 1920	As tentativas de sistematização do ensino neste período republicano, foram realizadas pelas reformas dos ministros Benjamin Constant, Eptácio Pessoa, Rivadávia Corrêa e Carlos Maximiliano,
1890	Benjamin Constant militar, mas agora na pasta do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, persistia convicto da necessidade de se instruir o adulto analfabeto dentro do Exército. Alfabetizar o jovem tinha, certamente, dois objetivos: eliminar a “enfermidade” educando os analfabetos para a abnegação, a disciplina, a obediência, o patriotismo e respeito às hierarquias; e, preparar neste “cidadão armado” seu espírito guerreiro.
1891	A primeira Constituição republicana, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, não se preocupou com a educação em geral com o ensino.
1901	Eptácio Pessoa aprova o código de Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, níveis de ensino dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.
1911	Rivadávía Correia retoma a orientação positivista tentando infundir o critério prático ao estudo das disciplinas, ampliando a aplicação do princípio de liberdade de ensino (desoficialização) e, de freqüência, abolindo o diploma em favor de um certificado de assistência e aproveitamento; transferindo os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades, com o objetivo de que o secundário se tornasse formador do cidadão e não do candidato ao nível seguinte.
1915	Carlos Maximiliano “...não houve nenhuma preocupação com a alfabetização, uma vez que, entre outras coisas, reorganizou apenas o nível secundário e o superior.
1950 a 1969	Educação de massas por Paulo Freire, o método para alfabetizar, pedagogia libertária, rendeu bons frutos; foi proibido com a ditadura militar e como resultado do exílio do grande educador

Quadro 2: Fatos Significativos 1889-1904-1920-1980

Fonte: Freire (1989, p.162-185) e Ribeiro (1991, p. 73); Freire (1993, p. 176).

Paralelo a esse contexto descrito, surgiram outras exigências educacionais com a Revolução de 1930, quando ocorreu uma intensificação do capitalismo industrial no Brasil. Romanelli (1993, p. 52) caracteriza essa mudança com o seguinte comentário:

[...] as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação do povo. As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas.

Corroborando esse histórico, a educação conseguiu contar com Francisco Campos, o primeiro Ministro da Educação e Saúde Pública do Brasil, o qual estabeleceu vários marcos para a educação por intermédio de decretos segundo Quadro 3.

Nº Decreto	Data Oficial	Objeto
19.850	11/04/1931	Cria o Conselho Nacional de Educação
19.851	11/04/1931	Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário
19.852	11/04/1931	Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro
19.890	18/04/1931	Dispõe sobre a organização do ensino secundário
20.158	30/06/1931	Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências
21.241	04/04/1932	Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário

Quadro 3: Decretos Publicados de 1931 - 1932

Fonte: Adaptado de Romanelli (1993, p. 131)

Após os planos de educação fracassados, os decretos da iniciativa de Francisco Campos (1931) marcaram a institucionalização da educação no País, como forma de organizar o ensino secundário, comercial e superior como uniformização nacional, já que se tratava de estruturas fragmentadas em práticas absolutas e inexpressivas nos estados.

Paralelo a esse Ministro, destacou-se ainda o então deputado Gustavo Capanema que, em 1942, conseguiu uma grande reforma na educação denominada mais tarde de Reforma Capanema, Miranda (1966, p. 77-79) apud Romanelli(1993) expressa a noção de que

Abrangeu o ensino secundário e técnico – industrial. Assinalando o caráter educativo do ensino secundário de formação de personalidade acompanhada de uma cultura geral, estabeleceu uma uniformidade do currículo e de organização [...] O Decreto Lei No. 4.244, de 9 de abril, modificou os ciclos de estudos no sentido secundário, que eram de 5 e de 2 anos, e que passaram a ser de 4 e 3 anos, respectivamente[...] Em 1943 e 1945, o governo reestrutura o ensino comercial de grau médio em 2 ciclos: um básico, de 4 anos, e, outro técnico, de 3 anos, diferenciado este em cinco ramos: comércio e propaganda, administração,

contabilidade, estatística, secretariado. O ensino de grau superior, chamado econômico, viu aumentada a sua seriação de 3 para 4 anos. Desapareceu o Curso Superior de Administração e Finanças, que foi substituído pelo Curso de Ciências Contábeis e Atuariais.

Foram contribuintes para o estágio em que se encontra a educação e a educação profissional no País, já que foram peças-chaves no processo de organização do ensino brasileiro.

Como foi perceptível, Francisco Campos e Gustavo Capanema marcaram o cenário nacional. Principalmente, com o advento da industrialização, as elites começaram a perceber a importância da escolarização como elemento de manutenção de sua hegemonia e, portanto, alfabetizar as massas (FREIRE, 1997); tais pretensões não foram uma concessão gratuita da burguesia, mas resultado das mudanças econômicas que começaram a acontecer no País.

A percepção do operariado de que, tendo acesso à escola, seria a alternativa de superação de sua condição de vida, mesmo sem uma clara consciência do lugar da educação formal na consecução de uma cidadania, serviu de motivo para reivindicar a conquista desse direito para seus filhos, confirmando a máxima de Paulo Freire (1996) de que alfabetizar é mais do que só decifrar códigos; é também conhecer a leitura de mundo.

Já para Freitag (1980) a educação traz algumas mudanças e implantações desse período, sendo instituída a nova Constituição de 1934, que estabeleceu a necessidade de elaboração de um Plano Nacional da Educação que coordenasse e supervisionasse as atividades de ensino de todos os níveis com a implantação da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. O ensino religioso tornou-se facultativo, foi introduzido o ensino profissionalizante para as classes menos favorecidas, as indústrias e os sindicatos foram obrigados a criar escolas de aprendizagem na área de especialização para os filhos de seus empregados e membros – o que culminou na origem do primeiro “S”, denominado SENAI, ligado à indústria, em 1942, e a implantação das escolas técnicas (Liceus).

Ainda com relação ao sistema educacional brasileiro, Fernandes (1960 apud ROMANELLI, 1993, p. 69) oferece a seguinte leitura:

[...] é certo que a República falhou em suas tarefas educacionais. Mas falhou por incapacidade criadora: por não ter produzido os modelos de educação sistemática exigidos pela sociedade de classes e pela civilização correspondente, fundada na economia capitalista, na tecnologia científica e no regime democrático. Em outras palavras, suas falhas provêm das limitações profundas, pois se omitiu diante da necessidade de converter-se em Estado educador, em vez de manter-se como Estado fundador de escolas e administrador ou supervisor do sistema nacional de educação.

Conforme legislação do período de 1964 a 1975, ocorreram ações ligadas às iniciativas governamentais de maior destaque na política educacional, conforme relatado no Quadro 4 a seguir:

Lei No.	Denominação
4.464	Conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, que proíbe a União Nacional dos Estudantes – UNE
4.440	Institucionaliza o salário educação, 1964. A nova Constituição de 1967, promulgada no Governo Castelo Branco que antecipa alguns aspectos que nortearão a lei de reforma, tanto do ensino superior como o de 1º e 2º graus, de 1968 e 1971.
5.540	A Lei de reforma do ensino superior em 1968; A institucionalização do MOBRAF com os Decretos-lei 5.379 (de 1967), 62.484 e, finalmente, a legislação de financiamento do Movimento em 1970;
5.692	A Lei de reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971; O Decreto-lei 71.737 que verdadeiramente institucionaliza o “ensino supletivo” previsto na Lei 5.692.

Quadro 4: Ações Governamentais ligadas à Educação (1964 – 1975)

Fonte: Adaptado de Freitag (1980, p. 80-81).

Atualmente, o Ministério da Educação – MEC (2007) subdivide a Educação Básica em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O objetivo da Educação Básica é assegurar que todos os brasileiros tenham a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Dois documentos são os principais norteadores da Educação Básica: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, regidos, naturalmente, pela Constituição da República Federativa do Brasil.

A LDB regulariza, em âmbito nacional, a base comum do currículo, a carga horária e presença mínima em aula e as formas de promoção de série. Cabem aos estados, municípios e, até mesmo, às escolas, a normatização das peculiaridades regionais e locais, curriculares e de calendário, de promoção de série e a expedição da documentação escolar de cada aluno da educação básica.

Outro ato importante foi a aprovação do Decreto Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que cria as modalidades de ensino voltadas aos trabalhadores, como organização por área profissional, por intermédio de itinerários formativos ou conjunto de etapas, integrando-as e articulando-as durante o percurso de formação nas organizações de ensino profissional, em função da estrutura socio-ocupacional e tecnológica e articulação de esforços na área de educação, tanto para o trabalho e emprego quanto para a ciência e a tecnologia.

O PNE estabeleceu metas decenais para todos os níveis e etapas da educação, apontando para que estados e municípios criem e estabeleçam planos semelhantes e compatíveis com as metas nacionais. A Secretaria de Educação Básica - SEB conta com o Programa de Avaliação e Acompanhamento do PNE e dos planos decenais correspondentes que realiza a avaliação do PNE e estimula os estados e municípios a criar seus planos correspondentes e o avaliarem a cada cinco anos, de acordo com a própria lei.

Há ainda o Conselho Nacional de Educação - CNE, cujas ações são normativas, deliberativas e de assessoramento ao ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do Poder Público federal em matéria de educação. Compete ao Conselho e às câmaras de Educação Básica e de Educação Superior exercerem as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95.

Portanto, ao longo da estruturação do ensino, como exposto neste capítulo, é fatídico comentar que a educação comumente surge como uma solução diante de lacunas ou problemáticas sociais herdadas pela falha do sistema capitalista diante de programas decenais de educação, os quais não suprem as carências do mercado de trabalho, justificando a implementação de sistemas educacionais paralelos como o “S”, cuja atividade principal é a EP, todavia com uma crítica da necessidade de interlocução com os egressos do ensino formal de ensino, o que permitiria maior inserção dos alunos no mercado de trabalho de maneira mais qualificada.

2.4 A origem do Sistema “S” para a Educação Profissional

Diante desta contextualização histórica, emerge a educação profissional no País, baseada na conceituação etimológica e epistemológica quanto à origem da sua ideia de

educação e ofício no âmbito do atendimento da sociedade desde a Revolução Industrial brasileira, com o surgimento do Sistema “S”.

O Sistema “S” surgiu como estratégia para o desenvolvimento socioeconômico do País, principalmente ao se observar o déficit quanto à inovação tecnológica nos diversos setores da economia, sendo importantíssimo o surgimento com o intuito de minimizar os impactos da era tecnológica ante a globalização no que tange à redução da lacuna entre o mercado que emprega e a mão-de-obra com baixa qualificação (MANFREDI, 2002).

Após contexto constituído ao longo do escopo desta produção, na qual a educação sempre foi pensada para a elite dominante, emerge uma lacuna irreversível, sendo uma das causas da origem de um sistema alternativo de ensino profissional denominado de “S”, para atender a uma grande fatia da população brasileira marginalizada, de baixa renda e sem qualificação profissional.

Mediante a contextualização histórica constante neste capítulo, pelo próprio aparato epistemológico, destaca a origem do Sistema “S”, exatamente após a grave crise econômica vivida pelo Brasil republicano na década de 1930. Essa forma alternativa resultou de um pensamento inovador em relação às mudanças no sistema produtivo, passando da forma tradicional da industrialização para um modelo em que a óptica é a substituição de importações, surgindo a necessidade de qualificar mão-de-obra para a indústria e o comércio, atendendo a “população de baixa renda, desejosa por se profissionalizar”. (ARANHA, 2006, p. 308).

Com a sistematização do Ensino Profissional em 1942, por meio da reforma educacional do então Ministro Capanema, foi definida a Lei Orgânica, criando dois tipos de ensino profissional, um oficial e o outro mantido pelas empresas paralelamente, porém supervisionado pelo Estado (ARANHA, 2006). O primeiro tipo responsabilizou-se, predominantemente, pelos cursos de formação e o segundo pelos cursos rápidos de aprendizagem ligados a ocupação e profissão (ROMANELLI, 1993).

Segundo Manfredi (2002, p. 179), “o Sistema “S” configura-se como uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial”.

Por isso, o conceito de educação profissional discorrido no início desta seção aborda a preocupação com a formação de mão-de-obra qualificada no contexto das organizações, porque se deparam com as necessidades do mundo do trabalho e o diálogo com os sistemas fordistas e tayloristas relativo às práticas educativas focadas para atender, tecnicamente, a essa classe de trabalhadores, ante a crise econômica vivida pela indústria e comércio até então.

Tais considerações discorrem sobre a caminhada da sociedade brasileira em constituir um sistema alternativo de educação profissional a partir de 1942, quando surgiu o primeiro “S” no País, denominado de SENAI, o que, na sequência, abre passagem para os demais, conforme quadro a seguir:

ANO	SISTEMA “S”	LEGISLAÇÃO	ATIVIDADE ECONÔMICA	MISSÃO
1942	SENAI/CE	Criado pelo Decreto Lei Nº 4.048 de 22/01/1942	Indústria	“promover a educação profissional e tecnológica, a inovação e a transferência de tecnologias industriais, contribuindo para elevar a competitividade da indústria brasileira” (SENAI, 2008)
1946	SENAC/CE	Criado pelos Decretos Lei Nº 8.621 e Nº 8.622 ambos de 10/01/1946	Comércio e Serviços*	“educar para o trabalho em atividades de comércio de bens, serviços e turismo”(SENAC, 2008)
1972	SEBRAE/CE	Criado pelo Decreto Lei Nº 99.570 e regulamentado pela Lei Nº 8.029 de 12/04/1990	Micro e Pequenas empresas	“Promover a competitividade e o desenvolvimento sustentável das micro e pequenas empresas e fomentar o empreendedorismo”(SEBRAE, 2009)
1972	SENAR/CE	Criado pela Lei Nº 8.315 de 23/12/1991 e regulamentado pelo Decreto Nº 566 de 10/06/1992	Rural	“desenvolver ações de Formação Profissional Rural e atividades de Promoção Social, voltadas para o homem do campo contribuindo com sua profissionalização, integração na sociedade, melhoria da qualidade de vida e pleno exercício da cidadania” (SENAR, 2008)
1993	SENAT/CE	Criado pela Lei Nº 8.706/93 de 14/09/ 1993	Transporte	“desenvolver e disseminar a cultura do transporte, promovendo a melhoria da qualidade de vida e do desempenho profissional do trabalhador, bem como a formação/qualificação de novos profissionais para eficiência e eficácia dos serviços a serem prestados à sociedade (SENAT, 2008)
1998	SESCOOP/CE	Criado pela Medida Provisória nº 1.715 de 03/09/1998, e Decreto nº 3.017 de 06 de abril de 1999	Cooperativismo	“desenvolver a educação e a capacitação cooperativista profissional para o cooperativismo, a auto-gestão das cooperativas e o fortalecimento da causa cooperativista no Ceará” (SESCOOP, 2002)

*Atualmente Turismo passou a ser parte do SENAC.

Quadro 5: Evolução do Sistema “S” no Brasil

Fonte: Adaptado de Manfredi (2002); Romanelli (1993), SENAI(2004;2008); SENAC(1996;2008); SEBRAE(2001; 2008); SENAR (2007;2008); SENAT (2005; 2008) e SESCOOP (2002;2008).

Complementando este quadro, será apresentada, no polo morfológico, uma contextualização histórica da evolução do Sistema “S” quanto à avaliação das atividades na constituição desse sistema de aprendizagem alternativo ante a escassez de políticas públicas na formação para o trabalho.

Estas organizações se consolidaram ao longo dos anos, propondo ações de qualificação para o trabalhador ligadas as suas áreas de atividades como citadas no quadro 5, representando como se pontuando como uma forma alternativa de minimizar a enorme lacuna entre a educação formal e a educação para o trabalho, o que originou, ainda, a necessidade de avaliar seus atos e mostrar os resultados para a sociedade, sendo assim desenvolvidos programas de avaliação.

Estes programas foram concebidos por profissionais atuantes nas áreas afins, com base em teóricos e profissionais de renome no meio técnico-científico, como será abordado no item a seguir.

2.5 Epistemologia da Avaliação Educacional e de Programas

Ao longo da consolidação de programas de educação profissional no País, o momento da avaliação se destaca como fenômeno complexo que requer muita atenção para não se tornar uma verificação entre metas planejadas e executadas. Por isso, no contexto histórico da educação e da origem da educação profissionalizante no Brasil e no Ceará, entrelaça-se a importância especificamente no Sistema “S” em propor formas de avaliação no campo da Educação.

Segundo Lima (2005, p. 59), “avaliação, etimologicamente, origina-se em avaliar, determinar valor”. A palavra avaliação tem sua origem do latim *a-avalere* com o significado de dar valor a algo, corroborando com tal significado “*valore*, literalmente em seu sentido original significa coragem, bravura, o caráter do homem, daí por extensão, significa aquilo que dá a algo um caráter positivo”.

Corroborando com esse conceito, Luckesi (1995) acentua que a definição mais adequada é “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em

vista uma tomada de decisão” o que a partir desse conceito assinala ainda que é “um juízo de valor, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objetivo, a partir de critérios pre-estabelecidos”. A avaliação é algo determinante num processo de formação.

Para Luckesi (1984), avaliar é, ainda, mais do que verificar a apreensão do conteúdo, pois é acompanhar sistematicamente de forma diagnóstica o aluno para a elaboração do conhecimento e também

A avaliação diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 1995, p. 93).

Referido autor destacou-se como um crítico determinado da “prova”, aqui observada como avaliação tradicional, como é aplicada na maioria dos modelos de formação nas organizações, sejam em escolas ou no mundo do trabalho, sendo importante observar quais critérios de evidência serão considerados para avaliar o desenvolvimento das ações de pesquisa no contexto da metodologia quadripolar, pois serão levados como instrumentos que permitem uma observação contínua de coleta de dados, tanto primários quanto secundários, com o intuito de dar valor às informações.

É recomendável para este fim, a utilização da forma de avaliar contínua e com foco na elaboração do conhecimento como ciência, conforme Bachelard (1996) comentou sobre a importância da consciência da formação do espírito científico dinâmico e não estático, da concepção de acerto em detrimento ao erro.

Existem inúmeras “receitas” para avaliar os programas ou tipos de formação profissional no mundo, e, no Brasil, isso não é diferente, porém o modelo que será desenvolvido e balizador do presente estudo será o Modelo de Kirkpatrick, publicado em 1959, nos Estados Unidos, pelo seu autor Donald Kirkpatrick (KIRKPATRICK, 2005).

Segundo Kirkpatrick (2006), percebe-se a avaliação de programas como um processo inter-relacionado em seus quatro níveis: nível 1- reação quanto a participação nas ações de formação; nível 2-aprendizagem que representa a observação do que aprendeu sobre o conhecimento dirimido; o nível 3- comportamento que foi assimilado após o contado com o

conhecimento e nível 4- resultados impactantes de todo o processo. Serão descritos no polo teórico e exemplificado no polo morfológico, especificamente nos capítulos 3 e 4, desta dissertação.

A avaliação em educação pode ser vista como sendo um *mix* entre avaliação quantitativa e qualitativa, o que, segundo Demo (1987, p. 30), trata a qualidade como fenômeno participativo, pois “avaliação não é uma iniciativa externa, de fora para dentro. Só é factível, em profundidade, como forma de auto-expressão”. Para Kirkpatrick (2005; 2006), é parte de um processo organizado, com indicadores bem definidos, mas com instrumentos de coletas, tanto quantitativos quanto qualitativos.

Já para Freire (1996) avaliar o educando é considerar os saberes que já traz consigo, seu contexto social; é acompanhar o desenvolvimento do indivíduo, pois só existe aprendizagem quando há significado.

O que para Perrenoud (1999, p. 9),

avaliar é – cedo ou tarde – criar hierárquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros.

Tais afirmativas sobre avaliação corrobora a evolução da Educação Profissional, por focar na formação empresarial voltada para as áreas do Sistema “S”, contextualizados no escopo desta seção, pois é instigante investigar o que levou a necessidade de elaborar modelos pedagógicos para a Educação Profissionalizante, suas bases teóricas, e, dessas formatações os modelos desenhados e/ou redesenhados e suas implicações na prática cotidiana em face da qualificação dos trabalhadores, empresários e cooperados.

3. POLO TEÓRICO

3.1 Conceitos de Educação Profissional, Profissão e Organização

3.2 Abordagens Teóricas na Educação Profissional

3.2.1 Abordagem Tecnicista

3.2.2 Abordagem Politécnica

3.2.3 Abordagem Cognitivista

3.2.4 Abordagem Construtivista

3.2.5 Abordagem Progressista

3.3 A Educação Profissional na Perspectiva Andragógica

3.4 Abordagens Teóricas da Avaliação na Educação Profissional

A leitura do passado é também uma tarefa da filosofia da educação. Mas há outra: teorizar a prática de hoje, refletir um itinerário, buscar compreender aquilo que o educador faz. Nesse itinerário muitos erros e acertos aparecem, não como experiências a serem evitadas ou modelos a serem imitados, mas como simples exemplos a serem constantemente retomados. (GADOTTI, 1997, p. 12)

Com origens nas discussões oriundas do polo epistemológico, serão apresentadas as bases teóricas nas abordagens pedagógicas, sendo que, será traçado um paralelo com a ideia de Educação Profissional, na tentativa de resolver questões pertinentes quanto aos modelos que serão abordados sutilmente neste polo e aprofundados logo mais no polo morfológico.

A exemplo de Bachelard (1968, p. 121), ao defender a ideia de que “os conceitos e os métodos, tudo é função do domínio da experiência; todo pensamento científico deve mudar ante uma experiência nova”, percebe-se não existir um conhecimento inerte, sendo necessário aos pesquisadores pensarem e não acharem que somente podem continuar ou transgredir após esgotamento das teorias; ao contrário, o espírito científico deve buscar sempre novas pesquisas ou novas ideias, ou melhor, deve opor-se ao positivismo.

O polo teórico possibilitou a direção da feitura dos conceitos e também a ponte de convergência entre os demais polos, conforme descrito na introdução deste trabalho. O conhecimento não sobrevive sem a prática, contando assim, com as teorias, o que para Lima (2005, p.42) deve se pautar pelo simples fato de que

O objeto de conhecimento científico utiliza a teoria como um modo de explicação, reconstrução e de ruptura em relação às explicações anteriores. A função da teoria, enquanto polo da presente estratégia metodológica, é ser um instrumento que permita a ruptura epistemológica e o avanço do conhecimento científico.

Trata-se nesse momento da possibilidade da elaboração de hipóteses, além de contextualização dos conceitos focados na constituição de novos pensamentos e ideias baseadas de uma visão crítica do diálogo entre os saberes, sendo de fundamental importância a proposta de solução de problemas sob a ideia de que o conhecimento deve ser indutivo, pois o pensamento científico é metafisicamente indutivo, ou seja, parte do geral para o particular, é sempre cíclico (BACHELARD, 1996).

O saber não é algo que se constitui sobre uma base indelével ou remediável. Não há saber que não se sustente sobre uma fundamentação teórica que consubstancie suas visões racionalistas, críticas e empiristas. O saber advém ora do processo de tentativas na busca de ondulações otimistas que conduzam às sensibilizações conceituais, ora em decorrência da percepção de que a ignorância se transforma em algo heterodoxo quando o confronto com o

erro nos situa em submissão plena diante da incerteza e da insuficiência de um saber mais consolidado (BACHELARD, 1996).

Em uma pesquisa, o saber ou os aparatos teóricos são necessários desde o seu início e deve se consolidar por meio do diálogo das partes ou polos epistemológico, morfológico e técnico, durante o percurso. A descoberta deve ser considerada como produção, pois a “teoria como polo interno do campo metodológico de pesquisa, deve realizar a ligação entre os contextos da prova e da descoberta”. (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 108).

Neste polo, a teoria servirá como norteadora dos demais polos no que tange aos conceitos necessários, produzidos, sendo para De Bruyne; Herman; Schoutheete (1977, p.113) denominados como conceitos particulares ou nomes próprios, universais, que englobam os próprios particulares, os genéricos ou de acontecimentos singulares, analíticos ou referenciais científicos sem empirismo, puros ou que transcendem os casos particulares e as variáveis que tratam de um conjunto de elementos que têm modos de relações uniformes.

A existência do racionalismo empírico, percorrido nas trilhas de métodos e perspectivas históricas, consegue justificar a permanência do conhecimento como vetor originário de um modelo evolutivo, geneticamente ou não, pautado na concepção clássica, moderna e contemporânea (PIAGET, 1970 apud JAPIASSU, 1986). A pesquisa contínua, portanto, faz-se necessária numa seara permeada por variadas vertentes do conhecimento incógnito, num embalo entre suposições e empirismos.

Este transcurso evolutivo do conhecimento apresenta críticas e discussões que corroboram a noção de que o saber, vulgar ou científico se instaura numa dimensão metodológica feita em bases epistemológicas e vem, ao longo dos anos, hierárquica e ordenadamente, sendo fundamentadas como pensamentos pertinentes à educação profissional.

3.1 Conceitos de Educação Profissional, Profissão e Organização

No polo epistemológico, discorreu-se a cerca do significado de profissão e Educação Profissional, sendo este momento propício para o resgate de alguns conceitos e, como o viés

da pesquisa-se consolida na perspectiva de analisar o contexto organizacional, também demonstrará as concepções de organização no contexto da evolução da Educação no País segundo item 2.3 que trata da gênese e o histórico da educação profissional do País.

Como a educação não é estática, seus conceitos evoluem sempre conforme os ambientes e teóricos envolvidos na questão em debate; é assim definida porque a “educação diz respeito ao homem, que o papel da educação é a formação do homem, e assim por diante”. (SAVIANI, 2003, p. 132).

A Educação Profissional situa-se como uma necessidade para a elaboração de uma base de conhecimento técnico, administrativo e gerencial para o desenvolvimento de novas atitudes e conhecimentos técnicos, mas não perdendo de vista o “ compreender o mundo que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade”. (SAVIANI, 2003).

Meditando-se sobre a evolução da Educação Profissional no Brasil, o que pode se observar é a reprodução das teorias organizacionais no contexto fundamental, principalmente ao se correlacionar tais premissas aos pensamentos da Teoria da Burocracia, de Max Weber (1940), Teoria da Administração Científica, de Taylor (1908) e Fayol (1912), no século XX, e da Estruturalista, em 1818.

Ao pensar em Teoria Estruturalista, é relevante reaver, epistemologicamente, a própria origem da palavra, para então se observar a contextualização na sociedade onde se investiga. A palavra vem de estrutura derivada do latim *structura*, vinda do verbo *struere*, que significa construir, e, descrita por Ferreira (1988, p. 279) como

1. Disposição e ordem das partes de um todo.
2. Disposição e ordem de uma obra literária; composição.
3. O conjunto das partes de uma construção que se destinam a resistir a cargas; armação; esqueleto; arcabouço.
4. Ordenação e distribuição dos tipos celulares no organismo vegetal, que se aprecia ao microscópio.

O arcabouço científico e empírico que alicerça esta teoria corrobora a derivação na sociedade, formulando um conceito ainda mais específico, o que nos séculos XVII e XVIII surgia seguindo “duas direções: a ideia do corpo humano percebido como uma construção; e a

idéia da língua com uma construção” (LIMA, 2005a, p. 43), corroborando Ferreira (1988, p. 279), o qual define a estrutura exatamente como

Todo estudo lingüístico baseia-se no pressuposto metodológico de que qualquer ciência deve optar pela observação rigorosa do maior número possível de fatos, com vistas a bem fundamentar as proposições e generalizações, viabilizando, assim, a descoberta da estrutura.

Tais construtos reforçam ainda a noção de que existam a estrutura social fortalecedora da representação nas organizações, utilizando-se das pessoas para desenvolver um trabalho educativo, o que, segundo Lima (2005), é um conceito polissêmico, salientando que, muitas vezes, se utiliza o estruturalismo como forma de representação, conforme descrito acima, sempre comparando-o a sistemas, conjunturas, totalidades, formas, organização e outras, esquecendo-se da real função desta, que é da dinâmica, evolução e elaboração do conhecimento de forma integrada.

