

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA

A FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL FACE AOS PROCESSOS
DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA MARANHENSE E ÀS
DIRETRIZES EDUCACIONAIS

Fortaleza – CE
2007

FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA

**A FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL FACE AOS PROCESSOS
DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA MARANHENSE E ÀS
DIRETRIZES EDUCACIONAIS**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, como requisito final exigido pelo Programa para obtenção do título de Doutora em Educação Brasileira.

Orientadora: Professora Doutora Sandra Cordeiro Felismino

**Fortaleza -CE
2007**

FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA

**A FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL FACE AOS PROCESSOS
DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA MARANHENSE E ÀS
DIRETRIZES EDUCACIONAIS**

Trabalho apresentado ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação – UFC como requisito final exigido pelo Programa para obtenção do título de Doutora em Educação Brasileira.

Aprovada em 18/12/2008

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Sandra Cordeiro Felismino – Orientadora
Universidade Federal do Ceará

Professor Doutor Enéas Arrais Neto
Universidade Federal do Ceará

Professor Doutor Luís Távora Furtado Ribeiro
Universidade Federal do Ceará

Professora Doutora Diomar das Graças Motta
Universidade Federal do Maranhão

Professora Doutora Ilma Vieira do Nascimento
Universidade Federal do Maranhão

Fortaleza-CE

2007

A meus pais Dioclécio de Sousa Lima e Rosalina Silva Lima (in Memoriam), que sempre acreditaram na importância da escola e envidaram todos os esforços para que todos os seus filhos pudessem dela participar.

Aos meus irmãos José, Pedro e Luís Cláudio (in Memoriam) que partiram muito cedo para outras paisagens para viver outras histórias.

AGRADECIMENTOS

O trabalho de pesquisa caracteriza-se por ser uma atividade que exige esforço seriedade e dedicação e por ter momentos solitários, apesar de contar com a colaboração direta e indireta de muitas pessoas e instituições que estiveram conosco nessa trajetória. Assim sendo, não poderia deixar de agradecer especialmente.

À professora doutora Sandra Cordeiro Felismino, pelo fundamental e rico apoio expresso na competente e, sobretudo, segurança, clareza e estímulo permanente na orientação, além da compreensão com as minhas idas e vindas no processo de desvelamento do objeto.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED-UFMA e à sua equipe de trabalho pela atenção e convivência estabelecidas durante o curso.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED, que oportunizaram momentos enriquecedores de questionamentos, além do estímulo constante desta produção.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação – da UFMA, pela preocupação em buscar oportunidade mediante o estabelecimento de parcerias com outras instituições para viabilizar a qualificação docente.

A todos os colegas dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, particularmente do Núcleo Trabalho e Educação pela convivência e trocas enriquecedoras de conhecimentos e experiências durante este percurso.

Ao DR/SENAI/MA, de modo especial à Unidade Operacional Prof^o Raimundo Franco Teixeira, pela disponibilidade de permitir o acesso ao seu trabalho educativo, facilitando o acesso aos documentos e informações necessárias ao desenvolvimento desta pesquisa.

A Direção Regional do SENAI/MA, assessoria técnica, professores, alunos, pedagogas e supervisores técnicos do Curso de Eletroeletrônica, pelas informações valiosas prestadas a esta pesquisa.

Aos colegas professores e professoras e técnico-administrativo do Departamento de Educação II, pela compreensão com os nossos pedidos de afastamentos das atividades docentes para realizar o curso e sempre que possível atendendo às nossas solicitações por informações.

Às empresas que atenciosamente acolheram a nossa solicitação e aceitaram nos receber durante a pesquisa de campo e pelas valiosas informações prestadas.

A CAPES, pelo incentivo financeiro dado a esta pesquisa.

Às amigas Maria José Pires Barros Cardozo e Marilete Geralda da Silva, pela convivência rica e pelo apoio incondicional em todos os momentos, pelo carinho familiar dedicado, e pelo diálogo acadêmico rico e estimulador; e

Por fim, à minha família, pela presença constante e ajuda inestimável, e decisivo apoio, suprimindo as minhas ausências e possibilitando as condições necessárias para que eu pudesse concluir este trabalho.

A Malu e Clara, com carinho.

RESUMO

O trabalho insere-se no complexo debate das repercussões das transformações econômicas das últimas décadas – que motivaram o desenvolvimento e a aplicação de várias tecnologias aos processos produtivos industriais fazendo surgir novas formas de organização e gestão dos processos de trabalho –, sobre as diretrizes educacionais implementadas desde a década de 1990, realizadas com o objetivo de adequar a formação de mão-de-obra qualificada às necessidades requeridas por essa realidade. Apresenta-se o debate nacional e internacional acerca das transformações no mundo do trabalho. Analisam-se as repercussões do avanço científico e tecnológico sobre os cursos de formação profissional, além das prescrições legais da educação profissional para a formação. E por fim, discutem-se as concepções de formação profissional de nível técnico, tomando-se como campo específico de análise a Unidade Operacional Prof^o Raimundo Franco Teixeira, do Departamento Regional do SENAI/MA e, neste, o Curso de Eletroeletrônica. Partindo da hipótese de que os interesses entre capital e trabalho são essencialmente antagônicos, busca-se compreender a visão linear e determinista das concepções dirigidas à formação do trabalhador que privilegiam o desenvolvimento das capacidades humanas para efeito do atendimento dos requerimentos do capital. Para elucidação da hipótese levantada, examina-se o modelo de formação adotado pelo SENAI-MA, tendo por referência o conjunto de orientações contidas na LDB 9394/1996, bem como o impacto, o significado e as articulações na disputa ideológica presente na Educação Profissional na atualidade. Retoma-se o processo de constituição do discurso empresarial no que se refere à educação do trabalhador, priorizando-se a análise dos documentos mais recentes da entidade representativa dos empresários.

Palavras-Chaves: Educação Profissional, políticas educacionais, projeto pedagógico, concepções de formação técnico-profissional.

ABSTRACT

This work is part of the complex debate over the worldwide economic transformation that have been taking place in the recent decades, which gave reason to the development and application to production, of various technologies that alongside the new organizational patterns and the management of work procedures, led to educational reformations since the decade of the 1990, that aimed to adjust society's educational system, so it would generate skilled workforce for the new reality. The assumptions that guide the usual technical education have been extensively analyzed. We focused on the Prof. Raimundo Franco Teixeira Operational Unit, out of the Department of SENAI/MA, and more specifically the Electronics Technician Training Department. The actualization of such study involved students, technical supervisors, experts in education, assistants, the manager of such unit being student, and Human Resources experts from the companies in which apprenticeship was taking place. We began by assuming that capitalism and the workforce's goals are mutually antagonistic. We aimed to understand the deterministic linear view that are projected upon workforce training, which prioritize catering to production needs and human development in order to fulfill the capitalistic demands. To test our hypothesis, we analyzed the current workforce training model, and we used the LDB 9.394/1996 guidelines, the impact, the meaning and the implications of the ideological struggles that occur in today's workforce training. We analyzed the managers' view of the workers' education by studying recent documents belonging to the entrepreneurial associations and that led us to characterize their view as utilitarian once their ideal concept of technical professional training is one of exclusively tailored to cater to the demands of the market. Under this same light, we analyzed the syllabuses of both the educational Unit and the Electronics Technician Training Course. Both became the core of our analysis, in which we aimed to identify their training standards and current priorities. We also strived to identify the challenges that inevitably befall on schools that adopt such standards and priorities. The study confirmed our initial hypothesis that the limitations and inaccuracies inherent to the ongoing training model repeat past practices which then and today, prevent meaningful breakthroughs in technical training.

Key – words: Professional training, education policies syllabus planning, concepts of technical training

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Perfil Geral dos alunos que participaram da pesquisa.....	22
Quadro 2: Distribuição dos alunos segundo faixa etária.....	23
Quadro 3: Dados sobre escolaridade dos alunos	23
Quadro 4: Perfil Geral das Empresas que participaram da pesquisa	25
Tabela 1: Quais os motivos que o levaram a optar por um curso profissionalizante	91
Tabela 2: Principais indicadores sociais do Estado do Maranhão.....	124
Tabela 3: Pessoas com 10 anos ou mais de idade por grupo de estudo. Maranhão, 2002-2004.....	125
Tabela 4: Matrícula inicial e final da 1ª turma do Curso de Eletroeletrônica	139
Tabela 5: Pessoas de 10 anos ou mais de estudos segundo classes e rendimentos mensais	140
Quadro 5: Macroeixos/conjuntos produtivos, cadeias produtivas. MARANHÃO, 2002	159
Tabela 6: Matrículas por nível de ensino no Curso de Eletroeletrônica, período 2003-2006	148
Tabela 7: Matrículas no Ensino Médio e na Educação Profissional no Estado do Maranhão 2005 / 2006. 2	16
Tabela 8: Matrículas por Modalidade de ensino no SENAI, período 2005-2006 no Curso de Eletroeletrônica 3	16
Quadro 6: Competências gerais a serem construídas no curso com as quais os alunos mais se identificam.....	177

Quadro 7: Competências específicas a serem construídas no curso com as quais os alunos mais se identificam.....	178
Gráfico 1: Motivos que levaram os alunos a optar por um curso do SENAI.....	
Gráfico 2: Expectativas dos alunos ao término do Curso de Eletroeletrônica.....	
Quadro 8: Expectativas com relação ao que esperam do curso para a sua formação..	181
Gráfico 3: Avaliação dos alunos sobre o processo ensino-aprendizagem desenvolvido pelo SENAI.....	182
Gráfico 4: Principais problemas vivenciados no curso.....	182
Gráfico 5: Percepção dos alunos sobre reestruturação produtiva.....	183
Gráfico 6: Conhecimento sobre se as empresas maranhenses trabalham com modernas tecnologias	184
Quadro 9: Modernização nas empresas de métodos e técnicas de organização da produção nos últimos 5 anos	185
Quadro 10: Exigências do processo de modernização.....	185

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO.....	16
1. Problematização, objetivos, questões norteadoras do trabalho e os caminhos metodológicos da investigação.....	19
CAPÍTULO 1: DEBATE NACIONAL E INTERNACIONAL ACERCA DAS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO	27
1.1. Alguns aspectos do contexto brasileiro.	34
CAPÍTULO 2: AS REPERCUSSÕES DAS EXIGÊNCIAS ADVINDAS DO AVANÇO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO SOBRE OS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	40
2.1. Reflexos das implicações advindas das transformações científicas e tecnológicas para os cursos do SENAI	45
2.2. Concepções de qualificação no contexto das novas exigências de formação do trabalhador	64
2.3. O modelo de formação centrado em competência com opção ao de qualificação: origem, concepções e implicações.	70
CAPÍTULO 3: PRESCRIÇÕES LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	78
3.1. Discurso oficial em torno da qualificação do trabalhador.....	83
3.2. O Estado brasileiro e o financiamento da Educação Profissional.....	110
3.3. Concepções de formação profissional no projeto pedagógico do SENAI-MA.....	116

CAPÍTULO 4: FORMAÇÃO TÉCNICO – PROFISSIONAL FACE ÀS DEMANDAS APRESENTADAS PELO CONTEXTO INDUSTRIAL MARANHENSE	135
4.1. O projeto pedagógico do Curso de Eletroeletrônica.....	137
4.2. Parâmetros de formação técnico-profissional sinalizados pelo mercado de trabalho industrial maranhense	155
4.3. Impressões sobre a relação entre o discurso e realidade manifesta pelos envolvidos com a formação técnico-profissional em eletroeletrônica	167
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	192
APÊNDICES	201
ANEXOS	213

APRESENTAÇÃO

Este trabalho tem como objeto de investigação a análise das concepções de formação em um curso técnico-profissional oferecido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI-MA) e desenvolvido através da Unidade Operacional Professor Raimundo Franco Teixeira. Nesse sentido, esta pesquisa está organizada em quatro capítulos, além das considerações finais, necessariamente articulados e imbricados, cada um apresentando, na sua especificidade, elementos essenciais da totalidade em que se insere o objeto de pesquisa.

Na introdução, problematizamos o objeto de estudo, discutimos os pressupostos teórico-metodológicos que constituem o fio condutor para a compreensão da natureza da investigação, apresentando, a seguir, o nosso objeto de estudo e os caminhos metodológicos que percorremos. Destacamos também a revisão teórica de conceitos fundamentais discutidos por autores que vêm tratando da relação trabalho-educação. Tais conceitos servirão para subsidiar a análise da Reforma da Educação Profissional e o impacto das orientações neoliberais na definição das prioridades que nortearão a formação do trabalhador. Apresentamos, em seguida, os procedimentos adotados para o desenvolvimento de cada etapa da pesquisa, em conformidade com o referencial teórico que fundamenta a investigação. Traçamos, em linhas gerais, o perfil dos sujeitos que participam da pesquisa de campo, bem como da instituição onde se realizou o estudo da temática para situarmos o objeto em sua totalidade, na dinâmica de sua particularidade. Com base nesses elementos, buscamos, pois, desenvolver um movimento de interpretação e compreensão do tema.

No primeiro capítulo, o estudo aborda o debate nacional e internacional acerca das atuais transformações no mercado de trabalho; é o momento em que realizamos a contextualização do objeto de estudo, situando-o no cenário que circunscreve as mutações e configurações na organização do mundo do trabalho e seus impactos na formação do trabalhador. A partir do debate nacional e internacional acerca das transformações no mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo e suas conseqüências para o trabalhador, procuramos sistematizar os principais elementos que configuram a assim chamada terceira revolução técnico-científica. O capítulo enfoca também as alterações qualitativas na esfera da subjetividade do trabalhador, processadas no contexto mundial e na realidade brasileira.

No segundo capítulo, examinamos as implicações/repercussões advindas do avanço científico-tecnológico para os cursos de formação profissional. Com base na análise da

bibliografia que aborda a temática, buscamos demonstrar até que ponto as exigências apresentadas para a qualificação profissional dos trabalhadores, formuladas em nome do avanço científico e técnico, são incorporadas na produção. Além disso, investigamos como o SENAI, instituição promotora de cursos de qualificação profissional, absorve, à luz de suas concepções, as demandas de formação profissional, tentando compreender como essas exigências se materializam no contexto dos processos formativos.

A construção do terceiro capítulo tem como eixo condutor o exame das exigências legais dos últimos dez anos, sobretudo dos dispositivos legais emanados do Ministério da Educação/MEC com vistas à Educação Profissional, na segunda metade dos anos de 1990 do século XX e nos seis primeiros anos da década de 2000. No contexto dessas prescrições legais, situamos o SENAI, com o objetivo de traçar um paralelo entre as concepções de formação profissional que orientam as ações de formação profissional desenvolvidas pelo Departamento Regional do Senai (DR/MA), através de suas Unidades Operativas. Centramos nossa análise nos instrumentos da política educacional brasileira que norteiam a educação profissional, com destaque para os principais aspectos da reforma educacional, visando explicitar os principais determinantes que balizaram essas mudanças, a partir da LDB n. 9.394/1996; dos Decretos n.2.208/1997 e n.5.154/2004 e de seus dispositivos legais, expressos no Parecer n.16/1999 e na Resolução n.04/1999, que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, discutindo os pressupostos teórico-metodológicos e os princípios que os fundamentam. O projeto pedagógico da Unidade Operacional Professor Raimundo Franco Teixeira é colocado no centro da análise, na perspectiva de apreender as concepções que norteiam a formação do trabalhador e as percepções dos sujeitos que a vivenciam.

O quarto capítulo contempla a análise do modelo de formação adotado pelo SENAI-MA, a partir das reflexões sobre as bases teóricas conceituais que justificam e disseminam as novas determinações oriundas do ideário neoliberal dirigidas à formação do trabalhador. Para tanto, toma-se o Projeto do Curso de Eletroeletrônica como objeto de análise, na perspectiva de identificar as relações que se estabelecem entre o perfil profissional e os parâmetros de formação profissional sinalizados pelo mercado de trabalho industrial maranhense e os resultados efetivos sobre os sujeitos que participam dos cursos de qualificação profissional promovidos por essa instituição. Nesse capítulo, apoiamos a análise do objeto estudado na pesquisa de campo com alunos, supervisores-técnicos e equipe pedagógica, ouvindo também o dirigente da unidade estudada, além dos recursos humanos das empresas que recebem estagiários e/ou egressos dos cursos do SENAI. Consideramos ser este um dos momentos

fundamentais do estudo que revelou o grau de aproximação entre o fenômeno e a leitura que se faz desse fenômeno.

Nas considerações finais, apresentamos alguns elementos conclusivos, resultantes desse momento de aproximação com a realidade, razão por que tais elementos não se absolutizam, pois são relativos, a este tempo e espaço em que foram construídos logo são provisórios. Essa é uma compreensão tem como base de sustentação o nosso posicionamento teórico de acreditarmos que, pela própria dinâmica da história – construída no movimento incessante e contraditório da sociabilidade –, os trabalhos acadêmicos são sempre abertos e provisórios. Nessa perspectiva, procuramos indicar elementos teórico-práticos decorrentes da análise empreendida, os quais sinalizam para a possibilidade de subsidiar o debate acerca da formação profissional dos trabalhadores do setor industrial, desenvolvida pelas instituições que atuam nessa área, a exemplo do SENAI, de forma a apreender as contradições e mediações do fenômeno estudado e encontrar os liames que possibilitem explicitá-lo crítica e criativamente.

INTRODUÇÃO

A educação técnico-profissional, sua importância e o papel que representa na vida dos alunos, dos trabalhadores-alunos, inseridos ou não no mercado de trabalho, têm se constituído na atual conjuntura social, política e econômica, marcada por significativas mudanças no mundo do trabalho, em objeto de investigação por parte de estudiosos da área trabalho-educação.

Nossa temática de pesquisa tem como pano de fundo a crise global do capitalismo e suas repercussões no mundo do trabalho, estejam estas nos processos de organização, na produção e/ou nos processos de formação humana, tendo como foco a concepção de formação técnico-profissional prescrita no projeto pedagógico do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Departamento Regional do Maranhão (SENAI-MA), operacionalizado através da Unidade Operacional Professor Raimundo Franco Teixeira, desde 2001. Neste estudo, analisaremos as concepções de formação profissional adotadas no referido projeto, bem como o conjunto de orientações político-pedagógicas e filosóficas presentes nos instrumentos da política educacional, emanado do Ministério da Educação (MEC)¹ e dos Departamentos Nacional e Regional do Senai/MA², face às alterações dos processos de trabalho, sob os impactos dos avanços tecnológicos.

Assim, o estudo dos projetos de formação técnico-profissional desenvolvidos pelo SENAI-MA, elaborados à luz da realidade social, política e econômica da última década do século XX e início do século XXI, visa explicitar os pressupostos do discurso e da ação dos projetos que se proclamam voltados para o atendimento das novas necessidades educacionais demandadas pelo mundo do trabalho. E, quanto ao estudo das diretrizes indicadas nos documentos do MEC e do SENAI, este foi realizado em vista de analisar as mudanças para a educação profissional e suas implicações para a formação do trabalhador.

Ressalte-se que não há uma correspondência direta entre a nova base técnico-científica (a microeletrônica, a informática e a robótica) e a reformulação da estrutura organizacional e dos currículos e programas dos cursos de formação profissional. Essa relação é mediada pelos

¹ Conforme orientações emanadas dos instrumentos da política educacional; LDB n.9.394/96; Decretos n.2.208/1997 e 5.154/2004, além das Diretrizes curriculares Nacionais Para a Educação Profissional de Nível Técnico.

² Planejamento Estratégico Sistema SENAI 1996-2010, SENAI/ DN, 2005. Plano de Desenvolvimento Industrial do Estado do Maranhão 2003-2010. FIEMA-MA 2002.

interesses que permeiam as relações sociopolíticas e econômicas, as quais determinam os preceitos e as disposições legais que são direcionadas ao processo produtivo industrial.

Nesse sentido, faz-se necessário criticar a idéia mecanicista, segundo a qual a nova base produtiva está a exigir um novo trabalhador que reúna atributos físicos e intelectuais avançados, que domine o princípio técnico-científico da produção movida pelas novas tecnologias informacionais, explicitando as determinações sociais constituintes da relação entre as necessidades da base produtiva e o perfil profissional do trabalhador, desmistificando ainda a idéia de que a formação profissional estaria diretamente associada à emergência de novos modelos produtivos e organizativos de trabalho.

Para tanto, faz-se necessário penetrar na realidade contraditória em que esse novo padrão técnico-produtivo se efetiva e, a partir daí, expor as tendências do movimento real. Uma análise objetiva do processo de produção capitalista evidencia que o mundo do novo aparato técnico-produtivo vem operando transformações nos processos produtivos e no modo de gerenciamento e de consumo da força de trabalho, cuja repercussão reconfigura o mercado de trabalho. É importante lembrar que, ao longo da história, o capital, para assegurar sua condição de reprodução, tem passado por reestruturações produtivas e criado novos mecanismos de exploração da força de trabalho, precisando, cada vez mais, ajustar a produção a uma quantidade menor de trabalhadores.

Contemporaneamente, vê-se avançar o processo de substituição do trabalho vivo por trabalho morto, o que tem elevado a níveis incontroláveis o desemprego e/ou provocado a expansão do desemprego precário e informal. Este é o quadro concreto a ser considerado na análise das implicações das transformações ocorridas no processo do trabalho, na elaboração de estratégias práticas e políticas de formação do trabalhador. É claro que as atuais transformações tecnológicas, organizacionais e gerenciais, marcantes do atual regime de acumulação capitalista em que se fizeram presentes, inauguraram uma nova realidade qualitativamente diferente em relação aos processos produtivos anteriores, combinando novas formas de exploração do trabalhador com alto nível de desenvolvimento científico.

Essas transformações, no entanto, não dão sustentação aos discursos que propalam o surgimento de uma nova realidade de trabalho que estaria a demandar um novo trabalhador com qualificação mais elevada, ou portador das tais competências. Isto porque as modificações operadas no processo de produção se fizeram em nome do capital e não em vista da criação das condições para o pleno desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais do indivíduo. Tais modificações “[...] se realizaram dentro de uma formação social coisificada, dentro de uma formação social que é forma de desenvolvimento não do homem,

mas do capital”. (TEIXERA, 1996, p.10). Ainda que realizadas no bojo da luta de classe, redundam numa forma de maior controle do capital sobre o trabalho a despeito de alguma vantagem advinda para o trabalhador, transformações que de modo algum podem ser consideradas positivas do ponto de vista da população trabalhadora como um todo.

Estudos revelam que a adoção de novas tecnologias e de novas formas de organização do trabalho não resulta necessariamente em forma mais enriquecedora de trabalho, mas torna possível a conjugação de produtos da “terceira-revolução industrial” com o uso predatório da força de trabalho. Apenas uma parte numericamente pequena da força de trabalho consegue transitar com alguma segurança/confiança por entre os postos de trabalho, compondo o que se consagrou chamar de “casta privilegiada”.

Ressalte-se, a propósito dessa consideração sobre a heterogeneidade social expressa no mercado de trabalho, que não se está lançando mão da oposição dualista incluídos/excluídos, tão a gosto do discurso hegemônico, pois este escamoteia os antagonismos entre as classes sociais fundamentais e atribui aos indivíduos, em sua particularidade, a culpa pelo desemprego ou pela deterioração das condições de trabalho. Reconhecemos os riscos, a precariedade analítica e a função ideológica desse tipo de interpretação.

O mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que absorve uma parcela muito reduzida de trabalhadores com alto grau de escolaridade, com elevado nível de conhecimento dos princípios técnicos e científicos da produção, não requer da maioria dos trabalhadores tantos atributos intelectuais, não obstante o propalado discurso sobre as exigências advindas das inovações tecnológicas e organizacionais para a formação/qualificação profissional dos trabalhadores.

A partir da realidade concreta do mundo do trabalho, é importante detectar quais as reais demandas colocadas à educação profissional e analisar em que medida estas determinam a reestruturação dos cursos de formação profissional.

Para tanto, faz-se necessário lançar mão da história para entender como as disputas de interesses levaram ao amálgama político que resultou na estruturação e na reestruturação da educação geral e profissional no Brasil, o que irá aclarar o objeto específico da investigação acerca das relações entre os cursos profissionais ofertados pelo SENAI-MA e o conjunto das orientações políticas que norteiam a formação profissional no Brasil.

Desse modo, esperamos, através da abordagem teórico-metodológica por nós adotada, possibilitar a compreensão das complexas relações e correlações que configuram a formação profissional de nível técnico como objeto científico, o que nos impõe a necessidade de utilização de um conjunto de conceitos, métodos e técnicas que favoreçam a superação de

empirismo e da aparente transparência com o que se manifesta o objeto, e, ainda, das percepções imediatas e preconceitos que permeiam o processo de investigação. Entendemos desse modo, que essa relação entre o esforço lógico, científico e os compromissos sociais que envolvem esta pesquisa, que vai desde a definição do problema a ser estudado até resultados a serem obtidos, ainda que inconclusos e provisórios, é originada pelo conhecimento produzido sobre Educação Profissional, os quais deverão ser indicativos prioritários da sua objetivação, incluindo, necessariamente, o sujeito, sua historicidade, seus interesses e suas inquietações.

1 – Procedimentos da pesquisa: questões norteadoras e caminhos metodológicos da investigação.

A escolha do campo de investigação não é casual nem imposta. Ela expressa, antes de tudo, uma visão de mundo e a necessidade de construir conhecimento da realidade educacional do Maranhão, particularmente da formação profissional, mesmo que num pequeno recorte do seu processamento. Assim, campo e método fundem-se e, a partir daí, todos os procedimentos utilizados tornam-se apenas modos decorrentes da análise.

Torna-se oportuno destacarmos inicialmente nossa preocupação em analisar o objeto de pesquisa, à luz do contexto histórico em que este se efetiva e da totalidade em que este se materializa. Esse posicionamento decorre do fato de que compreendemos que, assim, estamos possibilitando que essa totalidade seja devidamente considerada no processo de investigação da particularidade sobre a qual nos debruçamos.

Esse entendimento orientou a apropriação do objeto de investigação, tendo por base a compreensão de que o arcabouço teórico e as categorias gerais ou metodológicas e específicas tecem-se num processo histórico, como também entendemos que os momentos investigados devem manter íntima relação com a totalidade do sistema e a análise das novas relações que se estabelecem no modo de produção.

Balizados por esse entendimento, situamos o aspecto central da pesquisa a compreensão do significado e das articulações das concepções de formação técnico-profissional no projeto pedagógico de um curso que orienta a formação de trabalhadores, situando-o no contexto mais amplo o cenário histórico da luta de classes, no qual se travam os embates e a disputa ideológica que determinam as transformações da sociedade no momento atual, o que nos remeteu para a definição do objetivo geral expresso da seguinte forma: analisar as concepções de formação em um curso técnico-profissional no projeto pedagógico do SENAI-MA, na perspectiva de apreender o seu significado e suas articulações na disputa

ideológica e hegemônica, desenvolvidas na contemporaneidade, tomando como referência a Educação Profissional.

Como objetivos específicos, destacam-se: a) compreender os princípios e pressupostos norteadores da formação técnico-profissional e sua relação com as transformações no mundo do trabalho; b) apreender as implicações e repercussões dos avanços científicos e tecnológicos para os cursos de formação profissional; c) analisar a(s) concepção(ões) de formação técnico-profissional prescritas nos instrumentos da política educacional e aquela(s) contemplada(s) no(s) projeto(s) pedagógico do SENAI-MA e do Curso de Eletroeletrônica; d) identificar as demandas de formação técnico-profissional sinalizadas pelo mercado de trabalho industrial maranhense explicitando as expectativas dos alunos, supervisores técnicos, equipe pedagógica e empresas quanto à formação desenvolvida pelo SENAI-MA e sua articulação com as exigências apresentadas pelo mundo do trabalho.

A partir do delineamento dos objetivos, foram definidas as questões que orientaram o desenvolvimento da pesquisa assim expressas:

Como se expressa o teor ideológico capitalista nas prescrições legais dirigidas à Educação Profissional nos últimos dez anos?

Qual a concepção de formação que orienta o desenvolvimento dos cursos de formação técnico-profissional no SENAI-MA?

Como o currículo do curso de Eletroeletrônica operacionaliza a concepção de formação técnico-profissional no processo pedagógico?

Quais os parâmetros de formação técnico-profissional sinalizados pelo mercado de trabalho industrial maranhense?

O *locus* de realização da pesquisa é o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Unidade Operacional Professor Raimundo Franco Teixeira em São Luís –MA.

Nesse universo, tomou-se o Curso de Eletroeletrônica como objeto de análise. A opção justifica-se pela significativa demanda por parte das empresas maranhenses, o que também estimula a procura por parte da população conforme pesquisas desenvolvidas pelo SENAI-MA, onde é constatado que essa demanda se mantém, além de se constituir também em uma das áreas mais afetadas pelas transformações que ocorrem no processo produtivo com a introdução da microeletrônica.

Nesse sentido, o referencial teórico permitiu a análise e compreensão da temática estudada, na perspectiva de construção de um referencial de análise das demandas e impactos dos processos de modernização técnico-científica realizados nos processos produtivos em particular sobre as concepções de formação técnico-profissional.

O conjunto de reflexões desenvolvidas a partir da apropriação das categorias de análise definiu a construção dos instrumentos de pesquisa dirigidos à coleta de dados. Esses instrumentos foram analisados, questionados, interpretados e testados com o objetivo de garantir maior clareza e precisão quanto às questões elaboradas tanto no questionário como no roteiro de entrevista.

O questionário e o roteiro de entrevista foram construídos, contemplando questões abertas e fechadas, sendo aplicadas a um universo de sujeitos constituídos de alunos, supervisores-técnicos do Curso de Eletroeletrônica, equipe técnico-pedagógica do Departamento Regional do Senai e da Unidade Operacional Prof. Raimundo Franco Teixeira, sendo ouvido também o Diretor da unidade em estudo, além de técnicos do setor de recursos humanos das empresas que mantêm convênio com o SENAI, para recebimento de estagiários, além de outras que contam em seus quadros com profissionais formados pelo SENAI.

A fase de realização do trabalho de campo foi enriquecedora, pois possibilitou vivenciarmos de forma mais concreta a nossa atitude de pesquisadora, e a consolidar de forma mais direta a nossa atitude investigativa diante dos sujeitos, do objeto investigado – representando o movimento de ida e de volta, do abstrato ao concreto pensado. Revelou-se também um momento de questionamentos, incertezas, dúvidas e ansiedades diante das evidências e dos dados que a realidade nos apresenta. As incertezas devem-se às dificuldades de acesso a algumas informações fundamentais para compreensão e apreensão do objeto estudado, o que foi contornado prontamente através do diálogo com a instituição. Com relação às empresas, a prontidão e a receptividade foram as características fundamentais. Todas responderam à entrevista, além de se disponibilizarem para prestar maiores informações, caso se fizesse necessário. Foi um momento que se revelou extremamente rico e nos ajudou no processo de apreensão das características do objeto de estudo.

No processo de obtenção das informações, trabalhamos inicialmente com a categoria discente, sendo os alunos organizados em dois grupos: o primeiro grupo constituído por alunos que haviam cursado mais de 50% da carga horária do curso e 50% dos que se encontravam nos momentos finais de conclusão do curso em 2006. Convém destacar que os alunos estão distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. A opção por trabalhar com alunos que se encontravam nesse estágio de formação parte da compreensão de que estes já tinham se apropriado de um maior volume de conhecimentos sobre o curso, sobre a área, sobre o mercado de trabalho e sobre a profissão de técnico em eletroeletrônica. Os questionários foram aplicados a um total de noventa alunos, sendo vinte e oito do turno matutino, cinquenta do turno vespertino e doze do turno noturno. Dentre os alunos ouvidos na

pesquisa, 12 são deficientes auditivos, situação que não os impediu de responder ao instrumento, tendo em vista que o professor que nos acompanhava tinha domínio da língua de libras.

A opção de trabalhar com questionários, mesmo conhecendo os seus limites, deveu-se a razões relacionadas ao quantitativo de sujeitos ouvidos e ao tempo que eles teriam para fornecer as informações, responder ao instrumento, considerando as dificuldades inerentes ao momento característico de cada grupo: reunião com a supervisão técnica e equipe pedagógica para avaliação final e entrega de relatório de conclusão do estágio curricular; alunos em período de aula, concluindo as atividades do semestre letivo de 2006; alunos em aula prática nas oficinas/laboratórios. Portanto, lidamos com situações diferenciadas, que exigiram do pesquisador disponibilidade para atender as características e especificidades de cada grupo. Os questionários foram aplicados no início ou final das atividades de sala de aula, sempre considerando aquele momento em que os alunos tinham maior disponibilidade para ouvir as explicações sobre quais eram os objetivos da pesquisa. Durante todo o processo de aplicação, permanecemos na sala de aula e, sempre que solicitados, esclarecíamos as dúvidas que os instrumentos suscitavam nos alunos. Em alguns momentos, fomos acompanhados pelo professor que se encontrava na sala naquele momento, noutros pelo supervisor técnico do curso.

Convém registrar que o planejamento inicial da pesquisa contemplava o segmento egresso do Curso de Eletroeletrônica, entretanto a dificuldade de acesso impossibilitou a aplicação do instrumento, e a possibilidade de ampliação de compreensão sobre algumas questões relevantes para os objetivos da pesquisa, tais como a avaliação dos egressos sobre o cursos, e sugestões com vistas ao aperfeiçoamento e atualização do mesmo.

O quadro a seguir apresenta a caracterização dos alunos, assim representada.

Sexo	Abs.	%	Estado civil	Abs.	%
Total	90	100,00	Total	90	100,00
Masc.	69	76,0	Solteiro	73	81,1
Fem.	15	16,0	Casado	11	12,2
Não informou	6	8,0	Outros	6	6,6

Quadro1 - Perfil dos alunos por sexo e segundo estado civil.

Fonte: Pesquisa direta, dados coletados em 2005/2006 no SENAI/MA/ U.O.P.R.F.T.

Observa-se que dos 90 alunos que responderam ao questionário, 76,6 % são do sexo masculino e 16,6 % do sexo feminino. Desse total, 81,1% são solteiros, 12,2% são casados,

Os 6,6% restantes englobam 3,3% que classificou seu estado civil como outro, e 3,3 % dos que não informaram. Quanto à faixa etária, os alunos estão assim distribuídos: 41,1% possuem entre 15 a 19 anos, 13,3% estão na faixa etária de 20 a 24 anos, 5,6 % possuem entre 25 a 29 anos, 7,7 % estão na faixa etária situada a partir de 30 anos. 31,1% dos que responderam o questionário, não informou sua faixa etária.