Corroborando tais afirmações, o estruturalismo-sistêmico se constitui nesse momento como norteador desta pesquisa, servindo como base para garantir a construção sistemática do conhecimento dentro da complexidade e do caos, negando o positivismo ou a linearidade dos aspectos metodológicos.

O que é o estruturalismo, afinal?

Estruturalismo ou método estruturalista nascente, assim como a epistemologia de Gaston Bachelard, constitui-se como um opositor ao empirismo positivista, uma vez que a palavra estrutura designa não a realidade concreta e empírica, mas a Lei ou conjunto de Leis que delimitam e determinam as modificações possíveis dos elementos da realidade. (LIMA, 2005, p. 44).

Tais teorias reforçam as práticas educacionais a serem estudadas, traduzem os pensamentos dos autores que visam a desvelar seus pontos e contraposições quanto à Educação Profissional ao longo da concepção da teoria da burocracia: empresa, homem e relações no trabalho e com o trabalho, teorizar e exemplificar os modelos constituídos ao longo da história, da industrialização à venda de serviços na Pós-Modernidade, ou, até mesmo, a abertura para uma visão complexa da realidade no processo decisório em uma relação dialética entre a razão e a intuição, “baseada na racionalidade limitada do “homem administrativo” que se opõe à racionalidade do “homem econômico”, retratado pela eficiência máxima no alcance dos objetivos organizacionais” (MOTA, 1993, p. 54).

Diante do exposto, o que é organização, afinal? A origem da palavra organização é oriunda do “grego *organon*, que significa instrumento ou ferramenta” (MORGAN, 1996, p. 24); conduz a uma visão mecanicista; as organizações, na sua forma de atuar, interagir e a forma como esta está estruturada.

Segundo Ferreira (1988, p. 469), organização significa “1. O ato ou efeito de organizar (se). 2. Modo pelo qual um ser vivo é organizado; conformação, estrutura. 3. Modo pelo qual se organiza um sistema. 4. Associação ou instituição com objetivos definidos” estando aqui uma das mais completas definições.

Para Morgan (1996), uma organização pode ser algo muito complicado de estruturar, tendo em conta que muitos fatores podem influenciar a sua atividade. Muitas são as formas de analisar, diagnosticar, definir e observar organizações, utilizando-se da metáfora para conceituar as organizações como máquinas (mecanicista) e as organizações como organismos (sistemas).

Na perspectiva de Maximiano (1992, p. 98),

[...] uma organização é uma combinação de esforços individuais que tem por finalidade realizar propósitos coletivos. Por meio de uma organização torna-se possível perseguir e alcançar objetivos que seriam inatingíveis para uma pessoa. Uma grande empresa ou uma pequena oficina, um laboratório ou o corpo de bombeiros, um hospital ou uma escola são todos exemplos de organizações.

Uma organização é formada pela soma de pessoas, máquinas e equipamentos, recursos financeiros e outros, como o resultado da combinação de todos estes elementos orientados a um objetivo comum. Com o intuito de contextualizar essas organizações, faz-se necessária uma breve síntese dos teóricos que estudam o tema ora proposto, por meio das teorias da Administração, as quais influenciam na constituição de propostas quanto à Educação Profissional no País.

Ao longo da evolução das teorias organizacionais, a burocrática teve papel fundamental no desenvolvimento dos processos nas organizações, conforme o conjunto de autores que serão citados, dentre muitos – Simon (1965), Crozier (1981), Mota (1993) – Weber (1982), pois a contextualização do pensamento da teoria burocrática, originada em meados do século passado, ainda influencia no mundo do trabalho moderno.

Já no âmbito da Administração sob o foco da Teoria Sistêmica, a qual trata da organização como um sistema organizado e natural, oriundo de sistemas, há os autores que fundamentam tal teoria: Ludwig Von Bertalanffy, biólogo alemão; principal obra – “Teoria Geral dos Sistemas-TGS” (1968). Foi o pioneiro a defender a visão organística na Biologia e o papel da simbologia na interpretação da existência humana; Talcott Parsons, sociólogo, com suas principais obras *The structure of social action* (1949) e *Sugestion for a sociological approach of the organization* (1956), George Holmes, sociólogo e sua reconhecida obra *El grupo Humano* (1950) e Buckley, muito contribuíram com a teoria de sistemas, buscando estudá-la e referenciá-la com a social e a moderna teoria dos sistemas (1971), dentre outros.

Este estudo retrata, ainda, a realidade da teoria da burocracia, por ser uma forma de “ruptura” com a teoria clássica e renovação da perspectiva para o cenário mutável, no qual se transporta de uma visão determinista para probabilística, analítica para sintética, ou seja, esta evolução faz parte das críticas feitas pelos autores que defendem essa teoria de que a visão tayloriana de *homo economicus* deve ser substituída pela visão do todo relacionado, cujo

homem uma vez bem sucedido no controle do mundo natural, por que não adaptar os mesmos mecanismos de controle social [...] o controle é a tentativa bem sucedida de direcionar o comportamento das pessoas, mas a capacidade potencial de mudar o comportamento das pessoas é o próprio poder. (MOTA, 1986, p. 219).

Mediante esses conceitos, a Educação Profissional caminha como o repasse da técnica pela técnica, no intuito de transferir conhecimentos necessários para esse controle organizacional. Isto porque se fala aqui na educação não formal ou técnica de aprendizagem proposta pelo Sistema “S”, transformando os muros da “escola”, porém, na educação formal pertinente ao sistema educacional, necessita ser estabelecida uma ponte entre o que se precisa ensinar e aprender com o que é necessário ensinar e aprender no mundo do trabalho, pois essa lacuna ainda é muito grande.

É então, fatídico conceituar a Educação Profissional como um processo voltado para o desenvolvimento do potencial humano, haja em vista o mundo do trabalho, este que traz consigo todas as lacunas provocadas ao longo dos últimos 100 anos nas organizações, tanto mecanicistas quanto sistemáticas (MORGAN, 1996).

Por isso, este polo precisa da compreensão do que é a organização, para assim tratar de questões pertinentes aos conceitos atrelados ao contexto histórico, sempre buscando juntar a educação à profissão, sendo aqui denominada de Educação Profissional, porém, não obstante o diálogo, terá como “pano de fundo” a história da educação descrita no polo epistemológico.

Este polo teórico conta com premissas epistemológicas e com a narrativa de que, no início da Era Pré-Histórica, o saber especulativo, mítico e filosófico constituía-se na base inegociável do conhecimento, descartando qualquer saber paralelo que porventura surgisse. O referencial era constituído por noções superiores, espirituais, baseado na existência de deuses como ponto de partida para a constituição de saberes, onde as leis naturais e sociais eram fundidas, como se não existissem caminhos distintos que permitissem uma crítica ou um repensamento dos moldes empíricos. A noção do sagrado prevalecia e a verdade surgia por orientação da decisão dos deuses, sem a qual não haveria verdade que se sustentasse. A religião servia como um parâmetro que induzia os filósofos a montarem sua arquitetura conceitual e perceptiva (LIMA, 2005).

No Período Pré-Histórico, mais do que checar a importância e gênese do método era preciso perceber a relevância da história deste método como fator de constituição de uma base conceitual o que, aparentemente, foi esquecido com o advento do capitalismo.

Conforme Bourdieu (2000 apud LIMA, 2007, p.18), “a arqueologia da ciência é um empreendimento que tem sentido, enquanto a pré-histórica da ciência é um absurdo”. Tal movimento é ratificado por Lima (2007, p.18) quando admite que “mais importante do que identificar a origem do método é compreender a sua história” e, posteriormente, os seus fundamentos.

A frase clássica de Sócrates – “só sei que nada sei”, resume o estado de ignorância do homem como sendo permanente, requerendo uma medida concreta que o levasse a reconstruir este caminho por meio dos diálogos e discursos, na medida em que o saber advinha do interior do homem, transportando-o para o mundo exterior mediante o processo dialético. A sabedoria é intrínseca e o homem detém o conhecimento quando pratica a reflexão. Assim, quando o diálogo se estabelece, a ignorância predomina. A ruptura epistemológica é estabelecida (BACHELARD, 1996).

Na Era Moderna, por sua vez, o homem passa a desconsiderar a religião como instrumento de viabilização do conhecimento, não aceitando mais a fé como referencial que permita a dedução de que o saber decorre de um mundo abstrato, intangível. A tangibilidade passa a ser exigida na constituição deste novo conhecimento, baseada em uma verdade física, empírica, testada, experimentada, sem a qual não se sustenta a visão cognitiva oriunda de um estado não empírico ou superficial, admitindo que a ciência se fundamenta, inexoravelmente, num construto não mais filosófico, mas essencialmente numa arena detectável, concreta e sedimentada.

O conhecimento, assim, decorre da aprendizagem contínua, consubstanciada na prática e na ação, na tentativa e no erro, na noção e na aplicação, nas inferências e nas evidências num mundo globalizado e complexo, sendo o erro um acerto como propulsor do conhecimento (BACHELARD, 1996).

Portanto, após a contextualização do polo epistemológico no qual se recuperou a origem e a evolução da educação no Brasil, cujo olhar foi dirigido à formação profissional, é imprescindível descrever o fato de que o século XX se destacou como um “século dramático, conflituoso, radicalmente inovador em cada aspecto da vida social: em economia, em política, nos comportamentos e na cultura”. (CAMBI, 1999, p. 509).

Neste ponto, será iniciada uma visita aos autores que estudam as tendências ou teorias pedagógicas que embasam, de forma direta ou indireta, a Educação Profissional no sistema educacional brasileiro, o que, neste momento, será motivo de estudo, em especial, o Sistema “S” cearense.

Como relatado no capítulo anterior, a Educação brasileira teve origem nas escolas técnicas no século XIX, porém, com a formalização já nos formatos das práticas atuais no século XX, com as ações de qualificação, permeadas pela abordagem tecnicista, positivista e mecanicista. Atualmente, tais modelos se consolidam numa forma inovadora, porém estigmatizadamente, numa abordagem humanizada e focada em resultados nas organizações.

Por isso, este estudo caminha para a contextualização das tendências que embasam os modelos de educação profissional desenvolvidos no Estado do Ceará pelo SENAI/CE, SENAC/CE, SEBRAE/CE, SENAR/CE, SENAT/CE e SESCOOP/CE.

Ao longo dos anos, a Educação se consolidou por meio de estudos quanto às teorias aqui denominadas de abordagens pedagógicas, centrando interesse nas abordagens: tecnicista, politécnica, cognitivista, construtivista - com visão também no pós-construtivismo e progressista, descrita neste capítulo como tentativa de contextualizar os modelos de uma forma mais analítica e crítica.

3.2 Abordagens Teóricas na Educação Profissional

Conforme o polo epistemológico, no qual se discorreu sobre a origem e a evolução do movimento da Educação Profissional no Mundo e no Brasil, ensejando uma leitura crítica e dialética dos fatos, esta emerge na segunda metade dos anos 1950, na perspectiva de minimizar os impactos da evolução tecnológica na indústria e do pós-guerra, considerada como uma “[...] nova fase da expansão da indústria exigia, portanto, que algumas medidas fossem tomadas no sentido da preparação de mão-de-obra”. (ROMANELLI, 1993, p. 166).

No Brasil, a Educação Profissional influenciou diversos acordos após o golpe militar de 1964, inicialmente sigilosos e tornados públicos apenas em 1966: eram os acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura; *United States Agency for International Development-AID*), pelos quais o Brasil passou a receber assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma educacional, cujos resultados foram as Leis Nº 5.540/68 (ensino universitário) e Nº 5692/71 (ens. de 1º e 2º) (ROMANELLI, 1993).

As teorias que embasam a administração nas organizações e a necessidade de profissionais para atenderem as demandas das organizações, sem perder de vista as demandas do mercado, será neste instante constituída em uma linha de raciocínio no âmbito das teorias pedagógicas ou abordagens.

Libâneo (1991) classifica as teorias pedagógicas, inicialmente, efetuando uma grande divisão: de um lado, as teorias pedagógicas críticas, de outro lado, as teorias pedagógicas não críticas. Uma teoria pedagógica é crítica se "leva em conta os determinantes sociais da educação"; é não crítica se "acredita ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social”.

Após apresentação desta extensa taxinomia, faz-se necessária outra, no domínio das teorias críticas, contextualizadas por Saviani (1995) como teoria pedagógica histórico-crítica da crítico-reprodutivista.

A teoria pedagógica histórico-crítica foi idealizada por Saviani (1995) para dar aos educadores “progressistas” alguma perspectiva, para lhes oferecer a alternativa. Ela pressupõe que é viável, mesmo numa sociedade capitalista, propiciar uma educação que não seja, necessariamente, reprodutora da situação vigente, porém adequada aos interesses da maioria, aos preceitos da sociedade brasileira.

A teoria pedagógica crítico-reprodutivista é posta em questão, segundo Saviani (1995), porque acredita que a Educação não tem poder de determinar as relações sociais, ao mesmo tempo em que é por elas determinada. Ela pressupõe, erroneamente, que, dada uma sociedade capitalista, a educação apenas atende aos interesses do capital. Por isso, ela não apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente, deixando os educadores “progressistas” que atuem em sociedades capitalistas sem perspectivas: sua alternativa honesta é abandonar a ação educacional.

Observa assim, a dialética entre as tendências pedagógicas e a visão de que existe uma reprodução da sociedade nos espaços escolares em suas relações de dominação com características próprias da sociedade capitalista definindo a escola como sendo “determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre por determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade”. (SAVIANI, 1995, p. 41).

Dessa forma, estão descritas as abordagens que embasarão os demais polos desta pesquisa, principalmente o polo técnico, o qual provocará a análise do que se aplica atualmente no contexto do sistema “S” na perspectiva da educação como

[...] um conceito genérico, mais amplo, que supõe o processo de desenvolvimento integral do homem, quer seja da sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e personalidade social (ARANHA, 1989, p. 49).

Nestas abordagens, existem as perspectivas históricas e conceituais quanto à concepção de aluno, professor, tecnologia e avaliação, ambos tendo como pano de fundo a tendência pedagógica galgada na valorização dos instrumentos e formas de fazer ou técnicas utilizadas.

3.2.1 Abordagem Tecnicista

Nos anos 1970, desenvolveu-se, acentuadamente, o que se chamou de "tecnicismo educacional", inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes fora do contexto escolar. A supervalorização da tecnologia programada de ensino revestia a escola de uma grande autossuficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim a falsa ideia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende, exclusivamente, de especialistas, de técnicas (LIBÂNEO, 2001) e de tecnologia (PINTO, 2005).

O conceito de tecnologia é bem mais amplo do que se imagina, percebido na obra de Pinto (2005, p. 137-138), o qual a define a técnica como *techne* oriunda do latim (*sic*) pelo termo *ars*, é o conceito do trabalho sem a matéria; ou seja, na perspectiva desta pesquisa, será embasado como, ainda, “a técnica é o movimento dos instrumentos empregados, e este movimento contém o princípio da arte (técnica). Pois a técnica é o ponto de partida (ou o princípio, *arquê*) e a forma do produto”.

A visão de mundo é de que o indivíduo é responsável por suas leis, cabendo a ele descobri-las e praticá-las, não havendo uma interação ou possibilidade de reformulação ou crítica do que está posto e desenhado nos planejamentos de programas e/ou forma de ensino nos treinamentos propostos junto ao aluno e/ou trabalhador na perspectiva de aprendizagem (BOMFIN, 2004).

Na perspectiva do professor, este é pouco valorizado, mas a tecnologia é o mais importante, passando a ser um mero especialista na aplicação de manuais ou livros didáticos programados, planejamentos e avaliação, ficando sua criatividade restrita aos limites

possíveis e estreitos da técnica utilizada (LIBÂNEO, 2001). A função do aluno é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar.

Seus interesses e seu processo particular não são considerados e a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve implementar. Essa orientação foi dada para as escolas pelos organismos oficiais durante os anos 1960 e 1970 por meio das Leis Nº 5.540/68 e 5.692/71, até hoje estão presentes em muitos materiais didáticos com caráter estritamente técnico e instrumental.

Saviani (1995) assinala que a Pedagogia Nova iria desembocar na teoria educacional tecnicista, o que salientou, ao reforçar a crítica de que a escola passaria de um espaço político para a implementação de formas de ensinar baseadas em planos internos e técnicas pedagógicas.

Assim Libâneo (2001) enfatiza que a aprendizagem na abordagem tecnicista reporta-se com a concepção de que o aluno para aprender é uma questão de modificação do desempenho, porque o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou (LIBÂNEO, 2001).

Para Libâneo (1990 apud BOMFIN, 2004, p. 82), o processo de ensino-aprendizagem é contextualizado no privilégio dos conceitos de que aprender é modificar o comportamento, sendo primordial ter um processo totalmente planejado para ser executado, tendo como garantia a saída do aluno diferente de como entrou no referido processo, não sendo valorizada a sua capacidade de reflexão sobre os conteúdos depositados, como defende a abordagem progressista.

Segundo Libâneo (1984 apud BOMFIN, 2004, p. 81),

[...] a sustentação que a Pedagogia Nova dá à Pedagogia Tecnicista ocorre via o seu universo conceitual que privilegia o aperfeiçoamento dos métodos de ensino e a racionalização do trabalho do professor, tendo como referência o ritmo de aprendizagem diferenciado, portanto, centrado no individual.

Tal afirmação de Bomfin (2004, p. 83) reforça as bases teórico-metodológicas, ao citar os autores e suas ideias, como

Libâneo (1984), a aprendizagem behaviorista (objetivos instrucionais predefinidos e tecnicamente elaborados), a teoria da comunicação (transmissão da mensagem instrucional com vistas a atingir objetivos previamente estabelecidos), a teoria de sistemas (racionalização do processo ensino-aprendizagem – processos, entrada-saída e retroalimentação), e para Saviani (1991), a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, a informática, a cibernética. Toda essa sustentação teórica está assentada na abordagem filosófica neopositivista e no método funcionalista.

Portanto, os processos de aprendizagem nesta abordagem estão assentados no fazer, mediados por instrumentos ou formas de atuar do então professor, servindo, segundo Althusser (1977, apud SAVIANI, 1995), como Aparelho Ideológico do Estado (AIE), reproduzindo os conceitos na escola, o que de fato se verifica, até o momento, nos modelos propostos do Sistema “S” no âmbito da educação profissional, ou seja, as diretrizes educacionais em meados da década de 1960 em diante nas “escolas” profissionais eram a de atender a demanda da indústria, inicialmente, e, posteriormente, ao comércio e os demais segmentos produtivos do País (ROMANELLI, 1993).

Nesta abordagem sob a análise de Libâneo (1991), a Pedagogia tecnicista no Brasil iniciou-se com a Pedagogia Nova, na década de 1950, com base no progressivismo de John Dewey, que define o homem como dependente das condições econômicas impostas no contexto social como uma condição servil, tornando-o tanto mais egoísta quanto mais anti-humano consolidando-se nos anos 1960. Sua base é o behaviorismo e a abordagem sistêmica. Segundo esta última abordagem, Mota (1986) considera que

O homem é considerado como um trabalhador que tem papéis definidos por meio da divisão do trabalho, deixando de ser um homem indivíduo e passando a ser parte de um processo, porém sem ter o poder de escolha do que quer e como quer trabalhar nas organizações, ocasionando muitas vezes um conflito de papéis.

As condições de metodologias são as de aprender, aprender a aprender e aprender a fazer, mas subsidiadas por instrumentos de trabalho e controle, com o objetivo por meio do conhecimento estruturado indutivamente, sendo o homem, nesse processo, uma consequência das influências ou forças existentes no meio ambiente em que vive (MIZUKAMI, 1986).

A avaliação é relegada aos instrumentos aplicáveis segundo planejado em seus objetivos geral e específicos, sem o foco da abordagem cognitivista, que trata o “aprender fazendo” e com o erro (MORIN, 2004).

Trata-se de uma mera verificação quantitativa para estabelecer um comparativo entre o ensino proposto e o executado.

3.2.2 Abordagem Politécnica

Antes de descrever sobre politecnicidade, é importante reaver a noção de que a escola sempre foi utilizada como reprodutor da sociedade. O homem ocupa o estágio nesta, quando interage com o meio, e, a partir da escolarização, ou melhor, da aprendizagem da língua escrita e falada, da Matemática e outros, amplia-se a sua capacidade de transformação do conhecimento na contra-mão da força produtiva com base no capitalismo para a produção coletiva (SAVIANI, 2007).

A noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. 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, 2007, p.136-137).

O que atualmente se denomina de educação tecnológica, na verdade, é a Educação Politécnica, confirmado por Saviani (2003, p. 145-146), ao afirmar que,

[...] em Marx, as expressões “ensino tecnológico” e “ensino politécnico” podem ser consideradas sinônimos. Se, na época de Marx, o termo “tecnologia” ainda era pouco utilizado nos discursos econômicos e o era menos ainda nos discursos pedagógicos da burguesia, de lá para cá essa situação se modificou significativamente. Enquanto o termo “tecnologia” foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo “politecnicidade” sobreviveu apenas na denominação de algumas escolas ligadas à atividade produtiva, basicamente no ramo das engenharias.

Para Manacorda (1991 apud SAVIANI, 2007), ao estudar os conceitos de Marx, concluiu-se que “a expressão “educação tecnológica” traduzi com precisão a ideia marxiana do termo “politecnicia” ou “educação politécnica”, pois a sociedade evoluiu e com ela os termos utilizados, também, influenciam chamar politecnicia de pluriprofissão.

Na visão de Wittgenstein, in Abbagnano (1970, p. 35, apud NOSELLA, 2007, p. 141), os poetas e os filósofos tomam as palavras muito a sério, atribuindo-lhes função máxima na relação do homem com o mundo e na elaboração do pensamento. Heidegger, por exemplo, a traduz como “casa do ser”; Wittgenstein compara a linguagem com uma “caixa de ferramentas”: as palavras representam as diferentes ferramentas, sendo considerada por ele como descontextualizada pela magnitude do termo “politecnicia”.

Para Ferreira (1988, p. 515), os termos são estáticos – “politécnica” significa escola politécnica e “politécnico” 1. Que abrange numerosas artes ou ciências. 2. Diz-se da escola que estuda engenharia”.

Para Nosella (2007, p. 142), a começar pelo nome, já é questionável como denominação, o que é confirmado ao observar o termo no Dicionário Houaiss da língua Portuguesa (2001, p. 253), que assim define

os verbetes “politécnica” e “politécnico”: Escola que ensina muitas artes ou ciências. Que compreende, que abrange várias artes ou ciências. Diz-se do estabelecimento de ensino superior em que se leciona um conjunto de disciplinas que concernem às ciências. Diz-se de escolas em que se estuda engenharia. Etimologicamente, do radical grego *poly* (muito, diverso) e *technique* (arte, habilidade): hábil em várias artes.

Logo, Marx (1968) traz em sua teoria o homem como essência, e, traduz a sua atuação na sociedade, transformando o trabalho intelectual em força de trabalho, rompendo com a educação burguesa descontextualizada. “Na abordagem marxista, o conceito de politecnicia implica na união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo”. (SAVIANI, 2003, p. 144).

Para Cambi (1999, p. 555-556), a teoria marxista se consolida por uma pedagogia marxista, dividindo-a em cinco aspectos, a saber:

1. Uma conjugação “dialética” entre educação e sociedade, segundo a qual todo tipo de ideal formativo e de prática educativa implica valores e interesses ideológicos, ligados à estrutura econômica-política da sociedade que os exprime e aos objetivos práticos das classes que a governam; 2. Um vínculo, muito estreito, entre educação e política, tanto em nível de interpretação de várias doutrinas pedagógicas, quanto em relação às estratégias educativas voltadas para o futuro, que recorrem (devem recorrer explícita e organicamente à ação política, à *práxis* revolucionária; 3. A centralidade do trabalho na formação do homem e o papel prioritário que ele vem assumir no interior de uma escola caracterizada por finalidades socialistas; 4. O valor de uma formação integralmente humana de todo homem, que recorre explicitamente à teorização marxista do homem “multilateral”, libertado de condições, inclusive culturais, de sub-missão e de alienação; 5. A oposição, quase sempre decisivamente frontal, a toda forma de espontaneísmo e de naturalismo ingênuo, dando ênfase, pelo contrário, à disciplina e ao esforço, ao papel de “conformação” que é próprio de toda educação eficaz.

Albuquerque (2007, p. 53) discorre quanto à teoria marxista que embasa a politécnia; trata o homem como ser social e produtivo,

[...] um princípio fundamental que norteia a ontologia marxiana e a teoria marxista da educação é o de que o homem não tem essência *a priori*, anistórica, mas sua essência é dada pelo conjunto das relações sociais que vivencia, as quais não são as mesmas para todas as épocas e contextos históricos. Essa historicidade do homem e das relações sociais contradiz a perspectiva metafísica e idealista de uma essência supra-histórica do homem. Este é um sujeito historicamente determinado e, nesse sentido, a educação também é uma atividade historicamente determinada.

Para Marx, “o homem forma seus próprios sentidos, sua sensibilidade e suas relações sociais envoltos em um processo dialético: na interação com a natureza (no trabalho) e com o outro homem (na comunicação) num processo integral e universal”. (MARKERT, 2004, p. 67).

Segundo Aranha (1989, p. 131), Althusser (1918), filósofo francês, influenciado pela corrente estruturalista e pelo marxismo, preocupou-se “ em criticar a sociedade capitalista e fez uma análise da escola compreendida não como uma função isolada, mas inserida num contexto geral”. (ARANHA, 1989, p. 131).

Portanto, a politécnia, literalmente, significa, múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas, de formar o homem em contato com as experiências e com o meio por intermédio da articulação entre o trabalho manual e o intelectual. Tal organização será efetuada de modo que se possibilite a assimilação não apenas

teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da organização moderna (SAVIANI, 2007).

Assim como Perrenoud (2001), Markert (1996) também reconhece a formação por novas competências necessárias aos indivíduos diante da complexidade no mundo do trabalho, sendo elas técnico-intelectuais amplas, competências organizacionais e metódicas, competências comportamentais, competências sociais e comunicativas. Portanto, contextualiza isso como não sendo possível

minimizar, tam pouco, a discussão sobre o desenvolvimento do sujeito socialmente competente, da formação do cidadão: do sujeito que busca a autonomia e a emancipação [...] Do sujeito político que é capaz de reagir à coerção da sociedade, de questionar as pretensões de validade das normas sociais e de buscar novas regras e novos princípios para a ação individual e coletiva (MARKERT, 1996, p. 120).

Segundo Markert (1996, p. 120), a formação nessa abordagem deve acontecer na perspectiva de quanto a “síntese dialética entre formação geral, formação profissional e formação política, promovendo o espírito crítico no sentido de uma qualificação individual e do desenvolvimento autônomo e integral dos sujeitos como indivíduos e atores sociais”.

3.2.3 Abordagem Cognitivista

A partir dos anos 1980, surge, com maior evidência, um movimento que pretende a integração entre tendências que tinham um viés mais psicológico e outras cujo viés era mais sociológico e político, sendo a teoria cognitivista uma tentativa de ruptura com o positivismo.

O seu maior idealizador foi Jean Piaget (1896–1980), suíço formado em Biologia, que também se interessou por Filosofia e Psicologia, tendo seus estudos voltados para a compreensão do desenvolvimento das crianças no processo de formação do homem (ARANHA, 2006; MIZUKAMI, 1986).

Os seus estudos originaram a

psicologia genética, que investiga a gênese do desenvolvimento cognitivo, dividido por ele em quatro estágios: sensório – motor (de 0 a 2 anos), intuitivo ou simbólico (de 2 a 7 anos), das operações concretas (de 7 a 14 anos) e das operações formais ou hipotético-dedutivo (a partir da adolescência) (ARANHA, 2006, p. 278).

Durante o processo da constituição do conhecimento, estes estágios se integram ou relacionam ao sequenciar a passagem de um estágio para outro, por isso Piaget (1920), ciente de seus conhecimentos em Biologia, define os mecanismos pelos quais isso ocorre, sendo o de organização e o de adaptação assim definidos por Aranha (2006, p. 279),

Do ponto de vista biológico e [psicológico] a organização é inseparável da adaptação: são dois processos complementares de um único mecanismo, o primeiro sendo o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto exterior. A adaptação por sua vez supõe dois processos interligados, a assimilação e a acomodação. Pela assimilação a realidade externa é interpretada por meio de algum tipo de significado já existente na organização cognitiva do indivíduo, ao mesmo tempo que a acomodação realiza a alteração desses significados já existentes.

A Psicologia Genética propiciou o aprofundamento da compreensão sobre o desenvolvimento na constituição do conhecimento, porém uma das críticas é salientar a definição de aprendizagem na concepção de Piaget. Ele separa a cognição em duas palavras: aprendizagem e desenvolvimento. Preocupou-se mais em compreender os mecanismos pelos quais as crianças constroem representações internas de conhecimentos constituídos socialmente, em uma perspectiva psicogenética, trazendo uma contribuição além das descrições dos grandes estágios de desenvolvimento.

Segundo Aranha (2006), vários autores seguiram os estudos de Piaget (1920). Emília Ferreiro, argentina radicada no México, no âmbito da Linguística, na década de 1970, juntamente com Ana Teberosky, influenciam até hoje na alfabetização, contribuindo para a reinvenção do processo e concebendo o pós-construtivismo.

Outro autor de renome que abordou tais conhecimentos na construção cognitivista com a inovação do conceito de competências foi Perrenoud (1944), definindo-as como

[...] a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações novas. As competências não são, portanto, saberes e atitudes, mas elas “mobilizam, integram e orquestram tais recursos”.[...] lembra em construir as competências desde a escola (ARANHA, 2006, p. 280).

Ainda na década de 1990, os educadores passaram a se preocupar com o que fazer diante do conhecimento ora concebido, passando a discutir a forma de trabalho na escola para a formatação de processos educativos que estimulassem a aprendizagem, denominado de construtivismo pós-piagetiano, e, posteriormente, o pós-construtivismo (ARANHA, 2006; KAMII, 1991).

Do ponto de vista epistemológico, Japiassu (1986) enfatiza que Piaget (1920) rompe com o positivismo comtiano, questiona o cartesianismo do desenvolvimento do indivíduo e tenta superá-lo em todas as suas formas, mas é alheio ao desenvolvimento socio-cultural, o que ele rebate, dizendo que isso é intrínseco à aprendizagem, pois a função primordial do ser humano é a inteligência, é compreender e inventar constituindo estruturas com base no real.

Pode-se dizer que os princípios que foram base para o trabalho de Piaget são conhecidos como o conceito da adaptação biológica, não foram ideias originais. Piaget tomou esse conceito preexistente e o aplicou sabiamente ao desenvolvimento da inteligência dos indivíduos à medida que amadurecem, da infância até a vida adulta, baseado na própria conclusão de que a atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento “total” do organismo.

Esse enfoque trouxe à questão pedagógica aspectos relevantes, principalmente no que diz respeito à maneira como entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, à importância da relação interpessoal, à relação entre cultura e educação e de papel da ação educativa ajustada às situações de aprendizagem e às características da atividade mental construtiva do aluno, em cada momento de sua escolaridade e de forma contínua (MIZUKAMI, 1986).

Para Piaget (1970, p. 30 apud MIZUKAMI, 1986, p. 64), o conhecimento humano nesta teoria é

[...] conhecer um objeto é agir sobre e transformá-lo, aprendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois assimilar o real às estruturas de transformações, e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação.

O processo educativo dá-se no contexto educacional, sendo um processo *continuum* que o indivíduo desenvolve em situações concretas intrínsecas a ele, não precisando de um interventor, no caso, o professor para lhe dar direção e/ou ensinar, sendo apenas um mediador de metodologias que permitam o desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente (MIZUKAMI, 1986).

3.2.4 Abordagem Construtivista

Para a abordagem construtivista, o aluno é um ser em desenvolvimento, necessitando de estímulos para aprender, porém respeitando os estágios biológicos para a real assimilação do conhecimento, enquanto o professor é um especialista que medeia o processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo relações entre o que aprender, o que ensinar e técnicas que permitam a maturidade biológica.

Na década de 1980, o construtivismo emergiu da teoria construtivista derivada de Piaget (1920), porém como a evolução do pensamento por outros profissionais do cognitivismo com a inserção de outros componentes, como a “capacidade adaptativa da inteligência e da afetividade, dando condições para que o processo de amadurecimento não seja ilusório, o que acontece quando resulta de pressões externas sem a gestão por parte do sujeito”. (ARANHA, 2006. p. 276).

Nesta perspectiva, o conhecimento não pode ser visto como estático, o educador não pode conceber algo predeterminado desde o nascimento (inatismo), tampouco o resultado do simples registro de percepções e informações (empirismo). Resulta das ações e interações do sujeito com o ambiente onde vive (WICKERT, 2006).

Como fruto dessa evolução, destacam-se autores como Vygotsky (1896-1934), no socio-interacionismo. Bielorrusso formado em Direito, Filosofia, Pedagogia, Psicologia, Literatura e também Medicina, se tornou um grande estudioso do desenvolvimento biológico do ser humano. Em relações com o meio, fez-se crítico da *gestalt*, sendo um analista da tendência naturalista das ciências humanas. Influenciado pelo método dialético, produziu muito no âmbito do construtivismo, sendo até hoje reconhecido por suas obras (ARANHA, 2006).

Segundo Gardner (1995), também foi e é um estudioso no âmbito do desenvolvimento psíquico por meio das inteligências múltiplas, o qual defende a Educação como o ato de planejar propostas pedagógicas, devendo levar em consideração os diferentes tipos de inteligências do ser humano. Mesmo com experimentos com crianças, pode-se utilizar no desenvolvimento de todas as idades.

Esta abordagem pauta-se no estudo da linguagem e escrita na pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, a qual chegou ao Brasil em meados dos anos 1980, por Emília Ferreiro e Ana Teberosky causando grande impacto e revolucionando o ensino da língua nas séries iniciais e, ao mesmo tempo, provocando uma revisão do tratamento dado ao ensino e à aprendizagem em outras áreas do conhecimento, pautada em demais áreas como: a Educação Profissional nas formas de como planejar uma formação forçada na cognição do aluno e toda a sua evolução no meio em que interage (ARANHA, 2006).

Na perspectiva de Aranha (2006), o construtivismo é possibilidade de construção do conhecimento como um fenômeno complexo e deve ser embasada em pesquisas científicas, pois o aprender fazendo e com o erro rompe com a concepção positivista de natureza humana universal, essencial e estática na visão tradicional de Educação.

Trata-se de uma abordagem cognitivista estendida a outros campos, como o socio-interacionismo vigostskyano e uma linha de concepção do conhecimento no qual o aprender fazendo com reação do meio onde está inserido leva em consideração as relações sociais. Para Mizukami (1986, p. 59), a abordagem

[...] cognitivista se refere a psicólogos que investigam os denominados “processos centrais” do indivíduo, dificilmente observáveis, tais como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões.

No entendimento de Ferreira (1980), essa investigação evidencia a atividade construtiva do aluno sobre o conhecimento, objeto de conhecimento reconhecidamente escolar, mostrando a presença importante dos conhecimentos específicos sobre a escrita que a criança já tem e que, embora não coincidam com o dos adultos, têm sentido para ela.

3.2.5 Abordagem Progressista

Nessa abordagem, a Educação é concebida no âmbito da construção do conhecimento para a politização e formação cidadã dos indivíduos, pois na

Na linha progressista, ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido, “penetrando” o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo sendo ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado” Paulo Freire (1992, p. 81).

A Educação progressista estende-se além dos muros escolares, oferecendo uma formação cidadã e política aos indivíduos. Daí, então, a grande dificuldade de implementá-la diante do autoritarismo institucional dos agentes sociais frutos do capitalismo nos espaços escolares (LIBÂNEO, 1991).

No final dos anos 1970 e início dos 1980, a abertura política decorrente do final do regime militar coincidiu com a intensa mobilização dos educadores para buscar uma Educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, haja vista a superação das desigualdades no interior da sociedade. Ao lado das denominadas teorias crítico-reprodutivistas, firma-se no meio educacional a presença da "pedagogia libertadora" e da "pedagogia crítico-social dos conteúdos", assumida por educadores de orientação marxista.

A "pedagogia libertadora" tem origem nos movimentos de educação popular que ocorreram no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, quando foram interrompidos pelo golpe militar de 1964; teve seu desenvolvimento retomado no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Nessa proposta, a atividade escolar centra-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata; analisam-se os problemas, seus fatores determinantes e organiza-se uma forma de atuação para que se possa transformar a realidade social e política (BOMFIN, 2004).

O professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos. Esse movimento esteve muito mais presente em escolas públicas de vários níveis e em universidades, do que em escolas privadas.

Sua concepção dá-se em três tendências segundo Libâneo (1991, p. 32): a

libertadora mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária que reúne os defensores da autogestão pedagógica e a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

Para o início desse diálogo, basta discorrer sobre a gênese desta abordagem, que tem como autor Paulo Freire (1921–1997) ao desenvolver e implantar, em 1963, um método de alfabetização de adultos com suas primeiras experiências na cidade de Recife com alfabetização de 3(três) trabalhadores e no Rio Grande do Norte aonde alfabetizou 300 (trezentos) trabalhadores em 45 (quarenta e cinco) dias, que lhe rendeu reconhecimento nacional e internacional(BRANDÃO, 1981). Embora as suas ideias e práticas tenham sido objeto das mais diversas críticas, é inegável a sua grande contribuição em favor da educação popular crítica e dialógica.

Segundo Freire (1983), a sociedade é dividida em classes, sendo que os privilégios de uns impedem que a maioria usufrua dos bens produzidos. Expressa como um desses bens produzidos e necessários para concretizar a vocação humana de ser mais, a Educação, da qual é excluída grande parte da população do “Terceiro Mundo” a qual se refere então a dois tipos de Pedagogia: a Pedagogia dos dominantes, na qual a Educação existe como prática da dominação, e a Pedagogia do oprimido, que precisa ser realizada, na qual a Educação surge como prática da liberdade.

O conhecimento por meio de conteúdos é abordado dentro de uma construção coletiva, onde se elege um ou mais temas geradores como possibilidade de reflexão sobre eles na busca de despertar para uma forma de relacionamento com a experiência vivida (LIBÂNEO, 1991, p. 32).

Trata-se de um movimento para a liberdade, devendo surgir dos próprios oprimidos, no meio dos quais a pedagogia decorrente será "aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade"(FREIRE, 1983, p. 32). Vê-se que não é suficiente o oprimido ter consciência crítica da opressão, mas que se disponha a transformar essa realidade; trata-se de um trabalho de conscientização e politização.

Diferentemente da Educação dominante, o discurso e a prática ocorrem, sendo o educador sujeito da Educação, relegando os educandos a serem percebidos como gavetas bancárias onde é depositado o conhecimento pelo educador como informações para receberem, memorizarem e repetirem. Deriva daí uma prática totalmente verbalista, dirigida para a transmissão e avaliação de conhecimentos abstratos, numa relação vertical, pois o saber é dado, fornecido de cima para baixo, de maneira autoritária, sendo o saber a garantia de poder.

O educando, porém, deixa de ser passivo e torna-se um crítico para constituir uma sociedade mais justa, sendo que, esse tipo de educação, pressupõe um mundo harmonioso, no qual não há contradições, sendo a educação exercida como uma prática de liberdade.

Na ideia de educação “problematizadora”, o aprender é algo efetuado por meio de práticas que designam a aprendizagem, relacionando-a com o conteúdo formal, sendo o “aprender um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade”. (LIBÂNEO, 1991, p. 35).

Como é procedida e mediante as vivências e palavras geradoras que orientam a aprendizagem, a avaliação acontece por meio de observações diagnósticas, exercícios e, principalmente, da reflexão da teoria sob a prática na difícil tarefa de transformar o conhecimento mediado pelo processo reflexivo.

Mediante as abordagens elencadas, pode-se perceber a evolução entre elas quanto a visão de mundo, educando, educador, metodologia, aprendizagem e pontos que enfocam o ensino – aprendizagem, sendo que, na tendência reprodutivista, as abordagens tendem a não propiciar uma reflexão entre os conteúdos e a prática cotidiana, e a não-reprodutivista, que aborda a educação como nova forma de olhar o mundo, permitindo a aprendizagem correlacionando à prática dos educandos, principalmente a Educação politênica, que trata uma relação transpondo os muros da escola, quando propõe a Educação para o trabalho.

É importante assinalar, mediante estas abordagens, que a escola precisa capacitar os jovens e adultos para o trabalho, pois a formação cidadã é parte desse mundo e na evolução tecnológica é um diferencial competitivo para a inserção no mercado.

3.3 A Educação Profissional na Perspectiva Andragógica

Para expor sobre a educação profissional na perspectiva da compreensão dos modelos adotados pelo Sistema “S”, objeto de estudo desta pesquisa, é indispensável discorrer sobre a Educação de adultos ou Andragogia, a começar pela palavra, provindas do grego *anner*, que significa homem ou adultos, conforme definido por (1980; 2008).

Para Cavalcanti (2004;2005, p. 45) a palavra andragogia

[...] deriva das palavras gregas *andros* (homem) + *agein* (conduzir) + *logos* (tratado, ciência), referindo-se à ciência da educação de adultos, em oposição à Pedagogia, também derivada dos vocábulos gregos *paidós* (criança) + *agein* (conduzir) + *logos* (tratado ou ciência), obviamente referindo-se à ciência da educação de crianças. A Andragogia deve ser entendida como a filosofia, a ciência e a técnica da educação de adultos.

Sendo importante salientar ainda, que a andragogia é um caminho em que

Através da razão o homem é capaz de conhecer o mundo e a si mesmo e de conhecer que conhece (reflexão), ter consciência. Através da consciência, ele “se identifica e se afirma como pessoa, como indivíduo distinto e diferente dos demais, como portador de direitos e deveres, e como criador de si próprio.” (BACH, 1985, p.77 apud CAVALCANTI, 2004;2005, p. 46).

Como o objeto de estudo desta pesquisa é o Sistema “S”, cujo público-alvo é o de jovens e adultos na formação profissional, é importante que se desenvolva uma base teórica para acompanhar as análises dos modelos de Educação profissional constantes no polo morfológico no escopo deste texto.

Tais conceitos contam com as investigações e as contribuições de autores renomeados, como Knowles (1913-1997) e Freire (1921-1997), contando com a disseminação de tais ideias por Cavalcanti (1999), que aborda o tema andragogia na perspectiva da inclusão social e atendimento de necessidades básicas prementes quanto à relação da vida com o trabalho, sendo de enorme valia para este estudo.

Com o intuito de melhor conceituar este tema, será retratado um diálogo entre os autores, a começar por Knowles (1980; 2008), ao relatar o fato de que a Educação de adultos deve ser percebida sob os pressupostos básicos da Educação para adultos por intermédio de

pressupostos que implicam a prática educativa com este ser com história e curiosidades, como: saber por que devem aprender o que é proposto; aprender experimentalmente (na prática); abordar a aprendizagem como resolução de problemas; aprender melhor quando o conteúdo tem valor imediato; focalizar a aprendizagem mais no processo do que no conteúdo e dominar estratégias específicas para aprender.

Durante a formação, seja formal básica ou profissionalizante, o aluno jovem e adulto tem necessidades diferentes, pois já traz uma vasta experiência de vida, as vontades e anseios são inúmeros, sendo relevante a sensibilidade do educador que opta por trabalhar com este público-alvo para adequar a linguagem, a metodologia e a logística a ser adotada para implementar o ensino-aprendizagem, até então mais relevante, pois o conhecimento deve ser contextualizado e significativo.

Para Knowles (1980; 2008), o adulto deve ser psicologicamente autônomo na aprendizagem, e, não uma reprodução das metodologias utilizadas para crianças, cujo foco é no desenvolvimento da dependência e acomodação em muitas escolas brasileiras. O adulto tem que ser tratado com respeito, como um ser que se relaciona e tem desejos e sonhos próprios dentro da sua individualidade, não sendo a meta desta aquisição de notas ou verificações de aquisição do conhecimento, mas sim uma avaliação focada em resultados mediante um planejamento.

No conceito de Knowles (1980), avaliar é um processo de retroalimentação, ou melhor,

a avaliação no aspecto andragógico é a repetição do processo de diagnose, ou um re-diagnóstico, devendo ser executado ao final de uma experiência de aprendizagem com adultos; de acordo com os princípios andragógicos é engajar os aprendizes num processo de re-exame dos hiatos que ainda existem entre as competências que ele têm e que eles pretendem alcançar.

Muitas vezes as experiências vivenciadas retratavam a desvalorização dos saberes que o aluno adulto leva para consigo (FREIRE, 1996), ocasionando um sentimento de exclusão ou marginalização deste que busca urgência no aprendizado, pois, ao contrário das crianças, eles necessitam permanecer ou entrar no mercado de trabalho.

Os modelos em estudo nesta pesquisa, porém, terão um olhar sob essa vertente, sob a visão da andragogia, hipoteticamente praticado pelo Sistema “S”, por ser concebido já nesse prisma de ser diferente, pois trabalha para a inclusão do trabalhador nas atividades econômicas do País, sendo o aluno adulto o fiel depositário e usuário dos produtos e serviços de formação/qualificação profissional.

Segundo Cavalcanti (1999), pesquisa realizada junto a estudantes adultos nos Estados Unidos, por Kelvin Miller, demonstra resultados por meio de um quadro no qual, comprovadamente, após participarem de ações de capacitações, demonstram a retenção de informações em processos de formação de apenas 10% do que ouvem após 72 horas e serão capazes de lembrar-se de 85% do que ouvem, veem e interagem com o conhecimento por meio da prática após o mesmo prazo, observando ainda que as informações mais lembradas são aquelas recebidas nos primeiros 15 minutos de uma aula ou palestra, o que leva aos educadores a repensar o que fazer para melhorar estes números, fazendo necessário conhecer as peculiaridades da aprendizagem no adulto e adaptar ou criar métodos didáticos para serem usados nesta população específica, conforme Quadros 6 e 7, a seguir:

APRENDEMOS	RETEMOS
1 % através do gosto	10 % do que lemos
1,5 % através do tato	20 % do que ouvimos
3,5 % através do olfato	30 % do que vemos
11 % através do ouvido	50 % do que vemos e ouvimos
83 % através da vista	70 % do que ouvimos e logo discutimos
	90 % do que ouvimos e logo realizamos

Quadro 6: Relação entre Aprendizado/Retenção e os Sentidos
Fonte: Adaptado de Cavalcanti (2009); Dieuzeide (1973;2008).

Estas informações trazem uma realidade inerente aos dados coletados nas pesquisas realizadas pelos profissionais que tratam da importância da vivência ou prática no processo de ensino aprendizagem, sendo destacada a Pesquisa do *Socondy Vacuum Oil Co. Studies*, realizada em 1973, com base nos estudos de Dieuzeide (1973;2008), cujo foco é tentar contribuir com os educadores no ato de planejar e executar atividades relacionadas aos processos educativos. O Quadro 7, confirma tais afirmações,

MÉTODO DE ENSINO	DADOS RETIDOS DEPOIS DE 3 HORAS	DADOS RETIDOS DEPOIS DE 3 DIAS
Somente oral	70 %	10 %
Somente visual	72 %	20 %
Visual e oral simultaneamente	85 %	65 %

Quadro 7: Relação entre Aprendizado/Retenção e os Sentidos por Hora Capacitada
Fonte: Adaptado de Cavalcanti (2009) e Dieuzeide (1973;2008).

Vale salientar que não há percepção pura por meio de um sentido isolado dos demais, e que os estímulos para cada um deles são diferentes. Assim sendo, cabe ao instrutor atentar para este aspecto, quando da seleção da variedade de recursos a serem utilizados em uma situação de ensino.

Segundo o pensamento de Cavalcanti (1999 apud KNOWLES, 1980), à medida que as pessoas amadurecem, passam por transformações e os alunos adultos

Passam de pessoas dependentes para indivíduos independentes, autodirecionados; acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato de seu aprendizado futuro; seus interesses pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento das habilidades que utiliza no seu papel social, na sua profissão; passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante; preferem aprender para resolver problemas e desafios, mais que aprender simplesmente um assunto.

Passam a apresentar motivações internas (como desejar uma promoção, sentir-se realizado por ser capaz de uma ação recém-aprendida etc) mais intensas do que motivações externas, como notas em provas, o que Abraham Maslow (1908-1970) considerava como necessidades básicas em sua pirâmide motivacional.

Já para Freire (1996), o aluno aprende pelo que é significativo. O ato educativo deve ser sempre um momento de recriação, de resignificação de significados, uma constante busca da reflexão diária sob a sua prática, respeitando os saberes que o educando já traz consigo no processo dialógico da formação docente e sua práxis.

Ainda para Freire (1996, p. 52), o “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, propiciando outra visão no cenário da sociedade contemporânea, o que lhe permite ser capaz de as próprias práxis, o que Knowles (1980) levanta como princípios, conforme Quadro 8 a seguir:

Item	Princípios da Educação de Adultos
1	Adultos devem ser envolvidos no planejamento e avaliação de sua instrução;
2	Adultos são mais interessados em aprender matérias que tenham relevância imediata para o seu trabalho ou vida pessoal;
3	Adultos devem ter a aprendizagem centrada na solução de problemas, na ação mais do que no conteúdo; e,
4	A experiência (incluindo erros) deve servir de base para a aprendizagem de adultos

Quadro 8: Princípios da Educação de Adultos

Fonte: Knowles (1980, p. 191).

Com apoio nesses princípios, a práxis pedagógica deve ser pensada na perspectiva da contextualização da real participação destes no processo complexo de planejar, executar e avaliar os momentos de aprendizagem, Cavalcanti (1999) descreve isso no quadro conceitual dessa evolução do conhecimento, conforme a Figura 2 a seguir,

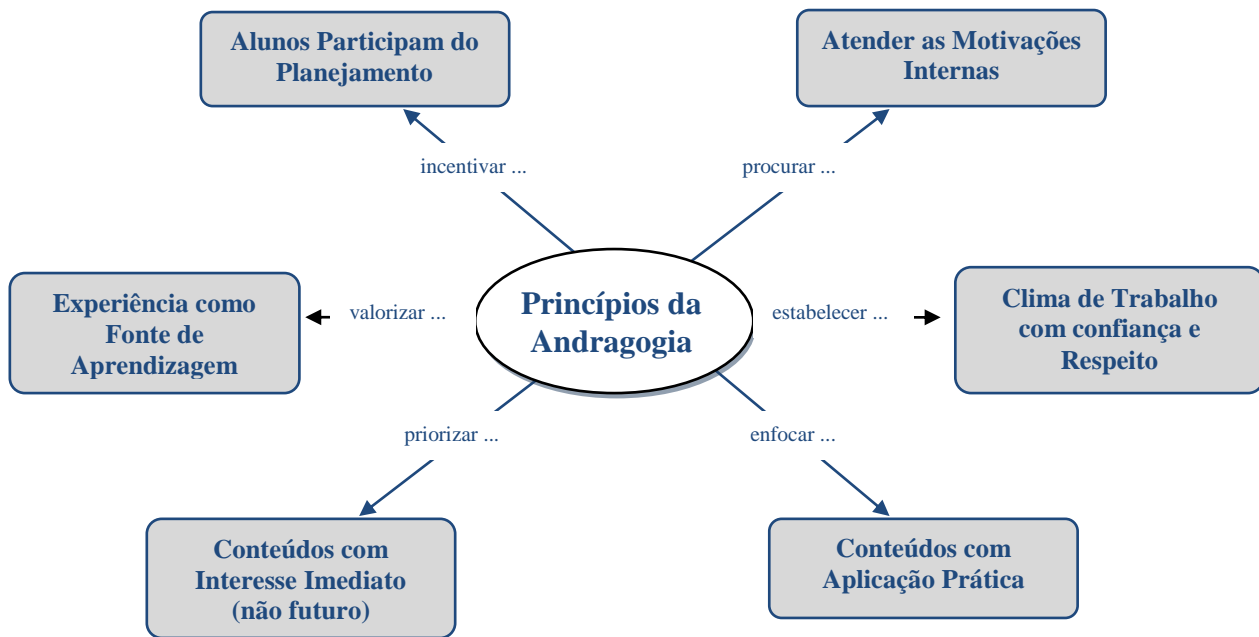


Figura 2: Mapa Conceitual - Andragogia
Fonte: Cavalcanti (2004;2005, p. 47).

O adulto aprende diferente, por necessidade de compreender os mecanismos formais de convivência em sociedade. Logo, o conceito de Andragogia é também “a arte e ciência de orientar os adultos a aprender” (KNOWLES, 1980, p. 179). É diferente a forma de assimilação do conhecimento, como mostra o Quadro 9, elaborado por Cavalcanti (1999).

O aluno adulto possui características essenciais que devem ser observadas pelos que fazem a EP no Brasil, ao contrário, a evasão será um indicador constante nos dados junto ao sistema de avaliação educacional, conforme o Quadro 9, com as diferenças entre o modelo na visão da Pedagogia e da Andragogia,

Características da Aprendizagem	Pedagogia	Andragogia
Relação Professor/Aluno	Professor é o centro das ações, decide o que ensinar, como ensinar e avalia a aprendizagem	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na auto-gestão da aprendizagem.
Razões da Aprendizagem	Crianças (ou adultos) devem aprender o que a sociedade espera que saibam (seguindo um currículo padronizado)	Pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária).
Experiência do Aluno	O ensino é didático, padronizado e a experiência do aluno tem pouco valor	A experiência é rica fonte de aprendizagem, através da discussão e da solução de problemas em grupo.
Orientação da Aprendizagem	Aprendizagem por assunto ou matéria	Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução

Quadro 9: As diferenças entre o aprendizado de crianças (Pedagogia) e de adultos (Andragogia)
 Fonte: Adaptado de Cavalcanti (1999, p. 48-49).

Portanto, faz-se necessária a compreensão da aprendizagem do aluno adulto, porque servirá como balizadora de questões no polo morfológico, e, neste momento, será percebida a evolução dos modelos praticados ao longo da História da Educação Profissional no País, na crença de que a prática da educação caminha para a prática de liberdade (FREIRE, 1992).

3.4 Abordagens Teóricas da Avaliação na Educação Profissional

Quando se reporta em avaliação, se percebe o quão importante é acompanhar os processos em execução, se perpassa o planejado, se desvirtua do propósito inicial ou até mesmo supera o que foi pensado ao elaborar um planejamento, sendo uma fase aonde se precisa de instrumentos para se chegar a resultados aos quais se pretendeu observar.

Como, epistemologicamente, avaliar é julgar, valorar ou até mesmo mensurar, é fatídica a importância de relacionar alguns autores que compartilham deste conceito, e questionam a visão tradicional, não como uma negação, mas uma forma a mais de se realizar a coleta de informações mediante processo e instrumentos mediadores do que se quer observar e diante de programas de formação continuada e/ou qualificação profissional.