Alunos segundo faixa etária	Abs	%
Total	90	100,00
Alunos entre 15 e 19 anos	33	41,1
Alunos entre 20 a 24 anos	14	13,3
Alunos entre 25 e 29 anos	6	5,6
Alunos na faixa etária a partir dos 30 anos	9	7,7
Não informou	28	31,1

Quadro 2 – Distribuição dos alunos segundo faixa etária – Fonte: Pesquisa direta. Dados coletados em 2005/2006.

No que se refere à escolaridade, 61,1% possuem ensino médio, enquanto que 26,6% ainda estão cursando. Já 7,7 % estão cursando ensino superior, o que nos leva a inferir que estes visam complementar as atividades formativas desenvolvidas no curso superior escolhido, e, em alguns casos, conforme depoimentos dos alunos devem-se ao fato de estes terem sido encaminhados pela empresa.

Escolaridade	Abs.	%
Total	90	100,00
Ensino Completo	27	30,0
Ensino Médio Completo	55	61,0
Ensino Superior Incompleto	7	8,0
Em Branco	1	1,0

Quadro 3 – Dados sobre escolaridade.
Fonte: Pesquisa direta. Dados coletados em 2005/2006.

Os alunos, na sua grande maioria, já possuem um outro curso profissionalizante, 57,% do total enquanto que 43% não possuem um outro curso profissionalizante. Dentre a maioria dos que já possuem ou estão cursando um outro curso profissionalizante 56,6 % cursaram no próprio SENAI, o que evidencia a valorização atribuída às atividades formativas

desenvolvidas pela instituição. Dos que estão cursando 50,0% encontravam-se na metade do curso, enquanto que os 50% restantes encontravam-se na fase de conclusão. Enquanto que 43,3% não possuem outro curso profissionalizante.

Com relação ao segmento dos supervisores técnicos, equipe pedagógica e assessores técnicos do DR e da Unidade Operacional Prof^o Raimundo Franco Teixeira, foram ouvidos 2 assessores técnicos, 3 supervisores técnicos e 3 pedagogas, totalizando oito sujeitos. O tempo de atuação no SENAI varia entre três e trinta anos de serviço. Essa variação de tempo, a nosso ver, favorece o crescimento e a consolidação do conhecimento do grupo em relação à instituição e contribui para alimentar as trocas de experiências e a incorporação de novas concepções de formação profissional ainda não sedimentadas pelos que possuem menos tempo de serviço.

Conforme sinalizado anteriormente, a escolha das seis empresas que participaram da pesquisa obedeceu a critérios que objetivaram proporcionar as informações necessárias para responder aos objetivos da pesquisa. Os aspectos inerentes ao porte da empresa também foram por nós considerados importantes por favorecer diferentes visões sobre o processo de incorporação de novas tecnologias e conseqüentemente uma visão diferenciada sobre os sentidos e a profundidade da formação dos alunos. Já a área de atuação estabelece uma relação direta no processo de encaminhamento de alunos para realização de estágio curricular. Embora a nossa solicitação tenha indicado o profissional do setor de recursos humanos das empresas para ser por nós entrevistados, isso só foi possível nas duas grandes empresas. Nas quatro empresas – micro-empresas – o entrevistado foi o diretor administrativo, por ser o profissional que dispunha de conhecimentos sobre o trabalho desenvolvido pelos estagiários e egressos do curso. Convém destacar que, apenas em uma empresa de grande porte, o contato ocorreu através do correio eletrônico, a única forma disponibilizado pela empresa. É importante registrar que, em duas empresas, uma de grande porte e outra de pequeno porte além do responsável pelo setor de recursos humanos um outro profissional foi solicitado a participar da entrevista, para complementar as informações prestadas, face a sua vivência no processo de acompanhamento de estagiários na empresa, o que resultou num momento extremamente rico. O quadro a seguir apresenta dados relativos à caracterização das empresas.

Empresa	Porte	Ramo de atividade	Natureza
Empresa A	Grande	Mineração	Privada
Empresa B	Grande	Transmissão e distribuição de energia elétrica	Concessionária de serviços Públicos economia mista
Empresa C	Pequena	Prestação de serviços na área de telefonia	Privada
Empresa D	Pequena	Empresa Prestação de serviços manutenção de equipamentos na área hospitalar	Privada
Empresa E	Micro-Empresa	Prestação de Serviços na área de Saúde-equipamento hospitalar	Privada
Empresa F	Micro-Empresa	Prestação de Serviços na área de eletroeletrônica	Privada

Quadro 4 – Perfil geral das Empresas que participaram da pesquisa.
Fonte: Pesquisa direta. Dados levantados em 2006/2007.

Visando conhecer as estratégias utilizadas pelo SENAI-MA, na definição das ações desenvolvidas, além do atendimento das demandas apresentadas pela empresa, a entrevista também foi feita com o Diretor da Unidade de Ensino estudada, com vistas a conhecer as prioridades estabelecidas e a compreensão sobre as concepções de formação profissional adotadas pelo SENAI-MA.

No processo de construção do conhecimento sobre o objeto de estudo, foi feita a análise e a sistematização dos dados coletados, buscando-se apreender as relações, contradições, mediações do fenômeno estudado, na perspectiva de ultrapassar a aparência para captar a essência do fenômeno estudado, o que demanda a reconstituição deste em sua

gênese e desenvolvimento, tomando a totalidade como categoria de análise, o que significou considerar a contradição nela implícita (MORAES,1996).

Assim, a análise dos dados empíricos teve como finalidade em sua materialidade histórica fundamentar as análises que permitirão a reconstituição do objeto em sua concretude. Para tanto, a coleta de dados não se limitou aos aspectos quantitativos da realidade, mas abrangeu, também, aspectos qualitativos, considerados os instrumentos e técnicas de pesquisa já mencionados.

Por fim, todo o esforço empreendido na realização do presente estudo objetiva avançar na compreensão sobre o conhecimento construído. A partir da análise, discutiram-se, além dos aspectos inerentes ao fenômeno, as implicações para o desenvolvimento de ações concretas direcionadas à formação do trabalhador. A nossa intenção foi suscitar novas formas de relação teoria/prática, articuladas à pesquisa e aos saberes que fundamentam a ação educativa, o que implicou assumir uma postura crítica em relação à produção de conhecimentos.

CAPÍTULO 1: DEBATE NACIONAL E INTERNACIONAL ACERCA DAS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

Vários são os estudos que tratam da crise do capital que compromete severamente a razão de ser do sistema capitalista. Para Mészáros (1997), essa crise contemporânea³ – foi gerada após um período de plena expansão do capital, nas décadas de 50 e 60 – é estrutural e foi gestada no interior das contradições internas do capital. Essa crise tem sua conformação definida a partir dos anos 70, quando, após um longo período de acumulação de capitais, que ocorreu durante o apogeu do *fordismo* e da fase *keynesiana*, o capitalismo começou a dar sinais evidentes de um quadro crítico.

Coggiola também partilha do mesmo entendimento quando argumenta que a crise que afeta a economia mundial há mais de duas décadas é estrutural, pois é

(...) uma crise de relação social entre capitalistas e trabalhadores, assalariados, personificada pelo capital; crise da realização da mais valia (ou seja, da auto-valorização do capital) que implica na queda tendencial do lucro do capital em seu conjunto; (...) se trata de uma crise que atinge limitações estruturais profundas do capitalismo na atual etapa histórica (1998, p. 317).

Ainda, no que se refere à questão econômica, um outro traço da crise revela-se através da *hipertrofia da esfera financeira* apreendida – apreendida através da comparação das taxas de crescimento dos ativos financeiros com as do investimento real ou do Produto Interno Bruto (PIB) – e que ganha relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da crise estrutural do capital e do seu sistema de produção. Nesse contexto, a mundialização do capital financeiro deve ser pensada como uma fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização nas regiões do mundo onde há recursos ou mercados. (CHESNAIS, 1996, p.36)

Nos anos de 1970 e 1980 e início dos anos 90 do século XX, os problemas gerados pelo capitalismo foram intensificados, problemas esses que a princípio, teriam sido eliminados rapidamente na *Era de Ouro*⁴. Entretanto; nas décadas de crise é fundamental o

³ A crise estrutural do capital abarca a totalidade do sistema, a totalidade de um período histórico. É estrutural na medida em que os fatores que interagem no funcionamento do sistema são incapazes de resolver a sua própria crise. Tanto o seu âmbito como a sua duração fogem daqueles limites históricos que configuram as crises cíclicas anteriores (Mészáros, 1997).

⁴ Expressão cunhada por Hobsbawm no livro a “Era dos extremos”, ao analisar a crise contemporânea, situando a sua configuração a partir do declínio dos mecanismos de reprodução do capital que foram eficazes no período de

fato de que o capitalismo, além de não conseguir manter os níveis de crescimento atingidos em períodos pretéritos, já não controla também suas operações, As políticas de governo, eficazes na fase de ampla expansão, já não respondem, política e administrativamente, aos imperativos da nova ordem mundial. Como bem expressa Hobsbawn (1995, p. 19), voltam à cena problemas tais como: “desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposições cada vez mais espetaculares de mendigos sem teto versus luxo abundante em meio a rendas e despesas ilimitadas do Estado e despesa limitada de Estado”.

Com a crise⁵ e seus desdobramentos, a economia resvala no terreno do desemprego estrutural, aprofundando os níveis de desigualdade e de pobreza, destruindo algumas das condições de equilíbrio da vida em sociedade, como o emprego, fenômeno antes viabilizado (pelo menos) nas economias mais desenvolvidas com a consolidação do *Welfare State*⁶.

Duménil e Lévy afirmam que:

Essa dinâmica histórica do capitalismo não é somente a expressão do acúmulo de choques fortuitos e desordenados. Uma análise mais profunda revela que ali se desenrola um embate histórico da mais alta importância, que remete à grande dialética marxista das forças produtivas e das relações de produção e ao papel motor da luta de classes. Um grande processo de interconexão, de coordenação dos diferentes agentes e iniciativas é estimulado pela acumulação e pela tendência do capitalismo a concentrar e centralizar os meios de produção. (2003, p. 16).

A reflexão crítica sobre as radicais transformações na base material da sociedade capitalista, bem como suas repercussões na vida societária, sinalizam que a lógica que as conduz é a busca de resposta do capital para sua crise estrutural. Nesse processo acentuam-se os elementos destrutivos, indicando que quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência intercapitais mais nefastas são suas conseqüências (OLIVEIRA, 1998).

plena expansão capitalista denominada de Era de Ouro. Corresponde às décadas de 1950 e 1960 do século passado.

⁵ Diferentemente das crises anteriores, que se alternavam em períodos mais longos de crescimento ininterruptos de desenvolvimento produtivo, sob a influência das condições atuais, as situações de crises podem se tornar a normalidade do “capitalismo organizado”. De fato, os picos das históricas e bem conhecidas crises periódicas do capital podem ser - em princípio - completamente substituídas por um padrão linear de desenvolvimento. Ver MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 1996. Para Mandel, as fases de expansão e recessão da história do capitalismo obedecem ao seguinte esquema: fases de crescimento acelerado até 1823, 1848/73, 1849/13, 1940/45 e 1948/66. Fases de desaceleração do crescimento: 1824/47, 1874/93, 1914/39. Para maiores informações, ver MANDEL, **Capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

⁶ As primeiras formas de *Welfare State* visavam, na realidade, a contrastar o avanço do socialismo, procurando criar a dependência do trabalhador em relação ao Estado. Ao mesmo tempo, deram origem a algumas formas de política econômica, destinadas a modificar irreversivelmente a face do Estado do Bem-Estar (*Welfare State*) ou Estado assistencial, pode ser definido, à primeira análise, como estado que garante tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação assegurados a todos os cidadãos não *como* assistência, mas *como* direito público. Ver **Welfare State e estado do Bem-Estar** em BOBBIO Norberto, Dicionário de Política. Brasília: UNB, 1998.

O capital, através do uso crescente de incremento tecnológico como estratégia para aumentar a produtividade, tem provocado o desemprego estrutural, a exacerbação da pobreza, a precarização das relações de trabalho e a destruição da natureza. Esses traços constituem o desenrolar da crise em diferentes manifestações políticas, sociais, econômicas e ideológicas com repercussões mais ou menos intensas de país para país.

Chesnais, ao analisar a realidade capitalista contemporânea, ou o processo de mundialização do capital, aponta para o que estamos assistindo hoje, “o fenômeno do triunfo da mercadorização”, isto é:

daquilo que Marx chamava de “fetichismo da mercadoria” (...). O trabalho humano é mais do que nunca uma mercadoria, a qual teve o seu valor venal desvalorizado pelo “progresso técnico” e assistiu à capacidade de negociação de seus detentores diminuir cada vez mais diante das empresas ou dos indivíduos abastados, suscetíveis de comprar o seu uso. As legislações em torno do emprego e do trabalho assalariado, que haviam sido estabelecidas graças às grandes lutas sociais e às ameaças de revolução social, voaram pelos ares (...). O uso da terra, bem como de todos os recursos renováveis ou não, foi submetido ainda mais estreitamente às leis do mercado e do lucro capitalista (1996, p. 42-43).

As análises realizadas por estudiosos que respaldam a teorização do presente capítulo nos permitem pontuar que hoje, mais do que nunca, o capital aponta os seus limites intrínsecos, que a crise que o modo de produção capitalista enfrenta, atualmente, é a mais profunda da sua história e que para o processo de enfrentamento ele necessita potencialmente de uma maior destruição. Aliás, a natureza dessa *lógica* foi anunciada por Marx e Engels, em 1848, no Manifesto Comunista, ao afirmar que:

A sociedade burguesa é muito estreita para conter suas próprias riquezas. E como a burguesia vence estas crises? De um lado, pela destruição violenta de grande quantidade das forças produtivas; de outro, pela conquista de novos mercados e pela intensa exploração dos antigos. Portanto, prepara crises mais extensas e mais destrutivas, diminuindo os meios de evitá-las (1998, p.149 e 150).

O que se verifica é o agravamento do quadro em que os mecanismos de controle social do capital se tornam cada vez mais perversos, desconsiderando as necessidades básicas de sobrevivência humana, realidade esta em que milhões de pessoas não se alimentam nos países mais ricos e outros milhões passam fome nos demais países do globo terrestre. Por exemplo, a especulação desenfreada tem se utilizado da União Européia (EU) para organizar áreas sem cultivo e desertificadas com o intuito de abrir o mercado aos concorrentes não europeus, onde os terrenos urbanos ou urbanizáveis escaparam à municipalização ou socialização do uso do solo a que haviam sido submetidos durante a grande crise e a Segunda

Grande Guerra. Tudo isso trouxe como conseqüência a existência de centenas de milhares de sem-tetos, não apenas nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, mas também nos países mais prósperos (CHESNAIS, 1996, p.43).

Teixeira (1996), ao analisar os limites e contradições do capital, aponta que o caráter revolucionário desse sistema tem limites bem determinados porque, nas sociedades capitalistas a criação e a expansão das necessidades humanas só podem se realizar sob a forma de mercadorias. Portanto, no capitalismo, como diz Marx: “O valor de troca é primeiro em relação ao valor de uso”. Nesse sentido, a produção só é levada a cabo à medida que se mostre lucrativa para o capital.

O Estado, através de uma imensa centralização econômica, interveio regulando de forma eficaz a atividade da bolsa e providenciando os fundos para uma estabilização (mesmo que temporária) da economia. Entretanto, o que se observa é que nem mesmo a exploração ao máximo do enorme poder de intervenção do Estado é capaz de solucionar a crise, mas, pelo contrário, agrava-a mundialmente.

É possível acreditar que, mesmo com a intervenção do Estado, “o conjunto do sistema esteja se aproximando de certos limites estruturais do capital, ainda que seja excessivamente otimista sugerir que o modo de produção capitalista já atingiu seu ponto de retorno a caminho do colapso” (MÉSZÁROS, 1998, p. 171)

Essa compreensão é também compartilhada por outros estudiosos com perspectivas de análises diversas. Por exemplo, Wallerstein caracteriza a situação atual como a última parte descendente de um *kondratiev*⁷ e antecipa a entrada na fase ascendente de um novo *kondratiev*, que terá características deflacionistas, anunciando a superação do capitalismo na próxima crise, a “crise terminal que extinguirá este último *Kondratiev* e o capitalismo”. (2003, p. 96). Entretanto, convém destacar que o próprio autor adverte que não se pode falar em superação da crise porque não chegamos ao fim da fase descendente deste ciclo.

Ao analisar a questão da emergência de uma nova fase do capitalismo, Dumenil e Levy afirmam que, do ponto de vista da mudança técnica e da taxa de lucro, saímos da crise estrutural dos anos 70, mas estamos ameaçados por uma crise própria a essa nova fase, da

⁷ Refere-se a ciclos relativamente longos que reúnem uma fase de expansão e uma fase de contração da economia denominada respectivamente de fases A e B, com duração aproximada de 25-30 anos. Wallerstein (2003) recorre aos ciclos de *kondratiev* para caracterizar a economia-mundo enquanto tal, e não as supostas economias nacionais. As fases distinguem-se principalmente pela prevalência do pleno emprego ou do desemprego, pelo lucro, pela prioridade dada à minimização do custo da força de trabalho, pelo aperfeiçoamento das técnicas existentes, ou pela inovação da produção.

qual a instabilidade financeira é um componente importante. (2003, p. 96-97).

Ao focar a questão da emergência de uma nova fase do capitalismo, Dumenil e Levy (2003) centram suas análises na alta produtividade do capital, ou seja na análise da relação entre a produção e o estoque do capital fixo. Chesnais (1996), por sua vez, destaca que a média da produtividade do trabalho e da produtividade do capital é a “divina surpresa da última década do século”.

Para Chesnais, a bolha financeira desempenha um papel-chave na definição das novas tendências no curso do capitalismo no que concerne aos mecanismos daquilo que ele denomina de "regime de acumulação com dominação financeira"

Já para Dumenil e Levy, a bolha financeira representa apenas uma emanção especulativa dessas tendências-crise. Apontam eles a emergência de uma nova fase/etapa do capitalismo onde a reestruturação produtiva e o neoliberalismo se constituem estratégias básicas para recuperação da crise e expansão do “novo” regime de acumulação.

Esses autores consideram, a partir de Samary (2003), que a noção “nova fase do capitalismo” é mais vaga, contudo mais convincente que aquela que a denomina de uma nova onda depressiva. Nesse contexto, o capital busca criar as condições que viabilizem a recuperação da rentabilidade dos capitalistas e a contenção das quedas das taxas de lucro como ocorreu durante o ano de 1979, cujo desempenho situava-se abaixo dos índices obtidos em 1996.

Para Andrade, Aquino e Secco (1998), não se trata do restabelecimento da taxa de lucro, mas da ofensiva lançada para reestabelecê-la. Nesse processo ocorre a destruição das relações de forças sociais e institucionais. A noção permite abordar a reviravolta das políticas econômicas dominantes e também as fases na emergência e na expansão de um novo regime de acumulação sem que isso implique a consolidação de uma onda longa expansiva. (2003, p.102)

Serfati (2003) considera que, na análise histórica do capitalismo contemporâneo, duas dimensões merecem ser destacadas: a primeira refere-se à proteção das relações de propriedade privada; a segunda, à “crise do modo de desenvolvimento” dominado pelo capital financeiro. Com relação à primeira, a mundialização do capital e as políticas neoliberais traduzem-se por um aumento das políticas “de segurança” que visam a estender ou proteger “a democracia de mercado”, isto é, a dominação do capital. A segunda diz respeito à “crise do modo de desenvolvimento” dominado pelo capital financeiro. Quanto ao neoliberalismo,

mecanismo ideológico utilizado para superação da crise, este se constitui como uma reação prático-política ao modelo de desenvolvimento centrado na intervenção do Estado, que elege o mercado como um mecanismo insuperável para estruturar e coordenar as decisões de produção e investimentos sociais “[...] mecanismo indispensável para solucionar os problemas de emprego e renda na sociedade” (TEIXEIRA, 1996, p. 195-196).

No campo social e político, o neoliberalismo⁸, adequando-se aos interesses e necessidades do capital em sua fase contemporânea aprofundou as desigualdades sociais. No campo econômico, observa-se que as políticas neoliberais não foram suficientemente capazes de provocar a reanimação do capitalismo e de restaurar altas taxas de crescimento estáveis, tal como existiam antes da crise dos anos 70. Nesse aspecto, o quadro se mostrou absolutamente decepcionante. Continua, portanto, a crise, hoje marcada por um conteúdo histórico diferente e mais complexo, onde os processos de destruição e exclusão são mais perversos do que aqueles que os precederam⁹.

A concorrência intercapitalista que tende a se projetar em escala mundial, tornando-se cada vez mais acirrada, ao transformar os resultados do progresso técnico-científico num objeto de disputa, lançando mão de um conjunto de mecanismos que visam assegurar o ritmo

⁸ Há de se considerar uma contradição do Estado configurado dentro da doutrina neoliberal que se apresenta de forma mais intensa nos anos 2000, em função do aumento da exclusão social e das demandas não supridas por esse modelo econômico. Concomitantemente ao processo de desmonte do Estado-nação, particularmente, nos países ditos desenvolvidos, verifica-se, nos últimos anos, uma tendência à ascensão de grupos políticos denominados de esquerda, a exemplo do que aconteceu na Alemanha e em alguns países da América Latina, tais como a Argentina, o Bolívia, o Brasil, o Chile e a Venezuela que, de certa forma, vêm resgatando ou protegendo elementos do modelo do Estado-nação. A esse respeito, ver PETRAS, James, em *Neoliberalismo: América Latina, Estados Unidos e Europa*.

⁹ Convém destacar que o século XXI traz a marca da presença econômica da China no cenário econômico mundial, configurando uma nova divisão internacional do trabalho, caracterizada pela globalização da produção econômica conduzida por empresas multinacionais cuja participação no comércio internacional cresce exponencialmente. A partir dessa lógica acerca das mudanças que estão se processando no mundo, destacam-se, principalmente, as relações econômicas do Oriente, tomando como paradigma de análise a economia da China e da Índia, que se constituem hoje como novos pólos de desenvolvimento econômico global. Esse movimento de surgimento dos novos donos do poder mundial tem sido registrado pela história atual, demonstrando que, na busca pela expansão territorial e econômica dos seus domínios, as nações poderosas utilizam-se de movimentos de pressão, guerra e bloqueio econômico. Entretanto, face aos conflitos que emergiram entre os diferentes países do Oriente Médio e da Ásia, com ocorrência de guerra e terror, a China tornou-se uma parceira estratégica dos Estados Unidos na guerra contra o terror, apesar da ameaça econômica no início do século. Por outro lado, “a ascensão da China somada à contínua produção de bens tecnológicos avançados por parte da Índia e do Japão podem significar uma mudança no poder mundial no século XXI, do Ocidente para a Ásia” (FAIRBANK, 2007, p. 421). A economia global que daqui emerge pode ser caracterizada da seguinte forma: supremacia do mercado; utilização global de todos os fatores de produção, incluindo a força de trabalho; sistemas flexíveis de produção e baixos custos de transporte; um novo paradigma técnico-econômico, que faz aumentar os ganhos de produtividade em uma incessante revolução tecnológica; emergência de blocos comerciais regionais, como a União Européia, etc., além da ascendência crescente dos mercados e serviços financeiros internacionais, bem como a criação de zonas de processamento para a exportação de sistemas bancários financiadores e de cidades globais. A esse respeito, ver CHESNAIS, François, em *A mundialização do capital*, e GUNDER, André Frank, em *Reorientar: a economia global na Ásia hoje*.

de acumulação em novos patamares econômicos.

Conforme expressa Oliveira,

os avanços científicos e técnicos, apropriados pelo capital, alteram significativamente a organização e o desenvolvimento dos processos de trabalho que, sob novas condições históricas (sociais, econômicas, políticas, culturais e científicas), (re) materializam a mais valia, a intensificação e o controle laborais". (1997,p. 31)

As transformações ocorridas na última década nos processos de produção incluem a passagem de esquemas rígidos e hierarquizados de trabalho, característicos do *taylorismo* e do *fordismo*,¹⁰ para esquemas flexíveis e integrados, cujos traços mais característicos são: o trabalho flexível e a mão-de-obra polivalente. A sua dinâmica é formada pela racionalidade da redução de custos e pelo aumento da produtividade com intensificação do trabalho.

Conforme Hirata (1994) e Coriat (1994), com esse tipo de organização e gerenciamento da produção e das relações de trabalho, *afastam-se* quaisquer elementos que possam abrir possibilidades de conflito, tendo em vista que esse modelo viabiliza a produção dentro dos limites da participação, da cooperação e do envolvimento cooptado do trabalhador. Tratar-se-ia de um envolvimento “estimulado” por práticas objetivas de emprego e salário, com o reforço fundamental do “ostracismo” como punição para “o defeito de engajamento”. (CORIAT, 1994, p.88-89).

As alterações dos processos de trabalho, com a passagem para padrões flexíveis, têm provocado modificações substanciais nas relações de produção, tanto do ponto de vista da adoção de equipamentos, como da realização, organização e gerenciamento da atividade de trabalho.

Em Coriat (1982), por exemplo, *taylorismo* e o *fordismo* são usados para designar não apenas formas de trabalho assumidas sob relações capitalistas de produção. Ou seja, o *taylorismo* e o *fordismo* não são somente uma forma de subjugar a força de trabalho ao capital, mas resultam também de um processo no qual esses protagonistas se defrontam, com maior ou menor resistência operária, sob formas diferentes, a depender do momento histórico.

Coriat (1994, p.53) destaca que, com essas alterações nos processos de trabalho, está ocorrendo um:

¹⁰ Muito embora o *taylorismo* e o *fordismo* tenham acepções específicas, na literatura em geral vêm associados à concepção de que constituem um modelo de organização da produção e do uso do trabalho fundado no gerenciamento científico. Esse modelo é centrado também na divisão do trabalho, na produção rígida e na maquinaria especializada.

movimento de desespecialização dos operários profissionais qualificados para transformá-los em trabalhadores multifuncionais; é de fato um movimento de racionalização do trabalho no sentido clássico do termo. Trata-se aqui também (...) de atacar o saber complexo (...) dos operários qualificados, a fim de atingir o objetivo de intensidade do trabalho. E os operários qualificados viveram efetivamente este movimento de desespecialização como sendo um ataque ao seu exercício profissional e ao poder de negociação que este mesmo exercício autorizava. Através de diversos meios entre os quais é claro a greve, eles se opuseram a este movimento.

Assim, no cenário que se delineia no final do século XX e início do século XXI, o mundo do trabalho tenderia a refletir as mudanças que se processam na esfera técnico-produtiva, marcadas pela maior insegurança no emprego e pela elevada concorrência que há no interior da população economicamente ativa. Portanto, novos conhecimentos científicos e tecnológicos estariam associados às exigências empresariais de contratação de empregados com maior polivalência multifuncional, maior capacidade motivacional e habilidades laborais no exercício do trabalho.

Nesse contexto, em virtude das alterações no mundo do trabalho provocadas pela difusão de um novo paradigma técnico-produtivo e do acirramento da competição intercapitalista, estariam sendo colocados novos requerimentos ocupacionais no processo de qualificação da força de trabalho, uma vez que a qualificação profissional sofre os efeitos dessa dinâmica.

1.1. Alguns aspectos do contexto brasileiro

No caso do Brasil, um país de economia marcada por altas taxas de desemprego e por elevado nível de pobreza, sua inserção no quadro das transformações do capitalismo mundial vem se dando de modo a também corresponder à vontade do capital, não obstante as suas particularidades sociais.

Com o processo de *globalização*,

a concorrência adquire um caráter mundializado; assim, as empresas que exploram mercado doméstico vêm-se ameaçadas pela concorrência externa, o que as obriga a reestruturarem seus processos de trabalho e a se juntarem ao coro das suas consortes mundiais por reforma nos aparelhos de estado. (TEIXEIRA, 1993, p. 26).

Em vista dessa realidade, dão-se a reestruturação produtiva e a Reforma do Estado à moda brasileira. Isto é, uma *modernização* que mantém a herança social de desigualdade.

Como parte integrante do cenário de desenvolvimento capitalista internacional, o Brasil vem, já desde os anos de 1960, do século passado vivenciando um período de crise econômico-financeira com repercussões na vida social e política e nos vários setores da atividade produtiva. Sob a égide do governo militar, que se instalou no país a partir de 1964, a crise vai se configurando e, a partir dos anos de 70, no contexto do milagre econômico brasileiro, vai se aprofundando. Por toda a década de 80, vive a sociedade brasileira o que hoje constitui um quadro agravado por uma crise de esgotamento de um padrão de desenvolvimento excludente, em meio à ofensiva conservadora nos países capitalistas avançados. (MATTOSO, 1995).

No final dos anos 70, o país, que dispunha de uma complexa estrutura industrial e um mercado de trabalho urbano crescentemente integrado, mas com baixos salários, convive com elevado grau de pobreza e altíssima concentração de renda.

Ao lado da deterioração sócio-política e econômica do país, expressa nas formas clientelistas de gerenciamento de recursos, na usurpação dos direitos sociais básicos e na corrupção, ocorre concomitantemente a difusão de inovações tecnológicas e organizacionais na indústria brasileira que se inicia em meados dos anos 70. É nesse contexto que nas empresas e nos setores mais modernos surgem os primeiros experimentos ligados ao novo paradigma produtivo.

O modelo de industrialização brasileiro pautado no crescimento do setor de bens de consumo duráveis pôde aqui se desenvolver a partir de uma extraordinária concentração de renda, em benefício das classes médias e altas, e de uma ampliação da capacidade de endividamento das famílias integrantes desses segmentos. Para tanto, foi gestado, sob a égide de um regime ditatorial, um conjunto de mecanismos institucionais, os quais refletem claramente a opção por um modelo de desenvolvimento excludente, em contraste com o processo de homogeneização social, que acompanhou o crescimento industrial experimentado pelos países centrais, nos tempos áureos do fordismo.

Assim, o que se observa é que:

o processo e modernização da indústria brasileira se verificam em um contexto que se caracteriza por um lado pela crise, instabilidade econômica, recessão e pelo desemprego, por outro pela redemocratização política e pelo ascenso do movimento sindical. É nesse quadro que se verifica o lento abandono do modelo de substituição de importações. (RACHID E GITHAY, 1995, p. 63)

Nos anos 80, registrou-se alguma alteração na dinâmica do mercado de trabalho no

sentido da precarização, com o aumento do desemprego urbano, da deteriorização das condições de trabalho e ampliação da informalidade.

Melhor dizendo, o desemprego e a precarização cresciam com a retração das atividades produtivas (como em 1981-83, por exemplo) e voltavam a baixar quando a economia voltava a crescer (como em 1984-86) ou se estabilizava como durante a estagnação ocorrida entre 1987-89. Ao final da década, o desemprego era baixo e pouco acentuada a deterioração das condições de trabalho.

Na década de 90 a situação, que já era insuportável, aprofundou-se substancialmente.

o desempenho produtivo não foi apenas medíocre e resultante de efeitos de oscilações do ciclo econômico sobre o mercado de trabalho. A geração de emprego sofreu conseqüências profundamente desestruturantes de um processo de retração de atividades produtivas acompanhado do desmonte das estruturas preexistentes, sem que se tenham colocado outras capazes de substituí-las (MATTOSO, 1996, p. 11-14).

Oliveira (1997, p.35) afirma que, seguindo a lógica internacional neoliberal, os programas de governo, especialmente dessa década, colocavam altos custos humanos para a população com o pagamento da dívida-externa, a privatização, o agravamento da deterioração dos serviços públicos (em especial saúde e educação) e das condições de vida da maioria da população.

As mudanças que estavam sendo introduzidas reiteravam a comprovação de que a auto-regulação das forças de mercado só agravava os problemas de pobreza e de iniquidade social, bem como evidenciavam o processo de retração do Estado no que diz respeito ao financiamento das políticas sociais que pelo menos neutralizassem os efeitos avassaladores das medidas neoliberais sobre a maioria da população.

O êxito alcançado pelas políticas neoliberais incrementou no plano social uma crescente desigualdade, com corolários quase inevitáveis, tais como a concentração de riquezas, o acirramento das diferenças entre ricos e pobres e uma série de traços ideológicos e culturais, como, por exemplo, a xenofobia, os particularismos, as hostilidades étnicas.

Ao situar o caso brasileiro na década de 90, José Paulo Netto destaca o caráter global da lógica de reorganização da sociedade através de programas de ajustes e mudanças estruturais que são, essencialmente, de ordem econômica. Na verdade, o que se tem observado na prática é que a sociedade brasileira, no curso do seu processo de formação tem passado por longas e sucessivas crises de políticas econômicas, ou seja, de ajustes econômicos

que provocaram recessão e desemprego, induziram ao arrocho salarial, levaram conseqüentemente à redução dos gastos sociais e provocaram a deterioração dos já precários e ineficientes serviços públicos (1996).

Ressalte-se que a queda vertiginosa dos salários e o aumento do desemprego e sub-emprego no Brasil da última década levaram a um retrocesso social dramático. O problema revela-se no empobrecimento generalizado da população trabalhadora, e na incorporação de novos grupos sociais à condição de extrema pobreza. Observa-se, ainda, uma redução dos serviços sociais públicos e dos subsídios ao consumo popular, contribuindo para deteriorar ainda mais as condições de vida da maioria da população, incluindo amplos setores de camadas médias.

Esta precarização das condições de vida no Brasil pode ser medida pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹¹ de 0,777 no final da década de 90 e em 2001, situando o país na 65ª posição, abaixo até de outros países da América do Sul, como Argentina (IDH de 0,849;34°), Uruguai (IDH de 0,834;40°) e Chile (IDH de 0,831;43°). Nos anos 2000 apesar do Brasil apresentar uma pequena melhoria conforme evidencia o IDH de 2005 publicado em 2006, de 0,800, nesse mesmo ano a Argentina registrou IDH de 0,869, Uruguai IDH 0,852, Chile 0,852, o país situa-se ainda abaixo dos países citados.

Na década de 90, a situação de desestruturação do mercado de trabalho tomou-se tão grave que o desemprego, apesar de agravante e de afetar diretamente milhões de pessoas, aparece como a ponta de um verdadeiro *iceberg* (MATTOSO, 1996). Mais visível é a profunda deterioração das condições de trabalho que tornam-se crescentemente informais, precárias, com trabalho e salários descontínuos, de curta duração¹².

Com uma estrutura ocupacional com diferenças significativas, comparada a das economias avançadas, o Brasil, a partir da década de 90, passou a registrar, novas tendências nas ocupações profissionais como resultado do processo de reconversão econômica. Com a mudança da dinâmica industrial (antes voltada para o mercado interno e agora para a inserção competitiva externa), a economia nacional começou a conviver pela primeira vez, desde os

¹¹ Dados disponíveis no site <http://www.diretoriogeografia.pro.br/imidh/2002.html> e www.profduilio.hpg.com.br. Relatório de Desenvolvimento Humano 2006/2007 do programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano. Em www.pnud.org.br

¹² Os períodos compreendidos entre 1995-1998 e 1999-2002, correspondentes aos anos do governo Fernando Henrique Cardoso, revelam alguns avanços como a retomada do crescimento, pequeno crescimento do PIS, a abertura do mercado (já acenada governo de Fernando Collor), baixa da inflação e estabilidade monetária conseguido sob a égide do Plano Real, implantado a partir de 1994 no governo do presidente Itamar Franco. (OLIVEIRA, 1997).

anos 30, com a perda absoluta e relativa de postos de trabalho na indústria de transformação. Entre os anos de 80 e 91¹³, por exemplo, a economia brasileira perdeu perto de um milhão e meio de empregos no setor de transformação.

Essa realidade é observada no setor industrial como um todo, onde se registra uma redução absoluta dos empregos que só não foi maior porque a construção civil contrabalanceou em parte a destruição dos empregos na indústria de transformação¹⁴.

O intenso processo de desestruturação do mercado de trabalho, ocorrido nos anos 90 e, sobretudo, no período que vai de 1995-98, repercutiu drasticamente sobre o emprego formal. Analisando esta situação, Mattoso considera que

Todos os setores apresentam recuo do emprego formal, embora a indústria de transformação e a construção civil sejam mais duramente atingidas (...) Segundo dados do Cadastro Geral de Empregados (CAGED) do Ministério do Trabalho, até março de 1990 a indústria de transformação reduziu seus empregos formais na década em cerca de 1,6 milhão (cerca de 73% do que dispunham em 1989) e os sub-setores mais atingidos foram os da indústria têxtil (364 mil) metalúrgica (- 293 mil), mecânica (- 214 mil), química e produtos farmacêutico (- 204 mil) e material de transporte (- 91). A construção civil viu desaparecer cerca de 332 mil empregos formais. O comércio também foi duramente atingido (- 294 mil). O setor financeiro reduziu sua mão de obra formal em cerca de 354 mil. Apenas apresentou um comportamento positivo o heterogêneo subsetor de serviços, compreendido por alojamento, alimentação, reparação e diversos (cerca de 160 mil) (1999, p. 18-19).

Os dados acima evidenciam o desempenho negativo da geração de empregos formais da economia brasileira, afetado também pelo que passou a ocorrer no setor público, com o processo de privatização das empresas públicas e os sucessivos ajustes fiscais e seus respectivos cortes nos gastos sociais.

Com o crescimento do emprego público e das áreas de educação e saúde, o desemprego apresenta uma retração significativa.

Ressalte-se que os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995/1998, 1999/2002) incentivaram políticas industriais, administrativas e macroeconômicas em vista da inserção competitiva da economia brasileira nos mercados internacionais, que foram seguidas por

¹³ A esse respeito, ver os dados oficiais nacionais sobre a estrutura ocupacional disponíveis a partir do censo de 1940. MTE/Rais/Caged-CBO. Maiores informações sobre os novos perfis ocupacionais, ver os seguintes autores: Salm & Fogaça, 1993.

¹⁴ Segundo POCHAMANN (2001), os trabalhadores da construção civil e assemelhados estão entre as 45 ocupações que mais ganharam postos de trabalho nos anos de 90, mesmo tendo sido afetada com o desestruturação que se registrou no setor.

projetos de flexibilização dos processos de trabalho, não apenas em empresas, mas em cadeias produtivas inteiras. Assim, promoveram os programas de Reforma do Estado, que não apenas afetaram o desempenho do serviço público, mas, contribuíram para a precarização das formas de contratação dos serviços públicos.

Essas mudanças no cenário econômico e político conduziram o país a um processo combinado: de enxugamento dos postos de trabalho e crescente diminuição do emprego industrial, aliado ao forte enxugamento no setor público; de desverticalização, focalização e desconcentração produtivo-industrial, envolvendo novas relações interfirmas; de instauração de *parceria* entre capital e trabalho, principalmente nas empresas mais competitivas; de fragmentação e descentralização da negociação coletiva de trabalho; de forte crescimento da taxa geral de desemprego no país; e, enfim, de crescente precarização, informalização e fragmentação do mercado de trabalho.

Frente a este quadro reconhece-se que o Brasil, no início do século XXI, ainda enfrenta os mesmos desafios de décadas pretéritas, tais como: estabilização da inflação; retomada do crescimento sustentado; melhoria dos padrões de vida da população. Em resumo, os problemas básicos da população (nas áreas de saneamento básico, educação, habitação, alimentação, política salarial, saúde) permanecem acentuados, notadamente, sob o influxo das medidas de cunho neoliberal.

Esse quadro apresenta uma imagem que se distancia das intenções governamentais (no nível do discurso), no sentido de afirmar o país no conjunto das nações desenvolvidas.

Esses aspectos estruturais, herdados de décadas passadas e aliados ao da conjuntura atual de instabilidade econômica em que ingressou o Brasil a partir da década de 80, aprofundada nos anos 90 sob o impacto da dívida externa e interna e da ruptura do padrão de desenvolvimento vigente, condicionaram o enfrentamento pela sociedade brasileira face aos novos desafios impostos pelo atual contexto mundial, marcado pelas mudanças nos padrões de concorrência e pela busca de novos paradigmas de organização e gestão dos processos de trabalho.

Isto posto, convém analisar, com mais profundidade, as perspectivas que se colocam para o emprego e o papel que a educação e a qualificação profissional podem desempenhar nesse processo.

CAPÍTULO 2: IMPLICAÇÕES E REPERCUSSÕES DAS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO PARA A FORMAÇÃO/QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Compreender a educação profissional na perspectiva da educação e do trabalho constitui-se a finalidade deste capítulo. A análise tem como referência as transformações atuais que estão se processando no mundo do trabalho e as demandas educativas resultantes desse processo, tendo como fio condutor as contradições que permeiam as relações sociais no capitalismo contemporâneo.

Desse modo a qualificação expressa a contradição entre o capital e o trabalho ou seja a luta que o trabalhador empreende contra o projeto burguês que procura adequá-lo às necessidades de valorização do capital e de sua reprodução enquanto força de trabalho como mercadoria.

Nesse sentido, busca-se compreender tanto a introdução das inovações tecnológicas e as novas formas de gestão e uso da força de trabalho na sociedade contemporânea quanto o modo como a educação em geral e a educação profissional em particular são afetadas por essas transformações. Convém destacar que a categoria trabalho se constitui eixo para a compreensão do caráter e do sentido dos processos educacionais que ocorrem na sociedade.

Tomando por referência a desqualificação e a degradação do trabalho na sociedade capitalista, engendradas pelo paradigma taylorista/fordista de produção e pelas alterações no capitalismo contemporâneo, este estudo busca evidenciar que, embora, no âmbito do capitalismo, as mudanças técnicas respondam às exigências do mercado, a natureza das mudanças técnicas ocorridas, especialmente, com o advento da microeletrônica, torna possível a pressuposição de que as novas opções tecnológicas e organizacionais (novo paradigma produtivo) comportam possibilidades de valorização da qualificação dos trabalhadores. Em se confirmando isso, a educação profissional pode desempenhar um papel decisivo nesse processo.

Destacamos, inicialmente, o aspecto positivo da relação entre as inovações e a educação. Essa positividade está relacionada ao novo padrão de produção e organização do trabalho, a qual reside no papel que o conhecimento e a informação desempenham, tanto na produção como no consumo de mercadorias.

No que se refere aos aspectos negativos dessa relação, destaca-se o fato de que o aumento da produtividade do trabalho, propiciado pelo novo padrão tecnológico e

organizacional, tem levado à redução do tempo de trabalho, mas sem promover as condições para o tempo livre, levando, contudo, contingentes cada vez maiores de trabalhadores ao desemprego, e retirando daqueles que ainda não se encontram inseridos no mercado de trabalho as possibilidades de acesso ao mesmo.

É preciso considerar que o debate em torno da formação e da qualificação profissional não é recente e, nos dias atuais, tem se intensificado em razão das inovações técnico-organizacionais, sob o impacto das novas tecnologias introduzidas no mundo do trabalho. De acordo com esse debate, as transformações oriundas da incorporação de novas tecnologias e de novas formas organizacionais vêm afetando diferentes esferas sociais. A formação e a qualificação profissional fazem parte da história do trabalho, posto que todo ato do trabalho exige daqueles que o realizam o domínio de certos conhecimentos e habilidades.

“Convém destacar que na sociedade capitalista interessa ao capital dispor de uma força de trabalho qualificada para a produção, e à força de trabalho interessa dispor das qualificações que lhe permitem sua inserção vantajosa no mercado de trabalho” (CARVALHO, 2000, p. 3).

Aparentemente, existiria um terreno marcado por interesses comuns ao capital e ao trabalho. No entanto, as contradições que advêm da forma como essa relação se organiza, consequência da profunda divisão social do trabalho, acabam por tornar esse terreno palco de disputas ideológicas e políticas.

Assim,

A definição do que seja qualificação profissional bem como quais seriam as qualificações desejadas no momento constitui-se numa pequena amostra dessas disputas, principalmente quando, com base nelas, definem-se elementos importantes como prestígio profissional. Salário, poder, condições de trabalho, etc (CARVALHO, 2000, p.4, apud FERRETTI e SILVA JUNIOR, 1997).

Desse modo a qualificação expressa a contradição entre o capital e o trabalho, ou seja a luta que o trabalhador empreende contra o projeto burguês que procura adequá-lo às necessidades de valorização do capital e de reprodução enquanto força de trabalho como mercadoria.

Segundo Oliveira,

Na sociedade capitalista a qualificação profissional não é somente um requisito para a realização do trabalho, mas também um elemento constitutivo do valor que a mercadoria assume (...). [A] qualificação da força de trabalho está a serviço da produção de um conjunto de mercadorias que não pertencem àqueles que a realizam (...) constitui um dos elementos a determinar o valor fundamental da força de trabalho, a qual se apresenta

como mercadoria fundamental para o processo de valorização do capital (1998, p.3).

As formas de produção de mercadorias traduzem a luta do capital para adequar a base técnica-material do processo produtivo ao processo de valorização do valor. O trabalho, como resultado da troca material que o homem mantém com a natureza, é transformado em trabalho abstrato que não produz mercadorias, valores de uso para a satisfação das necessidades humanas enquanto portadores materiais valor de troca, pois passa a produzir mercadorias que se relacionam apenas como valor de troca, para atender às necessidades do mercado.

A questão da qualificação profissional do trabalhador e sua relação com as exigências do mundo do trabalho devem ser compreendidas na análise de dois aspectos: o sentido da qualificação para os trabalhadores e para o capital. Para os trabalhadores envolve a possibilidade de se manterem enquanto força de trabalho, de lutarem para que o ato de trabalhar não se constitua somente em reprodução- repetição, mas possa indicar a transformação da natureza em produtos que satisfaçam às necessidades humanas.

Como o resultado alcançado pela força de trabalho no seu conjunto pertence ao capital, a lógica que norteia o processo de produção da força de trabalho qualificada é meio e não fim. Ressalte-se que ao capital “seria importante dispor de uma força de trabalho que já se apresentasse com os requisitos de qualificação necessários para a produção de mercadorias, preferencialmente, que atendessem às especificidades de cada capital particular”. (CARVALHO, 2000, p.4). Entretanto, convém destacar que, face ao seu custo de produção, a qualificação da mão-de-obra tem sido viabilizada historicamente pelo Estado.

O sentido da qualificação para empresários e trabalhadores evidencia que ela apresenta significados diferenciados. Em linhas gerais, quando o empresariado fala de qualificação está se referindo à qualificação para o emprego, para a função que será desempenhada pelo indivíduo em um determinado posto de trabalho. Para o trabalhador, ao contrário, a qualificação supõe o potencial individual que ele quer que seja melhor remunerado.

O discurso educacional dos capitalistas enfatiza a relação trabalho, educação e cidadania e afirma que para integração do indivíduo na nova sociedade, cujo paradigma são a globalização da economia, as novas tecnologias e o mercado, a educação se constitui no único caminho possível, além de se constituir em elemento importante de resgate da dívida social e conquista da cidadania. (CARVALHO, 2002).

É a educação sendo alçada à condição de “chave mágica” para a resolução dos graves problemas sociais que se acumularam historicamente, tais como: a enorme dívida social; os problemas que vêm se agravando com o desemprego estrutural; a crescente precarização das condições de trabalho; além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica homem-natureza, conduzida por uma lógica societal voltada principalmente e, prioritariamente, para a produção de mercadorias e para a valorização do capital (ANTUNES, 1999).

É preciso, então compreender os diferentes significados que esse termo comporta e a complexidade que ele assume frente à nova realidade produtiva e organizacional.

Coriat, ao analisar o conteúdo e o alcance das inovações organizacionais, o progresso da microeletrônica e o significado das máquinas atuais, destacam que elas apresentam:

- a) uma capacidade de apanhar, memorizar e tratar a informação, e isto em “tempo real”, ou seja, durante o desenrolar das operações de produção;
- b) em alguns casos, a capacidade de converter as informações tomadas e analisadas em instruções que, transmitidas para “efetores”, realizam por meio de ferramentas operações de produção sem intervenção humana (CORIAT, 1993, p.32).

Aí está destacado o papel assumido pela informação na esfera das relações de classe.

Convém destacar que o eixo dos estudos de Coriat está vinculado prioritariamente à relação entre robótica e trabalho. Entretanto, é a questão da informação que emerge como núcleo das novas relações sociais e de trabalho que a partir daí se estabelecem.

Lojkine (1995) se aproxima dessa compreensão essencialmente sobre o papel da informação, atribuindo-lhe amplas possibilidades históricas com a aproximação entre trabalhadores produtivos/improdutivos. Essas proposições circunscrevem-se à “Terceira Revolução Industrial”, onde o autor aponta que, havendo um significativo movimento de circulação de informações em todos os setores da empresa e da sociedade através da automação, compreendida como sendo a transferência de funções cerebrais abstratas para a máquina, as relações sociais de trabalho ocorrerão em novas bases. Nesta perspectiva, esta revolução nasce:

Sob a proteção das formas mais desenvolvidas das relações mercantis, e vai além da estocagem de informações (...). Ela envolve (...) a criação, o acesso e a intervenção sobre informações estratégicas (...), sejam elas de natureza econômica, política, científica ou ética (LOJKINE, 1995, p. 20-119).

Oliveira (1997) aponta que a informação não substitui a produção. Antes, há uma interpenetração entre informação e produção. Nesse sentido, a circulação de informações é um processo vivo e ininterrupto, através do qual observamos o mundo exterior e agimos sobre

ele; eis porque o ‘valor’ de uma informação reside prioritariamente na amplitude do seu uso determinado pela sua originalidade, e não pelo volume de sua troca.

Observa-se que a informação não se transforma no eixo central em torno do qual homem e máquina entram em uma nova forma de interação, e onde a divisão social do trabalho passa por profundas alterações.

Conforme Oliveira,

É a informação matéria-prima por excelência dos atuais processos de trabalho, peça fundamental no jogo de investimentos no mercado financeiro, e instrumento de realização de formas alternativas de trabalho (...). Sua importância resvala num campo de discussões que envolve uma questão fundamental: acesso/poder (1997, p.38).

Para Schaff (1996), às novas tecnologias tem sido atribuído um papel determinante das relações sociais que serão construídas no futuro. Contudo, adverte que, mesmo as informações, enquanto expressão de múltiplas possibilidades de comunicação e realização do trabalho podem se construir no elemento a impulsionar uma nova divisão entre os indivíduos. Analisa Schaff::

A informação no sentido mais amplo do termo (...) em certas condições, pode substituir a propriedade dos meios de produção como fator predominante da nova divisão social, uma divisão semelhante, mas não idêntica à atual subdivisão em classes sociais. (1996, p. 46).

Nesse processo, além dos mecanismos políticos, culturais e ideológicos que reforçam as situações de desigualdade social e cultural, agora também a informação, do ponto de vista do acesso e, principalmente do conteúdo, pode conformar-se, reafirmando-se como uma das vias exclusão social. Há que se considerar se a transformação cria ou não possibilidades para potencializar a capacidade criativa dos seres humanos.

Portanto sob tais discussões desvelam-se o caráter parcial e idealista de algumas análises que são realizadas por esses estudiosos que analisam o desenvolvimento tecnológico e o papel atribuído às novas tecnologias. Apesar de importantes, esses “estudos se apresentam insuficientes para dar conta das relações que envolvem a produção, bem como das condições em que são geradas as tecnologias e de como estas têm sido apropriadas pelo capital” (CARVALHO, 2000, p. 44). Este tipo de compreensão “atribui às novas tecnologias o caráter de categoria determinante, levando à mistificação ideológica do modo de produção capitalista e ao fetichismo do capital” (CARVALHO, p. 44).

Em *O Capital* Marx descreve esse processo da seguinte forma: o desenvolvimento tecnológico não é uma atividade socialmente neutra, mas sim, decorrente das leis gerais de acumulação do capital.

Assim compreender o que significa qualificação profissional para o capital é de fundamental importância na perspectiva de articular o discurso educacional e o modelo de qualificação profissional que este defende, objetivando desvelar as contradições que o permeiam.

2.1. Reflexos das implicações advindas das transformações científicas e tecnológicas para os cursos do SENAI

Nos anos de 1990, são significativas as produções teóricas que buscam explicitar os determinantes provocados pelo processo de inovação tecnológica, seja pela via da automação industrial, seja pela via da adoção das novas e modernas técnicas de gestão e organização dos processos de trabalho, configurando uma nova prática produtiva nas empresas, com impacto direto nos níveis de emprego e nos perfis de qualificação da força de trabalho.

Essas produções teóricas foram desenvolvidas por pesquisadores ligados às instituições de ensino e pesquisa, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre os efeitos positivos e negativos desse processo de modernização tecnológica e organizacional sobre os sujeitos e sobre as relações que se estabelecem no contexto social, além dos impactos provocados sobre a educação a partir das novas demandas de formação do trabalhador.

Dentro dessa mesma vertente de produção de conhecimentos, mas em uma perspectiva diferenciada, situam-se as produções teóricas financiadas por empresas de diferentes áreas e setores da economia, interessadas em obter maiores informações sobre elementos desse contexto que possam subsidiar a absorção dos avanços científicos e tecnológicos, visando ocupar uma posição estratégica.

Dentre as instituições de ensino ligadas à formação profissional do trabalhador, que apresentaram um volume significativo de produções teóricas sobre as mudanças em curso no contexto produtivo atual, destaca-se a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e as instituições que elaboram, disseminam e concretizam o seu pensamento pedagógico: o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Nacional de Formação Profissional (SENAD).

É, portanto, objetivo deste tópico compreender como as instituições de formação profissional, com destaque para o SENAI, têm refletido acerca das implicações/repercussões advindas do avanço científico e tecnológico sobre as ações de formação profissional que concebem, planejam e realizam. Essas ações são dirigidas à formação do trabalhador

brasileiro, para o que se faz necessária uma leitura em retrospectiva sobre o surgimento e o papel desempenhado por essas instituições no cenário educacional brasileiro, assumindo as feições que assumem hoje.

Quando da sua criação, em 1942, através da Lei Orgânica do Ensino Industrial n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, no governo do Presidente Getúlio Vargas e na gestão do então Ministro da Educação Gustavo Capanema, o SENAI buscava acompanhar o processo de industrialização nascente e o desenvolvimento do país, promovendo ações de formação profissional para atender à demanda por mão-de-obra qualificada, exigida por esse contexto de industrialização do país¹⁵.

Segundo Romanelli (1978), o ensino técnico profissional nesse período foi organizado a partir dos três decretos-leis¹⁶, contemplando as três áreas da economia: industrial, comercial e agrícola. Contemplaram, também, os ensinos primário e normal, até então assunto de competência dos Estados da Federação. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), o conjunto das Leis Orgânicas adotadas não propiciou ao sistema educacional a tão desejada organicidade e unidade. Persistia o velho dualismo, que permeia a educação brasileira desde as primeiras medidas¹⁷ adotadas com vistas à sua organização e institucionalização: as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para sua formação; aos trabalhadores, restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho.

No que concerne ao ensino industrial, além do industrial básico de quatro anos, existia, no mesmo ciclo, o curso de mestria de dois anos. Ao lado desses cursos de formação, estavam previstos na lei cursos artesanais, de duração curta e variável, e os de aprendizagem¹⁸. Os primeiros eram

¹⁵ Convém destacar que as necessidades características desse período estavam também vinculadas ao contexto da Segunda Guerra Mundial, que estava dificultando a importação desses técnicos, além de dificultar também a importação de produtos especializados, acarretando para o estado brasileiro um duplo problema a ser enfrentado. Primeiro, atender às necessidades de consumo da população com produtos de fabricação nacional, já que não era mais possível importá-los – situação que colocou a necessidade de substituição das importações; segundo colocava a necessidade de estruturação do sistema educacional e a implantação de cursos profissionalizantes nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

¹⁶ Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino do Ensino Secundário; Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial – outros decretos se seguiriam a este, completando a regulamentação da matéria. Decretos-leis n.8.529 e 8.530, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal, respectivamente. Organizava o ensino primário, com quatro ou cinco anos de duração, destinava-se a todas as crianças de 7 a 12 anos; Decretos-leis n. 8.621 e 8.622 criam o serviço Nacional de aprendizagem Comercial-SENAC; Decreto-lei n.9.163, de 30 de agosto de 1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

¹⁷ A esse respeito, ver ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1978; SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1997; CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP; Brasília, 2005.

¹⁸

destinados a dar treinamento rápido, e os de aprendizagem, destinados à qualificação de aprendizes industriais (ROMANELLI, 1978, p.155).

Nesse sentido, merece realce um outro aspecto importante contido no decreto e que, por isso, necessita ser destacado.

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

I – O ensino dos ofícios, cuja execução exija formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes e seus empregados.

II – Os empregadores deverão, permanentemente, manter aprendizes, a seu serviço, em atividades cujo exercício exija formação profissional.

IV – As escolas de aprendizes serão localizadas nos estabelecimentos industriais a cujos aprendizes se destinam, ou na sua proximidade.

XII – As escolas de aprendizagem darão cursos extraordinários para trabalhadores que não estejam recebendo aprendizagem. (ROMANELLI, 1998, p.155)

O conteúdo do decreto nos artigos e incisos destacados acima evidenciam que, na trajetória inicial da formação profissional, a preocupação do governo esteve voltada “para efetivar o ensino industrial, a mais urgente demanda de uma economia que acelerava o processo de substituição de importações, e destiná-lo a uma parcela da classe operária já engajada no processo fabril” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p.28).

Para viabilizar as condições necessárias para a oferta do ensino industrial, o Governo criou um sistema paralelo ao ensino oficial, que foi chamado de Serviço Nacional dos Industriários, repassando a responsabilidade pela sua organização e administração à Confederação Nacional da Indústria (CNI). Esse serviço de formação profissional posteriormente passou a denominar-se Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). O governo, portanto, reconheceu sua incapacidade em promover a formação profissional tão desejada em larga escala, seja pela dificuldade na alocação de recursos, seja pela inoperância do próprio sistema de ensino oficial¹⁹ para oferecer a formação técnica

¹⁹ As experiências mais exitosas de ensino industrial sob a responsabilidade estatal foram as desenvolvidas pela Escola Prática de Aprendizes das Oficinas, fundada no Rio de Janeiro, em 1906, e mantida pela Estrada de Ferro Central do Brasil. Cunha (2005a) destaca que a iniciativa pioneira de ensino unificado de ofícios teve início em 1924, com a criação da Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, trazendo inovações que vieram a ser difundidas posteriormente: a utilização das séries metódicas de aprendizagens e a aplicação de testes psicotécnicos para seleção e orientação de candidatos aos diversos cursos. Foi a partir das experiências desenvolvidas pelo engenheiro suíço Roberto Mange, professor da Escola Politécnica de São Paulo e de outros engenheiros da Escola Politécnica, entre eles Armando de Salles Oliveira, os quais se destacaram na divulgação da doutrina da Organização Racional do Trabalho sistematizada por Frederick Taylor na Teoria Científica de Administração, denominado de taylorismo, resultando, portanto, na fundação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT). Merecem destaque também as ações da Estrada de Ferro Sorocabana, empresa estatal, cuja direção encontrava-se empenhada em melhorar os resultados econômicos e enfrentar a concorrência do transporte rodoviário, conforme a doutrina taylorista. A empresa organizou um Serviço de Ensino e Seleção Profissional (SESP), em 1930, incorporando as práticas pedagógicas e psicotécnicas que se divulgaram e aplicavam, antes mesmo da criação do IDORT, resultando, posteriormente, no Centro

almejada. Estavam, portanto, criadas as condições de transformação da fábrica em escola, lócus ideal da formação para os valores do industrialismo, um desejo há muito tempo acalentado pelos empresários. A estratégia utilizada é a de responsabilização das indústrias com a qualificação de seu pessoal, além de engajá-las também com a qualificação dos seus dependentes e dos membros da sociedade, tendo em vista que, até esse momento o país não dispunha de uma política sistemática de formação de recursos humanos para a indústria. O atendimento das necessidades de mão-de-obra para esse setor efetivava-se mediante a importação de técnicos de outros países. “Assim o sistema deveria ser mantido pela Confederação Nacional da Indústria e sua função seria a de organizar e administrar escolas de aprendizagem e treinamento industrial em todo o país” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 28).

Num primeiro momento, os empresários industriais rejeitaram assumir essas novas responsabilidades, segundo Cunha (2005a, p.32), “ameaçando boicotar a medida pela recusa do recolhimento da sobretaxa e do emprego remunerado dos aprendizes”. Entretanto, convém destacar que o conflito entre governo e empresários estava atravessado por um outro conflito, dentro do próprio governo. De um lado, o ministro do Trabalho, Valdemar Falcão, defendia a transferência para as empresas dos custos decorrentes da implantação de um sistema destinado à formação da força de trabalho para o setor industrial, uma vez que este é que se beneficiaria de seus resultados. Do outro, defendendo uma posição contrária, encontrava-se o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, que comungava com a posição do empresariado e defendia que cabia ao governo manter e gerir a rede de escolas para os aprendizes, ampliando a rede de escolas de aprendizes e artífices, então denominadas de Liceus industriais (CUNHA, 2005a, p. 32).

Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), que exerceu influência fundamental na estruturação de uma pedagogia própria para o ensino de artes e ofícios. As séries metódicas, segundo os estudiosos da temática, constituíram-se a espinha dorsal de uma pedagogia que se mostrou eficaz na formação de operários. As séries metódicas, assim como a colaboração Estado-empresa e oficina-escola foram utilizadas, mais tarde, em todo o país pelo Senai. Com a criação do Senai, o CFESP e toda a experiência acumulada foi a ele incorporados e o criador do CFESP, Roberto Mange, foi o primeiro diretor, assim como também Ítalo Bologna, que também dirigiu o Centro, assumiu o Departamento Regional de São Paulo DR/SP por muitos anos, assim como o Departamento Nacional. Convém destacar a influência do pessoal do CFESP, no sistema de ensino indústria de todo o país, via Ministério da Educação. A esse respeito, ver CUNHA, Luís Antonio. **O ensino industrial na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, Brasília, DF: FLACSO, 2005.

O conflito foi resolvido com a intervenção direta do Presidente Getúlio Vargas, que optou pela tese defendida pelo Ministro do Trabalho²⁰, de que cabia aos empresários industriais assumir os custos decorrentes da manutenção do novo sistema.

A política autoritária dos anos de 1930, reforçada com as medidas tomadas em 1937, era permeada pelo propósito do Estado de se utilizar do sistema escolar como mecanismo de difusão de ideologias, com vistas a garantir a legitimidade de suas ações; pretendia não somente a inculcação ideológica, mas também impedir o surgimento e a disseminação de outras ideologias, que pudessem vir a se constituir em alternativas para substituição daquela que no momento orientava os destinos do país.

Ao longo de sua existência, o SENAI foi percebendo a necessidade de deixar de desempenhar o papel de ator principal no processo educacional do país, principalmente com relação à formação de mão-de-obra para o setor fabril, passando a reivindicar um papel de coadjuvante. A Confederação Nacional da Indústria (CNI), apesar de ter instituído uma rede de escolas para a oferta do ensino fundamental – antigo primário –, passou a defender a idéia de que cabia ao Estado a responsabilização por essa oferta. Esse posicionamento emergiu do reconhecimento de que a escola primária era a grande fornecedora das bases para a formação da maior parte dos trabalhadores (realidade de todos os países industriais) e sua ausência constituía-se em impedimento à aprendizagem no emprego. Para o SENAI, a formação de trabalhadores não se reduziria apenas à sua capacidade eficiente de leitura nem à utilização prática das operações matemáticas elementares, mas à sua capacidade de compreensão dos fenômenos que cercam o homem cotidianamente, “seus deveres para consigo e para com a sociedade”. A partir dessa compreensão, foi abandonando, gradualmente, os cursos e atividades com vinculação direta à preparação da mão-de-obra industrial e dedicando-se à formação mais especializada de nível técnico. Após a remodelação sofrida em 1964, desvincilhou-se definitivamente da educação geral²¹, devolvendo ao Estado essa tarefa.

A nosso ver, o que de fato motivou essa tomada de posição foi a demanda crescente por educação primária e ensino secundário, além dos altos custos dessa formação.

²⁰ Os termos da negociação com os setores industriais implicaram em usar o poder de pressão de que dispunha para que estes aceitassem os termos básicos da legislação existente, a qual poderia ser “aperfeiçoada”. Em suma, eles teriam que assumir a formação profissional prevista pela Constituição Federal de 1937, incluindo o custo financeiro. Caso contrário, o governo manteria o formato do último decreto, no qual havia a possibilidade de os empregados participarem da administração do Senai (CUNHA, 2005a, p. 33).

²¹ Convém destacar que alguns Departamentos Regionais, notadamente os estados mais pobres, mantêm a oferta da educação infantil e ensino fundamental através do Serviço Social da Indústria, como é o caso do Estado do Maranhão, e mais recentemente ampliaram a oferta da Educação Básica, atendendo ao Ensino Médio através da Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, conforme dispõe o Decreto n. 5.154/2004.

O SENAI assim se expressa a respeito dessa questão

Dos anos 40 à década de 60, ou seja, a partir do momento em que tem início o processo de transformação econômica do Brasil – do modelo agrário-exportador ao modelo industrial substituidor de importações, a diversificação e a expansão do aparato produtivo passaram a exigir mão-de-obra qualificada em quantidade e qualidade cada vez mais crescentes, o que requereu do SENAI elevado esforço na estruturação de um aparato educacional que satisfizesse as demandas emergentes do processo produtivo. Novos setores estavam sendo implantados, como o automotivo e o eletrodoméstico, e outros começaram a apresentar elevados níveis de crescimento, como o da siderurgia e o da energia elétrica (SENAI/DN/DET, 1997, p.11).

O enfrentamento dessa situação exigia altos investimentos para dar conta da formação da força de trabalho para atender às necessidades que estavam se processando na esfera produtiva. O empresariado brasileiro não queria ser o setor responsável pelas modificações que se faziam necessárias na infra-estrutura do setor educacional do país.

Nos anos 70, no contexto do regime militar e de consolidação de um padrão excludente de desenvolvimento, foram definidas novas diretrizes que buscaram consolidar o modelo econômico que tinha como características básicas a associação de capitais nacionais e internacionais, aprofundando o processo de internacionalização da esfera produtiva iniciada em décadas passadas. Com efeito, foi a partir de 1955, no governo de Juscelino Kubitschek, que se inaugurou uma nova fase do processo de industrialização brasileira sob a égide de substituição de importação, a qual visava tornar a estrutura produtiva do país mais diversificada e dotada de uma dinâmica autônoma de acumulação, mediante o desenvolvimento integrado dos setores de bens de capital e de bens de consumo duráveis.

A essa política, articulava-se uma ampla estratégia de prover o parque industrial brasileiro de infra-estrutura adequada, através da realização de investimentos públicos nas áreas de energia, transportes e comunicações, cujas deficiências constituíam, até então, sérios pontos de estrangulamento a inviabilizarem a alavancagem da indústria pesada no país. Apesar de o país dispor de um parque industrial diversificado, as condições de infra-estrutura inviabilizavam a utilização dos recursos produtivos disponíveis, o que dificultava também a adoção das inovações tecnológicas.

Essa realidade, conforme evidenciado nos documentos do SENAI²², direcionou os esforços da instituição para a estruturação da sua infra-estrutura educacional que atendessem às

²² A esse respeito, ver SENAI: **Ontem, hoje e amanhã e Educação para o trabalho e a cidadania**. SENAI. DN. DET. 1997; **Ações e compromissos: Relatório do Sistema SENAI-1996**; **Planejamento Estratégico Sistema SENAI-1996-2010**; **Competitividade: Propostas dos e Empresários para a melhoria da Qualidade da Educação**. CNI: Rio de Janeiro; 1996.

demandas do setor produtivo, tendo em vista que esses avanços já se encontravam instalados no país, como também para fazer face às demandas apresentadas por outros setores que começaram a apresentar níveis elevados de crescimento. Nesse contexto, conforme conceituação defendida por Rodrigues (1998), a CNI/SENAI passa a se consolidar como um dos modernos príncipes industriais²³, exercendo influência decisiva na definição das políticas educacionais e na consolidação de projetos pedagógicos que visam conformar o trabalhador às bases materiais, tecnológicas e organizacionais da produção.

Portanto, o esforço dispendido pela instituição visava, antes de qualquer coisa, construir a compreensão de que a inserção do país no contexto dos países desenvolvidos somente ocorreria se fossem feitos os ajustes necessários para superação de uma cultura do atraso provocado pela falta de eficiência e eficácia das políticas públicas dirigidas ao campo econômico, político e sócio-educacional.

Na análise do padrão excludente de desenvolvimento que predominou no Brasil a partir da instauração do regime militar, constata-se que foi adotada uma política de arrocho salarial, responsável pela redução dos salários da classe trabalhadora e de uma parcela da classe média. A pressão inflacionária foi contida, mas, por outro lado, aprofundou-se a recessão, provocando uma desaceleração significativa do crescimento do PIB e, sobretudo, da indústria de transformação, sendo que o setor de bens de capital chegou mesmo a experimentar uma queda nesse período.

Foi um período em que foi realizada uma série de reformas²⁴ institucionais visando à modernização dos sistemas bancário, financeiro, fiscal e administrativo, além da reforma educacional. Tais reformas objetivaram adaptar as estruturas do país ao padrão de desenvolvimento regulado que iria se consolidar a partir de então, através da articulação com o novo ciclo de crescimento que se iniciara, o qual resultou no conhecido “milagre econômico brasileiro”.