É importante ressaltar que a avaliação pode ser de várias formas, mas os autores oriundos de que nesta pesquisa serão os descritos no Quadro 9, por focalizarem os seus

conceitos na educação para a construção e em alguns casos para programas de educação profissional.:

Todo processo avaliativo deve pautar-se nas concepções bem definidas de educação profissional como forma de treinamento, uma forma de levar o trabalhador a aquisição ou construção do conhecimento necessário para o bom desempenho de suas funções, dentro da perspectiva de ser o educador flexível para desempenhar os diferentes papéis no momento de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Papéis estes que, Cordioli (2001) classifica como moderador ou facilitador aquele que media as ações em realização ou em fase de planejamento, propiciando momentos de discussão e reflexões acerca do conhecimento ora em pauta, já o instrutor ou especialista retrata uma situação de informar ou esclarecer quanto aos conhecimentos a serem estudados no momento proposto, o que para Morin (2004) trata de num ambiente complexo aonde os profissionais ali presentes buscam munir-se dos pilares da educação, principalmente o de aprender a ser e a conviver com os outros, para assim, efetivamente, aprenderem.

Segundo Cordioli (2001) a avaliação permitirá um ajuste mais forte no nível dos objetivos ou mesmo da estratégia dos programas educacionais. Deverá indicar a sua conclusão como o alcance dos seus objetivos ou que uma nova realidade existe e que necessita-se de um novo olhar, para um novo contexto. Assim, inicia-se uma nova percepção dos problemas e dos potenciais existentes e deste modo, a elaboração de um novo programa. Este processo de planejamento, realização e avaliação pode ser comparado a um espiral, que segue em um processo contínuo, mas sempre com contextos distintos.

Entretanto, o processo avaliativo na concepção de Carvalho (2005, p. 84 apud LIMA, 1988) concebe ainda o treinamento como

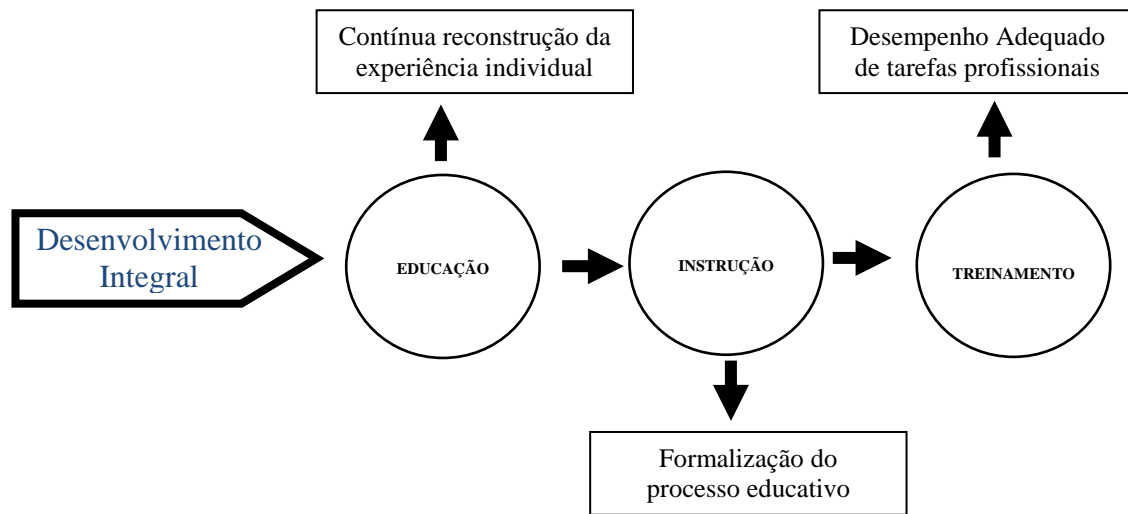


Figura 3: Educação, Instrução, Treinamento e Desenvolvimento Integral do Indivíduo
 Fonte: Carvalho (1988 p. 5 apud LIMA, 2005 p. 54)

Por isso, avaliar deve-se considerar o processo formativo como um todo, porque a avaliação é um ato de julgar ou mensurar os resultados de uma determinada ação educativa segundo autores que enfocam a avaliação no mundo das organizações modernas, conforme descrito no Quadro 10 a seguir, principalmente Kirkpatrick (1959) modelo de avaliação de programas educacionais adotados nesta pesquisa.

Segundo Luckesi (1995), o que não pode é a continuação da avaliação nos moldes tradicionais influenciados pela educação jesuítica da valorização dos exames ou provas, principalmente na educação profissional, visto que, trata-se de uma aprendizagem para jovens e adultos, com o foco na profissionalização do trabalhador, conforme os preceitos da andragogia.

Autor	Data	Evolução do Conceito de Avaliação
KIRKPATRICK	2006	A avaliação acontece de forma relevante em quatro níveis: reação ou o que se está aprendendo, aprendizagem ou compreensão do que se está conhecendo para uma mudança de atitude, comportamento um dos níveis mais difíceis, pois observa se realmente o aluno está colocando em prática e os resultados efetivos nas organizações (efetividade).
BOMFIN	2004. (p.67)	Na visão tradicional, é uma estratégia para certificar a exatidão da reprodução do conteúdo que foi comunicado.
BOMFIN	2004 (p.90)	A avaliação está diretamente ligada com os objetivos específicos do passo a passo ou com o objetivo geral. Desde o pré-teste à avaliação final, todo o processo estará vinculado ao objetivo.
BOMFIN	2004 (p.102)	É uma auto-avaliação e/ou na avaliação mútua. Ela é permanente e recíproca: professor-aluno e aluno-professor.
PERRENOUD	1999 (p.9)	A avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória.
PERRENOUD	1999 (p.16)	A avaliação deve ser formativa, mas ela se choca com avaliação instalada, com a avaliação tradicional, às vezes chamada de normativa. Mesmo quando as questões tradicionais da avaliação se fazem menos evidentes, avaliação formativa não dispensa os professores de dar notas ou de redigir apreciações, cuja função é informar os pais ao a administração escolar sobre as aquisições dos alunos, fundamentando a seguir decisões de seleção ou de orientação. A avaliação formativa, portanto parece sempre uma tarefa suplementar, que obrigaria os professores a gerir um duplo sistema de avaliação, o que não é muito animador.
LUCKESI	1995 (p.43)	A avaliação terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem percorridos. A avaliação educacional escolar como instrumento de classificação {...} não serve em nada para a transformação; contudo, é extremamente eficiente para a conservação da sociedade, pela domesticação dos educandos.
LUCKESI	1995 (p.45)	Numa avaliação no médio não pode ser um médio de notas, mas um mínimo necessário de aprendizagem em todas as condutas que são indispensáveis para se viver e se exercer a cidadania, que significa a detenção das informações e a capacidade de estudar, pensar, refletir e dirigir as ações com adequação e saber.
LUCKESI	1995 (p.165)	A avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhora. Avaliação como ato subsidiário do processo de construção de resultados satisfatórios.
LIBÂNEO	1994 (p.196)	Avaliação é uma apreciação qualitativa sobre os dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.
LIBÂNEO	1994 (p.195)	Avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem.
MIZUKAMI	1986 (p.17)	É medida pela exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios etc [...]. O exame passa a ter um fim em si mesmo e o ritual é mantido.
MIZUKAMI	1986 (p.79)	A auto-avaliação, onde o aluno é diretamente responsável por este processo, assegurando, através dos pontos de controle, se os objetivos que pretende alcançar estão sendo atingidos. O resultado do processo de auto-avaliação é que o aluno assume total responsabilidade pela aprendizagem auto-iniciada.
MAGER	1980 (p.5)	Os testes ou exames constituem os marcos ao longo da estrada do saber e devem informar tanto professores como alunos se foram bem-sucedidos na realização dos objetivos do cursos.

Quadro 10: Quadro Comparativo dos Conceitos de Avaliação

Fonte: Da autora (2008).

Os conceitos apresentados na visão dos autores, no quadro 10, sobre avaliação fazem parte da estratégia de pesquisa deste estudo, pois olhar para os modelos dispostos no polo morfológico será muito importante para o resultado dos dados a serem coletados.

Durante as sucessivas descobertas identificou-se umas das melhores apresentações conceitual e estratégica de avaliação definida por Perrenoud (1999) que mostra a interdependência de oito polos das práticas de avaliação, num complexo como um todo, ou seja, envolvendo as relações ente famílias e a escola para contornar o octógono no sentido dos ponteiros do relógio, conforme Figura 4 abaixo.

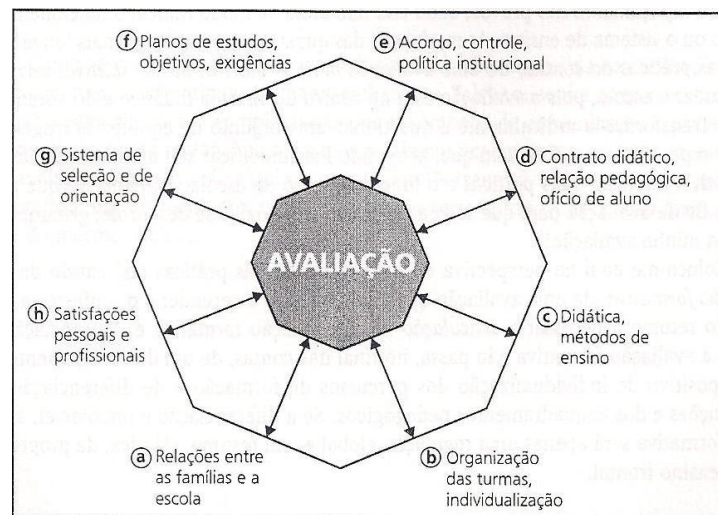


Figura 4: Avaliação em oito dimensões inter-relacionadas
Fonte: Perrenoud (1999, p. 146)

Após a contextualização neste módulo o qual priorizou 5 (cinco) abordagens educacionais, a nova ciência que emerge no contexto da educação de adultos por meio da andragogia e as implicações quanto a avaliação nos processos pedagógicos como elemento relevante para a aprendizagem, será base para a análise do polo morfológico, que trará elementos dos modelos de educação profissional e de avaliação como um processo dinâmico e continuado, evitando ações fragmentadas descontextualizadas do cotidiano do público-alvo do Sistema “S”.

O polo a seguir servirá como ferramenta de interlocução entre os polos teórico e técnico, porém mediados pelo processos reflexivo e dialético do polo epistemológico, com o intuito de verificação dos reais objetivos desta pesquisa.

4. POLO MORFOLÓGICO

4.1 Modelos de Educação Profissional

4.2 Modelos de Avaliação na Educação Profissional

4.3 O Sistema “S” e sua Proposta Teórica de Educação Profissional

4.3.1 Proposta Pedagógica do SENAI/CE

4.3.2 Proposta Pedagógica do SENAC/CE

4.3.3 Proposta Pedagógica do SEBRAE/CE

4.3.4 Proposta Pedagógica do SENAR/CE

4.3.5 Proposta Pedagógica do SENAT/CE

4.3.6 Proposta Pedagógica do SESCOOP/CE

4.4 Estruturas Essenciais da Pesquisa – Sistema “S”

4.5 Modelos de Educação Profissional e Avaliação Aplicados no Sistema “S”

homem uma vez bem sucedido no controle do mundo natural, por que não adaptar os mesmos mecanismos controle social [...] o controle é a tentativa bem-sucedida de direcionar o comportamento das pessoas, mas a capacidade potencial de mudar o comportamento das pessoas é o próprio poder. (MOTA, 1986, p. 219).

Este polo, em suas bases morfológicas, traduz-se na necessidade de relacionar os polos epistemológico e teórico, preparando para o momento em que o técnico será realizado, porém sem esquecer que, apesar de divididos metodologicamente, deve existir um diálogo constante entre eles na relação dialética entre a prática e o conhecimento.

Para Bachelard (1968, p.18), “[...] acima do sujeito, além do objeto imediato, a ciência moderna se funda sobre o projeto. No pensamento científico, a meditação do objeto pelo sujeito toma sempre a forma de projeto”, sendo o modelo um objeto artificial inventado e parcial que propõe a racionalidade dos fatos empíricos investigados ou a serem investigados.

O polo morfológico é um espaço arquitetônico que articula os conceitos, elementos e variáveis descritas nos polos epistemológico e teórico e permite a constituição do objeto científico por meio de modelos explicativos (LIMA, 2005, p. 156).

A finalidade deste documento é relatar o desenvolvimento da Educação Profissional no Sistema “S” no Ceará. Sequencialmente, apresentar-se-ão a análise do material e os métodos empregados para a obtenção dos dados da pesquisa.

A metodologia quadripolar utilizada enseja a ordenação das teorias do polo teórico mediante a evolução no epistemológico e todo o seu arcabouço literário, e, segundo Marinelli (2006), é o momento de correlacionar às modalidades de quadro de análise e os diversos métodos de ordenação dos elementos constitutivos dos objetos científicos: a tipologia, o tipo ideal, o sistema e os modelos estruturais.

Neste polo, serão relacionados os modelos adotados pelo Sistema “S” mediante as experiências aplicadas na prática junto ao público-alvo, conforme descrito ao longo deste capítulo, tendo como premissa três caracteres fundamentais para evidenciar a função do polo morfológico: a exposição ou o momento de estabelecer um diálogo entre as teorias e as problemáticas das questões inerentes ao estudo atrelado à função para uma configuração do que se quer estudar; a causação ou a compreensão do diálogo das redes estabelecidas das informações quanto à significação dos fenômenos; a objetivação ou a forma que reúne a exposição mediada pela causação e propõe uma comparação análoga diante das informações adquiridas no problema em foco, evitando o empirismo fragmentado e positivista.

Apesar de ser considerado por de Bruyne; Herman; Schoutheete (1977), os polos como autônomo na pesquisa, os autores contextualizam a importância do diálogo entre os polos para a sua consecução, pois só tem sentido se tiver o aparato epistemológico, teórico e técnico.

Nesse sentido, este polo tratará da forma como deve ser realizado o estudo dos modelos de Educacionais e Avaliativos do Sistema “S” em questão. É a maneira como serão estabelecidas as relações entre os demais polos, pois o modo, segundo Bachelard (1968), é apenas um momento de uma deformação; todo “modelo” é apenas um reflexo da problemática, uma estruturação provisória do sentido, porque emergem as possíveis sugestões e soluções teóricas, que as “ciências sociais produziram e/ou utilizaram quatro espécies principais de “quadros de análise” realizando as funções morfológicas: as tipologias, os tipos ideais, os sistemas e os modelos estruturais”. (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 170).

É importante definir o conceito de modelo que será norteador desta pesquisa. O termo tem origem etimologicamente do latim *modulus*, diminutivo de *modus*, que significa modo, molde, dimensão e medida.

Outro conceito é o de Ferreira (1988, p. 437) o qual define modelo como

Objeto destinado a ser reproduzido por imitação. 2. Representação em pequena escala de algo que se pretende executar em grande.3. Molde [...] Aquilo que serve de exemplo ou norma [...] Conjunto de hipóteses sobre a estrutura ou o comportamento de um sistema físico pelo qual se procuram explicar ou prever, dentro de uma teoria científica, as propriedades do sistema.

Tais considerações servirão de base para as análises e reformulações durante a pesquisa e o que será percebido no polo técnico, todo o enlace entre o que se tem com o que se quer, mediando o que se pode adequar ou melhorar.

Ao efetuar questionamentos mediante visitas às organizações, foram observadas variáveis relevantes nas concepções dos modelos de Educação, educador, metodologia e recursos, tanto na visão tradicional em correlação como a evolução desta para a vida moderna.

Os modelos são variados por suas peculiaridades e capacidade de atendimento às demandas dos setores de atividades constituintes originalmente desde a década de 1940, como

descrito no polo epistemológico, os quais são oriundos como alternativa da escassez de políticas públicas para a qualificação da mão-de-obra dos trabalhadores do País.

Por intermédio de toda essa diversidade de autores, pensamentos e metodologias, porém, observaram-se pontos comuns entre as seis organizações do Sistema “S” investigado, correlacionando com autores que embasam esta pesquisa por meio da necessidade de compilação dos pensamentos numa matriz que representa uma fusão ou correlação dos pontos comuns verificados nos modelos analisados nos seus documentos político-pedagógicos e com descrição desta no polo teórico.

4.1 Modelos de Educação Profissional

Como a discussão apresentada neste trabalho é sobre os modelos que norteiam as práticas da Educação Profissional do Sistema “S”, e, consciente após relacionar as teorias no polo teórico e contextualizar a evolução da educação no País, pode-se afirmar as fontes científicas disponíveis sobre a Educação Profissional (EP), baseadas nos modelos voltados à Educação formal, buscando compreendê-la na perspectiva de correlacioná-la com o mundo do trabalho.

Portanto, o Quadro 11, a seguir tem origem nesses pressupostos, e se porta como um norteador da discussão nos próximos diálogos, os quais serão estabelecidos, por tratar da visão tradicional de ensino e a moderna/progressista, com o intuito de enriquecer este trabalho, reavendo os autores que se deleitam com o tema e críticos dessa realidade.

O QUE OBSERVAR?	TRADICIONAL	MODERNA
Visão de Mundo	<p>Positivista, linear, cartesiana e baseada em fatos isolados do contexto do educando, a escola reproduz o meio, as tendências e realiza os processos educativos como formadores para o vestibular ou atendimento a demandas externas dos órgãos representativos e/ou responsáveis pelas estatísticas.</p> <p>O mundo é externo ao indivíduo e este aprende com o tempo, de forma gradativa e com a sofisticação aprimorada a cada momento, durante a realização dos modelos ideais, preparando o indivíduo para o domínio do mundo físico social etc.</p>	<p>O homem é visto como um ser sociável, que estabelece relações com o mundo complexo, este que, é caótico, dinâmico e nega o positivismo e o inatismo comteano.</p> <p>Aborda o educando como um ser crítico que estabelece relações comparativas entre o contexto e as teorias. Preocupa-se com o mundo do trabalho, de formar os alunos para a vida empresarial, mas ainda falta muito investimento nesta área, pois a profissionalização é algo muito novo.</p> <p>O indivíduo vivencia experiências e a aprendizagem vem como aquisição de significados em transformação com o meio, numa visão holística e crítica.</p>
Ensino- Aprendizagem	<p>Para o aluno aprender é uma questão de modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou (LIBÂNEO, 2001).</p> <p>Aprendizagem nesta abordagem está assentada no fazer mediado por instrumentos ou formas de atuar do então professor, servindo como Aparelho Ideológico do Estado – AIE (SAVIANNI, 1995).</p> <p>Responsável pela concepção positivista de natureza humana universal, essencial e estática, como reprodução social dos interesses do capital.</p> <p>Enfoque no conceito, particularizado, as ideias gerais, o processo pelo qual é embasado por princípios e/ou regras, sendo que o aprendizado acontece mediante aplicação destas regras.</p>	<p>O processo passa a se preocupar com o que fazer diante do conhecimento ora concebido, passando a discutir forma de trabalho na escola para a constituição de processos educativos que estimulem a aprendizagem denominado de construtivismo pós-piagetiano e, posteriormente, o pós-construtivismo (ARANHA, 2006; KAMII, 1991).</p> <p>O educador não pode conceber algo predeterminado desde o nascimento (inatismo), tam-pouco o resultado do simples registro de percepções e informações (empirismo). Resulta das ações e interações do sujeito com o ambiente onde vive (WICKERT, 2006).</p> <p>O processo se dá pelos pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser (MORIN, 2004;DELOURS,).</p> <p>O processo e o conhecimento são importantes e devem ser auxiliados pelas técnicas, pois ajudam na construção do saber, estabelecendo um olhar crítico e reflexivo sobre o processo e o transforma em aprendizado.</p>
Educador	<p>Responsável pela concepção positivista de natureza humana universal, essencial e estática.</p> <p>É pouco valorizado, mas a tecnologia é o mais importante, passando a ser um mero especialista na aplicação de manuais ou livros didáticos programados, planejamentos e avaliação os quais sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada (LIBÂNEO, 2001).</p>	<p>Coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos.</p> <p>Instrumentaliza o educando com conceitos, técnicas e métodos, os quais os levem à reflexão de como fazer diferente e na perspectiva histórico-crítica (SAVIANI, 1995).</p>
Educando	<p>A função do aluno é reduzida a de um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar (LIBÂNEO, 2001).</p> <p>Percebidos como gavetas bancárias onde é depositado o conhecimento pelo educador informações para receberem, memorizarem e repetirem. Deriva daí uma prática totalmente verbalista, dirigida para a transmissão e avaliação de conhecimentos abstratos, numa relação vertical, pois o saber é dado, fornecido de cima para baixo, de maneira autoritária e reprodutivista da sociedade (FREIRE, 1992; SAVIANI, 1995).</p>	<p>O conhecimento por meio de conteúdos é abordado dentro de uma construção coletiva onde se elege um ou mais temas geradores como possibilidade de reflexão sobre eles na busca de despertar para uma forma de relacionamento com a experiência vivida (LIBÂNEO, 1991, p32).</p> <p>O aluno e toda a sua evolução no meio em que interagem auxiliam na produção do conhecimento.</p> <p>O educando deixa de ser passivo e torna-se um crítico para constituir uma sociedade mais justa, sendo que nesse tipo de educação pressupõe um mundo harmonioso, no qual não há contradições, apenas conflitos motivados pelo ato de refletir sobre as transformações sociais e</p>

O QUE OBSERVAR?	TRADICIONAL	MODERNA
Educando		implicações na formação cidadã, sendo a educação exercida como uma prática de liberdade . (FREIRE, 1992; SAVIANI, 1995; MORIN, 2004).
Metodologia	<p>Reprodutivistas, tecnicistas, lineares, positivistas e sem contextualização com a realidade do educando, educador e o meio social em que vive.</p> <p>As formas são focadas no método pelo método e a forma de repassar conteúdos ou conceitos.</p> <p>O processo é dedutivo do particular para o geral (LIBÂNEO, 2001).</p> <p>Os recursos instrucionais são fundamentais na prática de sala de aula como repassadores do conhecimento, e o professor deve utilizá-lo como substituto enquanto emissor de uma informação na perspectiva de aprendizagem imediatista, fragmentada e planejada metodicamente e sem flexibilidade.</p>	<p>Baseada nos pilares da Educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser (MORIN, 2004).</p> <p>Metodologias que estimulem a participação, reflexão crítica sobre os conteúdos a serem compreendidos e assimilados pelo aluno.</p> <p>O processo é baseado no Ciclo de Aprendizagem Vivencial – CAV, o conhecimento é construído de forma participativa, pois ensinar exige respeito aos saberes do educando e a reflexão sobre a prática do educador (FREIRE, 1996).</p> <p>A preocupação é trazer para a sala de aula contextos reais que permitam a correlação do ambiente social externo com a teoria abordada nos livros ou materiais didáticos.</p> <p>A preocupação é com a adequação e/ou modificação do planejamento para as reais necessidades dos alunos.</p> <p>O processo é indutivo do particular para o geral (BACHELARD, 1968).</p>
Ambiente	<p>A educação num espaço de reprodução dos interesses da sociedade, tendo um olhar sob os preceitos do positivismo, o que implica a prática sem estímulo às críticas, mecânica, descontextualizada, opaca, linear e cartesiana, permitindo a alienação do aluno quanto a sua atuação social, além da troca de favores quanto às relações de poder no planejamento e a operacionalização do sistema educacional brasileiro.</p> <p>O professor é um coordenador de atividades que organiza e atua sem envolvimento direto com os alunos, mediados pelos recursos que são repassadores de conhecimento.</p> <p>Os espaços escolares são as reproduções da sociedade, os recursos didáticos são embasados pelo tecnicismo, tendendo para a divisão hierárquica assentadas na disciplina e estudo da teoria sem uma reflexão crítica.</p>	<p>O ambiente é pensado mediante análise dos cenários, dos envolvidos e o planejamento das ações, contextualizado aos reais objetivos do que se almeja ensinar e aprender.</p> <p>Os espaços são propícios à construção do conhecimento, ao diálogo, às intervenções e à aprendizagem por ação e na perspectiva de consolidar a teoria à prática, extraindo o que existe de positivo em cada tendência pedagógica.</p> <p>A Educação progressista se estende além dos muros escolares e oferece uma formação cidadã e política aos indivíduos; daí, então, a grande dificuldade de implementá-la diante do autoritarismo institucional dos agentes sociais frutos do capitalismo nos espaços escolares (LIBÂNEO, 1991) e a influência da política partidária na relações de poder junto ao sistema educacional brasileiro.</p>
Tecnologia	<p>Praticamente a técnica é evidenciada e o uso de equipamentos e recursos didáticos descontextualizados do mundo do aluno e do educador, bem como o livro didático como único instrumento de acesso ao conhecimento e orientador indispensável para o educador na práxis pedagógica (BONFIM, 2004)</p> <p>A supervalorização da tecnologia programada de ensino reveste a escola de uma grande auto-suficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim a falsa idéia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicas (LIBÂNEO, 2001) e de tecnologia (PINTO, 2005).</p> <p>A tecnologia é o mais importante, passando a ser um mero especialista na aplicação de</p>	<p>O processo é constituído e mediante as vivências e palavras geradoras que orientam a aprendizagem; a avaliação acontece por meio de observações diagnósticas, exercícios e, principalmente, do processo reflexivo da teoria sob a prática na difícil tarefa de transformar o conhecimento mediado pelo processo reflexivo.</p> <p>As técnicas são instrumentos que dialogam com os conceitos e recursos instrucionais/didáticos, ambos no mesmo caminho quanto à perspectiva de traçar estratégias pedagógicas que atraiam o educando para a grande tarefa de aprender e ensinar. (LIBÂNEO, 2001).</p> <p>A Educação como aquisição e conhecimentos como processos.</p>

O QUE OBSERVAR?	TRADICIONAL	MODERNA
Tecnologia	manuais ou livros didáticos programados, planejamentos e avaliação as quais sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada (LIBÂNEO, 2001). A educação é vista como modo de aquisição de conhecimentos.	
Avaliação	<p>Avaliação quantitativa, com base na assimilação do conteúdo, na verificação por provas e exames, de forma fria e sem proposta de debate para o real atendimento da necessidade do indivíduo (LUCKESI, 1995). Tem como proposta verificar coeficientes de aprendizagem por meio de atribuição de notas, sem considerar os aspectos das análises diagnósticas e prospecção para as próximas atividades.</p> <p>É uma estratégia para certificar a exatidão quanto à reprodução do conteúdo, pois é medido pela exatidão e comunicado ao aluno após conclusão a ação.</p> <p>Avaliação de forma isolada e descontextualizada, mediada por instrumentos que visam a registrar os resultados somente.</p> <p>O foco está no conteúdo apreendido pelos alunos e nos recursos ou técnicas (tecnicismo).</p>	<p>Como o processo é constituído mediante as vivências e palavras geradoras que orientam o processo de aprendizagem, a avaliação acontece por meio de observações diagnósticas, exercícios e, principalmente, do processo reflexivo da teoria sob a prática na difícil tarefa de transformar o conhecimento mediado pelo processo reflexivo, representando uma falha na comunicação, pois avaliação é uma negociação entre as partes e é uma forma de participação no processo de melhoria das ações (HADJI, 2001; DEMO, 1987).</p> <p>São avaliações formativas, somativas e continuadas, com foco na aprendizagem por ação.</p> <p>O foco está no processo como um todo: conteúdo, metodologia, recursos e avaliação.</p>

Quadro 11: Comparativo dos Modelos Tradicional e Moderno de Educação

Fonte: Adaptado pela Autora de Bachelard (1968); Saviani (1995); Freire (1992); Freire (1996); Morin (2004); Libâneo (1991); Libâneo (2001); Aranha (2006); Kamii (1991); Wickert (2006); Luckesi (1995); Hadji (2001); Demo (1987); Bonfim (2004).

Tais construtos, revelam as concepções inerentes à educação de forma holística, na tentativa de estabelecer um elo com a educação profissional para então correlacioná-la com a abordagem de cunho andragógico, o que se considera um desafio. Já que, no cenário atual, se destaca como uma ciência nova, a Andragogia deve ser apreciada pelos que fazem a Educação Profissional no País, o que infelizmente não ocorre, e os modelos reproduzem os da escola formal de ensino, e, por isso, fazem parte como mais um componente desta dissertação, pois os modelos pedagógicos assentadas na concepção tradicional divergem do andragógico.