²³ A denominação moderno príncipe industrial está apoiada na afirmação de Gramsci de que “A hegemonia vem da fábrica”, destacando desse modo a centralidade que a indústria assume no modo de produção capitalista e, por consequência na sociedade moderna burguesa que ainda hoje é a forma social dominante. Nesse contexto, situa-se o projeto pedagógico do Senai que contém as diretrizes da ação política e pedagógica da instituição que visam na verdade, à conformação dos trabalhadores e da sociedade ao seu projeto de sociedade. Para Saviani, a “Confederação Nacional da Indústria empenhou-se na elaboração de projetos pedagógicos que visam conformar, ajustar o trabalhador às bases tecnológicas e materiais da produção. Representa, portanto, um projeto de direção moral, cultural e ideológica para a sociedade brasileira”.

²⁴ Segundo Lima, as principais reformas institucionais realizadas nesse período, 1964-1967, foram: no setor bancário, a criação do Banco Central e do Conselho Monetário Nacional, além da redefinição das funções dos bancos privados e estatais; no plano financeiro, a criação do Sistema Nacional de Habitação, juntamente com o Banco Nacional de Habitação e a instituição da correção monetária e da lei do mercado de capitais; no plano fiscal, ocorreu a modernização dos Sistemas de arrecadação e de fiscalização e criação das ORTNS; do ponto de vista administrativo, a criação de uma estrutura mais flexível e descentralizada da administração pública federal (MATTOSO, 1995, p. 92 apud LIMA, 1995, p.117).

É nesse contexto que são implementadas reformas no sistema educacional brasileiro, tendo em vista que, na ótica do governo militar que se instituiu a partir do golpe de 1964, fazia-se necessário promover a generalização da formação profissional no ensino regular. Essa realidade vivenciada a partir de então, aliada às medidas de recuperação econômica adotadas em conjunto com as medidas de repressão, provocou uma aceleração no ritmo de crescimento da demanda social por educação, o que acabou por agravar ainda mais a crise do sistema educacional, expressa na falta de vagas e também de condições em termos de infraestrutura, incluindo pessoal.

Esse cenário de crise impulsiona a adoção de medidas autoritárias pelo governo militar as quais assimilaram alguns elementos do debate anterior. Contudo, essas medidas eram fortemente balizadas por recomendações advindas de agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano (Relatório Action), e ao governo brasileiro, através do Ministério da Educação (Relatório Meira Mattos). Tratava-se de incorporar compromissos assumidos pelo governo brasileiro, sobretudo os derivados dos acordos entre o MEC e o AID conhecidos como Acordos MEC/USAID²⁵, cuja finalidade era a prestação de assessoria, “assistência técnica” para a reformulação completa do sistema educacional brasileiro, principalmente o ensino superior, adequando-o à nova ordem estabelecida pelo governo que se instaurou no país (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002).

A partir de então, todo o sistema educacional passou por alterações. Primeiro ocorreu a reforma do ensino superior através da Lei n. 5.540, de 1968, visando ajustá-lo à nova realidade política econômica e social que se desenhava dentro da nova institucionalidade jurídico-política implantada pelo regime militar. Nessa mesma direção, é realizada a reforma do ensino primário, ginásial e secundário, além do ensino normal, através da Lei 5.692/71, denominada pelos educadores de Lei Reformista. A Lei aprovada alterou artigos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB n. 4.024/61 principalmente os relativos ao ensino primário, ginásial e secundário. Cria o ensino de 1º grau, unificando o antigo primário e o ginásial, que passou a ter oito anos, e o ensino de 2º grau, que substituiu o antigo secundário e instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau. A partir de então, todas as escolas de 2º grau deveriam implantar cursos profissionalizantes para fazer face às demandas por técnico de nível médio apresentadas por uma economia em processo de franca expansão. Esse era o discurso de convencimento adotado pelo governo militar. A reforma do ensino

²⁵ Foram acordos celebrados entre o governo brasileiro através do Ministério da Educação, e da *Agency for International Development* (AID) americana, que determinaram a definição das diretrizes da educação brasileira nas leis 5.540/68 e a 5.692/71, assim com toda a legislação educacional do regime militar. A esse respeito, ver GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

empreendida nos anos de 60 e 70 buscou articular desenvolvimento e educação na perspectiva de formação do “capital humano”, ou seja, de:

vínculo estreito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p.34).

A prioridade estabelecida pelo governo militar de generalização da profissionalização compulsória remete para o Sistema “S” a necessidade de ampliação de suas atividades, incluindo as de assessoramento, tendo em vista que passou, a partir de então, a ser solicitado a apoiar a implantação dos cursos profissionalizantes nas escolas da rede pública e particular de ensino não só prestando assessoria, mas também cedendo espaço nos laboratórios e oficinas da instituição para realização da parte profissionalizante dos cursos ministrados pelas escolas públicas e particulares de ensino, que não dispunham de laboratórios e oficinas equipadas para realizar a parte prática relativa às técnicas inerentes às áreas atendidas.

A realidade da profissionalização compulsória se revelou um fracasso em face da falta de condições objetivas para a sua operacionalização, tais como: professores qualificados, laboratórios e oficinas equipados, recursos financeiros para apoiar o desenvolvimento dos cursos, gerando descontentamento e insatisfação nos educadores, alunos, pais e na sociedade civil através dos seus órgãos representativos, que passaram a se mobilizar e lutar por mudanças na legislação educacional.

Tendo sua implantação dificultada por entraves conjunturais e estruturais, a política educacional da época foi, gradualmente, reduzindo a ênfase na profissionalização de modo que no início dos anos de 1980, foi recuperado o caráter geral da educação regular. A aprovação da Lei n. 7.044/1982 retirou a obrigatoriedade da profissionalização (SENAI/DN, 1997, p.11).

Os anos de 1980 trazem os ventos de mudanças para o setor educacional que ganha novos contornos. Temas como a democratização da sociedade brasileira vão ditar a face a ser assumida pelo Estado na definição de políticas públicas. São discutidos temas como a necessidade de revisão dos padrões de intervenção estatal do seu caráter autoritário e a necessidade da adoção de novas formas de gestão. São retomadas as lutas em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade. Dourado (2006) destaca o incremento de experiências inovadoras no setor educacional, o que parece apontar para o fortalecimento da publicização do ensino. Além desse aspecto, merece destaque o fato de que, face à precariedade ou

ausência de mecanismos de participação e controle, novas modalidades de privatização também vão se deslindando²⁶.

É um período em que as finalidades, objetivos e funções do Sistema “S” são discutidos amplamente. São apresentadas propostas que defendem a revisão dos critérios relativos ao financiamento dessa instituição. Essas ameaças se fortalecem na década de 90, mais especificamente em 1995, com a criação do Serviço Social Rural, sob regime de autarquia que, como tal, era obrigado a ter os seus balanços aprovados pelo Tribunal de Contas da União (TCU) medida que foi estendida ao Sesi, ao Sesc, ao Senai e ao Senac.

Para Cunha (2005a), a década de 1990 representou para o SENAI um período de reflexão face aos desafios emergentes tanto no sentido do enfrentamento das ameaças à continuidade de suas ações nos moldes em que se desenvolvia, quanto da necessidade de atualização de suas ações para acompanhar as mudanças no sistema produtivo do país. “O mesmo processo que propiciou a hegemonia dessa instituição no ensino profissional do setor industrial criou condições para que o exclusivo controle patronal fosse desafiado, o que seus dirigentes entenderam como uma ameaça de sobrevivência²⁷” (CUNHA, 2005a, p.219).

O questionamento sobre a qualificação dos trabalhadores exigida pela indústria e a necessidade de ampliação da escolarização prévia que, segundo afirmava o discurso dominante, seria sensivelmente superior ao do operário típico do taylorismo/fordismo, motivaram a revisão das ações de formação profissional, desenvolvidas através da modalidade aprendizagem industrial, “razão de ser da contribuição compulsória” (CUNHA, 2005a, p.219).

Os argumentos em prol do abandono da aprendizagem fortalecem-se no interior da instituição, subsidiados em análises sobre as necessidades de formação do trabalhador, demandadas pelas transformações que estavam se processando no setor industrial. Com base nessas necessidades, passou a ser exigido da instituição o redirecionamento de suas atividades

²⁶ Segundo Dourado, nesse período, merece destaque a explicitação da subdivisão do setor privado em duas vertentes diferenciadas: de um lado, os setores educacionais, tidos como não lucrativos, e, de outro, os que se apresentam como empresas, setores educacionais lucrativos. Essa segmentação oferece nova conformação à luta clássica entre os defensores da escola pública e os defensores da escola privada. O grupo das escolas comunitárias, instituições confessionais ou filantrópicas, ao se distinguir do setor leigo, busca aproximar-se do setor público, reivindicando a extensão de verbas públicas a essas instituições, tendo em vista a natureza das funções por elas desempenhadas, o seu caráter não-lucrativo e o nível de qualidade apresentados. Dessa nova configuração, reaparece no cenário educacional, a discussão sobre a esfera pública, alargando as suas fronteiras, de modo a incorporar como públicas as instituições não estatais ou comunitárias, considerando que estas não visam lucro (2006 p.288-289).

²⁷ Essas ameaças constituíram-se em boatos. Foram tentativas de estatização por parte do Governo Federal, que não tiveram confirmação. O que de fato existiu e pode ser considerado como ameaça explícita foram dois artigos do Relatório da Comissão da Ordem Social, encaminhados à Comissão de Sistematização no processo de elaboração da Constituição de 1998. A esse respeito, ver CUNHA (2005a, p. 221).

com vistas a priorizar, a partir de então, ações de treinamento e não mais de aprendizagem. Na compreensão dos técnicos e dirigentes do SENAI, as mudanças no setor produtivo exigiam maior qualificação da força de trabalho e essa elevação não poderia ser conseguida através de cursos de aprendizagem. Respaldados em Cunha (2005a), compreendemos que essa argumentação encerra um paradoxo a respeito da mudança no perfil de qualificação do trabalhador requerido pelas empresas, que priorizavam a polivalência. Cursos aligeirados, treinamentos rápidos altamente segmentados jamais vão conseguir formar para a polivalência.

A formação na modalidade aprendizagem, na perspectiva da polivalência, tem sido incluída nas sugestões que enfatizam que o requisito da educação geral passe do ensino fundamental para o ensino médio. Esse posicionamento parece resultar mais de diagnóstico sobre a deterioração da escola pública do que da valorização da elevação do nível geral dos conhecimentos. Faz-se necessário destacar que, segundo análise dos dirigentes do SENAI, as transformações que ocorreram na economia mundial nos últimos anos – com seus reflexos na economia brasileira – demarcaram uma mudança radical na postura do SENAI, tendo em vista que são mudanças significativas que “exigem da indústria manifestação inadiável sobre a necessidade de que seja adotada uma “agenda de desenvolvimento industrial para o país” cujo eixo central é a elevação da competitividade” (BEZERRA²⁸, 1996, p.26)

Apontavam também para a necessidade de que fosse superado o viés anticompetitividade das políticas e instituições e recuperar o caminho do crescimento sustentado é a rota mais eficaz para privilegiar a produção e a geração de empregos no Brasil. Isso exige condições de produção e de investimento compatíveis com aquelas vigentes nos países concorrentes e crescimento significativo da produtividade das empresas. Exportar é o principal foco da agenda de competitividade (CNI, 1998, p.5)

Observa-se, portanto, que a lógica que move o discurso do empresariado nacional com relação às transformações técnicas na base produtiva concebe que a tecnificação da vida social é um processo inevitável, cujo sentido também é inquestionável, atribuindo ao desemprego, que afeta milhões de pessoas, um caráter de inevitabilidade histórica. Para os empresários, o processo de reordenamento das profissões com profundas implicações salariais e para o status social e profissional e de qualificação, a desvalorização das profissões tradicionais em todos os níveis de qualificação é um processo natural. Não consideram que

²⁸ Fernando Luiz Gonçalves Bezerra foi presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI) no período de 1996 a 1999. Posteriormente, no segundo mandato de FHC, foi Ministro de Indústria e Comércio.

seja resultante da luta de interesses sociais em jogo e advogam, desse modo, a identidade de interesses entre capital e trabalho no campo educacional.

Enquanto as transformações se processavam na esfera produtiva, o SENAI desenvolvia um conjunto de ações visando ajustar sua infra-estrutura, atividades e ações de formação profissional às exigências das profundas transformações que se processavam nos cenários nacional e internacional, com vistas à incorporação de um modelo de gestão voltado para a necessidade de absorção das inovações decorrentes dos avanços tecnológicos, além de buscar influenciar o Estado para a necessidade de mudanças no sistema educacional, chamando a atenção para o fato de que a fragilidade do sistema educativo restringia a formação de recursos humanos para o setor produtivo. Assim, as ações educativas desenvolvidas pelo setor educacional careciam de reformulações, tendo em vista que, em virtude de modificações nas técnicas de produção, o país corria o risco de aumentar a distância entre o que era exigido na produção e as repostas que os trabalhadores poderiam dar. Na opinião dos empresários,

O sistema de ensino está afastado das verdadeiras necessidades geradas nas atividades econômicas. Em um ambiente marcado pela introdução das novas técnicas de produção, este distanciamento poderá se agravar na medida em que a demanda por trabalhadores mais qualificados aptos para funções complexas, deverá aumentar (CNI, 1998, p. 19).

Convém reafirmar a compreensão já evidenciada anteriormente, segundo a qual não existe essa vinculação direta entre mudanças no mundo do trabalho e aumento da qualificação dos trabalhadores, tendo em vista que nem todos os países se inserem de forma semelhante no processo de competição internacional. É contraditório o discurso que afirma essa relação direta, sem considerar que a divisão internacional do trabalho é que é responsável por reservar para alguns países os processos mais sofisticados de produção e as atividades mais simples para as nações com maior concentração de mão-de-obra barata. Leite (1996) compreende que é necessário analisar com cuidado as afirmações segundo as quais a produção flexível põe fim à segmentação do processo de trabalho e que os trabalhadores devem também dispor de uma maior qualificação. Afirma ainda que, apenas nas “fábricas-mães”, encontramos trabalhadores estáveis bem pagos e com níveis elevados de qualificação. Nas empresas fornecedoras de produtos menos sofisticados, os trabalhadores não dispõem nem de estabilidade, nem as empresas estão interessadas em investir em seus treinamentos.

No contexto atual, observa-se a adoção de uma nova postura da instituição buscando antecipar-se às mudanças, diferentemente de contextos anteriores, a exemplo do que ocorreu

no momento de em sua criação, quando o Senai priorizou o atendimento do estabelecido no Decreto-lei de sua criação n. 4.073/42 e o cumprimento das disposições contidas na Constituição Federal de 1937, que atribuiu às empresas industriais o dever de formar sistematicamente seus aprendizes. Hoje o empresariado brasileiro, organizado através da Confederação Nacional da Indústria (CNI), é quem define os rumos e as ações a serem desenvolvidas pelo SENAI, através dos Departamentos Regionais sediados em cada estado brasileiro. Os empresários assumiram uma postura propositiva, indutora de mudanças e, desse modo, ingressaram de maneira definitiva no debate educacional, participando dele de forma direta, com o intuito de defender a necessidade de articulação do binômio modernização e qualificação profissional.

Segundo Rodrigues (1998), os empresários assumiram publicamente a defesa de um modelo de formação profissional mais moderno, ou seja, mais adequado ao novo momento econômico do Brasil, ao atendimento das necessidades demandadas pelo setor produtivo conforme está expresso no Planejamento Estratégico do Sistema SENAI no período de 1996 a 2010. Nesse planejamento, o desemprego é colocado como um desafio a ser enfrentado no Brasil. Dentre as principais causas que provocaram os altos índices de desemprego neste final de século, as determinantes na ótica dos industriais são:

Fatores conjunturais decorrentes de políticas de ajuste ou práticas recessivas como forma de debelar o desequilíbrio de preços (inflação), déficit público; por fatores estruturais, derivados da incorporação maciça de tecnologias, produto da busca de inserção dessas economias num mercado global e competitivo (CNI/SENAI, 1995, p.8).

Para o Brasil, os problemas a serem enfrentados estariam relacionados aos aspectos estruturais, tendo em vista que a abertura do país à concorrência internacional é considerada como irreversível e, portanto, uma necessidade para poder inserir o país na “era da modernidade”. Por isso mesmo, os problemas adquirem uma conotação especial, haja vista que afetarão de forma significativa os níveis de desemprego com conseqüências sociais dramáticas face às precárias políticas de proteção e assistência social do trabalhador, condição essa agravada pelas novas exigências trazidas no bojo das inovações tecnológicas e de gestão.

Frente a esse quadro, o SENAI admite duas vertentes de atuação, quais sejam: “adequar sua ação formativa aos novos perfis demandados pelo mercado de trabalho e intensificar sua presença em ambientes tecnológicos, desenvolvendo sua capacitação e agilizando sua ação” (CNI/SENAI, 1995, p. 8). Com base em avaliação diagnóstica²⁹, são

²⁹ O Departamento regional do Senai, partindo de um diagnóstico sobre curso de aprendizagem, que absorva a maior parte dos recursos da instituição e cujos resultados eram muito questionados, resolveu ampliar essa

definidos os pressupostos e as perspectivas da instituição, com vistas a reposicioná-la no cenário educacional brasileiro consolidados no Planejamento Estratégico para o Sistema SENAI 1996-2010. Segundo o então Presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI), Alexandre Figueira Rodrigues, o documento reflete sobre o processo de transição que o país atravessava as mudanças radicais no modelo de desenvolvimento econômico, as mudanças estruturais nos processos de gestão e organização do trabalho, a centralidade da democracia como valor universal para a sociedade brasileira; as novas dinâmicas na relação capital-trabalho, cujo objetivo maior passa a ser a busca da produtividade empresarial em um contexto de internacionalização tanto do mercado de produto como do trabalho. Essas considerações alicerçam a necessidade de que:

A relação do SENAI com o setor produtivo deve ser repensada e aprofundada e, por isso, o modelo de formação profissional começa a dar sinais de esgotamento em vários dos seus fundamentos. [...] O Senai, no contexto do Planejamento Estratégico, [...] elegeu o Projeto de Reestruturação do(s) Modelo(s) de Formação Profissional como absolutamente prioritário. [...] O objetivo é descortinar [...] novas bases de sustentação da essência do trabalho do Senai que é a educação profissional. Hoje mais do que nunca, é necessário garantir a relação do trabalho educativo do Senai com a necessidade de formação de um trabalhador produtivo, polivalente, mas antes de tudo cidadão (CUNHA, 2005a, p.226)

Observa-se que prevalecem as orientações oriundas do mercado como norteadoras das ações educativas, lógica essa que articula educação com produtividade, a ser alcançada através de um processo permanente de atendimento às prioridades requeridas pelo setor produtivo que, para Machado (1996), tal compreensão é resultante de um raciocínio mecânico linear que estabelece, sem que nenhum dado empírico devidamente comprovado o autorize a estabelecer uma relação de correspondência definitiva entre os diferentes elementos que emergem do contexto produtivo. A lógica que norteia esse raciocínio, segundo Menezes (2001), considera que as inovações tecnológicas necessariamente implicariam em alterações

consulta para outros temas, surgindo assim o Projeto Estratégico (depois Ação Estratégica) Nacional nº1: Reestruturação dos Modelos de Formação Profissional no Senai, que se materializou num texto denominado Reestruturação do(s) Modelo(s) de Formação Profissional no Senai – Documento Consulta – distribuído a todas as instâncias da instituição, de modo que os Departamentos Regionais, Centros de Tecnologia e Centros de formação Profissional (ou escolas) pudessem discutir as questões propostas. O projeto tinha como objetivo mobilizar os funcionários técnico-administrativos, os docentes e os dirigentes do Senai a discutirem os pressupostos e as perspectivas da instituição fora dos canais hierárquicos que a caracterizavam, e que poderiam comprometer a fidedignidade da avaliação. A discussão iniciou em 1994 e prosseguiu até meados de 1995. CUNHA, Luis Antonio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a. Ver Também Planejamento Estratégico do Sistema SENAI 1996-2010. CNI/SENAI/DN, 1995.

No período, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) também realizou processo de consulta igual, com a mesma finalidade.

correspondentes no processo de trabalho que, tornando-se mais complexo, produziria transformações correspondentes na formação dos trabalhadores. Esse raciocínio revela a fragilidade dos seus pressupostos que se sustentam “na suposição de identidade entre evolução das condições de produção e as relativas aos trabalhadores e pela desconsideração, inclusive, do fato de que uma mesma base técnica pode suportar usos sociais alternativos” (MACHADO, 1996, p. 16, apud MENEZES, 2001, p. 89).

A partir do posicionamento de defesa da necessidade de reposicionamento do Senai com vistas a sua consolidação institucional, foi definida, segundo Parâmetros da Qualidade Total, a missão da instituição, seu negócio, suas opções e coordenadas estratégicas, sua postura estratégica e seus modos de competição.

Cunha (2005a) indica que a missão aprovada não deixa dúvidas sobre qual é a orientação a ser dada à instituição, pois sua missão é

Contribuir para o fortalecimento da indústria e o desenvolvimento sustentável do país, promovendo a educação para o trabalho e a cidadania, a assistência técnica e tecnológica, a produção e disseminação de informações e a adequação, geração e difusão de tecnologias.

A análise dos fins e meios estabelecidos nessa missão deixa clara a mudança de prioridades da instituição. Vejamos:

FIM: Contribuir para o fortalecimento da indústria e o desenvolvimento pleno e sustentável do país;

MEIOS: promovendo a educação para o trabalho e a cidadania, a assistência técnica e tecnológica, a produção e disseminação de informações e a adequação, geração e difusão de tecnologia.

Compreendemos que a formação profissional e a aprendizagem já não se constituem prioridade central do SENAI, pois foram substituídas pela educação para o trabalho – como está contemplado no Plano Estratégico (Cunha, 2005a): “O negócio central do SENAI é a Educação para o Trabalho, com ações diferenciadas, conforme as necessidades do cliente e com retração nas modalidades não demandadas ou com demanda declinante” (CNI/SENAI, 1995, p.26), e por outras contempladas nos meios através dos quais o SENAI busca concretizar sua missão. São eles os negócios complementares, tais como: a assistência técnica e tecnológica e as consultorias, além da produção e disseminação de novos produtos.

A nosso ver, esse redirecionamento das ações da instituição poderá provocar novos questionamentos sobre as suas finalidades, uma vez que a razão de ser de sua existência foi a oferta de cursos de aprendizagem, visando à formação profissional de trabalhadores. Como essa modalidade de ensino já não desperta o interesse de sua oferta pela instituição, justificam-se os apelos para que o governo adote medidas com vistas à oferta desta

modalidade, ou seja, da oferta de formação profissional inicial do trabalhador na modalidade aprendizagem. Entretanto, pressionados pelo Ministério do Trabalho (MTE), que passou a exigir o cumprimento do dispositivo constitucional, portanto a oferta de cursos na modalidade aprendizagem para atendimento ao menor aprendiz, tanto o Senai como também o Senac continuam oferecendo cursos de aprendizagem em articulação com empresas ou por iniciativa própria.

Observa-se que o SENAI assume a necessidade de adequar sua infra-estrutura e as ações que desenvolve as exigências que são demandadas a partir do reconhecimento da existência no país de:

uma base industrial muito heterogênea em diferentes estágios de desenvolvimento, caracterizada por três padrões tecnológicos: Empresas “incultas” que utilizam pouca tecnologia e muito trabalho braçal; empresas “semicultas” que utilizam alguma tecnologia e algum trabalho braçal; e empresas “cultas” que utilizam muita tecnologia e nenhum ou muito pouco trabalho braçal (CNI/SENAI, 1995,p.9).

Além desses aspectos, outros foram identificados no plano externo, relativos às características do mercado de trabalho, a existência de um setor informal e à situação do trabalhador brasileiro em que um significativo contingente encontra-se excluído das oportunidades de acesso ao emprego por força da reestruturação produtiva.

O reconhecimento dessa problemática colocou para a instituição o desafio de reformulação do seu modelo de formação profissional a partir do seguinte entendimento:

O processo de ensino/aprendizagem tem que ser flexibilizado, atualizado e adequado às demandas do mercado de trabalho, por meio de uma nova concepção de Educação para o Trabalho, centrada no conceito do por que e do como fazer, valorizando a criatividade, o trabalho em equipe e a visão de conjunto dos processos na nova organização do trabalho (CNI/SENAI, 1995, p.9)

Assim, os objetivos estratégicos de longo prazo estão diretamente relacionados com educação para o trabalho e não mais com a formação profissional e contempla as seguintes indicações:

Fazer da educação para o trabalho e demais serviços fator decisivo do reconhecimento da imagem institucional do Sistema SENAI: desenvolver o potencial empreendedor dos educandos do Sistema SENAI; desenvolver e manter a maior rede tecnológica voltada para o fortalecimento da indústria do país; garantir a atuação integrada da instituição no pronto atendimento às demandas do setor produtivo; ser um referencial de excelência (*benchmark*) na qualificação e certificação profissional em nível internacional Ser competitivo a ponto de exportar serviços para o mercado internacional; tornar a qualidade de vida, o meio ambiente e a cidadania metas permanentes

em todas as ações do SENAI; ampliar as receitas do Sistema SENAI através da oferta de produtos e serviços compatíveis com as exigências do mercado (CNI, 1998, p20).

São objetivos que deixam clara qual a opção a ser seguida pela instituição, além de buscar reposicionar e consolidar sua imagem no cenário nacional, tenciona também atingir a esfera internacional, constituindo-se referência na qualificação e certificação profissional em sua área de atuação. Entretanto, faz-se necessário destacar que, em relação às ações de educação, fica evidente a busca de maior aproximação com o setor produtivo, com vistas a atender as exigências inerentes a um ambiente marcado pela adoção de novas tecnologias e novas formas de gestão, assim tornava-se necessário diminuir a distância para que não seja aprofundado o fosso entre educação e inovações tecnológicas, na medida em que se ampliam as demandas por trabalhadores qualificados, aptos para o desempenho de funções complexas.

A CNI e o SENAI não se limitaram à adequação de suas ações. Apresentaram também propostas de reformulação do sistema educacional como um todo da educação básica ao ensino superior, com destaque para as seguintes propostas: que o governo federal tivesse maior rigor na transferência de recursos para as universidades; incentivo à participação de recursos privados na manutenção do sistema público de ensino; apoio à Educação básica; melhores condições para a integração dos docentes em atividades fora das universidades (CNI, 1998).

A agenda sugerida contempla ainda prioridades como:

Melhorar a qualidade do ensino fundamental, aumentar a oferta de ensino fundamental para a população jovem e adulta que não teve acesso a esse ensino em idade própria; expandir a oferta de ensino médio em articulação com a educação tecnológica e a formação profissional; aperfeiçoar a educação profissional na perspectiva da formação continuada (CNI, 1998, p. 55).

As propostas estão fundadas em um referencial de produtividade de eficiência e eficácia, preocupação maior do empresariado nacional, para o que se utiliza de mecanismos de avaliação que há muito tempo já vinham sendo estabelecidos nos cursos de pós-graduação. Oliveira (2005c) considera que a proposta apresentada evidencia o interesse do empresariado em intervir na gestão do sistema público de ensino, não apoiando o financiamento da educação pública, mas advogando para si a possibilidade de intervir diretamente na direção dada ao financiamento público dessas instituições. Quanto ao ensino superior, o interesse evidente é o de se beneficiar da estrutura já existente nas instituições públicas de ensino superior, assim como também dos conhecimentos produzidos por profissionais qualificados

que, mantendo o tempo integral nas universidades públicas, pudessem prestar serviços à iniciativa privada, tal como já vem ocorrendo.

Dentre estas outras propostas para a reformulação do sistema público de ensino, todas elas são apresentadas pelos empresários e norteadas por uma lógica que articula educação às necessidades demandadas pelo setor produtivo. A articulação educação básica e formação profissional é uma meta a ser alcançada, face à necessidade da construção de novas competências por parte das instituições do Sistema “S”, na educação profissional, em vista da repercussão direta no aumento das possibilidades de os trabalhadores se inserirem no mercado de trabalho em constantes mudanças. A essa compreensão está implícita a noção de empregabilidade³⁰.

A Confederação Nacional da Indústria (CNI) reafirmou a necessidade da modernização da economia estar intimamente articulada, vinculada à democratização da educação. Defende, nesse sentido, a necessidade de o empresariado investir mais na educação básica, para que possa ser estabelecida a articulação com a educação profissional, de forma a contribuir para a diminuição dos índices de desemprego existentes hoje e possibilitar o retorno do investimento às indústrias que necessitam dispor de mão-de-obra com um melhor nível de qualificação.

A análise aqui desenvolvida evidencia quais são as prioridades atribuídas pelo empresariado para orientar a formação do trabalhador. Essas novas características que os trabalhadores devem apresentar para atender aos interesses do setor produtivo, ou seja, as mudanças no padrão industrial de caráter rígido para flexível, exigem-se não só uma maior polivalência, mas também se impunham limites à hierarquia existente na empresa. A educação básica tornava-se assim uma pré-condição para que o trabalhador fosse capacitado para o desempenho de várias tarefas.

Portanto, a noção de empregabilidade constitui-se em conceito chave nas propostas do SENAI, em face da importância atribuída ao desenvolvimento de habilidades básicas, habilidades específicas e habilidades de gestão. Através da articulação dessas habilidades, o indivíduo garantiria a concretização de uma qualificação polivalente e conseqüentemente da empregabilidade.

³⁰ Oliveira (2005) destaca a existência de uma proximidade muito grande entre as proposições do SENAI e o PLANFOR. Governo e empresariado consideram que, em virtude das mudanças no mundo do trabalho, a diferença fundamental observada no interior do processo produtivo – visando ao aumento da produtividade industrial não repousava mais no investimento intensivo em tecnologia, mas, principalmente, no capital humano, disponível no interior da empresa. Uma das formas de se garantir o aumento das competências dos recursos humanos era garantindo o acesso à educação básica, relacionando-a intimamente à educação profissional.

A utilização do conceito de polivalência procura criar a falsa impressão de que as tarefas realizadas pelos trabalhadores na produção flexível requerem um conjunto maior de qualificação. Na prática o que se estabelece é que os trabalhadores sejam multifuncionais (OLIVEIRA 2005c, p.88).

Com relação à educação profissional, a compreensão é a de que esta deve ser complementar à educação básica, de modo a

buscar ampliar o horizonte de competência do trabalhador, baseado no novo conceito de “tarefa fabril”. Altamente dinâmica e em caráter permanente de mutação e que a estes trabalhadores são exigidas as competências necessárias para garantir a empregabilidade de longo prazo (CNI, 1998, p. 15-16).

É uma concepção de formação economicista e fragmentária, na qual os espaços de vivência humana estão reduzidos aos locais de trabalho, subordinando a educação aos interesses imediatos da produção. Tal como aconteceu em outros contextos, o SENAI reafirma a importância da educação como elemento fundante da concepção de uma nova cidadania mostrando sua contribuição para que os indivíduos tivessem uma intervenção mais crítica no interior da sociedade.

Compreendemos que esse é um cenário em que o capital busca novas formas de gerenciamento da produção, como mecanismo para o aumento das suas taxas de acumulação. Para isso, exige dos trabalhadores novos comportamentos, principalmente no que diz respeito ao seu envolvimento com o processo produtivo, articulando-o ao discurso da necessidade de maior qualificação do trabalhador como forma de atendimento aos seus objetivos. O nosso entendimento é de que hoje o capital dispõe de maiores condições para estabelecer um processo mais camuflado de exploração dos trabalhadores, através da imposição e ampliação de responsabilidades sem o aumento real de salários, em face da realidade concreta de desemprego crescente e diminuição do número de postos de trabalho no mercado formal. Através do desemprego articulado com a ampliação do número de desempregados e da oferta de um contingente maior de trabalhadores qualificados à procura de emprego, o capital constrói uma posição favorável ao capital para estabelecer níveis maiores de seletividade na procura por emprego (POCHMANN, 2001).

Compreendemos, portanto, que a função da escola, mesmo a escola da empresa, é propiciar conhecimentos que auxiliem o aluno na busca do seu espaço dentre as múltiplas alternativas oferecidas pelo mundo do trabalho. Nesse sentido, a sólida formação científica e tecnológica é a melhor forma de preparação do homem para o trabalho. Isso porque a sólida

formação científica, a compreensão da cultura e do significado da tecnologia no mundo moderno são condições imprescindíveis para que o homem eleve seu nível de compreensão sobre a natureza e a sociedade e, particularmente, do trabalho como dimensão fundamental da sua existência.

2.2. Concepções de qualificação no contexto das novas exigências de formação do trabalhador

No contexto das atuais transformações que caracterizam o capitalismo contemporâneo, a introdução das novas formas de gestão e organização dos processos de produção, principalmente no setor industrial, vem acompanhado de uma série de modificações: descentralização da atividade produtiva, apoiada na flexibilização da produção; novo tipo de relacionamento entre empresas, marcado pelo declínio da verticalização da produção, com a integração de pequenas e médias empresas; adoção de novos padrões de uso da força de trabalho definidos pela polivalência dos trabalhadores, solicitados a realizar tarefas variadas e multi-qualificadas, o que exigirá, segundo o discurso dominante no contexto empresarial, maior volume de conhecimentos e informações e domínio sobre o processo produtivo.

É necessário reconhecer que o motor dessas mudanças é o acelerado e crescente desenvolvimento científico, articulado com a aplicação imediata e intensiva da ciência que tem se tornado força produtiva direta.

Essas mudanças afetam não apenas a realidade das economias dos países desenvolvidos, mas também as economias dos países em desenvolvimento, como é o caso de alguns países latino-americanos, entre estes o Brasil.

Conforme pesquisas desenvolvidas na área³¹, essas mudanças não afetam da mesma forma todos os países; há de se considerar as realidades das economias industriais dos países desenvolvidos, e dos países em desenvolvimento. Mesmo nos países desenvolvidos não ocorreu de forma total e absoluta a substituição de um modelo de produção pelo outro. O que tem sido observado é a convivência dos dois modelos: *o taylorista/fordista*, que tem sua base técnica e social assentada na rigidez do processo de produção, onde pouco esforço intelectual é exigido dos trabalhadores no desempenho de suas funções, e o paradigma técnico-produtivo, denominado *produção flexível*, que se caracterizam por uma onda de inovações tecnológicas e organizacionais ao longo das mais diversas cadeias produtivas e pela reorganização dos

³¹ A esse respeito, ver estudos desenvolvidos por Machado (1994); Neves (1994); Coriat (1999).

mercados que passariam a exigir um trabalhador com conhecimentos teóricos mais elevados e com capacidade de decisão.