As premissas servem como norteadoras das práticas quanto à educação de adultos, destacando a importância da aprendizagem por ação na assimilação de conteúdos e a motivação para insistir como aprendiz.

O Quadro 12 explana pontos relevantes quanto às premissas entre o modelo pedagógico no que tange à aprendizagem e o andragógico no processo de aprendizagem.

Premissas	Modelo Pedagógico	Modelo Andragógico
Necessidade de Conhecer	Crianças necessitam saber apenas o que o professor tem a ensinar. Não precisam saber para que serve aquele conhecimento.	Aprendizes adultos conhecem suas necessidades e se interessam pelo aprendizado de aplicação prática e imediata.
Autoconceito do Aprendiz	Considerado como tal, o aprendiz sente-se dependente do professor, tem a autoestima deprimida e sua capacidade posta em dúvida pelo sistema e por si próprio.	O adulto é independente, tem autonomia e sente-se capaz de aprender e de buscar o conhecimento de que necessita, inclusive sem ajuda do professor.
O Papel da Experiência	A experiência do aprendiz não é valorizada e sim a do professor, dos autores dos livros didáticos. O aluno tem apenas que ler, ouvir, fazer exercícios escolares.	A experiência do aluno aprendiz é de importância central. A experiência do professor, dos autores de livros didáticos, são fontes de consultas, dentre outras, a serem valorizadas ou não pelo aluno.
Prontidão para Aprender	Aprendizes estão prontos para aprender o que o professor determinar, se querem ser aprovados ao final do ano.	O aprendiz adulto está pronto para aprender aquilo que decide aprender, o que considera significativo para suas necessidades.
Orientação da Aprendizagem	Aprendizes são orientados a aprender por disciplinas, com conteúdos específicos que lhe serão futuramente necessários, na visão do professor. A aprendizagem é organizada pela lógica dos conteúdos programáticos.	O aprendiz adulto orienta sua aprendizagem para o que tem significado em sua vida, com aplicação imediata, não para aplicações futuras. O conteúdo não precisa, necessariamente, ser organizado pela lógica programática.
Motivação	Aprendizes são motivados a aprender por incentivos externos, como notas, aprovação/reprovação, pressões dos pais e outros.	A motivação dos adultos está na sua tendência à atualização, uma motivação interna, sua própria vontade de crescimento, sua autoestima, sua realização pessoal.

Quadro 12: Comparativo entre Modelos Pedagógico e Andragógico
 Fonte: Cavalcanti (1999, p. 47).

Neste caso, o Sistema “S” será investigado na perspectiva andragógica segundo os autores citados, permitindo a observação das avaliações nesse contexto, bem semelhante nos aspectos teóricos denominados de abordagens quanto ao processo de Educação com foco na abordagem progressista, optando-se pela Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (1996), dentre outras.

Já quanto aos aspectos da avaliação, serão referências deste estudo as concepções teóricas de autores como Luckesi (1995), Perrenoud (1999) e o modelo de Kirkpatrick (2005), como forma de mediar o diálogo ora proposto.

4.2 Modelos de Avaliação na Educação Profissional

Para evidenciar tais conceitos, apesar da literatura pautada na listagem de métodos e técnicas, a tentativa neste é apresentar o então Modelo de Kirkpatrick (1959) formulado pelo

Dr. Donald L. Kirkpatrick após sua defesa no doutorado, afirmando a importância da avaliação de treinamento e contextualizando em quatro etapas denominadas de níveis de avaliação numa concepção de que avaliar os programas educacionais, tanto quantitativa quanto qualitativamente, é possível, principalmente utilizando os quatro níveis – reação, aprendizagem, comportamento e resultados – de forma clara e objetiva. Tal modelo embasará a demonstração no polo morfológico quanto aos modelos apresentados do Sistema “S”.

O modelo citado trata da importância da avaliação do formato em quatro níveis, estabelecidos como: o nível 1 – reação; nível 2 – aprendizagem; nível 3 – comportamento e nível 4 – resultados. As organizações precisam executar em partes, mas se inter-relacionando com o todo, de forma estrutural e sistemática.

Para Luckesi (1995), avaliar deve ser um diagnóstico a ser efetuado de forma cotidiana, e a mensuração há de ocorrer por instrumentos, como balizadores do conhecimento, com o emprego de muitas variáveis avaliativas, como exercícios, níveis e participação em aulas práticas, trabalhos que expressem o grau de reflexão e compreensão do que se busca o processo de ensinagem (ANASTASIOU; CAMARGOS, 2005).

Para Anastasiou e Camargos (2005, p. 123), mesmo abordando o ensino superior, os conceitos descritos são pertinentes a este estudo em face da abordagem formativa, como o fenômeno que

[...] significa ajustar também os critérios à ação, incluir os alunos para assumirem, junto com o professor, os riscos das decisões tomadas: alunos e professores com o mesmo compromisso de realizar a conquista do conhecimento no mais alto grau possível, na complexidade e na incerteza em que o processo de conhecer se apresenta, com rigor e exigência, mas que não exclui nenhum dos alunos, porque o pacto das finalidades da aprendizagem é coletivo.

Como tipos de avaliações, destacam-se as formativas, somativas e continuadas, com foco na aprendizagem por ação, porém, neste momento, o interesse recai na avaliação formativa, que Perrenoud (1999, p. 103) define como

[...] toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou, melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Tal é a base de uma abordagem pragmática. Importa, claro, saber como a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender, por que mediações ela retroage sobre os processos de aprendizagem [...] a avaliação formativa define-se por seus efeitos de regulação dos processos de aprendizagem. Dos efeitos buscar-se-á a intervenção que os produz e, ainda, as observações e as representações que orientam essa intervenção.

Não se pode desenvolver formas de avaliação dissociadas dos processos didáticos, as ações não devem ser somente avaliadas em quantitativos, sim por meio de condicionantes qualitativos baseadas nas abordagens que valorizem a participação dos envolvidos, permitindo a utilização de instrumentos e técnicas que realmente levem os alunos a refletirem crítica e significativamente sobre o conhecimento proposto.

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação formativa ocorre quando existe diferenciação, e quando se correlaciona com a didática, pois o aluno tem que assumir, juntamente com o professor, o papel de agente na obtenção do conhecimento, e isso foi percebido nos modelos analisados de Educação Profissional do Sistema “S”.

Logo, os autores têm como pensamento em comum o fato de que avaliar não é só medir conceitos, verificar escala de níveis de aprendizagem, mas sim analisar o que se tem, aonde se quer chegar e como proceder para permitir uma caminhada sob o acompanhamento efetivo dos envolvidos, salientando as variáveis aqui denominadas de microestruturas essenciais mais adiante, como: Educação, educador, educando, ambiente, metodologia, conteúdos, recursos, ensino-aprendizagem e avaliação.

Como norteador desta análise, o modelo de avaliação considerado mais adequado para a Educação Profissional foi o Kirkpatrick (2005), visto que aborda um somatório das avaliações, desde a diagnóstica, passando pela somativa e fechando com a formativa e seus resultados. O modelo foi concebido com base em práticas em organizações nos EUA, desde a década de 1960 até os dias atuais, em inúmeras empresas e organizações.

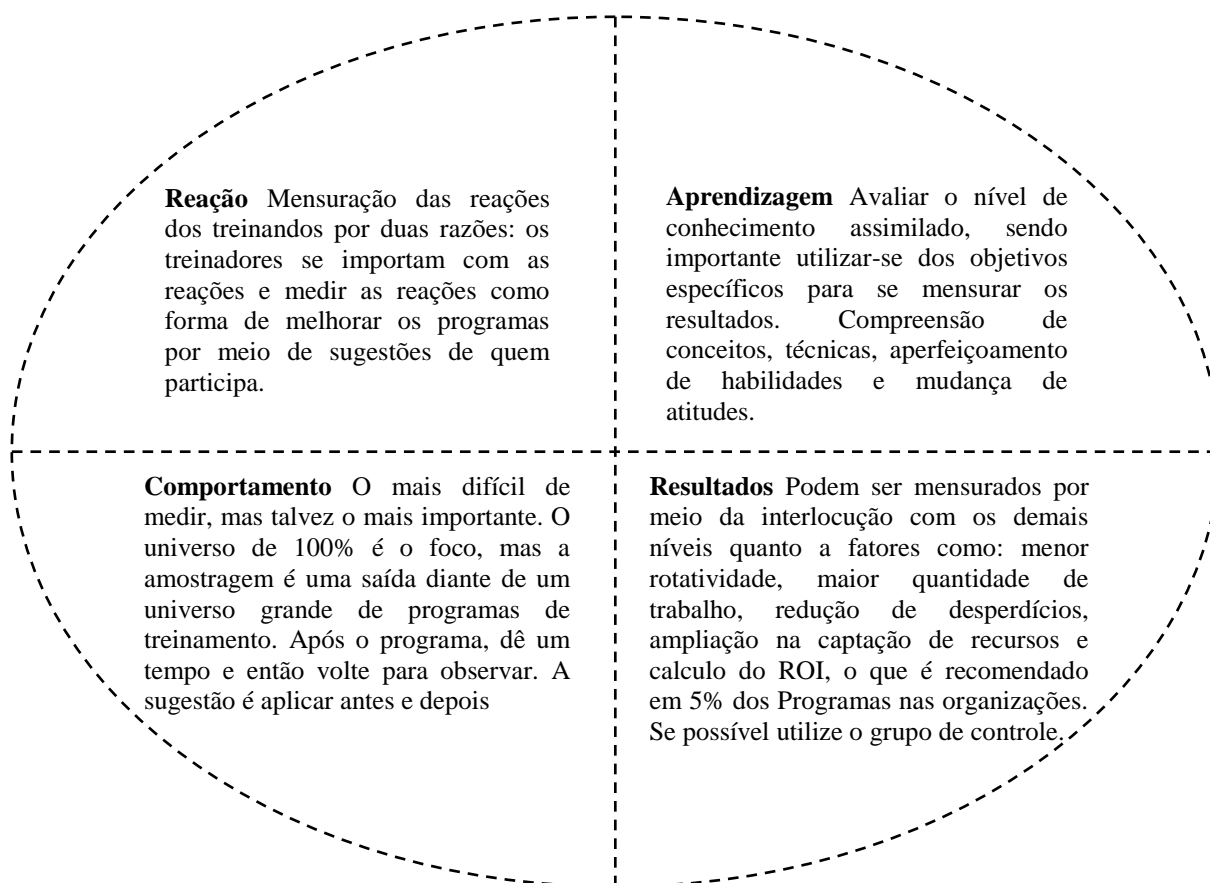


Figura 5: Modelo Kirkpatrick de Avaliação de Programas Educacionais
Fonte: Adaptado de Kirkpatrick (2006).

O importante é observar que o modelo descrito não é aplicado somente em ações de capacitações, mas em programas e projetos de desenvolvimento que almejam impactar após o trabalho, ou seja, dentro de uma visão progressista, trata-se de uma forma de registro do antes e do depois, mediadas pelos pontos de verificação ou constatação.

4.3 O Sistema “S” e a sua Proposta Teórica de Educação Profissional

Nesse momento, foi constituído um resumo histórico da evolução das organizações do Sistema “S”, em seus sistemas de aprendizagem, desde a concepção até a atualidade, sendo assim classificado: SENAI, SENAC, SEBRAE, SENAR, SENAT e SESCOOP.

Os modelos a serem estudados são as organizações do Sistema “S” do Estado do Ceará, por meio dos Projetos Pedagógicos ou Projetos Político-Pedagógicos, comumente

denominados, numa visão hipotética e de observação mediante sites e publicações dos mesmos.

Originalmente a palavra vem do latim *projectus*, que tem intenção de fazer; planta de construção; plano, estudo, pesquisa; desenho, esboço, mas na visão pedagógica pode-se parametrizar como plano de ensino, proposta pedagógica ou projeto político-pedagógico (LACERDA, 2004).

Após breve explanação dos modelos de programas de formação profissional voltados para as áreas afins, é instigante investigar as bases teóricas em seus modelos pedagógicos para educação profissionalizante. Tais modelos, fundamentam-se em bases teóricas, mediadas por suas implicações na prática cotidiana face a qualificação da mão-de-obra dos trabalhadores/empresários atuantes no Sistema “S”.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9394/96 ficou estabelecido no capítulo III, art.39 ao art. 42 o quão deve ser a educação profissional nas escolas ou organizações de educação profissional, conjuntamente com o Decreto Lei nº 5.154 de 23 de julho de 2004 que estabelecem diretrizes e bases para a educação nacional, inclusive a educação profissional, na concepção dos seus projetos político-pedagógicos focado em resultados, sendo neste polo, contextualizados os modelos do Sistema “S” no Ceará, com características nacionais, já que, foram concebidas numa visão sistêmica enquanto centralização e hierarquia.

Estas organizações foram instituídas por necessidade de formar trabalhadores, sendo seus objetivos canalizados para a formação de pessoas, pois a denominação de escola é uma atenuante neste documento caracterizada como espaço de construção do conhecimento no âmbito da educação profissional, mediadas por instrumentos como projetos pedagógicos ou propostas pedagógicas na afirmativa de Lacerda (2004, p. 54) que

Um projeto pedagógico implica necessariamente ter a clareza do entendimento de educação, de homem e de sociedade que se tem e ao mesmo tempo as definições que se pretende construir, buscando um rumo, uma política para a escola.

Contudo, tais propostas serão aqui delineadas nas concepções de microestruturas essenciais dos programas de educação profissionalizante como visão de mundo, ensino-

aprendizagem, educador, educando, metodologia, ambiente, conteúdos, tecnologia e avaliação, na perspectiva de estabelecer relações com os fundamentos do Sistema “S” de formar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho sem perder o foco da formação cidadã.

Para servir de parâmetro no processo investigativo, serão descritos essencialmente os modelos de educação profissional praticados pelo Sistema “S” no Ceará, conforme Figura 6 na qual busca apresentar esta estrutura.

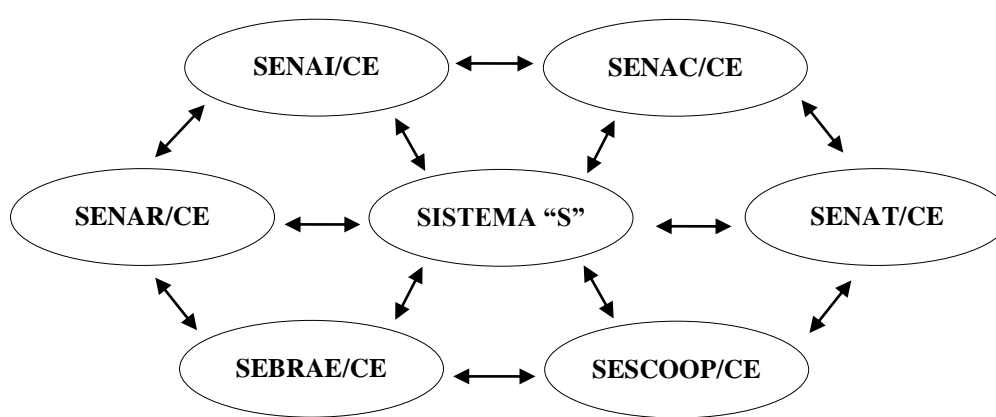


Figura 6: Sistema “S” no Ceará
Fonte: Da autora (2009).

Logo, os demais itens constantes neste polo tem o desafio de apresentar uma síntese relevante das seis organizações em estudo, priorizando as variáveis descritas para embasarem esta investigação, conforme a seguir.

4.3.1 O Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria (SENAI)

O SENAI foi criado em 1942, por iniciativa do empresariado do setor, conforme descrito neste documento, sendo hoje um dos mais importantes polos nacionais de geração e difusão do conhecimento aplicado ao desenvolvimento industrial, organizado como parte integrante do Sistema da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e Federações das Indústrias dos Estados por atuar em 28 (vinte e oito) áreas industriais por meio da formação de recursos humanos e da prestação de serviços como assistência ao setor produtivo, serviços de laboratório, pesquisa aplicada e informação tecnológica.

O SENAI foi a primeira organização do Sistema “S” que se consolidou como serviço de aprendizagem “nos anos 40, no final do Estado Novo e na gestão de Eurico Gaspar Dutra, em virtude da expansão da indústria nacional, no contexto das políticas socioeconômicas de desenvolvimento da era Vargas” (MANFREDI, 2002, p. 180).

Especificamente o SENAI, criado em 22 de janeiro de 1942, pelo Decreto-Lei Nº 4.048 do então presidente Getúlio Vargas, surgiu para atender a uma necessidade premente: a formação de mão-de-obra para a incipiente indústria de base. Na ocasião, estava claro que sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial para o País. Então o Sr. Euvaldo Lodi, na época presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI), e Roberto Simonsen, à frente da Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP), inspiraram-se na experiência bem-sucedida do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional e idealizaram uma solução análoga para o parque industrial brasileiro. Dessa maneira, o empresariado assumiu não apenas os encargos, como queria o Governo, mas também a responsabilidade pela organização e direção de um organismo próprio, subordinado às Federações das Indústrias nos Estados (FIE's) (SENAI, 2008).

Segundo busca de informações na fase exploratória da pesquisa, foram consultadas várias fontes locais e sítio na internet, tendo o SENAI (2008) se caracterizado como uma Rede de Educação formada por 707 unidades operacionais distribuídas por todo o País, onde são oferecidos mais de 1.800 programas, com uma estrutura de 406 unidades fixas; 250 centros de educação profissional - unidade de educação profissionais onde são desenvolvidos cursos e programas em diferentes modalidades de educação para jovens e adultos, bem como atendimento ao setor produtivo; 42 centros de tecnologia - unidades de educação profissional destinadas a transferir tecnologia sob a forma de educação profissionalizante, prestação de serviços técnicos e divulgação de informações tecnológicas; 114 centros de treinamento - destinadas ao atendimento das necessidades imediatas quanto a preparação e aperfeiçoamento de trabalhadores em seus diferentes níveis, de acordo com as demandas locais ou regionais; 301 Unidades Móveis - unidades de educação profissional que possibilitam levar o atendimento do SENAI (2008) até regiões distantes dos centros produtores do País.

Pode-se dizer que em meados de tamanha crise no cenário mundial e nacional, segundo o sítio do SENAI/CE, é legalmente o primeiro “S”, assumindo o papel do Estado em formar

pessoas, a margem da sociedade, a qual ainda hoje é mantida e administrada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI).

Por existir uma flexibilidade de sua estrutura, o SENAI tornou-se o maior complexo de educação profissional da América Latina, diretamente ligados a um Departamento Nacional e 27 (vinte e sete) Departamentos Regionais os quais levam seus programas, projetos e atividades a todo o território nacional, oferecendo atendimento adequado às diferentes necessidades locais e contribuindo para o fortalecimento e o desenvolvimento industrial do País.

Segundo Romanelli (1993, p. 166-167), dois outros decretos foram publicados, o 4.481 de 7 de novembro de 1942 o qual

[...] ampliava a ação do SENAI, determinando que sua rede de escolas profissionais atingisse também o setor de transportes, das comunicações e da pesca. Determinava ainda que essas escolas passassem a ministrar, além dos cursos de aprendizagem, o ensino de continuação, aperfeiçoamento e especialização.

O que incluiu a acessibilidade prioritariamente dos empregados e filhos de empregados. O outro Decreto-Lei Nº 4.984 de 21 de novembro de 1942, determinou que:

[...] as empresas oficiais, que possuíssem mais de 100 (cem) empregados a manter por conta própria “uma escola ou sistema de escolas de aprendizagem destinadas à formação profissional e seus aprendizes, e ao ensino de continuação e de aperfeiçoamento [...] podendo essas escolas, para efeito de administração de seu ensino, articular-se com o sistema de escolas do SENAI.

Nos anos de 1960, o SENAI investiu em cursos sistemáticos de formação, intensificou o treinamento dentro das empresas, buscou parcerias com os Ministérios da Educação e do Trabalho, e, com o Banco Nacional da Habitação, sendo mantido pela contribuição social das empresas industriais e agroindústrias, que recolhem a contribuição de 1,0% sobre o total da folha de salários pagos aos seus empregados, conforme especificado na legislação vigente (art. 23º Lei nº 5.107 de 13/09/1966), e, ainda passaram a receber uma contribuição adicional de 20%, correspondente a 0,2% do valor total da folha de salários (art. 10º do Decreto nº 60.466 de 14/03/1967).

No Ceará, o SENAI/CE foi criado em 27 de novembro de 1943, atuando como seção da Unidade Nacional em 2008, buscando sempre a sintonia com o setor produtivo, integrado ao Sistema FIEC, e, colaborando no processo de desenvolvimento econômico do Estado, por meio da execução de Programas de Educação Profissional, Assessoria Técnica e Tecnológica e Informação, através de suas 9 (nove) Unidades Escolares, sendo cinco na cidade de Fortaleza-CE, 1(um) em Maracanaú-CE, 1 (um) no Juazeiro no Norte-CE e 1 (uma) Agência de Treinamento em Sobral-CE e o Núcleo Integrado SESI/SENAI - Desenvolvimento do Trabalhador no município de Horizonte - CE.

Segundo informações primárias do SENAI/CE (2004), por meio de documentos oficiais cedidos pela Organização, ao fim da década de 1950, o presidente Juscelino Kubitschek marcou sua gestão quando acelerou o processo de industrialização, estando o SENAI presente em quase todo o território nacional. Neste momento, começava a buscar, no exterior, a formação para seus técnicos, tornando-se referência, de inovação e qualidade na área de formação profissional, que serviu de modelo para a criação de instituições similares na Venezuela, Chile, Argentina e Peru.

Na crise econômica da década de 1980, o SENAI percebeu o substancial movimento de transformação da economia e decidiu investir em tecnologia no desenvolvimento de seu corpo técnico. Expandiu a assistência às empresas, investiu em tecnologia de ponta, instalou centros de ensino para pesquisa e desenvolvimento tecnológico, contando com o apoio técnico e financeiro de instituições da Alemanha, Canadá, Japão, França, Itália e Estados Unidos, chegando ao início dos anos 1990 pronto para assessorar a indústria brasileira no campo da tecnologia de processos, de produtos e de gestão.

4.3.1.1 Proposta Pedagógica do SENAI/CE

Tais informações não podem ser visualizadas de forma isolada, pois os Estados fazem parte de uma regionalização, conforme estrutura organizacional deste, sendo o Ceará pertencente ao Departamento Regional do Ceará com propostas pedagógicas de cada escola as quais são alicerçadas no princípio do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas. A flexibilidade, a interdisciplinaridade e a contextualização curricular devem fundamentar todos os procedimentos pedagógicos das ações educacionais da aprendizagem.

A aprendizagem é a formação técnico-profissional compatível com o desenvolvimento físico, moral, psicológico e social do treinando, caracterizada por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva, desenvolvidas no ambiente de trabalho. Considerando-se a aprendizagem como forma de educação profissional de nível básico ou técnico, destinada à qualificação ou habilitação inicial de jovens aprendizes e caracterizada pela articulação entre formação e trabalho (SENAI, 2004).

Constam no sítio informações como bases teóricas por meio de dois documentos: (1) Plano Diretor e Perguntas e (2) Respostas mais Frequentes, ambos contendo como itens no sumário Diretrizes da Aprendizagem, apesar de não citarem nem no nacional tampouco no Ceará, nenhum referencial teórico que embase as atividades, na concepção de modelo pedagógico de aprendizagem industrial, existe um trabalho muito elaborado denominado de Metodologias para o Desenvolvimento e Avaliação de Competências: formação e Certificação Profissional o qual foi disponibilizado mediante ofício durante a fase exploratória.

O referido material foi disponibilizado em mídia magnética (CD ROOM), e, descreve toda a diretriz do SENAI para a educação profissional, e suas microestruturas bem desenhadas teoricamente acompanhadas de instrumentais para a viabilidade na prática das ações de formação, sendo as Figuras 7 e 8 parte desse material.

A proposta pedagógica obedece a essa lógica e traduz-se as referidas as Figuras 7 e 8 como instrumentos de controle do treinando na vida dentro dessa organização do Sistema “S”, definindo o fluxo que vai desde o diagnóstico quanto ao perfil profissional desse aluno, até a estrutura curricular que precisa percorrer para tornar-se um profissional competente para a área escolhida.

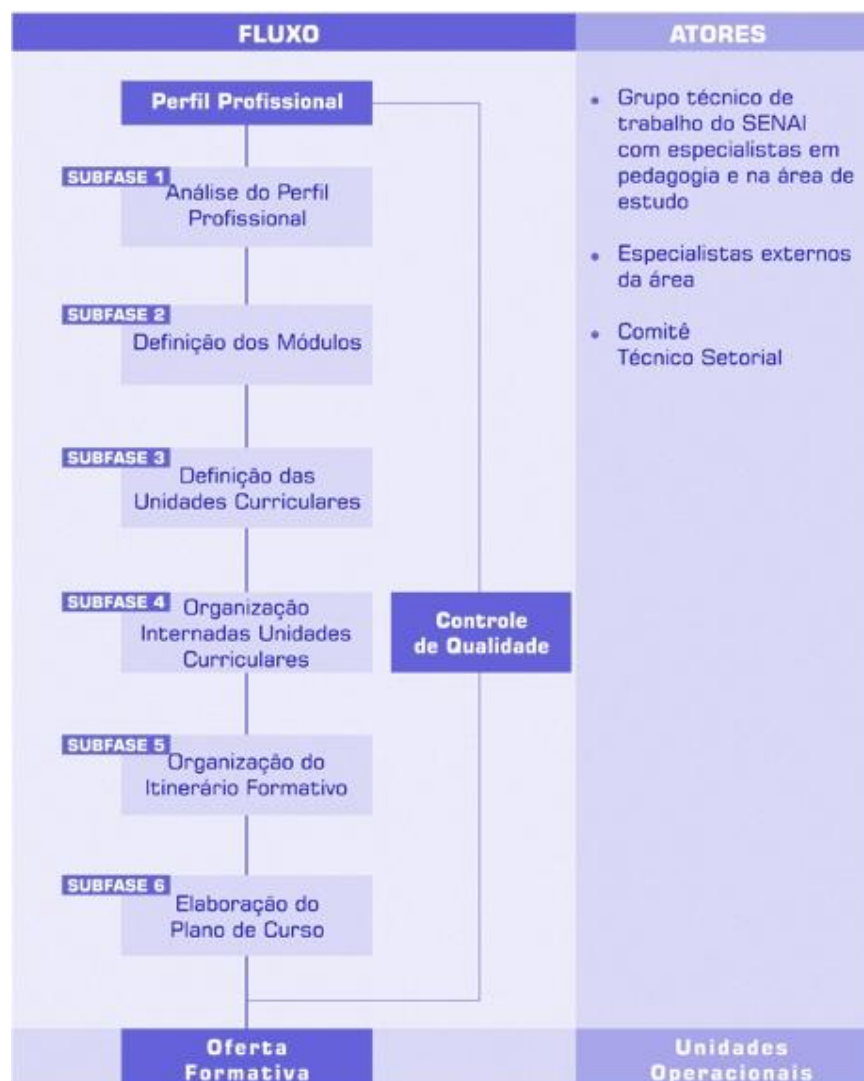


Figura 7: Desenho Curricular e Oferta Formativa
 Fonte: SENAI/CE (2004).