No centro dessas transformações, verifica-se um intenso processo de reorganização do trabalho em vista da elevação da produtividade que afeta o volume e a estrutura do emprego, o perfil e a hierarquização das qualificações e os padrões de gestão da força de trabalho. É nesse contexto que se coloca a relevância da discussão acerca da questão da qualificação do trabalhador, indagando-se: os novos processos de trabalho, realinhados sob o impacto da base técnica fundada na eletrônica e na microeletrônica, estariam demandando de fato a elevação da qualificação do trabalhador? Melhor dizendo: as atuais transformações tecnológicas e organizacionais estão contribuindo para o aperfeiçoamento do trabalho humano, ensejando uma elevação do nível geral e individual de sua qualificação?

No embate teórico, pelo menos um ponto sinaliza para o consenso: o de que não se pode falar em um processo uniforme no movimento de qualificação e desqualificação do trabalhador, posto que nessa dinâmica entram em jogo forças políticas, sociais e econômicas, o grau de desenvolvimento das forças produtivas, o nível de organização e resistência dos trabalhadores e o seu nível educacional e cultural.

Em os “*Grundrisse*”, Marx já tratava do desenvolvimento das forças produtivas, que faria surgir uma outra forma de organização da produção capitalista, na qual a atuação da força de trabalho direta iria progressivamente sendo suplantada, no sentido de que o trabalho vivo deixaria de se a unidade dominante do processo produtivo. Tais avanços foram problematizados por Marx, enquanto uma tendência própria à produção capitalista. O desenvolvimento do capital fixo, mediante inovações tecnológicas, elevaria em níveis cada vez mais crescentes a produtividade do sistema capitalista, além de aumentar a riqueza social e tornar a produção independente do trabalho vivo, deixando o trabalhador de ser um mero apêndice das máquinas para ser guardiãs e reguladores do processo de trabalho.

As atuais transformações tecnológicas, apesar de tratar-se de algo novo, não modificam a essência do modo de produção capitalista. Essas inovações acarretam mudanças significativas nos métodos de produção e deixam a força de trabalho cada dia mais expropriada das forças da ciência, e do domínio do saber.

É o que afirma, por exemplo, Machado, ao analisar as transformações tecnológicas:

O processo é contínuo e descontínuo ao mesmo tempo, às mudanças qualitativas sucedem mudanças quantitativas, à emergência dos novos elementos sobrevém a continuidade das antigas formas mostrando que se trata de um processo complexo, de interpenetração, onde contradições já existentes se repõem e se entrelaçam com outras novas. A sociedade tecnizada surge quando a sociedade industrial ainda não se esgotou e, no

caso dos países subdesenvolvidos, ela se esboça em meio a graves distorções e acentua os descompassos de tempo e de ritmo que caracteriza o desenvolvimento do capitalismo periférico. (1994, p.56).

A lógica que norteia as mudanças no paradigma atual é a busca da lucratividade através da obtenção de produtos mais diversificados, viabilizados com a utilização de equipamentos flexíveis e versáteis, que operam com um gasto menor de energia. Para Machado,

Se o processo de industrialização representou a absorção de grandes contingentes de trabalhadores, mesmo sendo a mecanização uma forma de racionalização do uso da força de trabalho, com as atuais transformações tecnológicas verifica-se uma enorme economia de tempo de trabalho humano necessário, fazendo com que a produção do valor dependa menos da intervenção viva do homem (1994, p.13).

Nesse contexto, que tomou o processo de trabalho mais complexo por conta da automação, desenvolve-se todo um embate teórico sobre a qualificação do trabalhador com defesas enfáticas formuladas pelos estudiosos da flexibilização do novo modelo de organização da produção, passando a exigir um perfil profissional que contemple requerimentos de formação diferenciados, o que os tem levado a defender uma revisão da forma e dos conteúdos da qualificação profissional.

Oposta a esta uma outra argumentação vem sendo debatida, segundo a qual a qualificação do trabalhador cai no contexto dos novos processos organizativos e produtivos contemporâneos. A análise dos efeitos negativos e desqualificantes dos novos processos de trabalho é feita com apoio nas idéias de Braverman para quem quanto mais:

A ciência é incorporada no processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende esse processo; quanto mais um complicado produto intelectual se torne a máquina, tanto menos controle tem o trabalhador. Em outras palavras, quanto mais o trabalhador precisa saber a fim de continuar sendo um ser humano no trabalho, menos ele ou ela conhece (1987, p. 360).

O embate teórico que se desenvolve sobre a qualificação dos trabalhadores neste novo quadro afastava segundo Paiva (1994), a idéia da desqualificação em declínio, apresentando três outras teses como referenciais da produção acadêmica da área em todo o mundo.

Em torno da tese da requalificação estão pesquisadores como Franz Jánoss, Radovan, Richta e Friedman, que consideram que no capitalismo contemporâneo o processo de automação que se desenvolve em ritmo acelerado irá determinar a elevação da qualificação média do trabalhador. Sugerem portanto uma relação de positividade absoluta do

desenvolvimento tecnológico e de sua influência sobre o processo de qualificação da força de trabalho.

Outra tese, a da polarização das qualificações, começou a ser evidenciada a partir dos estudos de Friedman, Naville e Kern & Schuman. Essa tese indica que “o capitalismo moderno necessita somente de um reduzido número de trabalhadores altamente qualificados, enquanto que a grande massa se veria frente a um processo de desqualificação. O caráter complexo e contraditório das mudanças na qualificação é apontado pelos estudiosos citados, como expressão do movimento constante de desqualificação e qualificação. Nesse sentido, a automação, além de provocar a diminuição do número de trabalhadores, estaria promovendo também uma requalificação qualitativa (MACHADO, 1996).

A tese da qualificação absoluta e da desqualificação relativa, defendida por Friedman enfatiza que o capitalismo contemporâneo necessita de trabalhadores mais qualificados em termos absolutos, o que elevaria a qualificação média. Assim. Frente aos avanços tecnológicos, as necessidades de qualificação dos trabalhadores se elevariam. A automação e as novas tecnologias estariam levando ao desaparecimento das funções fragmentadas e suscitando uma maior qualificação da força de trabalho para poder desempenhar tarefas fundadas na comunicação e informação. Portanto, estaria ocorrendo nesse processo a desqualificação relativa dos trabalhadores frente ao desenvolvimento e ampliação globais do conhecimento técnico e científico, que apresentaria uma defasagem ainda maior considerando-se o nível de conhecimentos atingidos pela humanidade em épocas passadas.

Já outros estudiosos observam que, enquanto uma parcela de trabalhadores se envolve com atividades de supervisão e regulação do processo produtivo, agregando componentes intelectuais, a maioria se desespecializa à medida que excuta tarefas de manutenção e vigilância que não fogem do restrito domínio da polivalência. Outra parte precariza-se ainda mais em função da desregulamentação e flexibilização do mercado de trabalho, configurando assim um processo contraditório que superqualifica em alguns setores e desqualifica em outros. (ANTUNES, 1995).

A tendência observada em estudos desenvolvidos por Leite (1995), parece apontar que estaria ocorrendo uma relativa desqualificação do trabalhador e um maior controle da empresa com o aprofundamento da divisão entre concepção e execução. Para a autora, os impactos provocados pelas novas tecnologias devem ser examinados à luz dos múltiplos fatores que abarcam o mercado de trabalho, a origem do capital, a cultura operária, as formas de gerir e realizar o trabalho e o contexto político social e econômico.

Os aspectos acima ressaltados evidenciam que não se pode falar em um único padrão de uso da força de trabalho. A nova situação traz em seu bojo riscos e chances. Não se pode compreender a qualificação como um processo linear isento de contradições. A própria dinâmica do avanço científico e tecnológico tem múltiplas variedades de situações. Em vez de maior divisão do trabalho, pensam alguns autores, podemos ter exigências mais amplas dos postos de trabalho com a reaglutinação de tarefas. Assim,

As atividades de trabalho, mesmo que realizadas com equipamentos de ponta, podem mostrar-se com possibilidades de maior utilização das distintas habilidades do trabalhador ou não. Entram em jogo o tipo de atividade, o instrumento de trabalho utilizado, a relação que se estabelece entre homem e máquina e a forma como é organizado o trabalho (MACHADO, 1994, p. 42).

Com base nos estudos de Pochman (2001), podemos afirmar que o acesso a informações sem uma visão ampliada da realidade em suas várias dimensões não garante uma efetiva compreensão do trabalho que se executa e do mundo no qual a atividade humana está inserida.

Pochman analisa ainda que:

A difusão de um novo padrão tecnológico possibilitaria a passagem de uma produção mecanizada e de automação rígida (produção convencional), para a fase de automação flexível. Mesmo esse novo desenho empresarial que se daria nos pressupostos da empresa enxuta e competitiva não seria possível identificar ainda, uma convergência clara em torno do novo modelo de organização e gestão do trabalho e, por conseqüência, das exigências da qualificação do trabalhador do século XXI (2001, p. 43).

Entende-se que o movimento de qualificação e/ou desqualificação da força de trabalho carrega necessariamente um componente histórico: a evolução do processo de trabalho no capitalismo. Contudo, pode-se afirmar que de modo progressivo, sob o domínio da divisão técnica e social do trabalho, a tendência histórica tem manifestado um processo de desqualificação, na medida em que ocorre a especialização, a parcelarização do trabalho, e a fragmentação do processo de trabalho tal qual observado por Marx no período manufatureiro, cuja intensificação ocorreu na grande indústria. Todo esse processo tem revelado nada mais que um desconhecimento, por parte do trabalhador, quanto ao conteúdo do seu trabalho, o que se traduz em alienação. Não há o domínio dos princípios técnico-científicos que movem os diferentes processos de trabalho nem o vislumbre de unidade entre trabalho manual e intelectual.

Convém destacar que esse movimento de qualificação/desqualificação da força de trabalho não pode ser compreendida como algo linear e inexorável. A aplicação sistemática da

ciência aos processos produtivos exige determinados conhecimentos e habilidades, o que de forma nenhuma significa que esteja sendo exigida uma qualificação que compreenda a unidade entre concepção e execução.

A nosso ver, com o desenvolvimento das ciências e as possibilidades de aplicação dos seus resultados, novas exigências são apresentadas ao processo de produção e conseqüentemente, novos requerimentos de qualificação passam a ser exigidos da força de trabalho. Em Machado (1994), vamos encontrar apoio a esse ponto de vista. Para ela, a qualidade do trabalho humano diz respeito, em primeiro lugar, a uma qualificação coletiva dada pelas próprias condições gerais da organização da produção social da qual a qualificação individual não é só pressuposto, mas também resultado que se expressa em maior ou menor grau de complexidade dependendo das possibilidades de potenciação dos vários tipos de trabalho simples conhecidos pela sociedade.

A qualificação pressupõe, portanto, no processo histórico de desenvolvimento das diversas formas de trabalho, um conjunto de qualidades físicas e mentais que compõe a capacidade dispensada na produção, esta capacidade de trabalho (força de trabalho) assume uma determinação social e se constitui numa mercadoria especial com vistas à extração de mais-valia. A necessidade de mão-de-obra mais ou menos qualificada está na dependência dos processos de valorização do valor. Assim, “enquanto o desenvolvimento das forças produtivas for mediado pela forma capital, o saber técnico-científico permanece uma mercadoria-chave na economia brasileira” (TEIXEIRA, 1996, p. 68-69).

Nesse quadro é realmente pertinente interrogarmos: qual o significado da qualificação da força de trabalho face à nova base tecnológica? O processo que se descortina com o advento das novas tecnologias está demandando de forma generalizada a elevação da qualificação do trabalhador ou não? Quem se beneficia de fato com essa nova base técnica?

É importante destacarmos que o cenário do avanço tecnológico, em termos gerais, e da qualificação, em particular contem um caráter contraditório e complexo. E mais, existe uma simultaneidade de processos novos e tradicionais de realizar o trabalho, novas técnicas de organização, equipamentos de base eletroeletrônica, Isso sinaliza, portanto, que, no contexto atual, as perspectivas de qualificação são diferenciadas.

2.3. O modelo de formação centrado em competência como opção ao de qualificação: origem, concepções e implicações

Além das dimensões de qualificação profissional sinalizadas na análise do item anterior, está em voga atualmente o “modelo de competência”, que objetiva substituir o termo “qualificação” em função das transformações ocorridas no mundo do trabalho, a partir da década de 1980, disseminando um vocabulário renovado que enfatiza termos como “*savoir e competence*”³²(CARDOSO, 2005). A partir da realidade evidenciada, busca-se problematizar o modelo de competência e sua centralidade no campo da educação no contexto atual, na tentativa de situar as origens desse modelo na educação, além do seu significado político e pedagógico para a formação do trabalhador.

O surgimento da noção de competência no contexto da formação profissional, comportando os elementos que a definem hoje, remete aos anos de 1980, quando a sua utilização foi disseminada nos campos da formação e do trabalho.

Inicialmente, era uma concepção que permeava o discurso do meio empresarial francês. Nesse sentido, a sua origem ocorreu no contexto da empresa, ligada a conceitos como eficiência e eficácia. Posteriormente, a concepção de competência foi sendo apropriada por sociólogos, economistas e educadores e vem sendo utilizada como o conceito que melhor representa as novas necessidades do mercado de trabalho, cuja base de organização está fundada nos conceitos que emergem do progresso técnico e das novas formas de gestão que substituíram o modo taylorista/fordista de produção passando a ser organizado pelo modelo flexível ou pela organização japonesa de trabalho denominada de toyotismo. Para aumentar os ganhos de produtividade em um mercado em crise e altamente segmentado, as empresas teriam que ser competitivas, para o que era exigido diversificar um mesmo produto ao máximo, visando atingir nichos cada vez mais particulares do mercado consumidor. Para dar conta dessa realidade Zarifian, compreende que

os empregados têm de enfrentar cotidianamente os dilemas de gestão isto é realizar arbitragens complexas entre a qualidade, o custo, o prazo, a variedade, a inovação e isso em tempo real e no mesmo momento em que essas necessidades de arbitragens aparecem (1996, p.18).

A perspectiva sinalizada nessa compreensão indica que, muito mais que o aumento da complexidade técnica, o aumento da complexidade do trabalho reforçou a necessidade de que

³² Os termos significam saberes e competência.

fosse gestado um modelo de formação do trabalhador assentado no “modelo de competência” em que estariam conjugados elementos, tais como

Normas de recrutamento que privilegiam o nível do diploma; valorização da modalidade e do acompanhamento individualizado da carreira; introdução do processo de avaliação contínua do desenvolvimento do funcionário na empresa; novos critérios de avaliação que privilegiam as qualidades pessoais e relacionais como responsabilidade, autonomia, capacidade de trabalhar em equipe [...]

Instigação à formação continuada, o aprender sempre; desvalorização dos antigos sistemas de classificação fundados nos níveis de qualificação e originados nas negociações coletivas. Privilegiamento das negociações individuais salários e benefícios (SAGLIO apud DUBAR, 1999, p.97).

Os elementos destacados acima, que integram a formação do trabalhador assentado no “modelo das competências”, são oriundos da realidade das empresas sediadas nos países de economias mais desenvolvidas. Referem-se, portanto, às grandes empresas sediadas nos países centrais, que possuem parques industriais com tecnologias altamente avançadas e, principalmente, mão-de-obra masculina (HIRATA, 1996).

Esses elementos diferem da realidade de países de capitalismo tardio, que possuem economias assentadas em bases frágeis, nas quais a industrialização ocorreu de forma lenta, e o crescimento industrial ocorreu absorvendo mão-de-obra abundante e com baixa qualificação.

A realidade educacional dos países desenvolvidos comporta as exigências advindas do modelo centrado em competências, haja vista que a formação inicial do trabalhador é realizada pelos sistemas públicos e a qualificação, assim como a estrutura das ocupações, é negociada por meio de acordos coletivos. Cada posto requer uma qualificação estabelecida nessas negociações. Portanto, a qualificação já estava na pauta de discussão das relações de trabalho há muitos anos (KOBBER, 2004, p.30).

A análise de Stroobants (apud KOBBER, 2004, p. 33) ajuda-nos a compreender o que de fato está em jogo, quando se busca substituir o modelo de qualificação pelo de competências, haja vista que ambas lidam com as negociações de trabalho:

Ao contrário do modelo de qualificação que implica em negociação coletiva, o da competência tende a apagar o fato de que o reconhecimento salarial é o resultado de uma relação social dinâmica e não de uma face a face entre indivíduo provido de “competências” *a priori* e de uma empresa que as reconhece nele e as transforma em “desempenho” mais ou menos suscetível de ser medido.

Depreende-se, portanto, que a tensão subjacente ao deslocamento conceitual de qualificação para competência implica, na verdade, para os trabalhadores em perdas de

conquistas construídas coletivamente e, dessa forma, resulta em comprometimento da formação, perda do controle do trabalho e das negociações coletivas sobre carreira e remuneração. Ou seja, está no cerne do modelo das competências a individualização no tratamento das condições e relações de trabalho, constituindo uma estratégia de fortalecimento da lógica de reestruturação de sistema produtivo. (MORAES, 2006). Assim, são repassadas ao trabalhador as responsabilidades de construir as condições para que ocorra a sua própria promoção, manutenção e inserção no mercado de trabalho, tudo isso sustentado sob a égide da autonomia – exigida pelos processos automatizados – da iniciativa, da criatividade e da responsabilidade, postos como requisitos fundamentais do perfil do trabalhador. Compreende-se, portanto, que os desdobramentos desse deslocamento conceitual para a esfera individual tendem a destruir as formas de sociabilidade entre os trabalhadores, ocasionando um falso consenso para a aceitação de que, entre os diferentes e concorrentes, aquele que ascende é por mérito próprio (MORAES, 2006).

No caso brasileiro, as orientações para o desenvolvimento de competências elegem procedimentos necessários para efetivar as finalidades que o Parecer 16/99 lhe imputa e que constituem a espinha dorsal da reforma da educação profissional, são elas: a separação e articulação entre a educação profissional e a elevação da formação de cultura geral dos técnicos, sendo destacada também a necessidade de superar a fragilidade, a improvisação, a falta de qualidade característica da “pseudo-integração que nem preparava nem para a continuidade dos estudos nem para o mercado de trabalho” (CNE, 1996).

A articulação entre educação profissional e ensino médio caberia a função de proporcionar a preparação básica para o trabalho, entendida como etapa de desenvolvimento do pensamento crítico, desenvolvendo a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos de trabalho e a capacidade de adaptação dos educandos nesse processo de modernização tecnológica. À educação profissional de nível técnico cabe a responsabilidade de realizar a habilitação profissional dos alunos matriculados ou egressos do ensino médio, e favorecer o desenvolvimento de competências específicas referentes às habilitações e competências por áreas, necessárias à formação de técnicos de nível médio inseridos em uma sociedade em mutação e ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

A elevação da formação geral dos técnicos situa-se também como uma forma de superação da má qualidade da formação profissional, garantida através da oferta de ensino básico de igual qualidade para todos e do desenvolvimento de competências básicas, competências gerais e competências profissionais específicas de cada habilitação.

Para viabilizar o que estabelece o Parecer n.04/99 a organização da educação profissional deverá favorecer o atendimento das necessidades do mercado de trabalho, da sociedade e dos indivíduos. É um tempo em que são apresentadas novas formas de qualificação e competências e de novos trabalhadores, para atender as exigências que a flexibilização e a organização da produção apresentam para funcionar bem. Exige-se um novo trabalhador cujo percurso de formação/qualificação contemple requerimentos diferenciados, tendo em vista que não desempenha apenas funções e tarefas rotineiras e repetitivas, mecânicas e sem iniciativa, mesmo que o seu exercício profissional esteja voltado para o trabalho mais simples dentro da indústria.

Do trabalhador é exigido que, além de “fazer”, deve ser capaz de pensar, de dominar conhecimentos gerais relacionados ou não ao seu trabalho. Kober (2004) destaca que as exigências de qualificação e atuação profissional foram ampliadas, não apenas nos aspectos relativos à educação formal, foram acrescidas de toda uma gama de habilidades relacionadas a novas tecnologias, bem como de atitudes e comportamentos. É nessa nova lógica que surge a noção de competência.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar que a institucionalização do modelo de competência traz para o debate da formação profissional questões como a relação teoria-prática, o tempo de formação, a prática docente, as condições de infra-estrutura institucional e ainda o perfil profissional aceito pelo mercado e a legitimidade do modelo trabalhado na escola. São questões que assumiram relevância significativa, tendo em vista que foram apontadas pelos sujeitos que participaram da pesquisa empírica, e serão analisadas ao longo deste trabalho.

A análise da noção de competência evidencia que esta é permeada por opções ideológicas, o que nos impõe a necessidade de debater os vínculos entre instituições educativas e o mundo do trabalho, ou como compreende Moraes:

O interesse por essa noção não se embasa em justificativa empírica, mas em exigência ideológica do sistema produtivo como estratégia de resposta mais adequada e eficiente às novas regras econômicas, em que se define como prioridade uma mobilização maior de recursos humanos que manifestem como requisitos fundamentais a responsabilidade, a autonomia, iniciativa e criatividade e que possam corresponder às necessidades do aumento da lucratividade. Assim sendo, apresenta-se nos discursos oficiais como uma noção que possibilitará a resolução de questões relativas ao papel da escola, da formação e da gestão do emprego (2006, p.189).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico justificam a adoção de um novo modelo de educação profissional centrado em competências

por áreas, pois “o mundo do trabalho está se alterando contínua e profundamente, pressupondo a superação das qualificações restritas às exigências de postos de trabalho delimitados” (DCNEPT, 1996). Esse posicionamento político expressa as estratégias de disseminação de conceitos oriundos do setor empresarial para orientar os processos de formação do trabalhador.

O Parecer 16/99 coloca a perspectiva de superação do dualismo que historicamente, tem permeado a educação no Brasil, o qual separa educação geral de formação profissional, “produto de uma sociedade dividida em classes sociais, entre elites condutoras e a maioria da população”.

Segundo análise desenvolvida por Araújo (2002), o Parecer homologado foi elaborado objetivando materializar as diretrizes contidas na LDB e no Decreto n. 2.208/97, considerando as duas premissas básicas emanadas do Aviso Ministerial n. 382/98, em que a definição de metodologias de elaboração de currículos deve ser pautada na idéia de competências profissionais gerais por área e a garantia, para as instituições formadoras, de autonomia e flexibilidade para a construção de currículos, tendo em vista o atendimento das demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade.

Faz-se necessário, portanto, identificar os problemas que essas diretrizes se propõem a enfrentar, quais são as suas finalidades, os procedimentos propostos para a consecução dessas finalidades, a concepção de competência utilizada, as aproximações e distanciamento dessas proposições em relação à Pedagogia das Competências e as limitações que elas apresentam em função, principalmente, do uso individualista e pragmatista.

A partir dessa nova determinação, a reflexão encaminha-se para compreender e desvelar os determinantes da natureza ideológica subjacentes a este modelo, tomando como referência o campo da Educação Profissional. A partir do discurso oficial que orientou a implementação desse modelo na escola, buscaremos a apreensão dos aspectos legais e da prática efetivada com base nesse modelo.

O posicionamento defendido no Parecer 16/99 sobre a necessidade de enfrentamento de problemas que, historicamente, têm permeado a Educação Profissional no Brasil, expressa que há falta de sintonia com a realidade; há dualismo entre educação profissional de nível médio com aquela modalidade de ensino voltada unicamente para o fazer; existe uma baixa qualidade da formação dos técnicos de nível médio; e impõe uma orientação assistencialista e mecanicista da educação profissional

A partir da identificação das principais problemáticas, são indicadas as suas finalidades direcionadas para proporcionar no processo formativo do trabalhador o desenvolvimento da capacidade de fazer bem feito, e que se constitui no objetivo principal da noção de competência. Esse posicionamento sinaliza para uma configuração da educação

profissional ajustada à nova realidade econômica internacional, que promova a competitividade do país e o desenvolvimento humano, que eleve a qualidade da formação dos técnicos de nível médio e amplie sua compreensão acerca dos processos produtivos e que atenda às demandas do mercado de trabalho, da sociedade e dos indivíduos.

Araújo (2001) afirma que, ao propor enfrentar o problema da falta de sintonia entre educação profissional e a atual configuração da sociedade, procura-se através do Parecer instituir um modelo de educação profissional ajustado à realidade surgida a partir da década de 1980, que estaria requerendo dos trabalhadores:

Sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de nível técnico; e educação continuada para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores (CNE, 1999, p.12).

Para viabilizar essa concepção, a flexibilidade pedagógica é o princípio que melhor se adequa, uma vez que permite que seja realizada a revisão e a atualização permanente dos currículos, de modo que seja possibilitada ao cidadão uma escolarização que o habilite para o trabalho com competências mais amplas, abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado de trabalho em constante mutação.

Convém destacar que, na literatura internacional e nacional, a noção de competência é identificada como viabilizadora dos saberes necessários ao desempenho profissional, saberes necessários ao saber-ser e saber-fazer.

Desse modo, as noções de qualificação e competência como já dito, devem ser compreendidas no contexto do processo histórico do desenvolvimento do capitalismo na contradição básica: de um lado, a luta da burguesia para que o trabalho seja somente abstrato; do outro, os trabalhadores lutando para que o ato de trabalhar não se constitua apenas em repetição-reprodução, mas envolva a possibilidade de uma apropriação criadora na relação sujeito-objeto (CARDOSO, 2004).

O conceito de qualificação surge no pós-guerra e consolida-se juntamente com o modelo taylorista/fordista de produção e recupera as características do Estado de Bem-Estar-Social como resposta para as regulações sociais do trabalho, transformando-se – desse modo – em um conceito de maior destaque para a Sociologia do Trabalho. Essa realidade transferiu para a escola e para as práticas educativas a responsabilidade de garantir legitimidade ao trabalho qualificado.

Já o conceito de competência surgiu no contexto empresarial e dissemina-se juntamente com o modelo de produção flexível, trazendo embutida a sua não-separação da

prática. Sem desmerecer a importância dos saberes práticos, a lógica das competências remete para a necessidade de redefinição das competências exigidas em um contexto de recomposição e divisão de empregos, trazendo como consequência o enfraquecimento das relações coletivas. Segundo Srtoobants (2004) apud Moraes (2006), o contexto de institucionalização do modelo centrado em competências é caracterizado por uma maior sofisticação dos métodos de avaliação, os quais são utilizados por consultores externos que não socializam os seus fundamentos. É um contexto em que ocorre uma maior privatização e maior tecnicidade de parte do que foi fruto de negociação coletiva, além de critérios classificatórios utilizados pelas empresas que ampliam as práticas de individualização das carreiras e das remunerações etc.

O tema da qualificação e a sua relação com as exigências do mundo do trabalho, criou métodos de análise ocupacional que visavam identificar as características do posto de trabalho e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador em condições para ocupá-lo. Desse modo, o conceito de qualificação surgiu e estava associado tanto ao processo quanto ao produto da formação profissional, como também na ótica de preparação da força de trabalho.

Ramos (2001, p.34) compreende que:

Um trabalhador desqualificado poderia vir a ser qualificado para desempenhar determinadas funções requeridas pelo posto de trabalho por meio de cursos de formação profissional. Por outro lado, visto pela ótica do posto de trabalho, o termo qualificação se relacionou ao nível de saber acumulado expresso pelo conjunto de tarefas a serem executadas quando o trabalhador ocupar aquele posto.

Essa compreensão pressupõe o entendimento do conteúdo do conceito de qualificação com destaque para associação do termo qualificação requerida dos trabalhadores associada aos processos de trabalho e ao desenvolvimento do saber profissional e social do trabalhador sob o modo de produção capitalista.

A noção de qualificação emanada do posto de trabalho permaneceu durante algum tempo, até que a flexibilização da produção passou a apresentar exigências relativas à formação do trabalhador necessária à organização e funcionamento da produção desse novo modelo. Sendo apresentadas, portanto, exigências da flexibilização dos processos de trabalho, para o que exige também que o trabalhador seja flexível.

Nesse contexto, a noção de qualificação ligada ao posto de trabalho prevaleceu durante algum tempo e foi substituída, gradativamente, pela noção de competência, que emergiu do meio empresarial como forma de dar conta das novas habilidades exigidas do trabalhador no novo modo de organizar a produção.

A realidade atual, na compreensão de Kober (2004), comporta agora menos habilidade não tão diretamente ligada ao posto de trabalho que de aspectos fundamentalmente mais comportamentais da subjetividade humana: capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipe, responsabilidade, iniciativa, valores etc. Exige-se agora que o trabalhador se relacione de uma nova forma com seu trabalho; não vale apenas o “saber fazer”, é preciso “saber ser”.

Ao eleger a competência como elemento central dos processos formativos, atribuindo-lhe um caráter disciplinador, e à medida que o saber-ser para além do saber-fazer procura estabelecer um vínculo entre padrões, atitudes e valores às necessidades postas pelas empresas, os idealizadores da reforma esquecem que as competências devem ser compreendidas como síntese de múltiplas dimensões, não podendo, portanto, ser restritas ao espaço e tempo escolar ou à formação profissional (CARDOSO, 2005).

Nesse sentido, é oportuno lembrar que a característica central do sistema escolar brasileiro é a seletividade expressa através do Censo Escolar de 2006 (MEC/INEP), o qual mostra que das 55.942.027 milhões de matrículas da Educação Básica, 33.328.663 são matrículas do ensino fundamental, desse total apenas 8.906.820 conseguem chegar até o ensino médio. Em relação à educação profissional a realidade é ainda mais caótica expressa nos seguintes dados: das 55 milhões de matrículas da educação básica apenas 744.690 são relativas à educação profissional. Em que as oportunidades de escolarização são escassas, e na sua maioria são oferecidas através da iniciativa privada.

Portanto, o sentido falacioso do discurso enfatiza a preparação para o trabalho tal como preconizado pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, cujas concepções assumem uma manifestação ideológica mais do que uma necessidade efetiva do processo de produção. Portanto a noção de qualificação e competência exigida pelo capital objetiva, na verdade, atender aos objetivos de confiabilidade que as empresas pretendem obter dos trabalhadores, que devem entregar sua subjetividade à disposição do capital (ANTUNES, 1992, p. 52). A noção pode se apresentar como inovação e como grande avanço conceitual para orientar os processos formativos do trabalhador. Entretanto, pode-se constituir em risco para os trabalhadores, pois se constituirá em espaço que produzirá a submissão à ordem estabelecida que aparece como natural e evidente.

CAPÍTULO 3: PRESCRIÇÕES LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nos anos de 1990, no âmbito da educação brasileira, toma forma um movimento progressivo de vinculação da educação à lógica da produção assentado objetivamente nos processos de transformação tecnológico-organizacionais efetivados em vista da necessidade de maximização da produtividade com redução de custos de produção, visando possibilitar ao capital tanto melhores condições de valorização quanto maior controle sobre a força de trabalho. Do ponto de vista ideológico, essa lógica é justificada através do discurso acerca da necessidade de formação de um trabalhador de novo tipo, demandado pelos novos processos produtivos implementados pelo modelo de acumulação vigente.

Não obstante a dinâmica objetiva da lei geral de acumulação capitalista – segundo a qual *os gastos* dispendidos com trabalho vivo sejam crescentemente menores em comparação com *os investimentos* em meios de produção, através da substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto – os discursos que propalam a necessidade de programas de qualificação do trabalhador são disseminados. Isso, no caso brasileiro, sob o argumento de que haveria uma situação de defasagem ou mesmo escassez de mão-de-obra preparada para atender a oferta de emprego no contexto do novo mundo do trabalho.

Em face de tal realidade, a educação passou a ser então considerada (ao nível do discurso) como um campo de interesse estratégico – seja para forjar as habilidades supostamente requeridas pelo novo mundo do trabalho, seja para difundir o ideário da nova ordem mundial, seja ainda para escamotear as causas objetivas do desemprego estrutural, marcante na sociedade contemporânea – justificado como sendo a expressão da falta de qualificação do trabalhador para os novos processos produtivos.

Como pode ser atestado na história do capitalismo, a burguesia não se dispõe a assumir os custos com a formação/educação do trabalhador, requerendo a presença do Estado para o estabelecimento das diretrizes formativas e da normatização dos programas e, sobretudo, para o financiamento das políticas de qualificação do trabalhador.

À luz dessa perspectiva, buscamos direcionar a análise do sentido das reformas ocorridas no campo educacional, visando compreendê-las em sua essência: concepção,

formulação, implantação, implementação e relações que estabelecem com o movimento ideológico,³³ com o objetivo de garantir as condições de valorização do capital.

Nesse sentido, consideramos importante destacar que, assim como a Educação Profissional, a Reforma do Ensino Médio também está situada no contexto mais amplo da reforma do sistema educacional brasileiro, trazendo implícito e explicitamente nas intenções da fala oficial um entendimento das diferentes facetas que servem de suporte ao poder hegemônico. Assim, a esse nível de ensino é atribuída a tarefa de reforço à educação geral em função da formação profissional dirigida para atender aos requerimentos de uma economia que, regida pela competitividade, tem na sua estrutura produtiva processos de trabalho que estão a exigir um novo tipo de trabalhador polivalente, capaz de trabalhar com qualidade. Além disso, visa garantir uma formação dirigida para o exercício da cidadania e como suporte à educação continuada para que o egresso do Ensino Médio possa atender à premissa da educação profissional, que é a empregabilidade. Dessa forma, a expectativa para com o Ensino Médio está na ênfase atribuída à educação geral de qualidade para atender à configuração assumida pelos novos processos produtivos, os quais trazem a marca da flexibilidade e da integração que estão a requerer um outro tipo de qualificação, cujo conteúdo pode ser dirigido tanto em função do atendimento às exigências do mercado formal como do mercado informal. Nesse sentido, é importante destacar que o texto da LDB e os demais instrumentos de política educacional refletem a influência das transformações no modo de produção capitalista, sob o signo do neoliberalismo, tal como expressa o parágrafo segundo do artigo primeiro da LDB, ao afirmar que *a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*, evidenciando, dessa forma, uma articulação direta da educação com os ditames do capital.

Assim, na análise das prescrições oficiais dos últimos 10 anos para a Educação Profissional, dirigidas às instituições de formação profissional, buscamos compreendê-la como categoria de análise e não como política econômico-social. Intentou-se compreender a educação profissional no contexto em que os instrumentos oficiais de política educacional explicitam a função econômica da educação, o que possibilitou o deslocamento conceitual em relação às categorias de análise: ou seja, na sua historicidade e sua contradição.

³³ Com base em Gramsci (1996), entendemos que o desenvolvimento da sociedade ocorre como um todo articulado e indeterminado, um movimento contraditório entre forças e relações de produção que leva à contradição entre classes sociais. Nesse sentido, a formação social implica a luta entre ideologias, sendo determinada de modo fundamental pelas relações e interesses econômicos. “Desse modo, podemos identificar que o deslocamento conceitual que ocorre na formulação, das prescrições oficiais é uma questão política que deve ser alvo de debates entre os grupos incluindo também a classe trabalhadora”. (RAMOS, 2001, p. 20).

Partindo desse pressuposto, na análise desenvolvida, tentando identificar os elementos teóricos e o sentido das mudanças realizadas na política educacional da última década, constatou-se que vários são os ajustes realizados em escala mundial, relacionados à Educação Profissional. Em que pesem as diferenças nacionais, as iniciativas buscadas têm em comum a afirmação da necessidade de uma escolaridade básica mais prolongada que propicie ao trabalhador: conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho e atender à complexidade tecnológica do trabalho. Desse modo, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade devem ser ampliados com base numa proposta de educação profissional mais abrangente para além do adestramento nas técnicas de trabalho. Uma outra tendência generalizada nas políticas de educação profissional refere-se à opção por uma organização curricular com foco no desenvolvimento de competências.

Buscando ampliar a compreensão sobre os determinantes que balizaram essas mudanças, trazemos para a discussão alguns elementos relativos à política de educação implementada no Brasil, a partir da segunda metade da década de 90, do século XX: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997, que regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB, que dispõem sobre a Educação Profissional; o Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto n. 2.208/97, regulamentando o § 2º, do artigo 36, e os artigos 39 a 41, da LDB atual, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNPT/96), que contemplam as orientações políticas filosóficas e pedagógicas da Educação Profissional, instituídas através do Parecer n. 04, de 26 de novembro de 1999, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB n. 04/99). Será cotejado também, mesmo que de forma breve, o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), por ser um dos instrumentos a compor o painel de políticas governamentais cujo foco está voltado para o mercado de trabalho.

O balanço educativo da década de 1990 apresenta, sob diferentes matizes ideológicos, uma forte mobilização política e sindical dos segmentos sociais – intelectuais, artísticos, movimentos sociais – que, engajados na luta de transição democrática³⁴, alimentavam a esperança de que essa transição para a democracia, com objetivos progressistas, poderia ser viabilizada.

³⁴ O período da transição democrática corresponde ao período de 1985 -1999, relativo ao Governo Sarney que substituiu João Batista Figueiredo, último presidente do regime militar instalado no Brasil, desde 1964.

Após 30 anos de ditadura militar, em 1990, assume o governo brasileiro Fernando Collor de Mello, o primeiro presidente eleito, através de eleições diretas, derrotando no 2º turno o candidato da Frente Popular de esquerda, Luís Inácio Lula da Silva. A eleição de Collor resultou de um forte *marketing* político e de arranjos politicamente repudiáveis, apoiados pelas forças conservadoras do país.

Collor se apresentou ao país com um discurso modernizante sintonizado com o ideário neoliberal, prometendo inserir o país na *era da modernidade*. O programa de governo, denominado de Reconstrução Nacional, buscava atender às diretrizes estabelecidas pelos organismos internacionais, tais como a abertura do mercado, a reforma do Estado e a restrição dos direitos sociais enunciados pelo Consenso de Washington. Esse Consenso traça um programa ultraconservador monetarista de ajuste do estado mediante reformas que permitissem a desregulamentação da atividade econômica, privatização de empresas públicas e abertura, sem restrições, das economias (periféricas e semiperiféricas) ao mercado e à competição internacional. No setor educacional, o Governo Collor defendeu o atrelamento entre desenvolvimento econômico e a Educação. Dentre os inúmeros programas apresentados, podemos destacar: Programa Nacional de Combate ao Analfabetismo de Jovens e Adultos (PNAC); Programa Setorial na Área da Educação para o período de 1991-1995 – que reconhece a baixa qualidade do ensino como o problema crucial da educação, considerando não ser a quantidade um problema tão relevante; Projeto de Reconstrução Nacional – que pretendia direcionar os diferentes setores da sociedade brasileira, dentre eles os setores da economia, da educação e de desenvolvimento social, tendo como eixo norteador a modernização do país; Projetos dos Centros Integrados de Atendimento às Crianças (CIACs), inspirados nos Centros Integrados de Educação e Promoção Social (CIEPs), implantados por Leonel Brizola no Rio de Janeiro, que contemplavam uma concepção de escola em tempo integral para o ensino fundamental.

O capital internacional e a burguesia nacional a ele associada começaram a perceber a incapacidade, em todos os aspectos, de o presidente Collor cumprir com o ideário acima sintetizado. Nesse sentido começaram a surgir denúncias cujo aprofundamento das investigações culminou com o *impeachment* do presidente. Em setembro de 1992, assumiu o governo o vice-presidente Itamar Franco, nomeando como ministro da Fazenda o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, que reunia as condições ideais para representar os interesses dos organismos internacionais e das forças do capital nacional, tanto no Ministério da Fazenda, como na condição de possível candidato à presidência da República (FRIGOTTO, 2006).

Os dois anos do Governo Itamar Franco foram marcados por um aparente equilíbrio de forças. Aparente, porque as diretrizes da política econômica praticamente não sofreram alterações. Em 1995. “Ao assumir o governo, Fernando Henrique Cardoso já tinha um projeto amplo construído na ‘conciliação’ dos interesses das diversas forças representantes do capital no âmbito internacional, tanto para seu projeto de oito anos como para as sucessões seguintes” (FRIGOTTO, 2006, p.44).

Convém destacar que a política educacional gestada pelo Ministério da Educação do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso foi norteadada pelas diretrizes que o Banco Mundial define para a educação a serem seguidas pelos países em desenvolvimento. Assim, não se pode negligenciar o fato de que as reformas educacionais, implementadas nos países periféricos da América Latina, foram realizadas sob a orientação de organismos internacionais interessados nos rumos da economia desses países. No caso brasileiro, a recomendação mais significativa e mais contundente do Banco Mundial, quanto à Educação Profissional, é a de que os recursos financeiros incidam sobre ações de qualificação profissional de curta duração e baixo custo. Para a Educação Profissional, as proposições apresentadas, partindo da compreensão de que essa formação se constituiria em um processo prolongado e caro – enfatizam a necessidade de que essas ações sejam repassadas para a iniciativa privada (KUENZER, 1999). Esse é o discurso que passa a ser assumido pelo poder público e pelos empresários que, apoiados pela mídia, passam a defender e justificar a necessidade de que sejam implementadas mudanças nos sistemas educativos dos países, como é o caso brasileiro.

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva representou a possibilidade de serem atendidas as principais aspirações dos educadores, tendo em vista que o movimento destes tendia a encontrar no Partido dos Trabalhadores (PT) um canal político natural viabilizador da concretização de suas reivindicações e a possibilidade de que fosse aberta uma nova era para a educação do país (SAVIANI, 2007).

Entretanto, ao longo do primeiro mandato do Governo Lula, de janeiro de 2003 a dezembro de 2006, foram tomadas medidas que deixaram clara qual a direção sinalizada. É constatado que, no que se refere às questões econômicas e educacionais, são mantidas as orientações do governo anterior, não se constituindo em ruptura com a lógica neoliberal que norteia também a política educacional. “No entanto, novas medidas foram tomadas que implicaram modificações em relação ao que fora estabelecido no Governo FHC, alterando, em consequência, determinados aspectos da regulamentação da LDB” (SAVIANI, 2007, p.10).

Nesse contexto, a política educacional defendida pelos ideólogos neoliberais expressa o projeto de sociedade que deve ser compreendido no contexto de um movimento de realinhamento econômico e político em que se situa o Brasil. Nesse movimento, de âmbito internacional, vêem-se transformações nos processos produtivos organizacionais associados ao uso intensivo de tecnologias e a medidas que visam à redução de postos de trabalho. Tal combinação tem levado a uma reconfiguração do mercado de trabalho, o qual passa a estruturar-se como uma clara diferenciação entre dois grupos: um, numericamente reduzido, composto por trabalhadores com nível de qualificação elevado, desfrutando melhores condições de trabalho e salário; outro, crescentemente em expansão, refere-se aos trabalhadores de alta rotatividade nos empregos, com baixa qualificação e sujeitos à precárias condições de trabalho e remuneração³⁵.

3.1. Discurso oficial em torno da formação/qualificação profissional do trabalhador

Ao analisar as políticas voltadas para a formação do trabalhador no Brasil, Frigotto (2006) destaca que as reformas e as políticas educacionais da década de 90 - orientadas interna e externamente pelos organismos internacionais - caracterizam-se por profunda regressão, sintonia com o ideário educacional expresso na Teoria do Capital Humano³⁶, em versão atualizada. Ou seja, a reforma, ancorada nos pressupostos dessa teoria, é induzida pelos organismos multilaterais – Banco Mundial (BM); Fundo Monetário Internacional (FMI); União das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) dentre outros. Esses organismos elaboram regras e sinalizam novas demandas ao campo econômico, político e social, disseminando os preceitos neoliberais como saída para a crise do capitalismo. Nesse sentido, a reforma do Estado brasileiro é justificada como uma das condições básicas para a superação dessa crise, no bojo da qual se situam também as reformas no campo da educação.

Convém lembrar de que, se, para o neoliberalismo, o Estado é responsável pela crise fiscal e inflacionária, faz-se necessária a redução do seu tamanho e a reconfiguração de suas funções que venham a propiciar à iniciativa privada – que na ótica dos ideólogos neoliberais é caracterizada como sinônimo de eficiência, qualidade e produtividade – a

³⁵ A esse respeito ver a caracterização feita por Harvey acerca da reestruturação do mercado de trabalho em tempos de acirramento da competição intercapitalista, vivida desde a década de 70 e 80 do século passado.

³⁶ A Teoria do Capital Humano defende a idéia de que as diferenças entre países e classes derivam não somente dos investimentos em tecnologia e capital constante, mas do investimento nos indivíduos, considerados como capital humano. Nesse sentido, há uma compreensão da educação enquanto mercadoria, tida como fator de investimento para garantir retorno financeiro.

ampliação de seu espaço de atuação. Nessa perspectiva, o Estado deve ser mínimo e cumprir apenas algumas funções básicas em relação ao ensino fundamental, à saúde pública destinada aos pobres³⁷ e à criação e manutenção de uma infra-estrutura essencial ao desenvolvimento econômico. Ressalte-se, ainda, que, no campo da educação, as despesas com a manutenção do ensino médio, técnico e superior são responsabilidades do Estado.

Para os países da América Latina, entre eles, o Brasil, o Banco Mundial é o principal financiador de projetos na área educacional, condicionando a aportação de recursos ao cumprimento de metas por ele estabelecidas, tais como a redução dos gastos públicos, a desregulamentação dos mercados, a abertura econômica e a privatização das empresas estatais – estas com a finalidade de reduzir o papel intervencionista do Estado na economia.

No Brasil, a implementação do modelo de Estado assentado no ideário neoliberal foi se configurando na década de 90, no governo de Fernando Collor de Melo, que adotou mudanças sintonizadas com as forças de mercado, deflagrando o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia mundial. À época apesar de o país mal ter iniciado seu processo de reestruturação produtiva, começavam a ser disseminados conceitos importados de empresa de países capitalistas avançados, como *lean-production*, sistema *just-in-time*, qualidade total, que tiveram fortes reflexos, sobretudo no imaginário da “classe empresarial” brasileira. Esses conceitos representam uma fraseologia que perpassou o ideário do novo mundo do trabalho e que também se fez presente na política modernizante de liberalização e desregulamentação da economia de flexibilização dos processos de trabalho e de formação do trabalhador, etc.

Sob o discurso de que era necessário implementar uma nova ordem nas estruturas de produção de bens e serviços e que a educação teria uma grande responsabilidade nesse processo, foi elaborada a proposta de Educação Profissional, em 1991, pela Secretaria Nacional de Ensino Técnico (SENETE), do Ministério da Educação (MEC), com o apoio da Secretaria Nacional de Ciência e Tecnologia. Essa proposta fazia parte das políticas mais amplas de desenvolvimento econômico, do Governo Collor, as quais proclamavam a necessidade de investimentos na formação e desenvolvimento dos recursos humanos para que o país ingressasse num novo patamar de desenvolvimento, tal como o que teria sido feito pelos países detentores de tecnologia de ponta.

³⁷ O Banco Mundial reforça o papel da educação como estratégia de diminuição da pobreza. “Em conformidade com a missão do Banco de reduzir a pobreza mundial mediante o crescimento econômico e a prestação de serviços em favor dos pobres. A meta privilegiada para a região da América Latina e Caribe é elevar o capital humano da região particularmente dos pobres” (Banco Mundial, 1999, p.XII, apud LIMA, Kátia Regina de Souza, **Organismos Internacionais**: O Capital em busca de novos campos de exploração). São Paulo; Xamã, 2002.

Essa linha de raciocínio expressa a visão messiânica da educação, no velho estilo da teoria do capital humano, apontando a educação profissional e tecnológica como a “salvadora da pátria”. É o que vamos perceber na justificativa apresentada pela Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE).

[A] Educação Tecnológica guarda compromisso prioritário com o futuro, no qual o conhecimento vem se transformando no principal gerador de riquezas, seu verdadeiro capital, exigindo, por sua vez, uma renovação da escola para que assuma seu papel de transformadora da realidade econômica e social do País (1991, p.57).

Com esse entendimento, foi idealizada a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica que abrangeria todas as instituições de educação profissional do setor público federal, estadual, municipal e instituições particulares da rede Senai e Senac, conjugando ações que englobam: qualificação ocupacional dirigida a adolescentes que não tiveram oportunidade de freqüentar a escola regular; educação prática integrada ao currículo do ensino fundamental; formação técnica de nível médio nas escolas que ofertam profissionalização em áreas definida como as Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas Federais e/ou Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)³⁸; formação de nível superior, destinada à preparação de tecnólogos, e formação profissional superior oferecida pelas universidades nos cursos de licenciaturas plenas.

Esse sistema, articulando as diferentes iniciativas de educação profissional, teria a responsabilidade de definir políticas e normas e delimitar as diversas áreas de atuação dos órgãos que congrega, de modo a compatibilizar essas áreas de atuação com os grandes “desafios da era tecnológica”, contando para isso com o apoio do Comitê Nacional de Políticas de Educação Tecnológica, um órgão que não integra o Sistema Nacional de Educação.

Para Kuenzer (1993), o teor dessa proposta fazia ressurgir a dualidade estrutural da educação brasileira, ao conceber um sistema específico de educação tecnológica paralelo ao Sistema Nacional de Educação, reforçando concepções que separam rigorosamente ciência de tecnologia, atividade teórica da atividade prática. Em outras palavras, o pensar do fazer. Essa

³⁸ O movimento de transformação das Escolas Técnicas Federais começou a ser gestado em 1970, a partir de um conjunto de mudanças impostas pela dinâmica social à formação profissional, especialmente ao funcionamento dos cursos técnicos de nível médio, articula-se também a uma transformação no próprio entendimento da educação profissionalizante, passando, a partir do final da década de 90, a ser denominada de educação tecnológica, num movimento de modernização com vistas ao desenvolvimento de uma formação profissional mais ampla e polivalente, para atender aos requisitos do modelo de produção e a de um mercado consumidor que se apresentava mais sofisticado. Esses elementos constituíram justificativas para a necessidade de um reestudo da formação de profissionais de vários graus e tipos, o que possibilitou a criação do Modelo CEFET/Centro Federal de Educação Tecnológica. Em 1978, foram criados os três primeiros CEFET's em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná.

proposta sinalizaria a vinculação da educação a interesses imediatos e práticos, justificados pela necessidade de se diversificar a oferta de cursos que atendessem às novas demandas do processo produtivo, através de uma programação permanente de formação de recursos humanos.

Kuenzer (1993) argumenta ainda sobre um outro ponto crítico da proposta do Sistema de Educação Tecnológica, que se refere à distorção da política de financiamento da educação, pois, ao pleitear a ampliação do investimento público na educação tecnológica, através da articulação com os Ministérios da Infra-estrutura, Agricultura, Saúde, Trabalho e Previdência Social, cria mecanismos de repasse de recursos públicos a segmentos do ensino voltados para a educação tecnológica, em detrimento das demais áreas, em especial as humanísticas, além de repassar recursos para outras instituições que não pertençam ao sistema de educação pública.

Dessa forma, pode-se deduzir que, ao comprometer a aplicação de recursos públicos com o desenvolvimento da educação de nível tecnológico, ao invés de priorizar investimentos que concorram para a universalização da educação básica, bem como para a ampliação e melhoria da qualidade do ensino superior, como prevê a Constituição Federal, a referida proposta revela sua articulação ao projeto hegemônico do capital que se beneficia da distribuição desigual e fragmentada da educação.

O compromisso com o projeto de hegemonia capitalista foi reforçado nos dois períodos do Governo Fernando Henrique Cardoso. O processo de abertura da economia brasileira ao mercado internacional teve continuidade no seu primeiro mandato (1995-1998), com a adoção do Plano de Estabilização Econômica, que tinha como objetivo principal o controle da inflação e a desregulamentação da economia. No segundo mandato de FHC (1999-2002), ocorreu o fortalecimento dessa abertura mediante a implementação de políticas de austeridade fiscal; a redução de salários; a privatização de estatais. Todas essas medidas representam estratégias de ajuste neoliberal, patrocinadas pelos organismos internacionais e consubstanciadas na reforma do Estado brasileiro. Uma reforma, segundo os seus idealizadores, implementada em vista da consolidação do ajuste fiscal do Estado e da modernização da administração pública

para tornar o Estado mais eficiente, mais efetivo, melhor capacitado para defender o patrimônio público, mais capaz de atender às demandas dos cidadãos a um custo compatível com as restrições econômicas impostas pelo dramático aumento da competição internacional envolvido no processo de globalização (PEREIRA 1998, p. 45).

Efetivamente, essa reforma foi inspirada em outras ocorridas a partir da década de 80 do século passado, em países europeus e nos Estados Unidos, no quadro de crise capitalista internacional, não sendo consequência do processo de globalização nem de uma resposta indulgente ao dramático aumento da competição internacional, mas corresponde a uma estratégia para o enfrentamento da crise causada pela queda da taxa de lucro que estava a requerer uma adequação das funções sociais do estado à nova situação da economia mundial.

Essa reforma, segundo Marilena Chauí,

(...) encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado, não só onde seria possível – nas atividades ligadas à produção econômica – mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados (CHAUÍ, 1999, --).

Nessa realidade, identifica-se a adoção dos pressupostos neoliberais no campo da educação, em medidas como a redução do Papel do Estado no financiamento da educação, a ampliação dos processos de privatização, a substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade³⁹ e a utilização do conceito burguês de competência para justificar, como natural, a seletividade e a contenção do acesso a níveis mais elevados de escolaridade. Essas medidas, dentre outras, resultam em comprometimento dos direitos alcançados.

Partindo desse pressuposto, a concepção de equidade, fundamentada nos argumentos de que não há recursos suficientes para investir em educação para todos, substitui a idéia de igualdade presente na Constituição de 1998 – resultado da luta dos setores mais progressistas da sociedade, que defenderam o direito universal de acesso à escola pública em todos os graus e níveis de ensino, nos estabelecimentos oficiais (Art. 206). Para os mentores intelectuais do Banco Mundial, a universalização do ensino resulta em desperdício de recursos, pois nem todos têm a competência acadêmica necessária para a continuidade dos estudos. Àqueles, os segmentos geralmente excluídos, como os pobres, as mulheres e as minorias étnicas, o Estado deve assegurar *condições mínimas* de acesso a bens e serviços sociais, fazendo justiça social com eficiência econômica.

Respaldado nessas orientações, o processo de construção do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi levado a efeito. Contrariamente ao que estava proposto nas versões preliminares dos projetos da LDB atual, aquele que foi elaborado com a

³⁹ O conceito de equidade está articulado à compreensão da educação como investimento. Portanto, nos marcos da *transformação produtiva com equidade*, constitui um dos princípios basilares da educação brasileira. Ao lado de indicadores como acesso com qualidade, eficiência e equidade, prioritariamente, terminam por entrar em sintonia com os pressupostos defendidos pelo Banco Mundial, sob o ângulo das políticas educacionais delineadas para os países em desenvolvimento. Quando, então, as diretrizes educacionais prescrevem a qualificação como uma das tarefas do sistema educacional, e tomam o eixo da equidade, estão pisando em um terreno fértil de incoerências e restrições históricas. A esse respeito, ver Oliveira, 2001.

participação de organizações e instituições da sociedade civil comprometidas com um projeto de educação democrática, ao ser apresentado pelo deputado Otávio Elísio e relatado pelo deputado Jorge Hage, foi objeto de crítica sistemática das forças conservadoras. A aprovação da Lei n. 9.394/96, fruto da articulação dessas forças conservadoras instituiu as diretrizes e bases da educação nacional, bem como as bases da reforma do ensino profissional no Brasil.

Ressalte-se que o primeiro projeto de LDB foi apresentado na Câmara dos Deputados, em dezembro de 1988, pelo deputado Otávio Elísio (PMDB-MG), sob o n.1.158/88. O passo seguinte foi a designação do deputado Jorge Hage (PSDB-BA), como relator da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara Federal, para apresentar um substitutivo à proposta inicial, que foi aprovado, em 13 de maio de 1993, como Projeto de Lei n. 1.258-C, posteriormente consubstanciado no Substitutivo do Senador Cid Sabóia (PMDB-CE). Esse substitutivo representou uma primeira versão do pensamento educacional brasileiro. Foi formulado coletivamente durante o processo constituinte, principalmente no âmbito do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que sinalizava para o desenvolvimento da formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos. Em maio de 1993, chegou ao Senado Federal, já no Governo Fernando Henrique Cardoso, o projeto de lei que transitava na Câmara, enviado ao Senado e, na Comissão de Educação da Câmara, recebe um substitutivo do Senador Cid Carvalho (PMDB-CE), que recebe o n 1.603/1993. Mesmo modificado, foi substituído pelo Projeto de Lei elaborado pelo Senador Darcy Ribeiro n. 208/89. Já o Decreto n. 2.208/2007 e outros instrumentos legais vêm não somente proibir a pretendida formação profissional, em função das necessidades do mercado⁴⁰, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, em função das necessidades do mercado.

É importante destacar, neste contexto, que o projeto de Lei 1.603/96 é síntese das discussões nascidas na Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC e na Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho, apresentando propostas de mudanças na concepção, gestão e financiamento dessa modalidade de ensino. Foi um projeto que, segundo Kuenzer (1997), revelou-se polêmico ao: (a) conceber e determinar a separação da educação profissional técnica do ensino médio; (b) expandir a rede pública da educação profissional somente mediante parceria, inclusive com as organizações não governamentais; (c) condicionar a aprovação de cursos à gestão tripartite, composta por

⁴⁰ Fez-se necessário considerar que o Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional, também concorreu para essa fragmentação. Ver trabalho de DIAS, Ilzenir Silva. Transformações tecnológicas e organizacionais no contexto das empresas que atuam na construção civil no Maranhão. São Luis/MA, 2005 EDUFMA.

governo, trabalhadores e empresários; (d) favorecer a valorização da experiência em detrimento da formação, no tocante à contratação de professores para essa modalidade de ensino.

Em consonância com os princípios delineados pelo ideário neoliberal, a política educacional que normatiza a formação profissional, a partir da promulgação da LDB n. 9.394/96, priorizou a construção de um novo perfil profissional de trabalhador, que atenda aos novos requisitos de escolarização preconizados pelo mundo do trabalho. De acordo com esses novos requisitos, o trabalhador deve ser capaz de responder com competência⁴¹ às exigências de modernização e reestruturação produtiva⁴².

Essa tendência anunciada na LDB se vê impressa na reforma da educação profissional, que define como premissas básicas a empregabilidade e a flexibilidade, privilegiando a construção de competências na perspectiva do mercado⁴³. Aponta, ainda, para um modelo curricular que favoreça aos sujeitos condições de empregabilidade e de adaptabilidade às constantes mudanças que estão ocorrendo no mundo, com reflexos na produção, na concepção e realização do trabalho.

É fato que a educação profissional no país sempre foi alvo de críticas e de questionamentos tanto pelos setores empresariais quanto pelos educadores. As críticas construídas ao longo da história da educação brasileira apontam quase sempre para os preconceitos e distorções que envolvem essa modalidade de ensino. A educação profissional sempre foi tratada com desprestígio, expressa em propostas reducionistas de educação para os pobres, sem preocupação com a qualidade da oferta de cursos e com o resultado a ser alcançado. A conseqüência disso, acumulada ao longo dos anos, foi o entendimento de que a educação profissional seria sinônimo de treinamento e de adestramento dirigidos às classes populares.

⁴¹ A questão da competência profissional vem assumindo relevância no contexto atual, e a relação entre esta e a formação geral passa a ter um novo significado. A competência é tomada como norteadora, referencial de avaliação e, na maioria das vezes, seu critério é estabelecido em parceria com as estruturas de formação e com empregadores.

⁴² O discurso oficial e do empresariado tem insistentemente indicando que o mercado de trabalho está exigindo profissionais qualificados (com níveis intermediários e com alto grau de instrução-qualificação), o que se reforça na necessidade de serem adotadas medidas visando resolver novos e antigos problemas que comprometem o sistema educacional e provocam o não atendimento das demandas de formação apresentadas pela sociedade.

⁴³ Os argumentos apresentados para a defesa do que se chama hoje de educação profissional, anteriormente denominada formação técnico-profissional, caracterizam uma modalidade de educação, voltada para conduzir permanentemente o trabalhador ao desenvolvimento de competências para a vida produtiva. É o que está contemplado no Artigo 39 da LDB n° 9.394-96. “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996).

Contudo, no discurso, a prática é outra. Assim, a LDB, no art. 41, dispõe sobre o reconhecimento e certificação dos conhecimentos adquiridos na educação profissional, inclusive no trabalho, os quais poderão ser objetos de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos⁴⁴. Nessa perspectiva, valorizam-se todas as experiências práticas do aluno que já se utiliza profissionalmente de uma série de conteúdos próprios de educação profissional.

Convém destacar que o desenvolvimento técnico e científico avança ao mesmo tempo em que aumentam o desemprego estrutural e as desigualdades sociais. Tal realidade fica escamoteada tanto nos discursos oficiais como no discurso dos empresários, segundo os quais o mercado de trabalho está aberto e que existem vagas esperando as pessoas certas para ocupá-las. Através disso, reforça-se a idéia de que a pessoa empregável é aquela que investe na sua qualificação profissional, visando atender às necessidades do mercado.

Tal concepção também pode ser vista no Plano Nacional de Educação Profissional, aprovado em 1996, que dispõe sobre o desenvolvimento das habilidades específicas no processo formativo. De acordo com o Plano, a partir do desenvolvimento de habilidades específicas, trata-se de desenvolver a qualificação profissional específica para grupos de ocupações, processos ou frações da produção industrial, comercial, agrícola ou de serviços. Trata-se, aqui, de atitudes, conhecimentos técnicos e competências que garantem, a longo prazo, a empregabilidade polivalente do trabalhador. (BRASIL, 1996, p.9).

Essa diretriz é coerentemente articulada com os instrumentos das políticas educacionais brasileiras e fortalecida com o apoio da mídia, em suas reportagens sobre o mercado de trabalho, profissões e emprego direcionados aos jovens em busca das oportunidades de inserção nesse restritivo e competitivo mercado de trabalho. Muitos desses jovens, seduzidos pelo discurso da qualificação como garantia de empregabilidade, investem em mais de uma qualificação para poder garantir a exigida polivalência e flexibilidade e, assim, estarem aptos para a competitividade inerente ao processo de ingresso no mercado de trabalho, ou, ainda, buscam concluir seus cursos de qualificação para poderem estar em condições de lutar pelas oportunidades de trabalho que, conforme os discursos dominantes, estão à disposição das pessoas qualificadas. Portanto, na perspectiva assinalada pela política educacional, a garantia de acesso e permanência no mercado de trabalho está diretamente relacionada ao acesso às oportunidades de qualificação e requalificação profissionais.

⁴⁴ Destacam-se a preocupação dos mentores da LDB em separar o ensino médio regular da Educação Profissional, fazendo com que esta se tornasse ou uma etapa a ser realizada após o término do ensino regular, ou realizada concomitantemente a ele.

Essa compreensão foi de tal maneira interiorizada, como demonstram as respostas apresentadas pelos sujeitos ouvidos nesta pesquisa, que, indagados sobre quais motivos levaram-nos a realizar um curso profissionalizante, dentre as opções apontadas, apresentaram os seguintes motivos classificados, a seguir, por ordem de prioridades.

Motivos	Posição em que o motivo foi escolhido	Participação em termos %
Para me qualificar para o competitivo mercado de trabalho	58	56,8
Por acreditar que um curso profissionalizante aumenta as possibilidades de emprego	27	26,4
O fato de estar desempregado	06	5,8
Buscar outra profissão	04	3,9
Aprender algo novo	04	3,9
Outras	03	2,9

Tabela 1: Quais os motivos que o levaram a optar por um curso profissionalizante.
Fonte: Dados Levantados na U.O.P.R.F.T.⁴⁵, em 2006

Como se pode depreender da ordem de prioridades estabelecidas pelos jovens para realizar um curso profissionalizante e/ou participar de itinerários formativos de qualificação e/ou requalificação profissional, está a incorporação da ideologia de quanto mais cursos de qualificação profissional o jovem puder participar, melhor preparado ele vai estar, e maiores também serão suas oportunidades de ingresso no “competitivo” mercado de trabalho. É uma proposição absorvida facilmente pelo jovem, uma vez que está legitimada pelo poder dominante, além de possuir uma difícil contestação.

As instituições de formação profissional, com destaque para os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), Escolas Técnicas Federais, Serviços Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), além das escolas das rede pública estadual, municipal e particular de ensino que oferecem cursos profissionalizantes, devem, na perspectiva sinalizada, desenvolver programas de formação profissional em perfeita sintonia com o que está sendo demandado pelo setor produtivo, privilegiando uma dimensão puramente instrumental, de enfoque centrado no desenvolvimento de competências técnico-profissionais, o que requererá do sistema educacional alterações que o tornem coetâneo e articulado aos interesses oriundos do setor produtivo.

⁴⁵ Unidade Operacional Prof^o. Raimundo Franco Teixeira

Nesse sentido, através da Confederação Nacional da Indústria, no Documento Competitividade Industrial (CNI, 1998), o empresariado nacional criticou a fragilidade do sistema educacional brasileiro, por não formar recursos humanos para o setor produtivo. Foram apontadas falhas no sistema educacional, que produziria uma elevada quantidade de analfabetos, incapacitando, assim, a força de trabalho brasileira de ser aproveitada no desenvolvimento do modelo econômico que então se desenhava.

Carvalho (1999) considera que a proposta pedagógica defendida pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) busca adequar a educação às modificações que ocorrem no sistema produtivo do país. Na aparência, é apresentado em uma perspectiva humanista, mas, na essência, reafirma o caráter utilitarista, economicista e produtivista presente historicamente em sua relação com a educação.

Face ao prolapado discurso da necessidade de a educação profissional preparar para a atividade produtiva, foram realizados vários ajustes educacionais em escala mundial. No Brasil, a promulgação da Lei n. 9.394/96 e do Decreto nº 2.208/97, que regulamentou os artigos de 39 a 40 relativos à Educação Profissional, é ilustrativa. O artigo 36 da LDB, explicitando o caráter dual do ensino médio, determina que o currículo desse nível de ensino contenha uma parte diversificada (25% da carga horária mínima) composta por disciplinas de natureza profissionalizante, destinadas especialmente àqueles que “desejarem” ingressar no mercado de trabalho, e, outra, integrada por disciplinas de aprofundamento do conteúdo de caráter geral, para aqueles que “tenham a intenção” de prosseguir os estudos em nível universitário.

Observe-se que a escola privada de nível médio não se destina à profissionalização imediata do estudante, mas à preparação para o acesso ao ensino superior. Portanto, recai sobre as escolas públicas de nível médio a responsabilidade de organizar esse currículo optativo, a ser ministrado nos centros públicos de educação profissional, ou equivalentes, seguindo a estruturação modular da Educação Profissional. Esse tipo de experiência já era vivenciado nos Centros de Formação Profissional do Sistema S, nos quais os alunos que participavam de formação de nível técnico deveriam apresentar como requisito básico a conclusão do antigo ensino de 2º grau, hoje Ensino Médio. Nesses Centros de Formação Profissional, esses jovens cursam apenas a parte profissionalizante, modalidade essa que continua sendo oferecida, principalmente, nas escolas do Sistema S, com destaque para o SENAI.

Oliveira (2005) considera que a separação entre Ensino Médio e Educação Técnico-Profissional constitui-se no objetivo central da Reforma do sistema educacional

brasileiro, fundado numa visão dicotômica que separa a formação acadêmica da formação profissional, a qual permeia os instrumentos de política educacional brasileira desde a aprovação dos primeiros instrumentos normativos, como o Decreto-lei nº4. 073/42 que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Atente-se para o fato de que, nas concepções contempladas nos documentos que orientam a formação profissional desenvolvida no contexto atual, essa dicotomia está presente. Veja-se, por exemplo, o Artigo 8 do Decreto n. 2.208/1997, que propõe a estrutura modular para organizar o currículo dos cursos profissionalizantes e admite que a habilitação profissional seja realizada de diferentes formas, momentos e instituições;

Parágrafo 1º - No caso de o currículo estar organizado por módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, ao certificado de qualificação profissional.

Parágrafo 2º - Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

Parágrafo 3º - Nos currículos organizados para obtenção de habilitação, estes poderão se cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estadual, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

Parágrafo 4º - O estabelecimento do ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de nível técnico, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

Além da dualidade, outra premissa básica da educação profissional, a flexibilidade, comparece. Esta possibilita à rede de ensino técnico a oferta ampla de uma formação mais ágil, voltada exclusivamente para o mercado. Para tanto, foram criadas estratégias diversificadas e diferenciadas, extremamente flexíveis no que se refere ao percurso de formação, permitindo saídas intermediárias e aproveitamento das disciplinas ou módulos cursados em outras instituições de ensino, desde que credenciadas pelos sistemas federal e estadual de educação.

Com base em Oliveira (2005), pensamos que as saídas intermediárias e o aproveitamento dos créditos cursados em diferentes instituições de formação profissional representam, na prática, estratégias que permitem ao poder público justificar os baixos níveis de investimentos nessa modalidade de ensino.

Seguindo essa mesma lógica, no artigo 11, do mesmo decreto, é prevista uma outra forma de aproveitamento de estudos

Art. 11 – Os sistemas federal e estadual de ensino implementarão, através de exames, certificação de competência, para fins de dispensa dos módulos cursados em cursos de habilitação do ensino técnico

Ainda, nos termos do próprio parágrafo único,

o conjunto de certificados de competências equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio (BRASIL, 1887).

Ao instituir a certificação por competência como mecanismo para o reconhecimento dos saberes tácitos dos trabalhadores, adquiridos através de experiências construídas no trabalho ou por outros meios, admite que o percurso curricular do aluno seja acelerado e, ainda, propicia a ampliação da oferta de vagas, sem a necessidade de que o poder público amplie os investimentos na construção de escolas. Esse mecanismo é coerente, portanto, com a lógica de redução de custos, ou seja, de redução de investimentos na educação profissional, manifesta em todo o conteúdo do decreto.