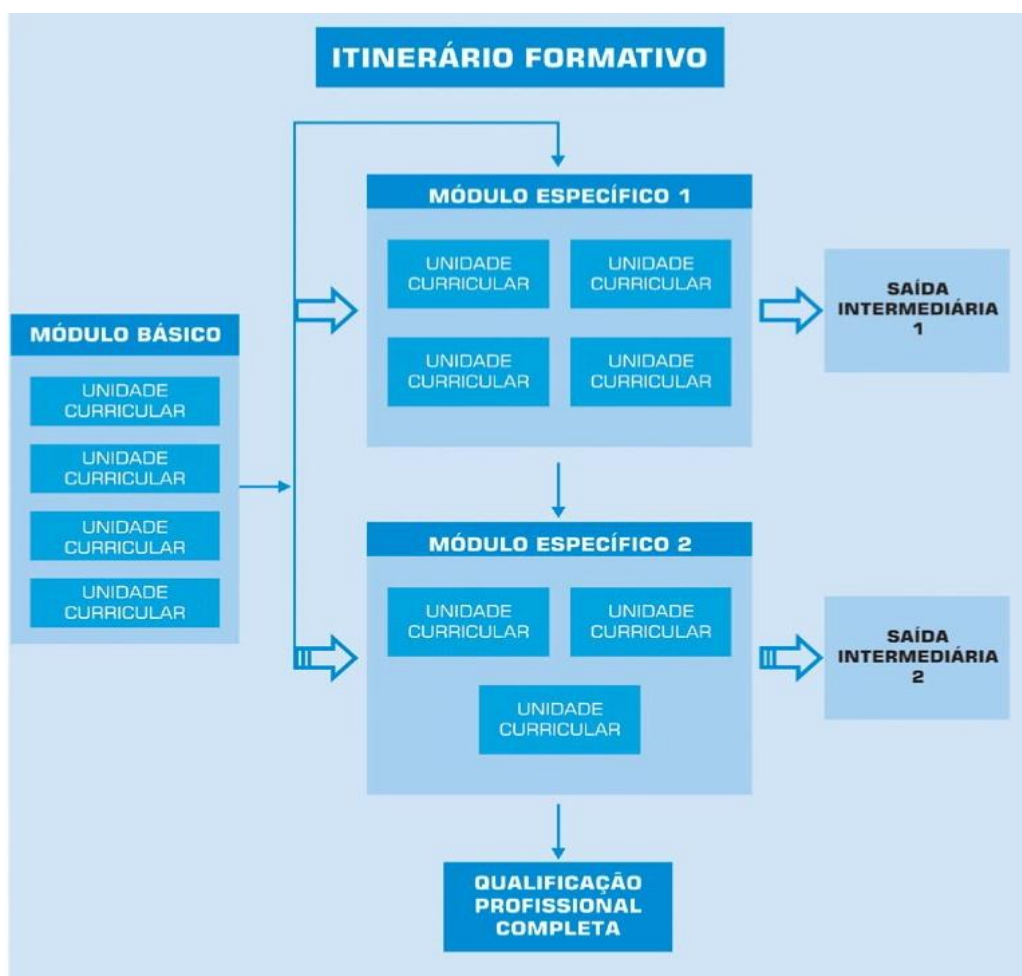


Figura 8: Organização do Itinerário Formativo
Fonte: SENAI/CE (2004).

O referido modelo mapeia inicialmente as competências do trabalhador, parte para uma oferta orientada na função dos mesmos, traça um percurso denominado de Itinerário Formativo ou “o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos”, conforme Decreto Federal Nº 5.154 de julho de 2004 que regulamenta esta proposta de formação continuada, estimulando o aluno a escolher as ações coerentes com a sua vocação quanto a capacitação para o mercado de trabalho, obedecendo ao Itinerário Formativo composto por etapas e módulos segundo documentos oficiais da organização na Série Documentos Técnicos de 2005.

4.3.2 O Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC)

O SENAC, a exemplo do SENAI, foi criado posterior a reunião dos:

empresários do comércio em 1945 na cidade de Teresópolis no Rio de Janeiro, para se dedicarem a um exame minucioso dos problemas da economia nacional, no evento que foi chamado de “Conferência das Classes Produtoras do Brasil”. Um dos resultados mais importantes do evento a divulgação do documento “Carta Econômica de Teresópolis” ou “Carta da paz social (MANFREDI, 2002, p. 185).

Na ocasião estimulou o então presidente Dutra, a baixar os Decretos-Leis N°s 8.621 e N° 8.622, ambos de 10 de janeiro de 1946 no Rio de Janeiro, originando o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, referendado ainda, pelo mesmo Decreto N° 4.481 relativo ao SENAI que “estipulava a obrigação de as empresas comerciais empregarem menores e matriculá-los nas escolas de aprendizagem” (ROMANELLI, 1993, p.167).

Trata-se de uma instituição privada sem fins lucrativos de educação profissional aberta a toda a sociedade, parte do órgão administrador, a Confederação Nacional do Comércio (CNC), em cumprimento aos referidos decretos, que deram origem à instituição.

No Ceará, o SENAC foi fundado em 1948, tendo constituído a sua imagem por meio da sua visão de futuro: "O SENAC reafirmará a sua posição, até 2010, de referência brasileira em educação para o trabalho". (SENAC, 2008). Isto, porque tem como objetivo institucional, capacitar profissionais através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam uma atuação competente no mercado de trabalho.

Além disso, procura identificar outras forças que influenciam esta oferta, como a ação dos agentes do sistema, a demanda das empresas e as aspirações dos alunos. Neste sentido, além das transformações no mundo do trabalho, a história do SENAC e o contexto histórico nacional são considerados, proporcionando uma visão particular do comportamento educacional da instituição, que, no meio século de sua história, tem guardado um razoável alinhamento com as mudanças propostas pelos governos e servindo de modelo para outros setores da economia (MANFREDI, 2002).

4.3.2.1 Proposta Pedagógica do SENAC/CE

Atualmente com 60 (sessenta) anos desenvolvendo atividades ligadas a educação para o trabalho, o SENAC (2008) preparou mais de 40 milhões de pessoas, para o setor de Comércio e Serviços, contribuindo para a valorização do trabalhador por meio de sua capacitação profissional em suas diversas áreas de atuação, dentre elas: Artes, Comércio e Gestão, Comunicação, Conservação e Zeladoria, Desenvolvimento Social, Design, Hotelaria, Gastronomia, Idiomas, Imagem Pessoal, Informática, Meio Ambiente, Moda Saúde e Estética, Tecnologia Educacional, Telecomunicações e Turismo no mercado brasileiro (SENAC, 2008).

Como pratica, foram disponibilizados programas para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem através de dois Programas: O “SENAC Vai até Você” e o “SENAC Vai às Escolas” e suas diferentes modalidades de ensino: Educação a Distância (EAD), SENAC Móvel, Ensino Presencial e Pós-Graduação, dentre as quais destaca-se o Programa SENAC, pois a instituição se faz presente em cerca de 1.900 municípios, capacitando para o Mundo do Trabalho cerca de 2 milhões de brasileiros, a cada ano.

Os fatores econômicos ligados às novas tecnologias e às novas carreiras que surgem com as mudanças são os fatores que realmente tem influenciado as ofertas da instituição, pois o foco é atender as demandas dos trabalhadores, empresas e governo nos seus programas de incentivo a mudanças e formação profissional.

Consta no seu planejamento os cursos com foco em competências gerais e específicas, relacionadas às áreas de formação e aos perfis profissionais de conclusão, incluindo temas que contribuem para o exercício da ética e da cidadania, ambos com propósito metodológico de desenvolver um ensino que privilegie a articulação entre teoria e prática, através de estratégias pedagógicas que busquem assegurar o saber, o saber fazer e o saber ser (SENAC, 2008).

A proposta foi concebida segundo documento disponibilizado pelo SENAC Nacional, em três grupos de disciplinas:

núcleo básico (área de formação): disciplinas que correspondem aos conhecimentos gerais, de caráter técnico-científico e sócio-econômico, que fundamentam uma área de formação; núcleo de subárea: disciplinas que compreendem as competências cognitivas, sócio-cumulativas e técnico-operacionais próprias de uma família ocupacional. Um adendo importante é que caso a Área de Formação não tenha subáreas, ou famílias ocupacionais, o currículo conterá apenas as disciplinas relativas ao núcleo básico e à parte específica (PINHEIRO; SOUSA, 1996, p. 48).

Aparentemente existe uma preocupação com a avaliação cujos discursos foram citados como um processo contínuo o qual visa a acompanhar o desempenho de cada aluno, voltando-se para a construção de sua aprendizagem.

Consta ainda, um núcleo que desenvolve novas tecnologias para implementar metodologias, sendo o responsável pela aplicação de novas tecnologias e didáticas educacionais, visando à otimização do processo de aprendizagem, atendendo a docentes, estudantes de pedagogia e interessados na área educacional.

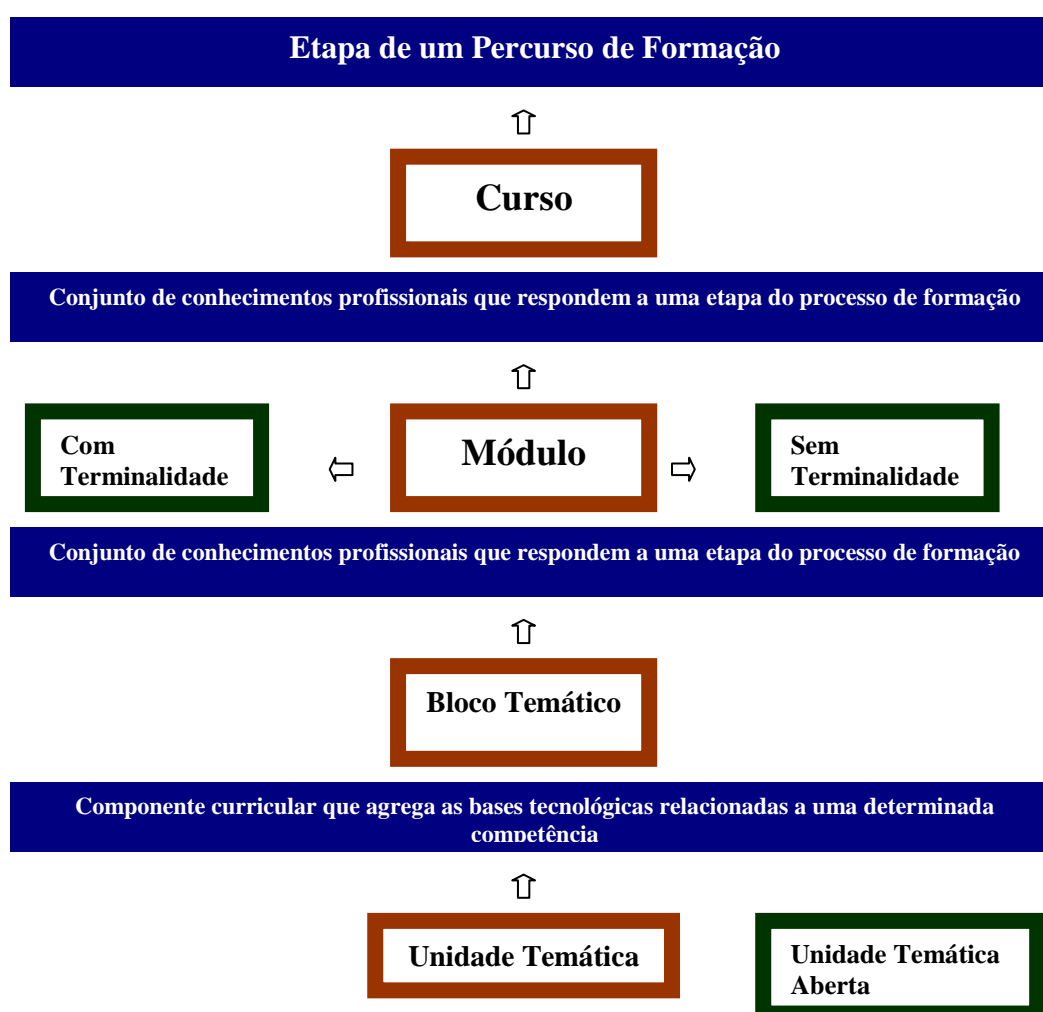


Figura 9: Arquitetura Curricular dos Cursos de Capacitação – Sistema Modular
Fonte: SENAC/CE (2008).

A proposta do SENAC/CE foi pensada coerentemente com as diretrizes nacionais, respeitando a diversidade cultural e ambiental, sendo pensada segundo conta na Figura 9 a qual delinea a etapa de um percurso de formação.

O modelo estabelece a necessidade de modular às ações educativas subdividida em blocos temáticos baseados no conjunto de conhecimentos profissionais e bases tecnológicas, além de temporalidade das ações, possibilitando uma flexibilidade do treinando. Para participar dos cursos do SENAC/CE.

Como fruto do modelo de educação profissional, as ações podem ser de aprendizagem com uma carga horária extensa e/ou menor, mas dentro do contexto denominado de itinerário formativo, conforme detalhado nas Figuras 10 e 11, no que tange a capacitação profissional.

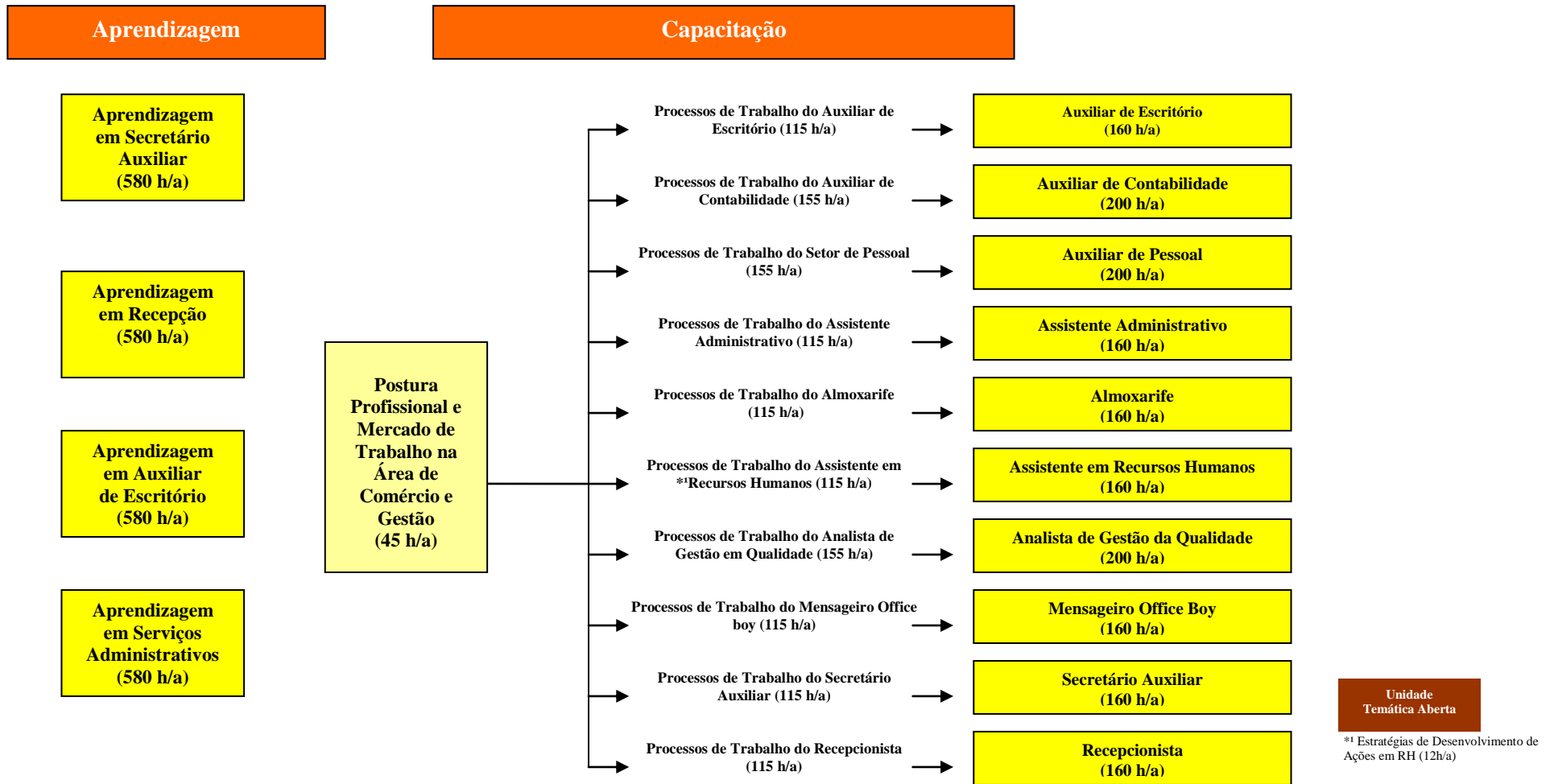


Figura 10: GESTÃO: Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores
 Fonte: SENAC/CE (2008).

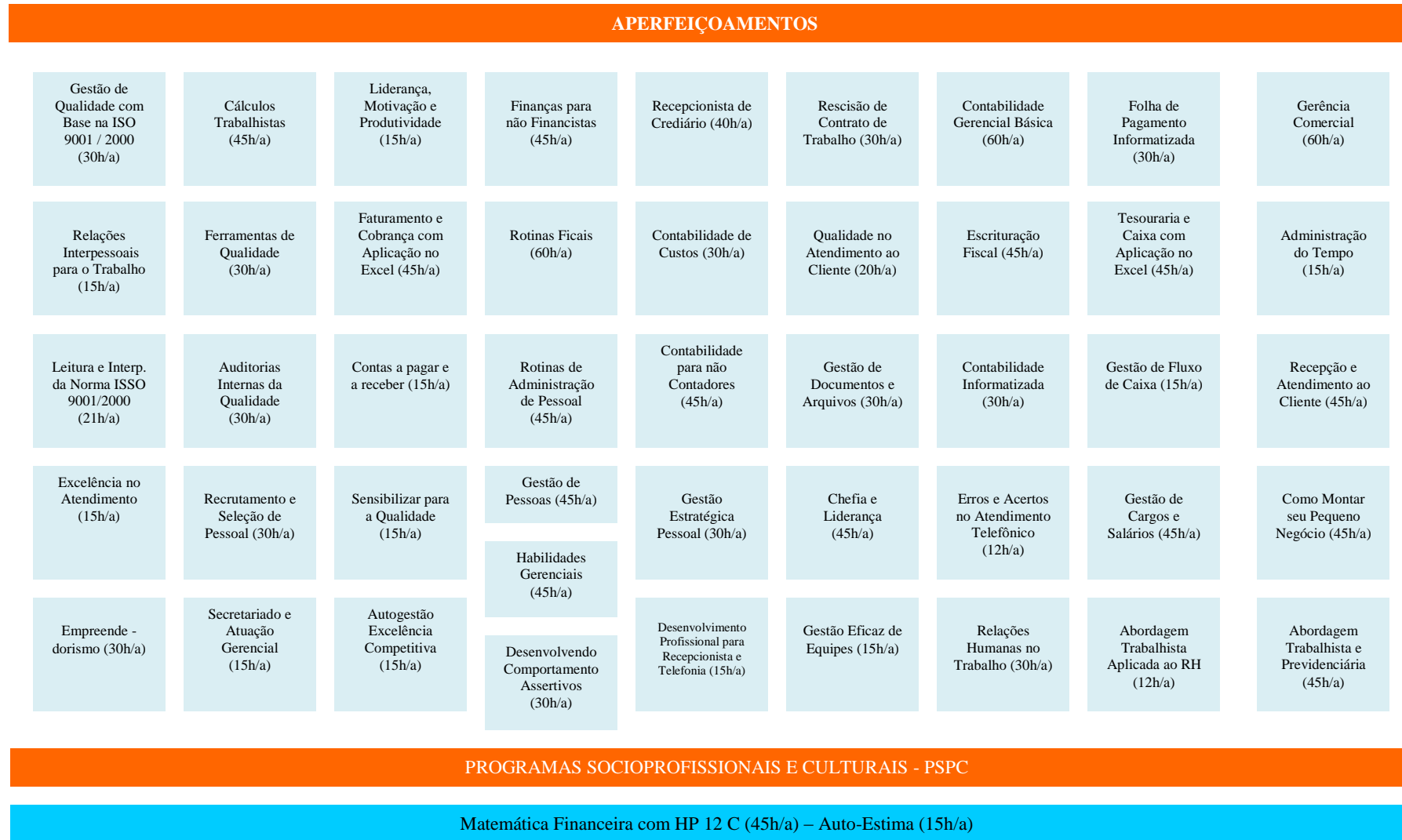


Figura 11: Arquitetura Curricular dos Cursos de Capacitação – Sistema Modular
 Fonte: SENAC/CE (2008).

A partir das etapas de aprendizagem e capacitação, os treinandos podem ainda se atualizar participando de cursos com carga horária menor, mas categorizado com cursos de aperfeiçoamento, conforme demonstração na arquitetura curricular na Figura 11.

4.3.3 O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE)

O SEBRAE foi criado desde 1972, porém sua história começa quase uma década antes. Em 1964, o então Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico - BNDE, atual Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES, criou o Programa de Financiamento à Pequena e Média Empresa – FIPEME e o Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico - FUNTEC, atual Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP (SEBRAE, 2008).

O FIPEME e o FUNTEC formavam o Departamento de Operações Especiais do BNDE, no qual foi montado um sistema de apoio gerencial às micro e pequenas empresas. Na oportunidade foi realizada uma pesquisa, a qual identificou que a gestão deficiente dos negócios estava diretamente relacionada com os altos índices de inadimplência nos contratos de financiamento celebrados com o banco.

Com isso em 1967, a SUDENE instituiu, nos estados do Nordeste, os Núcleos de Assistência Industrial - NAI em fevereiro de 1973, com a publicação do Estatuto no Diário Oficial cujo papel era de fornecer consultoria gerencial às empresas de pequeno porte. Os NAI's foram embriões do trabalho que futuramente seria realizado pelo SEBRAE.

Segundo dados do SEBRAE/CE (2008), em 17 de julho de 1972, por iniciativa do BNDE e do Ministério do Planejamento, foi criado o Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena Empresa - CEBRAE, que tinha em seu Conselho Deliberativo original a FINEP, a Associação dos Bancos de Desenvolvimento - ABDE e o próprio BNDE. O início dos trabalhos começou com o credenciamento de entidades parceiras nos Estados, como o IBACESC/SC, o CEDIN/BA, o IDEG/RJ, o IDEIES/ES, o CDNLRJ e o CEAG/MG.

Dois anos depois, em 1974, o CEBRAE já contava com 230 (duzentos e trinta) colaboradores, dos quais apenas sete no núcleo central, estando presente em 19 estados. Em

1977, a instituição atuou em programas específicos para as pequenas e médias empresas. Em 1979, havia formado 1.200 consultores especializados em micro, pequenas e médias empresas. No final dos anos 1970, programas como o Apoio Creditício às Microempresas e Empresas de Pequeno Porte (Promicro), Pronagro e Propec levaram aos empresários o atendimento de que necessitavam nas áreas de tecnologia, crédito e mercado (SEBRAE, 2006).

No Governo Sarney e no Governo Collor (1985-1990), a organização enfrentou uma operação desmonte. Mudou-se do Planejamento para o MIC (Ministério da Indústria e Comércio). Com grande instabilidade orçamentária, muitos técnicos deixaram a instituição. Em 1990, foram demitidos 110 profissionais, o que correspondia a 40% do seu pessoal (SEBRAE, 2006).

Segundo Manfredi (2002), em 9 de outubro de 1990, o CEBRAE transformou-se em Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), pelo Decreto-Lei Nº 99.570, que regulamentou a Lei Nº 8029, de 12 de abril de 1990. A entidade desvinculou-se da administração pública e transformou-se em uma instituição privada, sem fins lucrativos, e, de utilidade pública. A instituição foi criada em 1972, como resultado de iniciativas pioneiras que tinham como foco estimular o empreendedorismo no País.

No Ceará, o SEBRAE/CE originou-se do antigo Núcleo de Assistência Industrial (NAI), um sistema de apoio à pequena e média empresa que já existia em todo o Nordeste, e que era coordenado pela SUDENE, paralelamente ao Nacional.

Pode-se ratificar que a criação do SEBRAE/CE, começou bem antes, em meados da década de 1960 com o Programa Universitário de Desenvolvimento Industrial do Nordeste (PUDINI), vinculado à Universidade Federal do Ceará – UFC, com atuação regional, notadamente nos Estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba e Maranhão. O atual SEBRAE/CE é resultante de uma evolução, passando de NAI – 1971 para NAE – 1972, CEAG – 1978 e SEBRAE-CE – 1991 (SEBRAE, 2008).

Ocorreram algumas mudanças as quais merecem ser mencionadas, sendo da seguinte forma: em 18/06/76 - A Lei Estadual No. 10.019 considera o NAE-CE como de Utilidade Pública, em 05/04/78 - A Lei Municipal No. 4996 considera o NAE-CE como de Utilidade

Pública, em 08/05/78 - Mudança de NAE-CE para CEAG-CE e 10/02/91 - O Conselho Deliberativo muda o CEAG-CE para SEBRAE-CE (SEBRAE, 2008).

Atualmente a estrutura física do SEBRAE/CE conta com 179 (cento e setenta e nove) colaboradores, distribuídos entre a sede em Fortaleza-CE e os 9 Escritórios Regionais: Maciço do Baturité, Ibiapaba, Inhamuns, Centro Sul, Baixo Jaguaribe, Sertão Central, Norte, Cariri e Litoral Leste, e 17 (dezessete) pontos de atendimento SEBRAE/CE, localizados em: Fortaleza, Canindé, São Gonçalo do Amarante, Santa Quitéria, Nova Russas, Tauá, Juazeiro do Norte, Crato, Brejo Santo, Itapajé, Camocim, Itapipoca, Quixadá e Nova Jaguaribara, além de 2 unidades móveis que atendem aos municípios/bairros onde não exista ponto de atendimento (SEBRAE, 2008).

Os recursos veem de uma contribuição pára fiscal de 0,3%, incidente sobre as Folhas de Salários e recolhidas pelas empresas ao INSS, que a repassa ao SEBRAE, que, por sua vez, a repassa aos SEBRAE's Estaduais de acordo com os critérios estabelecidos quanto aos projetos e propostas orçamentárias. O que no Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, afirma existir aproximadamente 14,8 milhões de micro e pequenas – 4,5 milhões formais e 10,3 milhões informais – que respondem por 28,7 milhões de empregos e por 99,23% dos negócios do país.

O SEBRAE também recebe a “contribuição compulsória de 0,3% sobre empresas de todos os setores”, inclusive das cooperativas situadas no Sistema “S” – SESCOOP, além das contribuições anteriormente citadas, para a manutenção e oferta de ações visando auxiliar na execução das atividades finalísticas.

4.3.3.1 Proposta Pedagógica do SEBRAE/CE

Esta organização do Sistema “S” é paraestatal, e, atende micro e pequenos empresários na perspectiva da formação empreendedora dos donos do negócio.

Segundo pesquisa do SEBRAE/CE, as empresas dentre inúmeras necessidades cerca de 80% das pequenas e médias empresas precisam investir em treinamento (SEBRAE, 1996 apud LIMA, 2005), ou seja, quanto mais conhecimento empresarial o empreendedor tiver

acesso, maiores são suas chances de atingir o sucesso em seu negócio, ou melhor, o sucesso de um empreendimento depende, e muito, da capacitação de seus profissionais na busca de novos conhecimentos.

Pensando nisso, o SEBRAE/CE, oferece atualmente, uma série de cursos (presenciais e a distância), palestras e seminários para empreendedores que querem empreender por meio de formação profissional empresarial quanto a dinamicidade do mercado de trabalho.

Nos documentos disponibilizados o SEBRAE/CE denominou estas práticas de Educação empresarial que, através de uma diversificada programação orienta para abertura e administração de micro e pequenas empresas, bem como, busca contribuir com o aperfeiçoamento de profissionais em suas diversas funções voltadas para a gestão de negócios, toda essa orientação está situada nas bases teóricas adotadas em 2001, quando traçou e aprovou as diretrizes educacionais por meio do documento denominado de Referenciais para uma Nova Práxis Educacional, na qual reconhece a educação profissional desse “S” baseadas nos pilares da educação para o Século XXI estudados pela UNESCO: Aprender a Conhecer, Aprender a Conviver/Ser e Aprender a Fazer (DELORS, 2001).

As diretrizes pedagógicas do SEBRAE/CE fundamentam-se nos referenciais para uma Nova *Práxis* Educacional, tendo seus primeiros conceitos em 2001, o que foi reformulado em 2006, focado na aprendizagem por competências e perfil do empreendedor, por se tratar de uma organização do Sistema “S” com características diferentes dos demais.

Para o SEBRAE/CE, as teorias que determinam o modelo pedagógico são galgadas nas abordagens pedagógicas: cognitivista, humanista e sociocrítica, apesar de não citar a libertadora, abordada a necessidade de constante mudança que retrata isso e cita Paulo Freire. Tais teorias servem como base para a construção de várias metodologias de ensino dentro de uma matriz de solução, onde os cursos são codificados como básico, intermediário e avançado, dentro de um sistema de avaliação aparentemente traçado sob os mesmos pilares detalhados: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (MORIN, 2004).

A Matriz de Solução, retrata a verdadeira realidade que oferece durante todo o ano soluções educacionais voltadas para capacitação de quem quer abrir ou melhorar o seu

negócio, visando a valorização do papel do empreendedor e despertando vocações empresariais, conforme Figura 14.

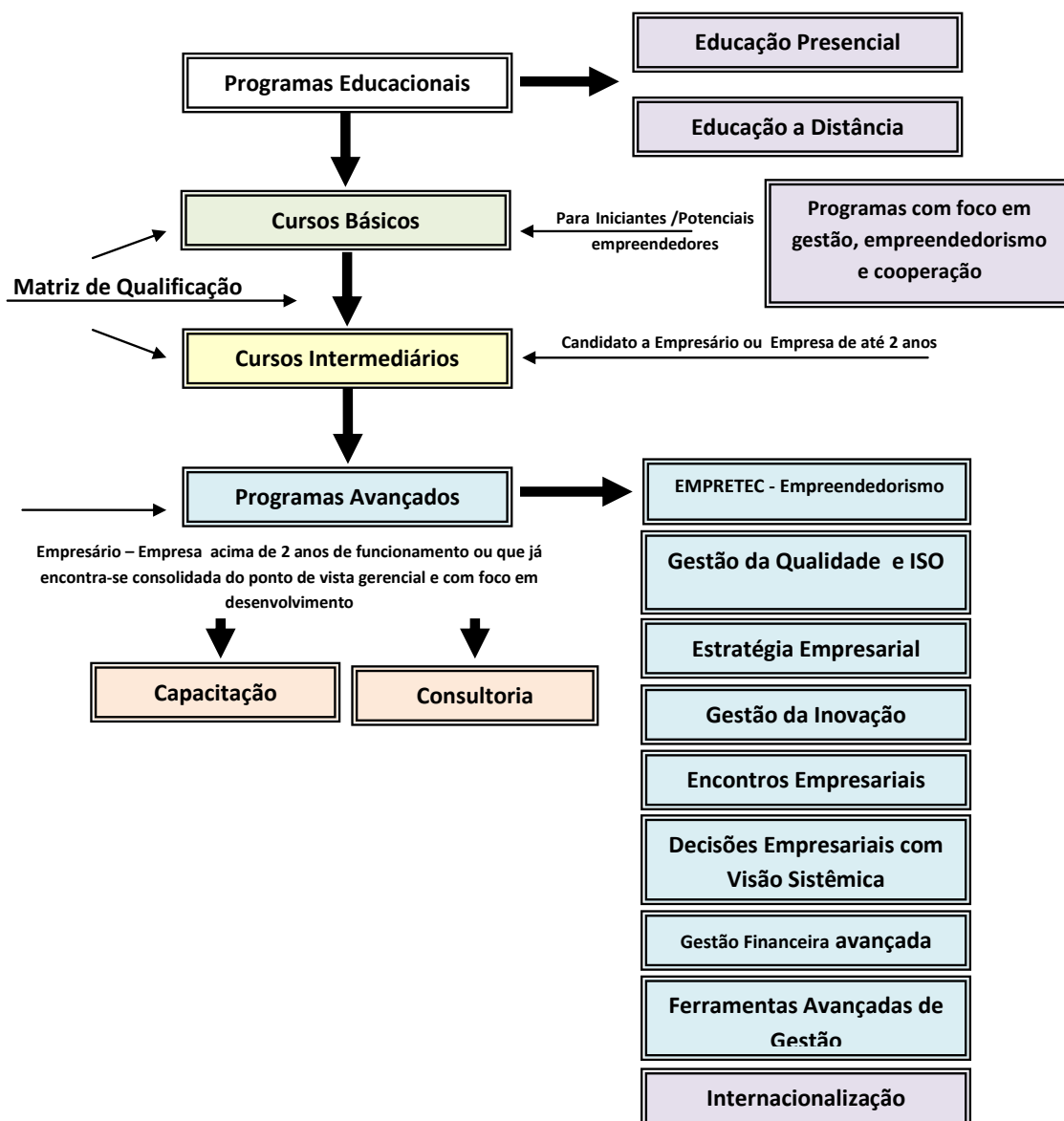


Figura 12: Modelo de Formação SEBRAE/CE
Fonte: Da autora (2009).

Portando, a proposta se fundamenta nos pressupostos da educação profissional na ótica do itinerário formativo de educação baseada na formação continuada perpassando pelos níveis de educação como cursos básicos, cursos intermediários e programas avançados, correlacionando com consultorias diagnosticadas por consultores ou pelo próprio micro ou pequeno empresário, conforme nível de escolaridade e grau de interesse.

4.3.4 O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR)

O SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem da Agricultura foi criado inicialmente em 1976 e extinto logo depois em 1988, sua criação ocorreu em 1991 e reestruturado em moldes semelhantes aos demais “S” denominado de Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) como sendo uma entidade privada, e administrada pela Confederação Nacional da Agricultura (CNA), com sede em Brasília-DF.

Trata-se de um órgão de ação descentralizada, com ações em áreas específicas de Formação Profissional Rural (FPR) e de Promoção Social (PS), atuando diretamente ou em parceria com diversas instituições públicas e privadas.

O SENAR-CE é administrado por um Conselho Administrativo formado por representantes dos produtores, dos trabalhadores e das classes produtivas. O Conselho Administrativo é presidido pelo presidente da Federação da Agricultura do Estado do Ceará - FAEC e composto por representantes da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Ceará (FETRAECE), do SENAR Administração Central e das classes produtoras indicados pela Federação das Indústrias do Estado do Ceará (FIEC).

A Administração Regional no Ceará foi instalada no dia 20 de abril de 1993 e está vinculado à Federação da Agricultura e Pecuária do Estado do Ceará (FAEC), criado com o advento da Lei Nº 8.315 de 23/12/1991, regulamentada por meio do Decreto Nº 566 de 10/06/92.

Atualmente, é gerido por um Conselho Administrativo, Conselho Fiscal, Superintendente, porém para manter a sua estrutura operacional e financiar seus programas e projetos de Formação Profissional e Promoção Social do trabalhador rural, de pequenos produtores rurais e de suas famílias, tem como principal fonte de recursos a arrecadação das contribuições previdenciárias proveniente da comercialização da produção rural, da contribuição previdenciária proveniente da Folha de Pagamento do Setor Rural das Agroindústrias da Piscicultura, Carcinicultura, Suinocultura e Avicultura, do prestador de mão-de-obra rural pessoa jurídica, das entidades representativas rurais – Confederação, Federação e Sindicato de Produtores Rurais.

As alíquotas de contribuição são 2,3%, sendo 2,1% (INSS/RAT) e 0,2% (SENAR), essa alíquota é devida pelo produtor rural pessoa física e pelo segurado especial, quando vendem sua produção diretamente no varejo e ao consumidor pessoa física, a mesma alíquota, para empresa adquirente, consignatária, consumidora ou cooperativa, quando adquirirem produção rural de produtor rural pessoa física e de segurado especial, obedecendo ao instituto da sub-rogação, 2,85% sendo 2,6% (INSS/RAT) e 0,25% (SENAR) para o produtor rural pessoa jurídica e as agroindústrias, exceto as de piscicultura, carcinicultura, suinocultura e avicultura, quando da comercialização de sua produção, conforme dados extraídos dos sítios (SENAR, 2008).

Com o seu cenário de atuação é o meio rural, existe a preocupação permanente de investir em ações como foco na melhoria da qualidade de vida no meio rural e, neste contexto, desenvolve ações que incentivam a preservação do ambiente e dos meios de produção existentes em cada localidade.

4.3.4.1 Proposta Pedagógica do SENAR/CE

A proposta pedagógica desta organização do Sistema “S”, segundo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), assume um papel fundamental junto ao planejamento da organização, explicitando os fundamentos teórico-metodológicos que nortearão os trabalhos de forma consciente e alinhado com as diretrizes estratégicas nacionais.

Segundo documento fornecido pela organização, o PPP (2005) assume duas dimensões, a dimensão política e a pedagógica. A política, está no sentido de um compromisso organizacional com a formação do cidadão e do profissional de forma contextualizada às exigências de um mundo globalizado e a dimensão pedagógica, funda-se na responsabilidade da organização com a promoção de atividades baseados em processos educativos as propostas da andragogia e os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Por isso, o PPP está galgado nessas premissas de que o convívio com o outros, sendo estabelecido um marco, este que, está situado em 3 (três) marcos, conforme quadro 13.

Situacional	Doutrinal	Operativo
Envolve o histórico da formação profissional no rural no Brasil e a estrutura de trabalho no SENAR e o contexto rural dos trabalhadores.	Tendências pedagógicas galgadas na abordagem comportamentalista, humanista, cognitivista, tradicionalista, sócio-cultural. Concepções de aprendizagem pelos 4 Pilares da Educação: Aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser e os domínios da aprendizagem: cognitivo, afetivo e psicomotor.	É a forma de organização que o SENAR construiu ao longo dos anos, sendo um processo de planejamento, execução, avaliação e acompanhamento das atividades. Natureza das operações: Qualificação, Aperfeiçoamento, Atualização e Especialização. Tipos da Programação: Curso, Treinamento, Seminário e Estágio. Estrutura Operacional dividida por setores da economia: primários, secundários e terciários.

Quadro 13: Marcos da Educação Profissional do SENAR
Fonte: SENAR/CE (2007).

Apesar de não está clara a base teórica do modelo de formação desta Instituição, a metodologia de ensino do SENAR a qual é descrita no site e comentada pelos técnicos, baseia-se em três princípios básicos: a) o ensinar a fazer fazendo; b) o aprender a fazer fazendo e c) a construção de um novo conhecimento. Os dois primeiros exprimem o caráter prático das ações e atividades, onde o evento transforma-se numa seqüência de demonstrações planejadas, pois o último exprime a essência do método participativo, onde o ensino é centrado na participação ativa de quem aprende. A aprendizagem realiza-se mediante a ação do educando, onde o diálogo permeia todo o processo, no qual o educador e educando estabelecem comunicação horizontal, sem predomínio do saber de um sobre o do outro. Os saberes diferenciados não são tidos como concorrentes ou excludentes, mas complementares.

Durante as capacitações são usados como espaço de execução de práticas, as lavouras, pastagens e instalações rurais como sala de aula, pois o SENAR utiliza basicamente as técnicas instrucionais exposição dinamizada e demonstração, onde a demonstração com a repetição pelos treinandos constitui o arcabouço principal do processo ensino-aprendizagem, conforme Figura 13 abaixo.

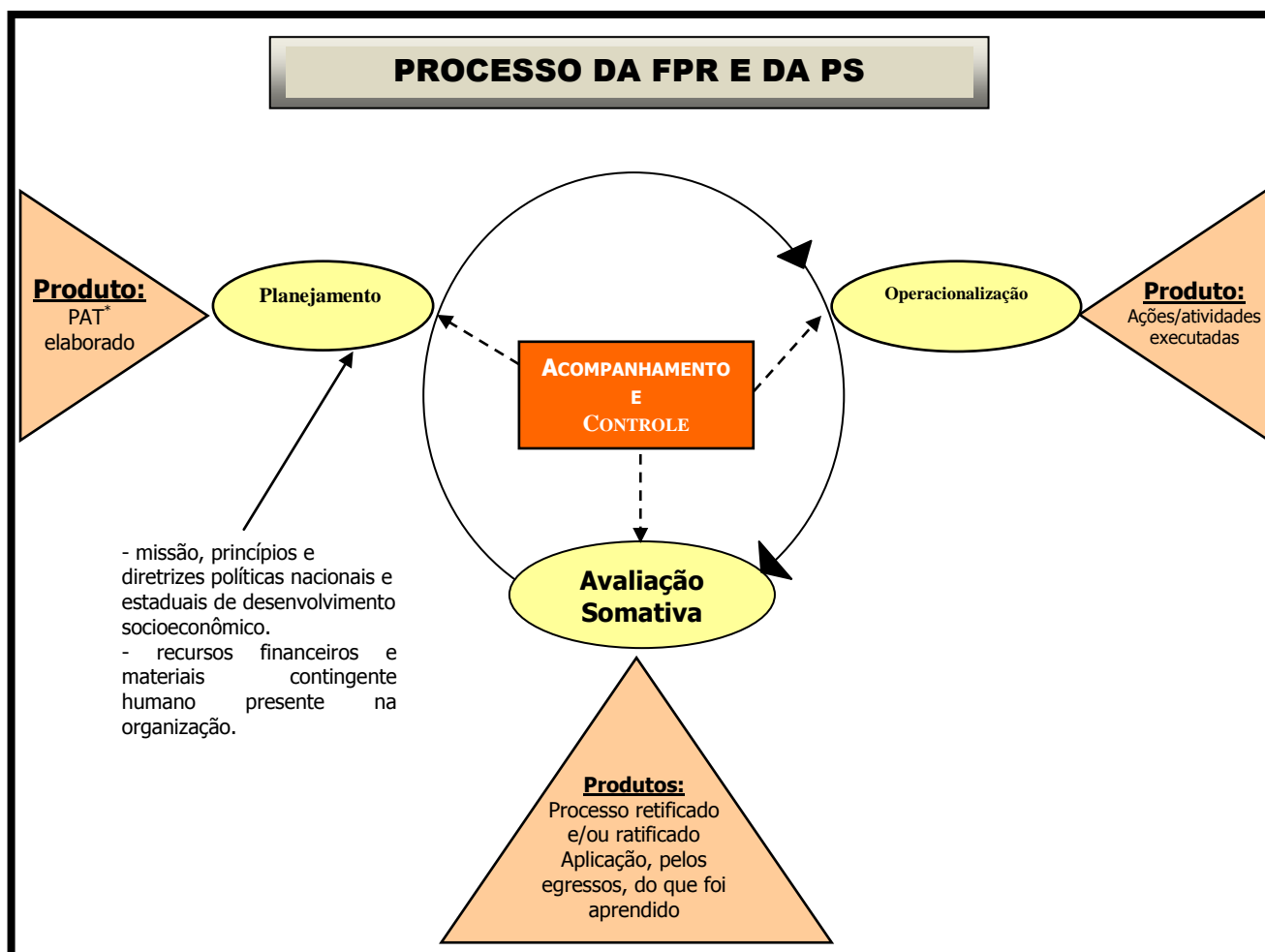


Figura 13: Processo da FPR e da PS
Fonte: SENAR/CE (2007).

O referido processo demonstra a preocupação de correlacionar teoria e prática, primando pela aplicabilidade dos conhecimentos desenvolvidos no cotidiano dos profissionais atuantes no meio rural, como controles e gestão financeira. Entretanto, esta matriz não deixa clara a formação cidadã dos trabalhadores atendidos, como consta na Série de 12(doze) exemplares coletados e analisados pelo SENAR/CE.

4.3.5 O Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT)

Nesse caso, o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) foi constituído como entidade civil, com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criadas em 14 de setembro de 1993, pela Lei nº 8.706/93, e organizadas pela Confederação Nacional do Transporte (CNT). A entidade é regida pelas disposições legais

aplicáveis, por seu estatuto social e demais atos normativos complementares aprovados pelo seu conselho deliberativo (SENAT, 2008).

Para Manfredi (2002, p. 194), o SENAT mantém-se pela “contribuição compulsória de 1% sobre a folha de pagamento das empresas de transporte de passageiros/cargas sobre pneus, atingindo também os trabalhadores autônomos (taxistas e caminhoneiros)”.

No Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), assim como o Instituto de Desenvolvimento do Transporte (IDT), são entidades componentes do Sistema CNT “S” de formação profissional o qual auxilia nas ações de promoção social dos beneficiários.

O órgão nasceu da necessidade de garantir um dos direitos dos trabalhadores que é a educação profissionalizante, visando a melhoria dos serviços e formação de trabalhadores para atuarem no segmento.

A sua visão de futuro é de atingir um patamar superior de desempenho apresentando as seguintes características: foco no mercado; utilização intensiva de tecnologia da informação e comunicação de massa; geração de inteligência corporativa e transparência institucional (SENAT, 2008).

4.3.5.1 Proposta Pedagógica do SENAT/CE

O SENAT tem como preocupação central deste projeto fundamentar as práticas do Sistema por intermédio do Projeto Político-Pedagógico (PPP) o qual visa a orientar a construção do conhecimento por meio de elementos de aperfeiçoamento das práticas didático-pedagógicas, disponibilizando cursos de formação e qualificação de qualidade, comprometidos com os interesses reais dos trabalhadores e com o crescimento e produtividade do setor de transporte.

Trata-se de uma proposta de formação profissional nos níveis básico e técnico aos trabalhadores do setor de transporte e às populações que buscam e encontrar qualificação com foco na sobrevivência e convivência com dignidade e bem-estar.

Oriundo do setor de transporte, que visa propor metodologias que auxiliem na construção de uma sociedade mais justa e humana. Nesta perspectiva, o SENAT se apresenta e atua como uma instituição que promove: cidadania através das práticas pedagógicas inovadoras, implementação de itinerários formativos que privilegiem a produção e a construção do conhecimento de forma sistematizada, partindo das competências básicas para as específicas e de planejamento e gestão numa perspectiva de crescimento continuado.

Segundo a proposta do SENAT/CE (2005, p. 4) evidencia e prevê a excelência do Projeto Didático Pedagógico do SENAT/CE por está pautado na: Formação profissional e continuada do trabalhador do setor de transporte; oferta diversificada de educação profissional nos níveis básico e técnico e capacidade de responder ao desafio da inclusão social. A educação profissional é ofertada na forma de:

1 - Educação Básica: atende o nível básico da educação profissional, destina-se a qualificar, requalificar e atualizar através de proposta de formação continuada, independente de escolaridade prévia.

2 - Educação Técnica: destina-se a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, ministrados na forma estabelecida pela legislação vigente.

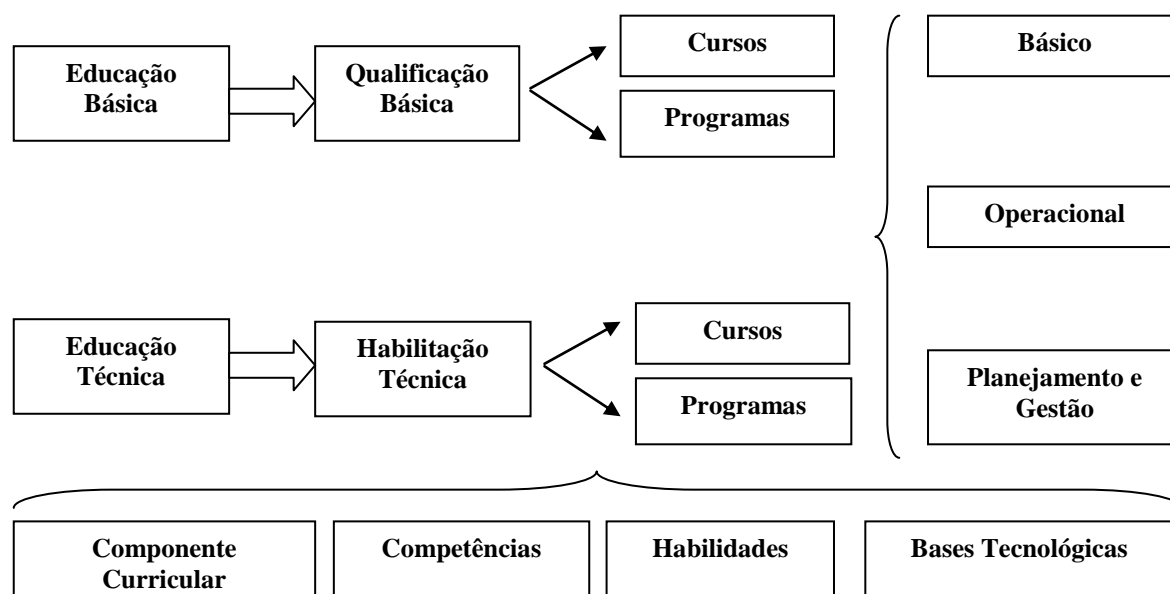


Figura 14: Proposta de Educação Profissional
Fonte: Adaptado pela autora do SENAT/CE (2005).

A matriz apresentada na Figura 16, consolida a perspectiva de atendimento das demandas seguindo a ordem do itinerário formativo: cursos básicos (aspectos fundamentais de cidadania) → cursos por área – básico (Ex. recursos humanos introdutório) → cursos intermediários (Ex.: recrutamento e seleção) → curso avançado (aperfeiçoamento Ex.: prática e cursos avançados) (SENAT, 2005).

4.3.6 O Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP)

O Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) é um órgão do Sistema “S”, sem fins lucrativos, com sede em Brasília-DF, sendo o braço da capacitação junto ao Sindicato e Organização das Cooperativas Brasileiras no Estado do Ceará (OCB). Como as cooperativas representam significativo destaque na arrecadação de impostos e tributos, o Sistema Cooperativista conseguiu estabelecer um canal de retorno desses impostos através da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), instituído pela Medida Provisória nº 1.715 de 03 de setembro de 1998, e Decreto nº 3.017 de 06 de abril de 1999.

O SESCOOP/CE tem como objetivo investir maciçamente na profissionalização de associados, conselheiros, empregados e familiares de cooperativas registradas e ativas no Estado em seus ramos de atividade, somando ao todo 199 (cento e noventa e nove) cooperativas, 75.041 (setenta e cinco mil, quarenta e um) associados e 5.852 (cinco mil, oitocentos e cinquenta e dois) empregados (OCB/CE, 2008).

No Ceará, o SESCOOP/CE foi criado em 21 de setembro de 2000, ainda com estrutura bastante enxuta, atendendo as demandas das cooperativas no Estado, nas linhas estratégicas de formação profissional, monitoramento de cooperativas e promoção social.

Mantém-se, financeiramente, pela contribuição compulsória de 2,5 % da arrecadação junto à folha de pagamento dos empregados de cooperativas. Sendo essa contribuição cooperativista e social pertencente a administração própria do Sistema Cooperativo.

Esta organização está presente em todas as 27 (vinte e sete) unidades federativas do País, sempre ligadas a OCB, sendo o SESCOOP ligado às ações de educação profissional e a

OCB de representação política e sindical, segundo informações no sítio e material institucional (SESCOOP, 2008).

4.3.6.1 Proposta Pedagógica do SESCOOP/CE

O SESCOOP/CE, desenvolve ações de capacitação norteadas em 3 (três) direções estratégicas do cooperativismo baseadas em seus valores e princípios, no que tange a formação e capacitação, monitoramento das cooperativas e promoção social, ambos focados na promoção da auto-gestão das cooperativas, nas quais são traçadas metas contendo ações para a execução quanto ao público atendido.

O modelo de educação profissional em construção desde 2008, busca fundamentar a realização de ações de formação profissional norteadas em conceitos e teorias com foco na construção participativa dos saberes, estes, fundamentadas na pedagogia da libertação freireana, onde a leitura da palavra é a leitura de mundo (FREIRE, 1993).

A produção do saber deve ser algo construído a partir de práticas cotidianas alicerçadas pelo conhecimento popular e/ou vulgar e posteriormente transformado para o formal ou científico, respeitando os conhecimentos dos envolvidos, como exemplo os Programas: Cooperativismo nas Escolas – COOPERJOVEM, Pós – Graduação em Gestão de Cooperativas, Formação Gerencial de Cooperativas – FORMACOOOP, Formação de Gestores de Cooperativas, Constituição Orientada de Cooperativas, Monitoramento de Cooperativas e cursos livres ligados a Doutrina, Filosofia e Gestão do Cooperativismo.

Portanto, foi observado durante a pesquisa bibliográfica, que não existe uma proposta pedagógica oficial para um modelo formal de educação profissionalizante, mas bases teóricas que orientam as práticas pedagógicas junto ao aluno adulto e trabalhador, focado no desenvolvimento empresarial cooperativo, já que se trata de um público diferenciado no mercado por ser uma organização coletiva e segmentada enquanto estrutura organizacional.

O seu modelo foca na formação cidadã primando pela metodologia, alicerçada na construção participativa sob o enfoque da gestão colegiada de processos, programas e projetos, ou seja, elementos ligados aos trabalhadores para assimilação do conhecimento na

forma do aprender fazendo, aprendendo com o erro mediante reflexão sobre suas práticas (CORDIOLLI (2001). Estas afirmativas corroboram com as práticas desenvolvidas atualmente pelo ambiente de formação profissional norteadas pela abordagem progressista e andragógica, mesmo tendo como características o tecnicismo (SESCOOP/CE, 2008).

Tais considerações servirão de base para as análises e reformulações durante a pesquisa e o que será percebido no polo técnico, todo o enlace entre o que se tem o que se quer e o que se pode adequar ou melhorar, sendo neste “S” a proposta ainda em aprovação para este ano de 2009.