Também, essa mesma lógica preside o Artigo 9º, que trata da formação de professores da educação profissional. Vejamos:

Art. 9º - As disciplinas do currículo do ensino técnico deverão ser ministradas por professores preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o *caput* serão disciplinados em ato do Ministro da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1997).

A falta de qualidade e o alto custo da formação de professores vêm sendo apontados, ao longo dos anos, como um dos problemas a serem enfrentados pelas políticas públicas de educação. O Decreto n. 2.208/97, pretendendo afrontar esse problema, contempla como requisito básico de admissão de docentes para a educação profissional o domínio de um saber baseado na experiência, sem valorizar o conhecimento teórico necessário, adquirido mediante estudos realizados. Evidencia-se, assim, a incoerência do discurso oficial, que proclama a qualidade técnica da formação do trabalhador, mas não exige praticamente qualificação para o exercício profissional do docente da formação profissional. Para a formação do profissional do ensino técnico, o requisito exigido é que o profissional seja instrutor, isto é, monitor selecionado, principalmente, em função de sua experiência profissional.

Há nisso uma incoerência com relação ao discurso dominante que propala a existência de uma demanda do mundo do trabalho de trabalhadores com elevado nível de conhecimentos técnicos e domínio de competência profissional. Sendo essa formação orientada por profissionais considerados apenas como instrutores competentes em sua área de

atuação, pode-se afirmar que, como tal, não passa de um mero treinamento com baixo custo, atendendo, assim, à política de redução de custos.

Os descontentamentos com o teor do Decreto n. 2.208/97 – súmula da forma como o poder central compreende e implementa ações de formação profissional no país – motivaram os educadores congregados, através de suas instituições representativas, associações e entidades como a Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Sindicato Nacional dos Servidores das Escolas Federais de Educação (SINASEF); Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), etc., a se mobilizarem para conseguir a revogação do mesmo, reivindicando, pois, uma nova reforma do ensino médio e da educação profissional técnica, em caráter de urgência, a partir da revisão das bases teóricas em que está assentada a educação profissional que colocasse em xeque o conteúdo ideológico do Decreto n. 2.208/97, elaborado, particularmente, conforme os “humores do mercado”. Segundo Ramos e Frigotto, “o embate travado para revogar o Decreto n. 2.208/97 engendra uma concepção ético-política de luta entre projetos societários distintos e um projeto educativo mais amplo”.

(...) trata-se, na verdade, de repudiar um decreto que expressava de maneira emblemática, a regressão social e educacional sobre a égide de um ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classe e do dualismo na educação (Ramos, 2005, p.52)

Apesar de o Decreto n. 5.154/04, que revogou o Decreto n. 2.208/97, em seu conteúdo final, sinalizar para a persistência de forças conservadoras na busca de manutenção de seus interesses, pode-se perceber em seu conteúdo uma política de educação profissional na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa. É claro que a aprovação do Decreto n. 5.154/04, por si só, não muda o desmonte produzido na década de 90. Daí a necessidade de as instituições da sociedade, direta ou indiretamente relacionadas com as questões do Ensino Médio e com a Educação Profissional, mobilizarem-se para que mudanças efetivas de fato aconteçam. Da parte do governo, reforça-se a necessidade de sinalizar forte e claramente para o reconhecimento da importância da ampliação de matrículas do Ensino Médio e de elevação de sua qualidade, assim como também da Educação Profissional, como resposta tanto aos imperativos de um direito de cidadania e de justiça, quanto às demandas de um processo produtivo de base tecnológica digital-molecular, que apresenta a necessidade de novos conhecimentos e domínios na formação do trabalhador.

Conforme indicações apontadas pelo Seminário Nacional sobre Educação Profissional, realizado pelo MEC, em 2003, primeiro ano do Governo Lula, para discutir as mudanças necessárias na política do ensino Médio e da Educação Profissional, o governo federal deveria ter efetivado a reordenação da função social do Sistema “S”, considerando que esse Sistema realiza movimentação de fundo público. A exigência por essa reordenação deve-se ao fato de que tais instituições já não cumprem com uma das prioridades estabelecidas quando da sua criação, que é a oferta de cursos de aprendizagem, apenas os Departamentos Regionais das regiões norte e nordeste concentra suas programação de cursos na modalidade aprendizagem. Uma análise desenvolvida por Ramos (2004) aponta que o esforço dispendido pelo Sistema “S” na direção da oferta de cursos de aprendizagem é mínimo, atendendo apenas a uma determinação legal. Se essa função fosse mantida, não haveria necessidade da implantação de um programa anunciado pelo governo federal denominado de Escolas de Fábrica⁴⁶.

Nesse sentido, para uma revisão das bases teóricas em que estão assentados o Ensino Médio e a Educação Profissional, fez-se necessário que se colocasse em xeque o conteúdo ideológico do Decreto n 2.208/97 – um dos instrumentos legais utilizados após a promulgação da LDB n 9.392/96 para formatar o Ensino Médio e a Educação Técnico-Profissional, particularmente, conforme os “humores do mercado” (BUENO, 2004, p.4).

A revogação do Decreto n 2.208/97 foi efetivada através do Decreto n. 5.154/04, que apresenta a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio como inovação, não contempla mudanças substanciais a esse respeito, apresentando a proposta de formação integral, sem deixar claro quais os princípios que irão fundamentá-la, como se bastasse a força de um Decreto para garantir essa integração.

É importante considerar que a revogação desse Decreto não representou o abandono dos seus princípios norteadores – que incluem o da sua articulação com o ensino médio, os quais definem sua identidade e especificidade, em vista do desenvolvimento de competências para a laboralidade. Esses princípios são, pois: a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização na organização curricular, a identidade dos perfis profissionais de conclusão, a atualização permanente dos cursos e seus currículos e a autonomia da escola em seu projeto pedagógico (BRASIL, 2000). Dessa forma, tanto a

⁴⁶ O Programa Escola de Fábrica objetiva preparar o jovem para o exercício de uma profissão com vistas a criar oportunidades de trabalho e renda. Estes são alguns dos objetivos do programa Escola de Fábrica, que tem como diferencial a parceria entre o Governo Federal com entidades públicas e privadas sem fins lucrativos na instalação de salas de aula em empresas para formar jovens profissionais. A esse respeito ver Projetos Prioritários SETEC/MEC: 2006.

organização dos cursos integrando ensino médio e técnico quanto a sua estruturação ocorreram de forma integrada, concomitantemente e subsequente, favorecendo, assim, a integração ensino médio e técnico, sem, todavia, suprimir o modelo que os tornava independentes, conforme está disposto no Artigo 4º do Decreto n. 5.154/04, que prevê que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderá ser ofertada de forma articulada, desde que sejam observadas as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos respectivos níveis de ensino. Apesar dos limites dessa proposta de integração e organização, foi aberta a possibilidade para que a escola construa propostas alternativas para viabilizar a tão desejada integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, constituindo-se em formas de resistência.

A gênese do Decreto n. 5.154/04 revelou-se num processo polêmico do qual participaram entidades da sociedade civil, educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, ONG's e de instituições empresariais que, durante o ano de 2003, confrontaram-se defendendo seus projetos, retomando a disputa que ocorreu por ocasião da aprovação da LDB n. 9.394/96, e que, no contexto atual, culminou com a aprovação do Decreto n.5.154, de 23 de julho de 2004.

Portanto, a relação entre educação profissional e educação escolar se estabelece a partir do momento em que o modelo nacional de desenvolvimento e o da educação se definem mais explicitamente como neoliberais. Os argumentos de ordens econômicas e político-sociais anteriormente apresentados em relação à permanência de uma educação tecnológica de nível médio, somados aos argumentos especificamente educacionais, são indicadores de que o campo educacional democrático de massas deve retomar as suas posições iniciais quanto à relação entre educação geral e educação profissional. Vale considerar que a não integração entre educação geral e formação profissional, conforme estava prescrita na LDB, mas excluída deste, parece contraditória diante das atuais tendências sinalizadas pelo menos no plano do discurso sobre a “intelectualização da produção” que, para proporcionar uma formação mais sólida, necessitaria ser desenvolvida de forma articulada aos fundamentos da educação geral, visando possibilitar a interação entre máquina e indivíduo mais competente, o que implicaria em domínios dos conhecimentos técnicos⁴⁷.

A concepção de formação contemplada no Decreto n. 5,154/04 reafirma as concepções contidas da LDB e no Decreto n.2.208/97, sinalizando para uma formação

⁴⁷ Ainda sobre o Decreto n. 2.208/97, os objetivos da Educação Profissional têm por finalidade: I – Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando os jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas. (BRASIL, 1997).

específica em consonância com o que preconizam⁴⁸ as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPT/97), instituídas através do Parecer n.16/99, Resolução n.04/99, definindo que, na construção dos seus currículos, a escola deve conciliar as demandas identificadas na sua área de atuação – da localidade onde está inserida, sua vocação institucional, e sua capacidade de atendimento das demandas. Além disso, as Diretrizes apontam para a necessidade do contínuo aprimoramento do processo de formação de técnicos de nível médio da inserção e reinserção dos profissionais no mercado de trabalho.

Nas Diretrizes, o Ministério da Educação destacou que a Educação Profissional deve estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, e que objetiva garantir ao cidadão o direito permanente de se inserir na vida social e produtiva, atendendo aos interesses do setor produtivo.

De acordo com o disposto na Resolução, as Diretrizes estão assentadas no conceito de competências por área profissional. Para viabilizar essa proposta, contempla-se um conjunto de princípios, critérios, bem como procedimentos que devem ser observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento das atividades de ensino.

A propósito do princípio de flexibilidade, interdisciplinaridade e articulação, Ramos (2001) afirma que ele não é neutro, pois tem como referência uma certa forma de compreender a sociedade e suas relações no momento contemporâneo. Subjaz a esse princípio uma confiança quase apologética no atual estágio de avanço da tecnologia e na capacidade da escola de preparar cidadãos e trabalhadores na dimensão intelectual e psicológica adequadas às exigências dessa realidade.

O sentido das reformas educacionais, expresso no Parecer n.15/98, evidencia que reformas buscam construir um perfil de formação do aluno, em consonância com as características de uma suposta sociedade pós-industrial⁴⁹. Ramos (2001) aponta para a necessidade de se discutir e questionar de qual sociedade se fala ao pensar no pós-industrialismo.

Estruturalmente, as principais mudanças produzidas pela reforma da Educação Profissional contemplam a separação entre Educação Profissional de Nível Técnico e Educação Básica, adquirindo um caráter complementar ao Ensino Médio, a ser explicitada quando da organização curricular.

⁴⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Profissional de Nível Técnico – DCNEPT/2000, instituídas através da Resolução CNE-CEB/2000, expressam a correlação de forças, políticas, filosóficas, econômicas e culturais da sociedade brasileira.

⁴⁹ É exatamente nesse contexto que se buscam construir e disseminar novos valores apropriados ao processo de adaptação do cidadão trabalhador à instabilidade da vida produtiva, à individualização do trabalho e das formas características da sociedade pós-industrial.

Para viabilizar o que prioriza a reforma, o Parecer tenta resgatar um “humanismo abstrato” ou personalista, no contexto do qual é solicitada à educação que assuma a responsabilidade de desenvolver nos sujeitos sensibilidade⁵⁰ que os oriente por valores que respondam às exigências dos tempos atuais e de seu projeto próprio de vida, o que para tanto requer uma avaliação permanente das capacidades e dos recursos que o meio oferece.

À escola, orientada pelos princípios definidos pelo Parecer, exige-se que organize os currículos de ensino para atender às quatro grandes necessidades de aprendizagem a serem construídas pelos cidadãos para o próximo milênio⁵¹: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – que são os pilares da educação estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU). Portanto, o conceito de estética refere-se ao estímulo à criatividade, ao espírito inventivo, e à curiosidade de desenvolvimento de uma concepção de trabalho que envolva o gosto o prazer de fazê-lo bem feito.

O atendimento de tais necessidades, no âmbito da Educação Profissional, requereria o desenvolvimento de competências profissionais que preparassem esses alunos para atender às especificidades e particularidades do mercado e para constituírem identidades capazes de suportar as inquietações, as incertezas, os imprevistos, as diferenças tão características do contexto atual.

Além dos princípios gerais e específicos, já referidos anteriormente, são recomendados para a Educação Profissional de Nível Técnico o desenvolvimento de um conjunto de competências profissionais que proporcionem ao trabalhador estar permanentemente atualizado e em condições de atender às demandas requeridas pelo mercado de trabalho. Nesse sentido, a competência é entendida como “um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo de trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento” (BRASIL, 2000, p. 34).

O conceito de competência, na ótica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPT/97), implica na ampliação de responsabilidades a serem assumidas pelas escolas no processo de organização das propostas curriculares da Educação Profissional, uma vez que é exigida a inclusão de novos conteúdos, de novas formas de organização do trabalho e de novos conhecimentos adquiridos na prática

⁵⁰ A sensibilidade a que se referem às Diretrizes diz respeito à valorização da diversidade e, na educação profissional, significa diversidade de trabalhos, de produtos e de clientes. É uma perspectiva que supera o modelo de formação dirigida para postos ocupacionais específicos. A esse respeito, ver Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Profissional de Nível Técnico BRASIL, MEC; 2000.

⁵¹ Relatório elaborado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, denomina-se Educação: um tesouro a descobrir. Esse relatório foi elaborado por um grupo de pensadores que se coadunam com a nova redefinição do papel da educação, dentre eles, o coordenador Jacques Delors.

profissional. Além disso, foi exigida a adoção de metodologias que estimulem o desenvolvimento de capacidades como: resolução de problemas novos, comunicação de idéias, tomada de decisões, iniciativa, criatividade e autonomia intelectual e o respeito às regras de convivência democrática.

Assim, a articulação entre ensino médio e educação profissional expressa seus sentidos a partir de uma suposta identificação com as capacidades que são exigidas para a vida produtiva e para o exercício da cidadania, o que, segundo Ramos (2001), permitiria superar a dicotomia entre a racionalidade técnica e o caráter abstrato dos ideais na formação humana.

Já Kuenzer, contrariamente, afirma que:

Quando finalmente as exigências de competitividade econômica reclamam o uso intensivo do conhecimento e da educação, estreitando as relações entre educação e trabalho, desaparece a especificidade do vínculo formal com o emprego, transferindo-se a tensão para outro ponto: embora educação para a cidadania e para o trabalho se confundam, ela é para poucos; cada vez menos (2000, p. 37).

Compreendemos que, apesar de a educação profissional trazer como um dos seus pressupostos a unidade entre teoria e prática, na medida em que aponta para o necessário domínio dos princípios científicos e técnicos que regem todos os processos produtivos em todos os ramos da indústria, essa sinalização indica a necessidade da posse de conteúdos inerentes ao processo de produção em sua totalidade, afastando-se de quaisquer elementos que revelem um distanciamento entre o trabalhador e o produto do seu trabalho. Essa é uma circunstância histórica encerrada nos limites históricos do capitalismo e que, até o momento atual, não foi superada.

É preciso reconhecer a existência de uma enorme lacuna a ser preenchida gradualmente pela força do movimento da história para que se possa pensar na possibilidade de viabilizar a concretização da unidade teoria/prática, ensino/trabalho produtivo e domínio dos princípios científicos que regem a produção, visando superar os pressupostos produtivistas da educação técnico-profissional e tecnológica.

O princípio da flexibilidade contemplado nas Diretrizes reflete-se na “construção de currículos em diferentes perspectivas na oferta dos cursos, na organização de conteúdos por disciplina, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologias e gestão dos currículos” (BRASIL, 2000, p. 35). Este princípio contempla uma concepção de escola autônoma (um outro princípio), capaz de encaminhar a construção do seu currículo vinculado com a realidade do mundo do trabalho, a partir da adoção de metodologias que articulem vivências e práticas profissionais, de modo a possibilitar um processo de permanente

atualização e incorporação de inovações, correções, sempre que possível, e adaptações constantes às mudanças no contexto da contemporaneidade.

Segundo Ramos,

O Decreto n.2.208/97 em seu artigo 8º destaca diferentes formas de flexibilização do currículo, a modularização como aquela que melhor atende aos requisitos da formação profissional que permite ao indivíduo a inserção no mercado de trabalho. Também as Diretrizes prevêem que os currículos possam ser organizados dentro da perspectiva modular. A exposição de motivos do Ministério da Educação apresentada pelo Ministro à Câmara dos Deputados Federais entende a modularização como a forma de dar corpo às propostas de flexibilidade e educação permanente (2002, p.146).

A organização curricular modular é reafirmada pelo Decreto n.5.154/04, quando este determina que a educação deve estar diretamente articulada ao desenvolvimento de competências profissionais. Portanto, os módulos com terminalidade qualificam e permitem ao indivíduo algum tipo de exercício profissional. Além destes, outros módulos também podem ser oferecidos como preparatórios para a qualificação profissional.

No que se refere à interdisciplinaridade, outro princípio, as Diretrizes adotam a organização curricular flexível, para que, no tratamento dos conteúdos e desenvolvimento dos estudos, possam ser viabilizados conhecimentos de forma inter-relacionada, de modo a se complementarem, ampliarem-se e influenciarem-se uns aos outros. O tratamento pedagógico a ser dispensado privilegia uma concepção de integração e flexibilidade para fundamentar o conteúdo dos processos de formação do trabalhador.

O princípio de flexibilidade, uma das premissas básicas da Educação Profissional, reforça a dicotomia contemplada no Artigo 8 do referido Decreto, ao possibilitar a oferta ampla e ágil do ensino técnico voltado, prioritariamente, para atender às necessidades do mercado. Assim, mesmo articulado ao princípio da interdisciplinaridade, é insuficiente para superar a fragmentação inerente ao modo de ser da escola, tendo em vista que não se efetiva como mecanismo interno das práticas educativas. É preciso que se busque a substituição da formação do trabalhador, proporcionada por cursos aligeirados de formação profissional que supostamente melhoraram as condições de empregabilidade. Como analisa Kuenzer (2000), os conjuntos de estratégias que apenas conferem certificação vazia constituem-se em modalidades aparentes de inclusão, justificando a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência como sendo resultado da incompetência do próprio trabalhador.

Assim, o Parecer contempla uma concepção de preparação para o trabalho no qual, os conhecimentos associados à realidade do mundo do trabalho devem ser básicos a quaisquer

atividades produtivas, o que significa adequação às exigências de contextos produtivos contemporâneos, que estariam requerendo cidadãos tecnicamente competentes, capazes de assimilar as mudanças tecnológicas e de se adaptar à nova forma de organização do trabalho.

Quanto ao princípio de identidade dos perfis profissionais, as Diretrizes determinam que as demandas das pessoas, do mercado de trabalho e da sociedade irão determinar a adequação dos cursos de educação profissional de nível técnico. Ou melhor: destas demandas é que emanarão a discussão e organização do currículo. O perfil profissional por sua vez definirá a identidade do curso que deve ser estabelecida, levando em conta tanto as competências profissionais gerais de uma determinada área ou de outras áreas, de forma a se complementarem e, assim, garantirem a perspectiva de formação polivalente preconizada pelas diretrizes, atendendo ainda às exigências locais e regionais.

Para a escola, é apresentado o desafio de, no processo de organização do currículo por áreas que se subdividem em habilitações profissionais, superar o viés do especialismo, ou seja, a fragmentação da formação do trabalhador. Entretanto, questiona-se como a escola pode enfrentar tal desafio, tendo em vista que a ela cabe – a partir do quadro fixado das vinte áreas profissionais, com suas respectivas caracterizações, competências profissionais gerais e cargas horárias mínimas para cada habilitação – apenas o papel de cumpridora do que determinam os instrumentos normativos. Além desse fator, o espaço da discussão crítica, com vistas a ampliar, completar o que propõem as Diretrizes, foi muito reduzido, e a atuação da escola está limitada apenas ao acatamento das determinações legais.

Na perspectiva assinalada pelo discurso dominante, as diretrizes se apresentam com o objetivo de garantir a flexibilidade, no sentido de proporcionar a construção e elaboração de currículos mais abertos, privilegiando sua organização, o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem ao trabalhador maior autonomia para gerenciar sua vida profissional.

Ficam evidenciadas as dificuldades a serem enfrentadas pela escola para definir e operacionalizar essas habilitações tomando como referência as áreas profissionais, tanto no que se refere a sua amplitude quanto na especificidade de algumas competências, que acabam se restringindo à própria habilitação, sem oferecer condições para que sejam estabelecidas articulações mais efetivas e, enriquecedoras com outras áreas profissionais.

Quanto à atualização permanente dos cursos e currículos, é destacado que as mudanças advindas do progresso da ciência e da técnica acontecem de maneira muito rápida, o que coloca a possibilidade de surgimento de novas áreas e a permanente atualização dos currículos e das competências profissionais. Essa tarefa foi assumida pelo Conselho Nacional

de Educação (CNE), envolvendo a “participação de educadores, empregadores e trabalhadores, garantida a participação de técnicos das respectivas áreas profissionais” (MEC/DCNEPT, 1997, p. 38), no processo de atualização dos perfis profissionais e no planejamento dos cursos.

Quanto ao princípio de autonomia nas Diretrizes, este se encontra diretamente relacionado à exigência da prática democrática na escola, fundamental para o processo de elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica. A participação democrática de todos os segmentos da escola, principalmente os docentes, é vista como condição de legitimidade do processo de elaboração do projeto político pedagógico. Desse modo, estaria viabilizado o atendimento das normas tanto comuns à educação nacional quanto específicas dos sistemas de ensino, bem como daquelas relativas às demandas do cidadão e da sociedade, além do atendimento dos aspectos inerentes à vocação institucional.

Além desses elementos, outros devem estar em consonância com o projeto político-pedagógico da escola: o sistema de avaliação e a estruturação curricular dos planos de cursos⁵². Tais elementos devem apresentar, conforme o disposto na Resolução 4/1999, justificativa; objetivos; requisitos de acesso; perfil profissional de conclusão; organização curricular; critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; critérios de avaliação; instalações e equipamentos; pessoal docente e técnico; certificação e diploma. Tudo isso para que fique claro quais são os critérios de atendimento das demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade, como também as demandas identificadas com a vocação e a capacidade organizacionais.

As diretrizes, ao exigirem a comprovação da aquisição de competências, induzem ao risco de legitimar critérios de seletividade que irão afetar a inserção do técnico de nível médio no mercado de trabalho, caso os domínios e as competências apresentadas não sejam reconhecidas por esse mesmo mercado, ainda que o curso faça parte do Cadastro Nacional.

Ramos considera que:

A abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis. Isso explicaria a resistência, ainda que não organizada, da maioria dos

⁵² Ainda sobre os planos curriculares, estes após aprovação nas instâncias internas da Escola, deverão ser encaminhados ao MEC para que sejam incorporados ao Cadastro Nacional de Cursos, para registro e divulgação em nível nacional. As expedições de diploma de nível técnico, os históricos escolares e certificados de qualificação são de responsabilidade da escola. Entretanto, convém destacar que esses documentos somente terão validade se os cursos estiverem cadastrados.

professores em conhecer, compreender e praticar a pedagogia das competências (2001, p. 154).

Compreende-se que os elementos, na ótica das Diretrizes, devem integrar a formação do trabalhador, como a capacidade de adequação às constantes mudanças que se processam no mundo do trabalho, devendo ser incorporados como parte da função social da escola, para que não seja atribuída apenas ao aluno a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso de seu processo formativo.

Ao pressupor que o aluno já apresenta as competências gerais construídas na Educação Básica – ou seja, que sua formação está apoiada em bases científicas e tecnológicas – corre-se o risco de comprometer a formação dos jovens que buscam construir conhecimentos e saberes que os habilitem a competir por uma vaga nesse restritivo mercado de trabalho, uma vez que a realidade da escola pública brasileira impossibilita garantir essa formação de base sólida, pela falta de condições objetivas que se refletem nas condições institucionais de trabalho e na baixa qualidade do ensino. Considerando o que está proposto nos instrumentos da política educacional e as condições objetivas de atendimento aos imperativos legais, pode-se afirmar que, sem decisão política, sem recursos financeiros, não será possível formar o trabalhador com as competências exigidas pelo mercado.

Além desses aspectos, outros relevantes são contemplados pelas Diretrizes. Dentre estes, destacam-se aqueles relativos às exigências para que o profissional formado possa ser considerado técnico. Essas exigências se referem ao tempo de integralização da habilitação profissional que tanto pode ser cursada de uma só vez, como também por etapas, desde que não ultrapasse cinco anos, sendo considerado ainda o espaço formativo em que se realizou essa habilitação, e que tenha feito cursos há mais de cinco anos em escolas técnicas, instituições, especializadas em Educação Profissional, ONG's, entidades empresariais e sindicais. As diretrizes consideram também que os diplomas podem ser obtidos em cursos livres de Educação Profissional de nível básico e, ainda, que o conhecimento adquirido no espaço do trabalho, na prática profissional, poderá e deverá ser aproveitado mediante processo de avaliação, a ser realizado pela escola que oferece a habilitação. Essa instituição é que será responsável pela avaliação, reconhecimento e certificação necessária para o prosseguimento ou a conclusão de estudos.

Note-se que uma relação de maior proximidade da educação com o setor produtivo tem significado, historicamente, a subordinação dos processos educativos aos interesses do capital, embora, na ótica do discurso dominante os investimentos em educação sejam

considerados como um poderoso instrumento que contribuirá para modificar o quadro social existente.

Compreendemos que a concretização dessa subordinação ocorre por meio da delimitação dos conteúdos e da gestão do processo educativo, isto é, o trabalho é entendido como mercadoria, justificando a Educação como investimento não mais social, mas, sim, individual, como condição de empregabilidade, expressando assim “poder” para competir e se inserir no mercado altamente globalizado.

Para os organismos internacionais, tais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), e Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (Unesco),

O incremento do capital humano dos trabalhadores aumenta a sua capacidade de auferir renda, porque as economias orientadas para mercado recompensam o trabalhador especializado que é capaz de produzir um bem com alto valor de mercado (BANCO MUNDIAL, 1995, p.43, apud KOBER, 2004, p.7).

É, também, nessa perspectiva, que são apontadas as soluções para os altos índices de desemprego, supostamente decorrente da falta de qualificação do trabalhador. A necessidade do aumento da qualificação e da educação básica do trabalhador é apontada pelo presidente do Sistema composto pela Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP), Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP) e Conselho Regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em São Paulo, Max Scharape, como o investimento no capital humano. Segundo ele, “[...] uma das soluções para reduzir o desemprego é o resgate da qualidade, a democratização do acesso ao ensino básico, médio e profissionalizante e de terceiro grau” (Congresso Internacional Educação e Trabalho 1998, p.10 apud KOBER, 2004, p.9).

É nesse sentido, também, que se posicionava na época o Ministro da Educação do Governo do Presidente FHC, o economista Paulo Renato de Souza, ao defender a urgência da Reforma da Educação Profissional. Em suas palavras,

A nova configuração imposta pela ordem econômica mundial impõe ao nosso sistema educacional e, em particular, à Educação Profissional, urgentes mudanças para que possamos acompanhar os avanços científicos e tecnológicos (BRASIL, 1996, p. 8).

Ressalte-se, contudo, que a ordem econômica a que se refere o Ministro é a que está delimitada pela crise mundial do capital. Portanto, o que está na base dessa argumentação é a política neoliberal adotada em face da crise cujos efeitos repercutem de forma contundente em países de economias e políticas sociais frágeis como o Brasil. (OLIVEIRA, 2005).

É inegável considerar que: a educação pode possibilitar benefícios individuais e sociais; existe de fato uma relação entre escolaridade e empregabilidade; a educação é um direito ao qual todos devem ter acesso; há exigências de escolaridade para absorção do indivíduo pelo mercado de trabalho; a educação é uma condição necessária para a inserção no mercado de trabalho. Mas é inegável também o quanto tudo isso tem que ser relativizado, contextualizado e passado pelo crivo de uma análise crítica.

A noção de empregabilidade, segundo a qual quanto maior a escolaridade, maiores as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e de manter-se empregado, precisa ser refletida e demonstrada.

Estudos desenvolvidos por Segnini (2001), Pochman, (2001) sobre a realidade dos dados relativos à evolução das taxas de desemprego por faixa etária e nível de escolaridade, no período compreendido entre 1989 e 1998, alertam para o fato de que,

Ao contrário do que indica o senso comum, a taxa de desemprego tem sido mais expressiva para as pessoas com escolaridade entre 4 e 7 anos do que para os trabalhadores com menos de 1 ano de acesso à educação. Essa situação possivelmente esteja revelando a natureza das ocupações mais recentemente criadas no país, muito mais vinculadas às formas de produção e reprodução de estratégias de sobrevivência do que a postos de trabalho de qualidade associados ao novo paradigma tecnológico (POCHMAN, 2001, p.105).

Em função dessa realidade, pode-se pontuar que o desemprego no Brasil é mais expressivo entre aquela faixa etária da população com maior escolaridade e capacidade técnica do que entre a mão-de-obra com baixa qualificação. Para as pessoas com menos de um ano de escolaridade, a taxa de desemprego foi, em 1998, 49% inferior à taxa nacional, enquanto que para aqueles com mais escolaridade foi de 13,8% superior (POCHMAN, 2001).

Essa realidade coloca em xeque o discurso que defende a necessidade de que a nova base produtiva apoiada nos avanços da ciência e da técnica estaria demandando novas formas de gestão e, em consequência, trabalhadores com alto grau de qualificação, para operar com máquinas e equipamentos que exigiriam deles escolaridade maior.

Teixeira, chamando a atenção para o que, de fato, está a ocorrer no mundo do trabalho, afirma que o capital reinventa novas formas de organização e gerenciamento do processo de trabalho para racionalizar e potencializar o consumo produtivo da força de trabalho. (2007. p.13-14)

Os discursos sobre a relação entre educação, trabalho e desenvolvimento, que apresentam o argumento de que as novas tecnologias demandam mão-de-obra que, em geral,

tenha um maior grau de escolaridade para poder se inserir nos novos processos produtivos, consideram que essas exigências jamais foram vistas em contextos produtivos anteriores. Em tal interpretação, subjaz uma compreensão de que as novas tecnologias são, em si, determinantes das relações capitalistas de trabalho.

O forte determinismo tecnológico que permeia essa lógica se traduz na crença segundo a qual os grandes avanços da tecnologia nos últimos anos, principalmente referentes à informática, comunicações, robótica, genética, etc. seriam, em si, os responsáveis pelas mudanças na sociedade, inclusive no modo de vida das pessoas. Ainda desse ponto de vista, os avanços da ciência e da tecnologia provocariam mudanças irreversíveis, às quais todos teriam de se adaptar.

Acerca das alterações no mundo do trabalho, outra visão propala que as novas formas de gestão e organização dos processos produtivos apresentam novas exigências para os trabalhadores em termos de qualificação profissional. Isto é, novas competências. O suporte desse tipo de argumentação parte do entendimento de que a base técnica para a organização taylorista da produção, a mecânica, foi superada pelas novas tecnologias, a informática e a robótica, que formariam a base da organização do modo de produção integrada e flexível.

Criticando essa visão, Kober (2005, p.14) afirma que essa

pressupõe que a ciência se desenvolve nesta ou naquela direção, de forma autônoma e desvinculada das relações sociais nas quais se insere, ignorando que determinantes econômicos desempenham papel fundamental, tanto no seu desenvolvimento como na apropriação e uso que faz de seus resultados.

Objetivamente, tais mudanças não representam à superação das formas anteriores de trabalho, pois estas acontecem sob o signo das relações capitalistas de trabalho, marcadas pela exclusão e exploração do trabalhador. Assim, a exigência de polivalência não significa domínio do processo produtivo em sua totalidade, mas a capacidade que o trabalhador tem de desenvolver para estar preparado para postos de trabalho disponibilizados pelo mercado. Portanto, a polivalência e a empregabilidade são duas faces da mesma moeda: dissemina-se a apologia das novas tecnologias como justificativa para a exigência de ampliação dos níveis de escolaridade sem considerar a realidade objetiva da redução drástica de postos de trabalho. Nessa lógica, o trabalhador deve poder lidar com equipamentos e novas informações.

Nesse sentido, a defesa da tese de elevação da qualificação do trabalhador parte do pressuposto de que a adoção das novas tecnologias e formas de organização do trabalho conduziria, necessariamente, a uma ampliação da qualificação da força de trabalho.

Entretanto, convém destacar que apenas um pequeno grupo de trabalhadores se enquadra no perfil de alta qualificação. Outro, a maioria, estaria em processo de desqualificação, em decorrência, sobretudo, do modo como são integrados aos processos produtivos; contratos temporários, parciais, terceirização, subcontratação, etc, sem falar nos trabalhadores situados na periferia do processo produtivo, submetidos a formas desumanas de trabalho, *lupem* proletário típico.

A nosso ver, as novas qualificações exigidas pelo progresso científico e tecnológico apresentam-se de forma complexa e subordinada às relações sociais de produção e são direcionadas para o aumento da produtividade e em conformidade com o quadro da concorrência intercapitalista. Consideramos que a minoria de trabalhadores qualificados, que tem acesso às inovações tecnológicas, desenvolve a capacidade analítica e de abstração. Entretanto, não se pode descurar o fato de que “mesmo nos processos de trabalho mais atualizados, nem todos os trabalhadores que lidam com as novas tecnologias realizam tarefas de cunho ‘qualificador’” (Oliveira, 1997, p. 54).

De fato, uma nova realidade no que se refere a equipamentos, técnicas de gestão e organização do processo produtivo, que podem exigir novos domínios e habilidades por parte do trabalhador, é concreta. Contudo, dessa realidade, que varia de ramo para ramo, de setor para setor, não se pode nem generalizar a expectativa de que a demanda por trabalhador qualificado seja uma tendência de toda a economia nem deixar de considerar que a dita intelectualização da produção é a expressão do processo progressivo de substituição do trabalho vivo por trabalho morto. Lembre-se de que, nos processos de produção de base microeletrônica, a função do trabalhador é a de supervisionar o processo de produção que já foi previamente programado.

Ainda a respeito da tese da necessidade de elevação da qualificação do trabalhador, através de um processo permanente de qualificação e requalificação, duas pontuações, a nosso ver, são esclarecedoras: a primeira refere-se ao reconhecimento da ampliação da capacidade intelectual na produção em alguns setores, sem que isso signifique a valorização do trabalhador; a segunda, ao fato de que a modernização tecnológica não está ao alcance da totalidade dos sujeitos, pois é uma realidade direcionada para um quantitativo reduzido de indivíduos.