Por ser o mais novo dos “S”, tem se limitado a seguir a norma do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) por meio da Portaria N° 486 de 18 de novembro de 2005, na qual descreve a Matriz de Informações sobre a Qualificação Profissional e Social, quanto a área de atuação e tipologias de eventos:

O modelo define áreas de atuação, tipos de cursos de aperfeiçoamento profissional, aprendizagem profissional, capacitação, especialização profissional, habilitação profissional e pós-graduação, porém o PPP encontra-se em confecção, tendo previsão para 2009 externar o produzido no quinquênio até 2013, todavia o mapa em desenvolvimento e cedido prontamente pela atual gestão, está representado de acordo com a Figura 15 logo a seguir:

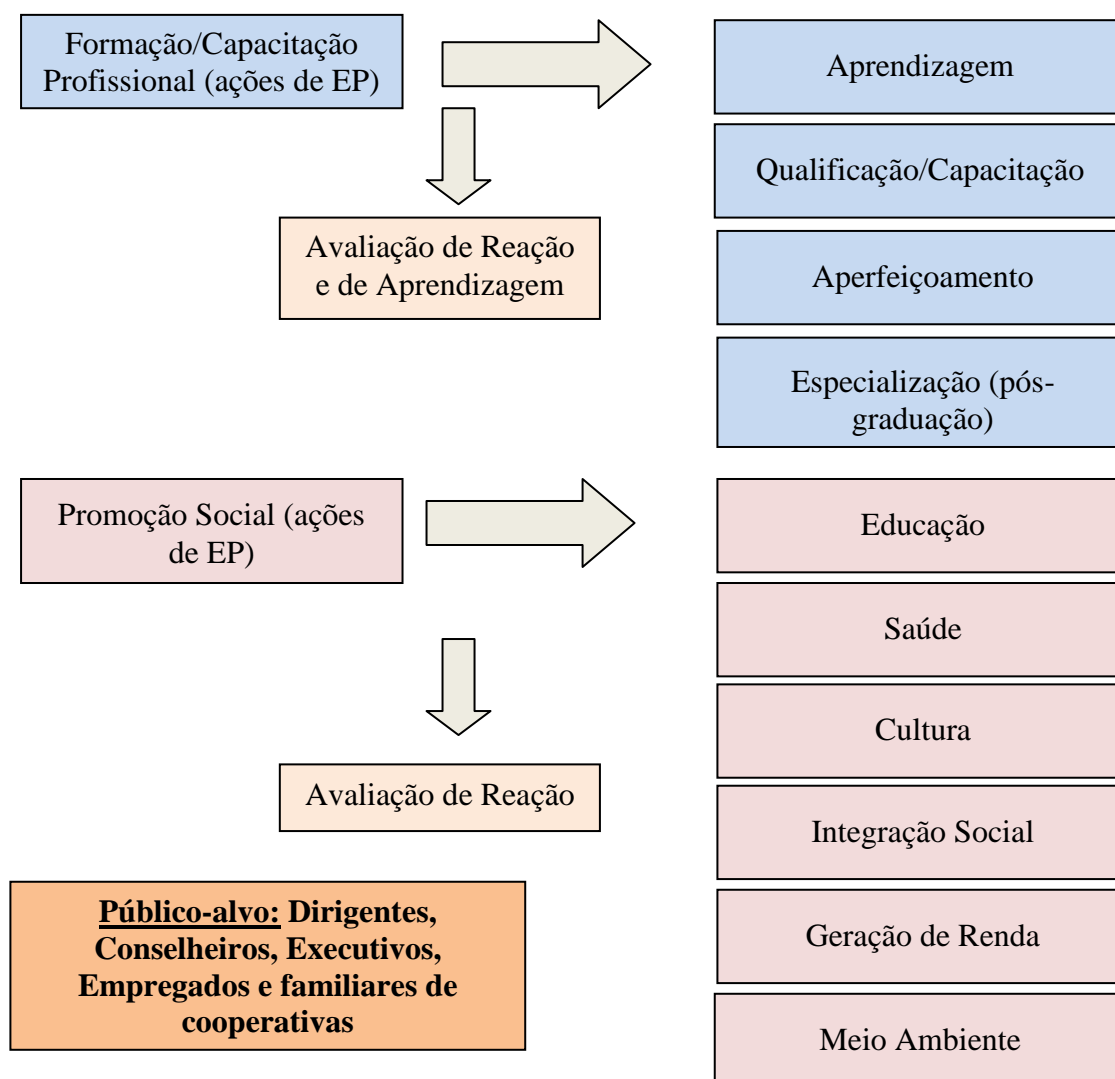


Figura 15: Educação Profissional por Área de Atuação
 Fonte: Adaptado da autora do SESCOOP/CE (2009).

4.4 Estruturas Essenciais da Pesquisa – Sistema “S”

De acordo com os modelos pesquisados, traçou-se um mapa de trabalho para melhor análise dos resultados no próximo polo técnico, pois o presente estudo engloba a teoria de Estruturas Essenciais propostas por Lima (2008), a qual auxiliará na análise dos projetos de avaliação no campo da Educação Profissional desse Sistema investigado.

A condição de agente transformador, torna o trabalhador mais participativo e crítico da sua própria realidade, permitindo olhar à educação em várias possibilidades, e, não somente

da educação formal, mas sim das alternativas como educação profissional embasadas nos preceitos da andragogia, esta que, é ainda negada por algumas organizações do Sistema “S” e por outras é lembrada e louvada, mas na prática ainda não provocou a capacidade de mudança para a autonomia do aluno adulto de transcender e lutar pelos direitos de cidadão trabalhador.

Por isso, buscou-se da origem até os dias atuais da educação, o que levou o estudo até a importância de se observar mediado por eixos temáticos ou variáveis, o que nesse caso denominou-se de Estruturas Essenciais (LIMA, 2008), uma forma de ampliar a visão do pesquisador numa direção que não seja linear positivista, mas de certa forma delimitada com o intuito de focar e enriquecer a comparação de dados dos objetos de estudo em questão, conforme a Figura 16, a qual salienta o olhar macro do que se quer estudar, seguida da Figura 17 enfatizando as microestruturas.

As macroestruturas foram delimitadas mediante reconhecimento do cenário

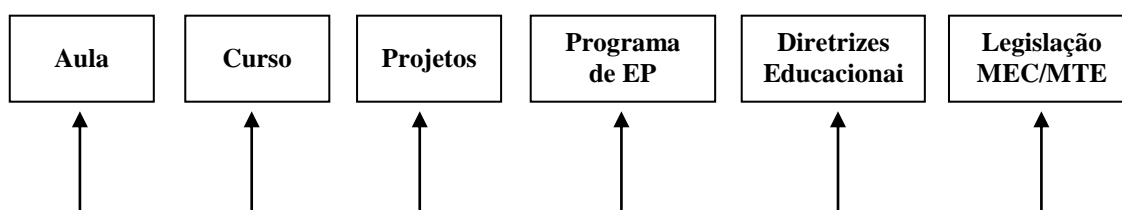


Figura 16: Macroestruturas Essenciais da Educação Profissional (EP) no Sistema “S”
Fonte: Da autora (2009).

Trata-se de um exercício de delineamento do que se pretende estudar nesse ambiente de educação profissional, partindo das macroestruturas para as microestruturas tidas como eixo para a investigação entre os preceitos teóricos e as práticas do Sistema “S” em análise.

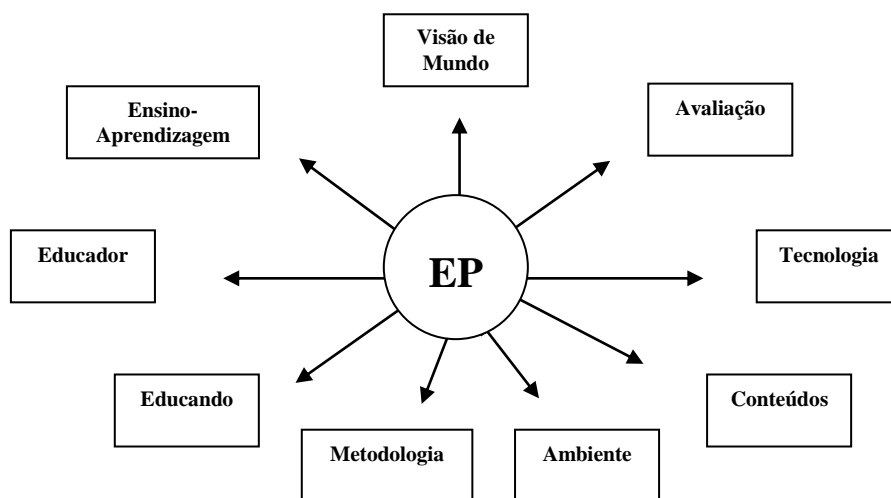


Figura 17: Microestruturas Essenciais da Educação Profissional (EP) no Sistema “S”
 Fonte: Da autora (2009).

As estruturas foram determinadas após uma análise do que se tinha como material de pesquisa, sendo então divididos em macroestruturas, como aula, cursos, projetos por apresentar-se em todos os documentos de coleta junto ao Sistema “S”, e legislação vigente da Educação Profissional, sendo estas, as mais importantes para esta pesquisa.

A partir das macroestruturas essenciais se buscou delimitar ainda mais com o intuito de possibilitar o olhar crítico e científico do pesquisador focado e investigativo, sendo escolhidas as nove estruturas essenciais, sempre no olhar das abordagens estudadas, principalmente progressista:

- Visão de Mundo: focada em averiguar as propostas que trazem uma abordagem em formação crítica, reflexiva ou conservadora de concepção de homem e a educação contextualizada;

- Ensino-Aprendizagem: a análise se pauta nesta pesquisa como o olhar das possibilidades de processos de educação profissional na dinâmica entre o ensino e a aprendizagem praticada pelo Sistema “S”;

- Educador: elenca características pautadas no papel do educador quanto a importância no processo educativo e relações com o ambiente que embasam as propostas pedagógicas do Sistema “S”;

- Educando: esta estrutura buscou observar qual tipo de profissional o Sistema busca formar, sendo significativa a participação na elaboração de programas e projetos e suas ações de educação profissional, conforme estágio intelectual e faixa etária;

- Metodologia: trata-se de uma das mais relevantes microestruturas, se atrelada coerentemente às abordagens ou tendências pedagógicas na perspectiva de auxiliar no processo de aprendizagem, minimizando ao máximo a lacuna entre teoria e prática na formação do trabalhador;

- Ambiente: se caracteriza por meio de toda a infra-estrutura, cenários políticos, sociais, educacionais e financeiros que possam interferir positivamente ou negativamente na concepção de processos metodológicos que auxiliem na aprendizagem dos trabalhadores;

- Conteúdos: essa microestrutura essencial faz parte de uma fase que serve de ligação entre a demanda dos trabalhadores, empresas e necessidades do mercado, além da possibilidade de execução do Sistema “S” na perspectiva de formar profissionais qualificados para atuação em suas organizações;

- Tecnologia: tem como perspectiva orientar o processo de ensino-aprendizagem mediado por recursos tecnológicos e instrucionais e/ou didáticos que possibilitem a aprendizagem, servindo como um dos itens transversal das propostas pedagógicas do Sistema;

- Avaliação: a observação foi subsidiada pelo modelo Kirkpatrick (2005; 2006), nos seus quatro níveis, conforme Figura: 5, como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem nas políticas educacionais;

Ambos são parte fundamentais das análises da Seção C do formulário de pesquisa aplicado na pesquisa e análise dos documentos formais coletados junto ao Sistema “S”, conforme Quadro 14 no item 4.5.

4.5 Modelos de Educação Profissional e Avaliação Aplicados no Sistema “S”

Na sequência das discussões com os autores, e, as realidades das organizações estudadas, foi construído um quadro contendo informações resumidas quanto as microestrutura essenciais descritas no item 4.4 deste, mediante observações nos documentos cedidos em meio físico e magnético denominados de Referenciais Teóricos ou Projetos/Propostas Pedagógicas, sendo seqüenciada da seguinte forma: SENAI/CE, SENAC/CE, SEBRAE/CE, SENAR/CE, SENAT/CE e SESCOOP/CE.

Todos os modelos das Organizações do Sistema “S” seguem a legislação de educação profissional do País, a formação continuada, a modularização das ações, o itinerário formativo baseado na qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho, a busca incessante de alocação de mão-de-obra nas empresas/cooperativas e/ou propriedades rurais, ambos seguem uma determinação do MTE e MEC na busca de normatização de utilização de um dos recursos que é o Fundo e Amparo ao Trabalhador (FAT) administrado pelo Conselho do Fundo de Amparo ao Trabalhador – (CODEFAT).

Mesmo tímida a legislação exige a promoção de ações em Programas e Projetos cumprindo as determinações, como:

LEGISLAÇÃO Nº	ANO	DETERMINAÇÃO
Decreto Nº 6.827 Decreto que revoga o de Nº 3.101, de 30 de junho de 1999.	22/04/2009	Dispõe sobre a composição do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador - CODEFAT e do Conselho Curador do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço - CCFGTS, e dá outras providências. Art. 1º O Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador - CODEFAT, instituído pelo art. 18 da Lei no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, será composto pelos seguintes membros, titulares e suplentes: VIII - seis representantes dos empregadores, indicados pelas seguintes entidades: XIV - seis representantes dos empregadores, indicados pelas seguintes entidades: Dentre outras entidades, elegem o Sistema “S” participa ativamente do Conselho por meio das Confederações (CNI, CNC, CNA e CNT).
LEI Nº 11.741	16/07/2008	Altera dispositivos da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação

LEGISLAÇÃO Nº	ANO	DETERMINAÇÃO
LEI Nº 11.741 (cont...)	16/07/2008	<p>profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.</p> <p>“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.</p> <p>§ 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.</p> <p>§ 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.</p> <p>“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.</p> <p>§ 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.</p> <p>§ 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.</p>
Decreto Nº 5.598	01/12/2005	Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências.
Decreto Nº 5.622	19/12/2005	<p>Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.</p> <p>CAPÍTULO I, em seus Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.</p>
Decreto Nº 5.478	24/06/2005	Art. 1º Fica instituído, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas as Universidades Federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, conforme diretrizes estabelecidas: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II – educação profissional técnica de nível médio.

LEGISLAÇÃO Nº	ANO	DETERMINAÇÃO
Decreto Nº 5.622 (cont...)	19/12/2005	<p>Art. 3º Os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, no âmbito do PROEJA, devendo contar com carga horária máxima de mil e seiscentas horas, assegurando-se cumulativamente: I- a destinação de, no máximo, mil e duzentas horas para formação geral e II- a destinação de, no mínimo duzentas horas para a formação profissional.</p> <p>Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível meio, no âmbito do PROEJA, deverão contar com carga horária máxima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente: I – a destinação de, no máximo, mil e duzentas horas para a formação geral; II – a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; III – a observância das diretrizes curriculares nacional definidas e demais atos normativos emanados o Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio e para a educação de jovens e adultos.</p>
Decreto Nº 5.478	24/06/2005	<p>Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.</p> <p>Art. 3º A nomenclatura dos cursos e programas de Educação Profissional passará a ser atualizada nos seguintes termos: I – “Educação Profissional de nível básico” passa a denominar-se “formação inicial e continuada de trabalhadores”; II – “Educação Profissional de nível técnico” passa a denominar-se “Educação Profissional Técnica de nível médio”; III – Educação Profissional de nível tecnológico” passa a denominar-se “Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação”.</p> <p>Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados de forma integrada com o Ensino Médio, terão suas cargas horárias totais ampliadas para um mínimo de 3.000 horas para as habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.000 horas e 3.200 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.200 horas.</p> <p>Art. 6º Os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados nas formas concomitante ou subsequente ao Ensino Médio deverão considerar a carga horária total do Ensino Médio, nas modalidades regular ou de educação de Jovens e Adultos e praticar a carga horária mínima exigida pela respectiva habilitação profissional, da ordem de 800, 1.000 ou 1.200 horas, segundo a correspondente área profissional.</p>
Decreto Nº 5.154	23/07/2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 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. É determinado o desenvolvimento de cursos e programas de

LEGISLAÇÃO Nº	ANO	DETERMINAÇÃO
Decreto Nº 5.154 (cont...)	23/07/2004	<p>formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio, tecnológica de graduação e de pós-graduação.</p> <p>Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.</p> <p>Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.</p>
Resolução CNE/CP nº 02	19/02/2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Parecer CNE/CEB Nº 16	05/10/1999	Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Define módulo como um conjunto didático pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativos.
Decreto Nº 2.208 Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004	17/04/1997	<p>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 nacional.</p> <p>Regulamenta a educação profissional e sugere que os currículos sejam estruturados sob forma de módulos, que poderão ter caráter de terminalidade, para efeito de qualificação profissional.</p>
Parecer CNE/CEP Nº 17	03/12/1997	<p>Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional.</p> <p>Admite a adoção de módulos curriculares básicos, sem terminalidade, com o objetivo e proporcionar as condições para o adequado aproveitamento dos módulos subsequentes.</p>
LDB Nº 9394	20/12/1996	<p>Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.</p> <p>Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>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.</p>

Quadro 14: Leis, Decretos, Pareceres e Resoluções da Educação Profissional Seguida pelo Sistema “S”
Fonte: Da autora (2009).

O quadro acima detalha a legislação que o Sistema “S” está submetido, e, embasa as ações executadas para a educação de trabalhadores, mesmo incipiente para a demanda nacional dos trabalhadores, são as determinações que existem e alicerçam as tomadas de decisões.

8. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Sharly et Chan Nunes de. **A Proposta Marxiana/Engelsiana de vinculação do Trabalho e Ensino no Embate com Utopismo e o Reformismo Burguês** (Análise e Teórico – Histórica). Dissertação defendida na Faculdade de Educação – FAGED, 2007.

ANASTASIOU Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville: UNIVILLE, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. **A Epistemologia**. Lisboa: Edições 70. Rio de Janeiro, 1971.

_____. **O novo espírito científico**. Lisboa: Edições 70, 1996a. JAPIASSÚ, Hilton. Para ler Bachelard. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. (Série Para ler)

_____. **O Novo Espírito Científico** traduzido: *Le Nouvel Esprit Scientifique, da Press Universitaires de France*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

BARATO, Jarbas Novelino. **Escritos sobre tecnologia educacional & educação profissional**. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2002.

BONFIM, David F. **Pedagogia no Treinamento**: correntes pedagógicas no ambiente de aprendizagem nas organizações. 2ª Ed. Ver. E ampl. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

BOOG, Gustavo G. **Manual de Treinamento e Desenvolvimento ABTD** – 3ª Ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 1999.

BOOG, Gustavo G.; BOOG Magdalena T. **Manual de Treinamento e Desenvolvimento ABTD**: gestão e estratégias. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

BOOG, Gustavo G.; BOOG Magdalena T. **Manual de Treinamento e Desenvolvimento ABTD**: processos e operações. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.), 1994: **O que é Educação**. 29ª ed. São Paulo: Brasiliense.

BRANDÃO, H.P. **Gestão baseadas nas competências**: um estudo sobre competências profissionais na indústria bancária. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade de Brasília – UnB, 1999.

_____. Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, M. de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os pólos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1977.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAVALCANTI, Roberto de A. **Andragogia**: Aprendizagem nos Adultos. www.perseus.esade.edu.br/web_school/core.php?snippet. Formato do arquivo: PDF/Adobe Acrobat. Maio de 2009. Mimeo.

_____. Roberto de A. **Andragogia - a Arte e Ciência de Orientar Adultos a Aprender**. Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba. ANDRAGOGIA : A Aprendizagem nos Adultos. Nº 6, Ano 4, Julho de 1999.

_____. Roberto de A. e GAYO, Maria A. F. da Silva. **Andragogia na Educação Universitária**. Revista Conceitos. Julho de 2004/Julho de 2005.

CORDIOLI, Sérgio. **Enfoque Participativo**: um processo de mudança: conceitos, instrumentos e aplicação na prática. Porto Alegre: Genesis, 2001.

CRONBACH, Lee J. *Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests*. *Psychometrika*. New York, vol. 16, Nº 3, setembro, 1951.

DE BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os pólos da prática metodológica. (*“Dynamique de La recherche em science sociales”*) Trad. Ruth Jojjily. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

DELORS, J. **Educação, um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez. MEC/UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. 2. ed., São Paulo: Atlas, 2000.

_____, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 5. ed., Campinas: São Paulo: Autores Associados, 1995.

_____, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 5. ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

DIEUZEIDE, H. Pesquisa As técnicas audiovisuais de ensino realizada pelo *Socony-Vacuum Oil Co. Studies ... Socony-Vacuum Oil Co. Studies*. Método de ensino. Dados retidos. Somente oral ... www.fcm.unicamp.br/administracao/cadcc/arquivos/aulapara_alunos.pps. Acesso em 12.09.2008

DIEUZEIDE, H. **As técnicas audiovisuais de ensino**, 2a. Ed. Lisboa, Ed., LISBOA, Ed. Europa;América, 1973.

FERNÁNDEZ, Enguita Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

FERRETTI, Celso João et al. **Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 16edª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: INEP, 1989.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. São Paulo: Cortez; Brasília, 1993.

FREIRE, Paulo e SHOR Ira: **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. 5ª ed; tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado & Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. **O método Paulo Freire**. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/metodo.htm>. Acesso em 02/11/2007.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 8ª Ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997

_____. Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4ª. Ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Heloisa M.; MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

GOMES, Cândido Alberto. **A educação em perspectiva sociológica**. 2ª Ed. São Paulo: EPU, 1989.

GOMES, Carlos Minayo, et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez. 1989.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. 5ª ED. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1984.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed. Editora, 2001.

HAGUETE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes.

JAPIASSU, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1992.

_____. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 4 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

KAMII, Constance. Piaget para a educação pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KIRKPATRICK, Donald L. **Transformando Conhecimento em Comportamento**: Use o modelo dos Quatro Níveis para Melhorar seu Desempenho. São Paulo: Futura, 2006.

*KIRKPATRICK, Donald L; KIRKPATRICK, James D.. **Evaluating training programs: the four levels**. 3 rd ed. San Francisco:Berrett-koehler Publishers, Ins. 2005.*

KNOWLES, M. S. **Uma Nova Abordagem para a Educação de Adultos**. Mimeo, 1980.

KNOWLES, *Malcolm, informal adult education, self-direction and ... A champion of andragogy, self-direction in learning and informal adult education*, Malcolm S. Knowles
www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm - Acesso 08.09.2008

LACERDA, Cecília R. **Projeto Político- Pedagógico: Construção, pesquisa e Avaliação.** Fortaleza: LCR,2004

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Edições Loyola, 1985.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia e Pedagogos para Que?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Marcos. A. M. **Auto-avaliação e desenvolvimento institucional da educação superior: projeto aplicado em cursos de administração.** Fortaleza: Edições UFC, 2008.

_____. Marcos. A. M. **Avaliação de Programas Educacionais em Organizações: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento.** Fortaleza: Editora UFC, 2005.

_____. Marcos. A. M. **Educação, competências e desempenho: chaves humanas para a auto-sustentabilidade organizacional.** Fortaleza: Fundação Universidade Estadual do Ceará, 2004.

_____. Marcos. A. M. **Um novo projeto epistemológico e teórico para a Avaliação Educacional: uma aplicação na auto-avaliação em instituições de ensino superior do setor privado.** Tese (Doutorado). Fortaleza, 2004.

_____. Marcos. A. M. **Avaliação de Programas nos Campos da Educação e da Administração: Idéias para um Projeto de Melhoria ao Modelo De Kirkpatrick.** REICE – *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* 2007. Vol 5, No. 2e, pp. 199 – 216.

LIMA, Lauro de O. **Profissão e Educação.** São Paulo. Editora SENAC.1983.

LOPES, R. Lopes. **A Reforma da educação profissional técnica: desafios para a autonomia do novo trabalhador.** Fortaleza: UFC. 2005.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo:Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 2ed. São Paulo: Cortez, 1984.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 2ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 8. ed. São Paulo: EPU – Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

MAIA, G. A. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem:** avaliar para crescer: In: ADRIOLA, W. B.; MC DONALD, B. C. (Orgs.). Avaliação: Fiat lux em educação. Coleção Diálogos Intempestivos. V. 11. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e interpretação de dados. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARINELLI, Marcos. **Educação Corporativa:** um estudo sobre modelos de avaliação de programas. Fortaleza: Editora UFC (Coleção Temas Avaliação, 6), 2007.

MARX, Karl. El capital: Crítica de la economía política. Livro I. México, Fondo de Cultura Económica, 1974.

MARKERT, W. **Trabalho, Qualificação e Politecnia.** Campinas: Papirus, 1996.

MARKERT, W. **Trabalho, Comunicação e Competência:** Contribuições para uma construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

MARKERT, W. GT Trabalho e Educação da ANPEd, 2000 - ced.ufsc.br Page 1. 1 Novas Competências no Mundo do Trabalho e suas Contribuições para a Formação do Trabalhador. Werner Markert (UFRN).

MAXIMIANO, ANTONIO CESAR A. **Introdução a administração.** 3ª ed., São Paulo, Editora Atlas, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O Desafio do Conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MIZUKAMI, Maria da G. Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONROE, Paul. **História da Educação.** 11ª Ed., São Paulo: Editora Nacional, 1985.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 9. ed., São Paulo: Cortez. Brasília (DF): UNESCO, 2004.

MORGAN, G. **Imagens da organização.** São Paulo: Atlas, 1996.

MOTTA, P. **Gestão Contemporânea:** a ciência e a arte de ser dirigente. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

MOTA, F.C.P. **Teoria geral da administração.** 13. ed. São Paulo: Pioneira, 1986.(Cap.5)

- NOSELLA, Paolo. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica.** *Rev. Bras. Educ.*, jan./abr. 2007, vol.12, no.34, p.137-151. ISSN 1413-2478.
- PERRENOUD, Philippe. **Formando Professores Profissionais.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- PINHEIRO, Beatriz A. de A.; SOUSA, Maria H. B. Gonçalves. **Formação Profissional Senac:** uma proposta para o setor comércio e serviços. Rio de Janeiro: SENAC/DN/DFP, 1996.
- Plano Nacional de Educação Profissional SEBRAE: **Termo de Referência dos Programas de Educação Profissional.** Brasília, 1996.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUTDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** Lisboa: Gradiva, 1992.
- HAIDT, Regina Célia Cazaux. Curso de didática geral. São Paulo: Ática, 1994.
- RAMOS, Nelcy das Neves. Resultados da Avaliação DOIS PONTOS, Belo Horizonte (MG): v.1, p.35-37, abr.
- RESENDE, E. **O Livro das competências:** desenvolvimento das competências, a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- RICHARDSON, R. et al. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 15ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- ROGERS, Carl. **Liberdade para Aprender.** Belo Horizonte: Inter-livros, 1975..
- RUAS, Roberto Lima; ANTONELLO, Simone; BOFF, Luiz Henrique. **OS novos horizontes da gestão:** aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre.: Bookman, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007 p.152 a 180.

_____. Dermeval. **O institucional, a organização e acultura da escola.** *Cad. Pesqui.*, maio/ago. 2005, vol.35, no.125, p.231-237. ISSN 0100-1574.

_____. **Escola e Democracia.** 29ª ed., Campinas, Editora Cortez, 1995.

_____. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

_____. *The Theoretical Shock of the Polytechnic.* O Choque Teórico da Politecnia. Revista Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):131-152, 2003

SANTOS, Madalena Pinto dos. O conceito de comunidade de prática: Um olhar sobre o conceito de 'Comunidades de prática' Madalena ... Formato do arquivo: PDF/Adobe Acrobat - Ver em HTML www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/Santos_CdP_2002.pdf – Acesso em 06.08.08

SENAI, CD Room, Metodologias para Desenvolvimento e Avaliação de Competências: Formação e Certificação Profissional, Fortaleza, 2004.

_____. Sites <http://www.senai-ce.org.br>, acessado em 12/04/2008.

SENAC. Sites <http://www.senac.br> e <http://www.ce.senac.br> acessado em 17/03/2008.

SENAC/CE. **Projeto Político-Pedagógico.** Fortaleza, 01/01/2008.

SENAC DN. **Formação Profissional SENAC:** uma proposta para o setor comércio e serviços. Beatriz A. de A. Pinheiro; Izabel M.G. de Sousa; Maria H.B. Gonçalves. Rio de Janeiro: SENAC/DN/DFP, 1996.

SEBRAE. Sites <http://www.sebrae.com.br> e <http://www.ce.sebrae.com.br> acessados em 12/04/2008.

SEBRAE, Série Documentos. **Referenciais para uma nova *práxis* educacional.** 2ª ed., 2001.

SEBRAE, Série Documentos. **Referenciais para uma nova *práxis* educacional.** 2ª ed., 2006.

SENAR. Sites <http://www.senar.org.br> e <http://www.senarce.org.br> acessados em 13/03/2008.

SENAR/CE. Projeto Político-Pedagógico. 2007.

SENAT. Site <http://www.sestsenat.org.br> acessado no dia 13/03/2008.

SENAT. Proposta Pedagógica do SENAT. 2005.

SESCOOP. Sites [http:// www.ocb.org.br](http://www.ocb.org.br). e <http://www.obce.coop.br> acessado no dia 14/03/2008.

_____. Planejamento Estratégico 2002 a 2008. Fortaleza/CE.2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SILVA, Anielson Barbosa de; GODOI, Christiane Kleinübing; MELO, Rodrigo de (orgs). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

TOLEDO, Geraldo Luciano. Estatística Básica. 2ª edição. São Paulo: Atlas S.A, 1989.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução ao estudo em ciências sociais: o estudo qualitativo em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi - 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi - 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

VON BERTALANFFY, L. Teoria geral dos sistemas. Petrópolis: Vozes, 1973. (p. 52-81)

WICKERT, 2006 Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações Cortez Editora e Editora Autores Associados, São Paulo, 1991.

WIKIPEDIA. Site <http://pt.wikipedia.org/wiki/SPSS> acessado em 13/08/2009.