Estudos desenvolvidos a esse respeito destacam a complexidade e a contradição que o movimento de qualificação/desqualificação comporta e chamam a atenção para a necessidade de se identificar o componente histórico relacionado às forças políticas, sociais e

econômicas, o grau de desenvolvimento das forças produtivas, o nível de organização e resistência dos trabalhadores e o seu nível educacional e cultural (OLIVEIRA, 1997).

É, portanto, nessa perspectiva, que se busca desvelar os determinantes do discurso da qualificação para o emprego no cenário atual, como parte do processo de valorização do capital, através da aplicação sistemática da ciência e da técnica aos diferentes processos de trabalho. No quadro atual, a exigência de qualificação para o emprego comporta, na verdade, perspectivas diferenciadas de efetivação.

Esta realidade, no dizer de Moraes (2006, p. 76),

Comporta um cenário de contradições em que se articulam políticas de conteúdos profundamente ideológicos, que atribuem à Educação e a formação profissional a responsabilidade de possibilitar aos países em desenvolvimento inserirem-se e ajustarem-se a essa sociedade de base científica e tecnológica que reorienta o processo produtivo.

Busca-se desvelar, nas proposições contempladas no discurso dominante para a formação profissional, as questões e problemas que historicamente têm permeado a formação profissional do trabalhador, tais como: a falta de prioridade de investimentos; a falta de condições objetivas no que se refere a recursos humanos e materiais; o descomprometimento da administração dos sistemas de ensino; a adoção de currículos e práticas educativas desconectadas dos interesses dos alunos trabalhadores; ausência de políticas educacionais comprometidas de fato com a formação integral do homem, etc. Sob esse arcabouço ideológico, dá-se o ajuste do sistema educacional aos ditames e prioridades estabelecidos pelo mercado.

Compreendemos, contudo, qual a importância e o papel desempenhados pela ciência e pela tecnologia, que, a nosso ver, devem se constituir em instrumentos que favoreçam a compreensão e a inserção dos sujeitos no contexto social, tendo em vista a transformação da realidade, numa perspectiva emancipatória.

A ciência e a técnica, quando incorporadas à produção de valores de uso para satisfazer às necessidades humanas de melhoria das suas condições de vida, possibilitam dilatar o tempo livre, ou tempo de efetiva escolha humana, e a técnica, ampliando os sentidos e os membros humanos. Porém, na sociedade capitalista, tanto o trabalho humano como a ciência e a tecnologia estão reduzidos à dimensão coisificada, como mercadoria que se compra e vende no mercado. Elas são ordenadas para produzir lucro para quem compra, gerencia e controla privadamente tanto a força de trabalho, como a própria ciência e a própria tecnologia (FRIGOTTO, 2005).

3.2 O Estado brasileiro e o financiamento da educação profissional do sistema S

O financiamento da educação profissional não se constitui objeto de análise deste estudo. Entretanto, por ser uma temática entrecortada por argumentos nos quais se evidenciam várias divergências no resgate acerca da delimitação das atribuições do setor público e privado, torna-se necessário tecer algumas considerações sobre esse tema.

A complexificação dessa temática é expressa pelos posicionamentos políticos dos participantes desse debate. De um lado, os defensores de uma educação pública, gratuita, laica de qualidade e de responsabilidade estatal; do outro, os privatistas que defendiam a constituição de um sistema de ensino particular – privado ou confessional – mantido com a participação de recursos públicos⁵³.

Com relação à educação profissional, o aprofundamento desse debate tem raízes históricas, tendo em vista que essa modalidade de ensino nunca se constituiu em prioridade de fato do poder público.

Cunha (2005) destaca que, no Brasil, o processo da industrialização em sua fase inicial demandava por mão-de-obra qualificada escassa à época. Daí, para atender às novas demandas dos novos processos produtivos, os imigrantes eram recrutados, o que provocava problemas relacionados ao fato de que esses imigrantes não repassavam seus conhecimentos para os demais trabalhadores, mantendo para si o domínio, o controle e o monopólio sobre o processo de manuseio das máquinas, além de possuírem um nível de qualificação mais elevado. Por isso, exigiam salários mais altos, encarecendo os custos de produção.

Essa realidade irá estimular o governo federal a definir estratégias visando a superação dessa realidade, para a qual se fazia necessária a adoção de “uma ideologia de valorização do trabalhador, concebido como ‘elemento nacional’ e do ensino profissional “como algo que dignificava o trabalhador” (Cunha, 2005 ap.06). Superando a concepção de qualificação profissional dirigida àquelas frações da população constituída por indigentes, miseráveis desvalidos da sorte, órfãos e delinquentes; a instituição do ensino industrial, na perspectiva sinalizada pelo governo, significava a possibilidade de formar “uma força de trabalho qualificada, condição para o desenvolvimento da indústria, caminho para o Brasil aproximar-se das nações civilizadas da Europa e dos Estados Unidos” (CUNHA, 2005 b, p.18).

⁵³ A disputa entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado sofre alterações substantivas ao longo da história. A análise desse processo de disputa sinaliza para um cenário de disputas no qual a hegemonia tem sido do setor privado, desvelando, desse modo, a feição e o caráter ideologicamente privado assumido pelo Estado brasileiro.

Entretanto, convém destacar que, apesar da valorização da educação profissional, permaneceu o caráter dual do sistema escolar brasileiro, com escolas de educação/formação geral para a elite – que dava continuidade ao seu percurso de escolarização nas universidades – e a escola de ensino profissionalizante destinada às classes populares para que fossem inseridas no mercado de trabalho.

Com o processo de industrialização, surge e se consolida uma ideologia denominada de industrialismo (Cunha 2005), que atribuiu à indústria valores como progresso, emancipação econômica, crescimento e desenvolvimento (Cunha, 2005). Nesse contexto, a educação profissional passa por um processo de valorização a ser considerada pelos industriais como uma poderosa arma para solucionar os problemas sociais. Por cumprir esta função, o Estado deveria ser o responsável por sua oferta e financiamento.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e o do Trabalho Indústria e Comércio, em 1930, além dos departamentos e superintendências especializadas, a educação nacional começou de fato a ser organizada e, a partir de 1942, o ensino profissional começou a ser institucionalizado no Brasil⁵⁴ com a aprovação/promulgação de um conjunto de leis denominadas de “leis orgânicas de ensino”⁵⁵. Essas leis foram, de acordo com Sousa (2004, p. 61), “a expressão da consolidação da política de proteção estatal, cujos efeitos evidenciaram-se na própria organização e administração do ensino profissional”.

Com a promulgação da Constituição de 1937, outorgada de forma ditatorial pelo governo Vargas, foi priorizado o ensino desenvolvido nas escolas “vocacionais” ou “pré-vocacionais”. Essas escolas passaram a ser responsabilidade, dever do Estado, para com as classes menos favorecidas. Convém destacar que esse dever constitucional deveria ser cumprido, com a colaboração dos industriais e dos sindicatos econômicos que congregavam as “classes produtoras” do país. A esses segmentos dentro das esferas de suas responsabilidades, cabia, de acordo com o disposto no artigo 129, criar e manter, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos dos seus operários e de seus dependentes.

Nessa direção, situa-se a criação do Sistema “S”, pelo governo Vargas, que acarretou como conseqüências imediatas, para as duas entidades representativas dos

⁵⁴ Convém destacar que, por volta de 1910, foram instaladas, no país, várias escolas e oficinas, cuja organização e funcionamento estavam respaldados no ideário taylorista de produção. Essas oficinas objetivam promover a formação profissional das jovens e da população adulta, que, apesar dos limites, desempenharam um papel importante na história da educação profissional brasileira ao se tornarem de fato as primeiras experiências concretas de organização do ensino técnico profissional, na década de 1920.

⁵⁵ A partir de 1942, são promulgadas as conhecidas “Leis Orgânicas da Educação Nacional”: as leis Orgânicas do Ensino Secundário e Normal e do Ensino Industrial. A Lei Orgânica do Ensino Comercial foi promulgada em 1943.

empresários industriais brasileiros a responsabilização com os gastos relativos à instalação e ao funcionamento das oficinas e à oferta de cursos profissionais aos seus empregados e de aprendizagem para os seus dependentes.

Convém destacar que essa foi uma situação conflituosa, tendo em vista que os industriais posicionaram-se contrários a essa responsabilização determinada legalmente, alegando que não podiam assumir os custos decorrentes do pagamento dos salários dos aprendizes e dos mestres. O governo do Presidente Getúlio Vargas exerce pressão muito forte, segundo Cunha (2005a), mediante inclusive a ameaça de passar a gestão de todo o sistema aos sindicatos de trabalhadores, caso os empresários industriais mantivessem sua posição de recusar a assumir os custos de financiamento da formação dos trabalhadores através da oferta de programas de qualificação profissional.

Foi, portanto, a partir da pressão exercida pelo governo federal que a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) assentiram em assumir os custos decorrentes da organização, implantação e oferta da educação profissional, bem como apoiar a criação do SENAI, o que ocorreu através do Decreto – lei n.4.048, de 22 de janeiro de 1942.

O contexto de criação do SENAI denota o posicionamento do empresariado brasileiro com relação aos custos para financiar atividades que são de sua responsabilidade. A nosso ver, tendo em vista que a implantação do capitalismo industrial, no início dos anos de 1930, demandava por trabalhadores qualificados, caberia às empresas industriais assumir os custos desta formação, já que seriam as maiores beneficiadas.

Visando garantir os recursos necessários ao financiamento das atividades a serem desenvolvidas pelo SENAI⁵⁶, o Decreto-lei de sua criação já traz a previsão da fonte de recursos para tal fim. Esse decreto determina que

Cada empresa industrial recolhesse àquele órgão a quantia de “dois mil réis por empregado e por mês”. Entretanto, o processo inflacionário fez com que se alterasse o critério de cálculo. Dois anos depois, a contribuição das empresas passou a ser calculada “na base de 1% sobre o montante da remuneração paga pelos estabelecimentos contribuintes a todos os seus empregados” (CUNHA, 2005b, p. 53, apud. Decreto-lei n. 6.246, de 5 de fevereiro de 1944).

Ao analisar a origem e a constituição do Sistema “S”, nos aspectos relativos à organização gestão e financiamento, Manfredi (2002, p. 193) destaca que:

⁵⁶ As escolas do Sistema S nascem como organismos públicos, mas sempre tiveram gestão privada a cargo das entidades de representação patronal.

[...] os recursos são públicos, provenientes das contribuições compulsórias incidentes sobre a folha de pagamento das empresas de determinados setores, arrecadados pelo Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), órgão do governo federal. O montante arrecadado é repassado ao departamento nacional de cada “S” e, a seguir, aos Estados.

Portanto, os recursos que financiam as atividades do SENAI são, na verdade, recursos públicos denominados como contribuições gerais, e a parcela paga pelas empresas de grande porte são as contribuições adicionais. É o sistema previdenciário que também se encarrega da fiscalização da aplicação desses recursos.

À crítica feita pelos estudos que analisam o modo de financiamento público das ações das instituições que integram o Sistema “S”, administradas de modo privado, acrescentaríamos a falta de acompanhamento, supervisão e fiscalização do poder público, na aplicação desses recursos que, em última instância, são públicos. Essa situação tem alimentado o embate entre o público e o privado, no campo educacional e revela a persistência de forças patrimoniais na educação, favorecendo, dessa forma, várias modalidades de privatização do público.

Contemporaneamente, os empresários industriais, com base na alegação da ineficiência do Estado brasileiro, apresentam argumentos que são utilizados para respaldar a continuidade da transferência de recursos públicos para o SENAI, haja vista que, na percepção deste segmento, a tributação fiscal, que garante o seu financiamento, não é compreendida como distorção fiscal.

Convém destacar que os anos de 1970 ilustram bem essa realidade, uma vez que a ideologia nacional-desenvolvimentista⁵⁷ respaldava a priorização do investimento em formação de mão-de-obra, o que fez com que o Ministério do Trabalho realizasse a transferência de parcelas significativas de recursos para compor o orçamento do Senai, através do Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra e do Departamento Nacional de Mão-de-Obra. Objetivando atender ao projeto nacional desenvolvimentista, foram elaborados planos especiais de treinamento de trabalhadores, que utilizavam os centros de formação profissional do Senai para executá-los, mediante convênios que eram renovados periodicamente, visando atender aos objetivos preconizados pela reforma da educação brasileira, implementada através da LDB n. 5.692/71.

Deve-se destacar também que, desde a sua origem e até o contexto atual,

⁵⁷ Germano (1993, p. 105-106), ao analisar a educação no Brasil, no período relativo ao governo militar, aponta a adoção de um discurso de valorização da educação e, por conseguinte, da transformação da política educacional em estratégia de hegemonia, em veículo para a obtenção do consenso.

O estatuto jurídico do SENAI e SESI tem se mostrado bastante controverso. Por um lado, essas entidades possuem caráter privado, estando sob direção plena da CNI e sendo custeadas pelas próprias empresas industriais; por outro tais entidades privadas foram criadas por decretos-lei, que estabeleceram a cobrança compulsória de impostos às empresas industriais, impostos esses arrecadados através da máquina administrativa federal, além dos recursos vindos diretamente do Tesouro Nacional (RODRIGUES, 1998, p. 35).

Fica evidenciado, portanto, que o fundo que mantém a Confederação Nacional da Indústria – CNI, SENAI, o SESI e as demais instituições que compõem o sistema “S” – faz parte do fundo público, administrado e gerenciado pela iniciativa privada, o que agrava ainda mais essa situação. Trata-se, pois, de recursos públicos administrados de forma privada, limitando, portanto, o poder de acompanhamento dos processos licitatórios e de fiscalização da aplicação desses recursos por parte do Estado. O depoimento do Presidente da Confederação Nacional da Indústria Fernando Bezerra, em 1995, ilustra bem qual é a compreensão que o empresariado brasileiro tem sobre essa questão.

Há pessoas do governo que consideram que as contribuições ao SESI e ao SENAI são, em última análise, da sociedade e do Estado. Na verdade, prestamos conta à sociedade através do Tribunal de Contas da União. Mas a análise a fazer é a seguinte: o SENAI e o SESI servem à sociedade brasileira? Seus recursos são bem aplicados? Seus resultados são bons? (CNI – Indústria e Produtividade, n.º 291, 1995, p; 51).

Abrir espaços de participação da sociedade e, principalmente, das entidades representativas dos trabalhadores é uma reivindicação histórica. O contexto de elaboração da Constituição de 1988 evidencia bem essa disputa. Durante a Assembléia Constituinte, as entidades representativas dos trabalhadores se mobilizaram e também construíram e apresentaram propostas que contemplavam mudanças no gerenciamento do Sistema “S”, para que fosse adotada a gestão tripartite, ou seja, com a participação de representantes do governo, dos empresários e dos trabalhadores, proposta que não foi aceita. No projeto de LDB, o substitutivo Jorge Hage figurava, de forma mais elaborada, a reivindicação de que o Sistema “S” fosse administrado por um Conselho, com a participação majoritária do poder estatal, além de igual poder para os empresários e os trabalhadores.

Ao discutir as mudanças no financiamento da educação no Brasil e as mudanças no salário-educação nos aspectos relativos à quota federal do salário-educação, Melquior (1997, p. 53) destaca que:

O aumento da comissão do INSS, de 1% para 3,5%, incluído no último “pacotão” da reforma administrativa, deverá atingir somente os serviços de

aprendizagem e social das empresas (SESI, SENAI, SENAR, SEBRAE, SEST, SENAC e SESC).

A crítica a esta modalidade de financiamento vem sendo continuada e sistematicamente realizada pelas entidades e associações representativas dos trabalhadores, o que tem levado os dirigentes do Sistema “S” à permanente defesa dessas entidades, seja através da eleição de representantes nas Assembléias Legislativas, Câmara e Senado Federal, seja mobilizando a sociedade, através da participação em atividades sociais.

As mudanças advindas do processo de reestruturação produtiva e das novas relações de trabalho, com reflexos diretos no emprego formal, intensificadas a partir dos anos 90, provocaram, com a expansão do emprego temporário, a redução em 50% da contribuição compulsória. A estratégia utilizada pelo empresário brasileiro, visando reverter ou, pelo menos, minorar essa situação, tem sido a pressão sobre o governo federal para que retire as contribuições repassadas pelas empresas para o Sistema “S”, como alternativa para redução dos custos da força de trabalho e da produção. Convém destacar que a direção das entidades que representam o Sistema não aceita e nem apóiam essa reivindicação.

Acrescente-se ainda que, nos anos 90, as instituições do Sistema “S” passavam a disputar – juntamente com as Centrais Sindicais, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET’s), entidades da sociedade civil, ONG’s – os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), administrados pelo Ministério do Trabalho (MTb), destinados ao financiamento de programas de qualificação profissional, cursos profissionalizantes, dirigidos ao atendimento tanto dos candidatos ao primeiro emprego como de programas de requalificação profissional destinados ao atendimento dos trabalhadores que buscavam se reinserir no mercado de trabalho.

As entidades e instituições do sistema “S” passaram, então, a adotar estratégias diferenciadas de enfrentamento dessa realidade, através da

promoção de integração das ações administrativas e financeiras de cada S; a defesa da contribuição compulsória para continuar se mantendo no campo do treinamento profissional; e a busca de recursos no mercado e nas parcerias com órgãos públicos em projetos de assistência técnica e consultoria. Esse é o caminho adotado pelo Sistema S – construir a auto-sustentação, para continuar atuando na educação profissional (SOUSA, 2004, s.p.).

A análise desenvolvida nesta pesquisa revela que uma das características fundamentais das relações Estado/burguesia industrial situa-se para além dos interesses imediatos da produção. Trata-se, na verdade, de um sistema complexo de relações que visam garantir as condições necessárias de conformação do trabalhador às bases materiais,

tecnológicas e organizacionais da produção, através de um projeto educacional financiado com recursos oriundos do fundo público, mas gerenciados pelo setor privado. Assim, para Oliveira, dá-se “[...] o financiamento da acumulação do capital, de um lado, e, de outro, do financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo globalmente toda a população por meio dos gastos sociais” (1998, p. 8).

Dando continuidade a esse projeto de educação, a criação do Fundo de Financiamento Público à Educação Profissional (FUNDEP), cujo Projeto de Lei já se encontra em tramitação no Congresso Nacional, trará à tona questões que permeiam o debate educacional, relativas à necessidade de que, para a gestão do fundo, devem ser definidos critérios claros e transparentes para o repasse de recursos públicos, assim como seu acompanhamento por parte dos órgãos de avaliação e, ainda, o incentivo ao diálogo entre as diversas redes e sistemas de Educação Profissional e Tecnológica, evitando-se, inclusive, a desnecessária concorrência entre órgãos e instituições (BRASIL /MEC, 2006).

O relatório contempla várias propostas voltadas para o fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica. Algumas delas suscitam preocupação para o Sistema “S”, tendo em vista que a tônica das discussões incidiu na manutenção das atuais fontes de financiamento e criação de outras a serem extraídas de fundos e programas já existentes, o que pressupõe que as instituições que compõem a rede pública de educação profissional e tecnológica passarão a dividir os recursos que financiam hoje essas instituições.

Por fim, convém destacar que, apesar dos limites, não se pode descartar nem minimizar as ações do Senai e das demais instituições que compõem o Sistema “S” reconhecendo a importância e alcance de suas ações. Contudo, acredita-se ser necessário que essas instituições se submetam às mesmas regras de controle, acompanhamento, supervisão e fiscalização a que são submetidas as instituições que lidam com recursos públicos, isso só irá fortalecer a imagem do sistema no contexto social e educacional do país.

3.3 Concepção de formação profissional no projeto pedagógico do SENAI/MA

A análise das concepções de formação profissional que norteiam a formação do trabalhador no projeto pedagógico do SENAI-MA tem como objetivo trazer para o centro do debate o discurso empresarial sobre educação profissional, na perspectiva de desvelar as novas formas de persuasão e cooptação subjacentes às propostas educativas desenvolvidas pelas instituições que as concretizam no caso específico o SENAI-MA.

Um dos aparelhos da hegemonia, representativa dos interesses do capital, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e o Departamento Nacional do SENAI, no contexto das décadas de 1980 e 1990 – junto ao coro das entidades representativas dos interesses do setor privado que vociferavam por mudanças na educação profissional – eram voz expressiva do discurso sobre a necessidade de formação de um trabalhador multifuncional, adequado às mudanças tecnológicas que correspondessem ao perfil demandado pelas novas necessidades do sistema produtivo industrial. Esse posicionamento fazia parecer verdade o argumento mecanicista, segundo o qual mudanças tecnológicas implicam necessariamente mudanças no processo formativo do trabalhador. Os dirigentes⁵⁸ mais influentes do SENAI expressam de forma clara e precisa essa visão:

Longe de se pensar na desqualificação da força de trabalho pelo advento da informatização, o que se considera é a formação integral do técnico que de uma certa forma vem a ser a polivalência, distinta dos princípios marxistas e ajustadas à realidade do desenvolvimento da ciência e da tecnologia (...) A polivalência na escola deve aproximar-se da polivalência do mercado (FRIGOTTO 2006 p. 40 apud. BOCLIN, 1992, p. 21)

Portanto, quando se definem as mudanças tecnológicas a partir das quais se projeta a perspectiva de novas exigências dos processos formativos, vai gerando solidez a idéia de um novo papel da educação, sobretudo da modalidade Educação Profissional face à modernização tecnológica.

Essa proclamada valorização da educação em uma dimensão puramente instrumental está presente nas prioridades estabelecidas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), ao longo dos seus 65 anos de existência, em nível nacional, podendo ser constatada também no contexto educacional maranhense. Conforme análise desenvolvida em tópico específico deste trabalho, a tendência é a de que sejam superados os limites das ações formativas de sentido restrito, desenvolvidas tradicionalmente nas instituições de educação profissional, por ações mais amplas, planejadas e interativas com todos os setores envolvidos nos esforços de modernização tecnológica, esforços esses desenvolvidos no âmbito do estado brasileiro e das empresas, dos diferentes setores da economia.

No âmbito desse cenário, os discursos e as propostas dos representantes dos interesses do empresariado industrial e do governo, nos planos e projetos de qualificação, disseminam a idéia de que a educação deve desenvolver competências cognitivas, cuja

⁵⁸ Boclin foi presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI), no período de 1982 a 1986, momento de grande importância política para a instituição, face à participação decisiva nos fóruns de discussão sobre a concepção, prioridades e caminhos a serem seguidos pela formação profissional, além do significativo volume de produções teóricas do Sistema CNI, no período, que respaldaram os debates e as decisões políticas do governo e o modelo de formação do trabalhador a ser adotado no país.

importância viria sendo cada vez mais enfatizada pelo mundo do trabalho, tais como criatividade, capacidade de análise e soluções de problemas imprevisíveis e de prospecção, etc. Para tanto, são valorizados os conteúdos curriculares da educação básica, os quais devem contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens e construção de competências básicas, a fim de que os indivíduos tenham mais autonomia e estejam aptos a assimilarem mudanças.

Menezes (2001), ao analisar as propostas do empresariado nacional para a educação, destaca que, nas argumentações apresentadas por esse setor que reclama por mudanças efetivas na educação, está presente uma relação de causa e efeito entre educação e desenvolvimento. O empresariado exige do poder público a adoção de medidas que estimulem a eficiência econômica e a qualidade da educação não atingidas somente com o esforço do setor empresarial. A classe empresarial considera que, dentro das novas realidades econômicas, o saber tornou-se o insumo mais crucial para alcançar a competitividade. Os empresários sugerem, explicitamente, a necessidade de o sistema educacional passar por transformações profundas, tendo em vista que a competitividade das empresas nacionais não será atingida se o sistema educacional não apresentar uma eficácia compatível com as novas determinações do mundo atual.

Ainda, segundo Menezes, o empresariado defende que:

os países desejosos de ingressarem na nova ordem mundial, no contexto da acirrada competição intercapitalista globalizada, deverão, necessariamente, como condição *sine qua*, fazer investimentos no seu sistema educacional e na melhoria da qualidade do ensino (2001, 125).

Assim, a defesa da necessidade de o sistema educacional do país passar por reformulações é parte do ideário da dita sociedade do conhecimento. Nesta, o saber seria a mola propulsora da produtividade. É dessa perspectiva que emergem as preocupações com a educação, assim como as críticas à escola e ao ensino. Segundo Menezes,

os empresários, nesta última década, vêm reclamando profundas mudanças no sistema educacional, severamente criticado em todos os níveis pela ineficiência e inadequação às exigências do mercado, ao mesmo tempo em que apresentam propostas concretas para a redefinição da política educacional do país (2001, p. 125).

Contudo, a defesa de que já não interessa ao capital dispor de um trabalhador apenas adestrado, mas com uma sólida formação geral, contrasta com a idéia também defendida, inclusive pelo meio empresarial, de uma escolaridade mínima, que tem como horizonte a escola fundamental e média, idéia essa disseminada quando a questão é a da responsabilidade e do financiamento da educação pelo Estado. A nosso ver, isso que aparece como

contraditório não o é exatamente. Trata-se de ajustar à realidade uma idéia inerente à discussão sobre o novo papel do Estado e aos processos em marcha de mercantilização do ensino.

A prioridade dada à educação básica, justificada com argumento de ordem econômico-financeira e de natureza educativa, oculta a pretensão da elite brasileira de promover a revisão dos princípios de universalização e gratuidade do ensino, barrando os trabalhadores em relação ao acesso a níveis elevados de saber.

A ênfase na necessidade de que sejam alocados recursos, prioritariamente, no ensino fundamental e a campanha em prol da desobrigação do Estado com a oferta de ensino superior gratuita denotam que a preocupação com a formação do trabalhador, hoje como no passado, continua a ser pensada com base no mínimo, permanecendo como atual a afirmação: a “burguesia dispensa ao trabalhador tanta cultura quanto o seu próprio interesse exige” (SUCHODOLSKI, 1976, p.69).

A propósito, ressalte-se a diferença radical que existe entre as idéias do empresariado, que advoga a articulação do trabalho com o ensino dentro de uma perspectiva meramente instrumental, que serve a fins produtivistas, e a perspectiva que concebe a ligação entre trabalho e ensino, em vista do desenvolvimento de diversas capacidades e habilidades plenas de sentido para o trabalhador.

Ao advogar a necessidade de reforma da educação para atender às necessidades do setor produtivo, o empresariado nacional, consoante a lógica neoliberal e os critérios de racionalidade técnica e financeira, que norteiam o reajuste estrutural dos países periféricos comandados pelo Banco Mundial, coloca no centro do debate a educação: do ponto de vista da sociedade, a educação é considerada como arma eficaz para o combate à pobreza, e, do ponto de vista dos indivíduos, garantia de seu acesso ao mundo do trabalho, saída para enfrentar o problema do desemprego e chave para uma vida com conforto material. Fazendo uma crítica ao caráter ideológico dessa visão, Menezes considera que

A nítida retomada dos capitalistas dos pressupostos da Teoria do Capital Humano, associando de forma linear desenvolvimento econômico e social, responsabilizando individualmente os sujeitos pela ventura ou desventura de sua condição, é mais uma tentativa de obscurecer a consciência social para não se colocar em questão a presente realidade histórica cuja marca fundamental é o desemprego estrutural e a miséria de milhões de seres humanos desnecessários ao capital (MENEZES, 2001, p. 145).

Portanto, ao reclamarem a importância decisiva da educação e da qualificação profissional, inclusive como fator de atração do grande capital, o empresariado brasileiro

busca disseminar a idéia de que se faz necessário diminuir o distanciamento entre o sistema educacional e o setor produtivo, com a vinculação direta das mudanças advindas do mundo do trabalho às exigências de elevação da qualificação dos trabalhadores. Os empresários indicam que um dos pontos centrais da questão é a de construção de uma nova racionalidade na gestão educacional, daí a necessidade de o poder executivo desenvolver ações que objetivem reestruturar a administração do sistema educativo do país.

Por isso, a partir das décadas de 1980 e 1990, o empresariado brasileiro ingressou de maneira decisiva no debate educacional, buscando atingir um dos seus objetivos: a articulação do binômio modernização e qualificação profissional, assumindo a defesa pública de um modelo de formação profissional adequado ao novo momento econômico brasileiro. Interpretando essa postura do empresariado brasileiro, Rodrigues (1998, p.6) afirma que para isso “é preciso construir um discurso científico político e filosófico que dê conta do passado e que convença as classes sociais a serem partícipes na construção de um novo estágio do capitalismo”.

É nesse quadro que se situa a análise do projeto pedagógico do SENAI-MA, especificamente do Curso de Eletroeletrônica⁵⁹, através do qual se busca explicitar as concepções de formação profissional dirigidas ao trabalhador da indústria maranhense, tendo em vista ser essa instituição, além do CEFET-MA, Escolas Agrotécnicas Federais e SENAC, uma das principais instâncias de formação profissional no Estado do Maranhão.

A atuação do SENAI, no contexto educacional maranhense, iniciou-se a partir de 1953, para desenvolver ações de Educação Profissional que atualmente obedecem à seguinte classificação: Iniciação Profissional; Aprendizagem Industrial, Qualificação Profissional e Habilitação Profissional⁶⁰. A partir dos anos de 1980, quando dois grandes projetos industriais se instalam no Maranhão⁶¹, o Programa Grande Carajás, através da Companhia

⁵⁹ Procurou-se focalizar, em especial, aquelas ações que, por sua abrangência e horizontalidade, afetam a infraestrutura do sistema como um todo ou que, por seu conteúdo, alteram de forma decisiva as perspectivas futuras da Educação Profissional e Tecnológica.

⁶⁰ As ações de Educação Profissional desenvolvidas nos níveis Iniciação Profissional Aprendizagem Industrial, Qualificação Profissional e Habilitação Profissional subdividem-se em Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores e Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Além destas; a Educação Profissional Tecnológica de graduação oferecida pelas áreas de qualificação Profissional, Aperfeiçoamento e Especialização oferece cursos de Graduação Tecnológica, além de outras ações de Educação: Educação Básica incluindo Ensino Fundamental e Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos; Ensino Fundamental e Ensino Médio; Educação Superior. Graduação: Certificação Profissional de Pessoas; Assessoria e Consultoria em Educação e Serviços Técnicos e Tecnológicos. A esse respeito, ver SENAI-DN, Classificação das Ações do SENAI, SENAI-DN, Brasília, 2006.

⁶¹ O Projeto Grande Carajás foi instalado no Estado do Maranhão para explorar as jazidas de ferro situadas na Serra de Carajás ao sul do Estado do Pará. A companhia Vale do Rio Doce criada no Governo Vargas na década de 1930, foi privatizada nos anos de 1990, no governo FHC, instalou o Sistema Norte na Amazônia Oriental Paraense, formado pelas jazidas de ferro, pela Estrada de Ferro e pelo terminal marítimo da Ponta da Madeira em

Vale do Rio Doce e o Consórcio de Alumínio do Maranhão (ALUMAR), a atuação do SENAI se tornou mais efetiva. Tais projetos contribuíram para alterar significativamente a economia do Estado, antes fundamentalmente de base agrícola, além de exigirem mudanças no mercado de trabalho dado o uso, por essas empresas, de tecnologia de ponta. Esse quadro é formado por uma base sob a qual se propala a necessidade de elevação do nível de escolaridade, exigência de formação de nível médio, a ser viabilizada prioritariamente pelas Escolas Técnicas Federais, e qualificação profissional para algumas funções, a ser suprida pelo SENAI e SENAC.

Nos anos de 1990, no governo de Roseana Sarney, a partir da publicação da Lei n.9.394/96 e da promulgação do Decreto n.2.208/97, ocorreu um processo de ajuste às novas orientações legais no campo da Educação Profissional⁶² que levou à quase extinção o modelo oferecido pela rede pública estadual. Os antigos cursos profissionalizantes oferecidos pelas escolas da rede pública estadual de ensino foram sendo paulatinamente extintos, a oferta da Educação Profissional ficou sob a responsabilidade da rede federal, através dos cursos oferecidos pelo CEFET⁶³, Escolas Agrotécnicas e rede particular, com destaque para o Sistema S⁶⁴. Nesse contexto, ganha destaque as ações de formação profissional desenvolvidas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, através das suas Unidades Operativas e Centros de Formação Profissional, sediados na capital e Interior⁶⁵.

São Luís-MA. O consórcio de Alumínio do Maranhão (ALUMAR) é resultante da união de quatro grandes empresas multinacionais: a Alcoa Alumínio S/A, empresa de origem americana, que se tornou líder na produção de alumínio; a Billiton Metais S/A, com 43%, empresa inglesa do grupo Schell, atua principalmente no setor de mineração; a Abalco, com 6%, e a Alcan, com 3% - empresa de origem canadense do ramo de fabricação de alumínio. A instalação desses dois grandes projetos provoca mudanças significativas na economia do Estado. Entretanto, em contrapartida provocam danos ao meio ambiente e até mesmo à sobrevivência humana. A esse respeito, ver DIAS, Ilzeni Silva. 2001. PIMENTA, Dermeval José. 1995

⁶² A partir da reforma administrativa do Estado do Maranhão promovida no governo Roseana Sarney, a Gerência Estadual de Ciência e Tecnologia Assumiu a coordenação da Educação Profissional no Estado, no que se refere à capacidade de pessoal docente técnico-administrativo envolvido diretamente com atividades de formação profissional.

⁶³

⁶⁴ Além do SENAI, o SENAC também integra o Sistema de Educação Profissional e tem como missão desenvolver pessoas e organizações para o mundo do trabalho com ações educacionais e desenvolvimento de conhecimentos em comércio de bens e serviços. No Estado do Maranhão, dispõe de sete unidades fixas implantadas na capital, São Luís, e nos municípios de Bacabal, Caxias, Imperatriz e Santa Inês. Os demais municípios são atendidos através de convênios celebrados com as Prefeituras Municipais, Associações, Sindicatos e entidades da sociedade civil. Essas ações podem ser desenvolvidas em espaços cedidos ou através de Unidades Móveis. A esse respeito, ver ROSAR e CABRAL, 2004. Além de documentos do próprio SENAC-MA, Planos de Ação e Relatórios Anuais da instituição.

⁶⁵ O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-Departamento Regional do Maranhão – SENAI, juntamente com o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), que integram a Federação das Indústrias do Estado do Maranhão (FIEMA), e no plano nacional ao Departamento Nacional do SENAI, e ao Departamento Nacional do Sesi, e ao Instituto Euvaldo Lodi todos vinculados à Confederação Nacional da Indústria a quem compete definir as políticas macros a serem concretizadas pelos Departamentos Regionais dentro de suas respectivas áreas de atuação, dentro de uma perspectiva de integração, articulação e complementaridade. Ao Departamento Nacional, compete, além da coordenação, respeitada a autonomia de cada

Segundo Rosar e Cabral (2004, p.215),

Com a publicação do Decreto nº 2.208/97, que desvinculou a educação profissional do ensino médio, o governo do Maranhão definiu-se pela completa eliminação de cursos profissionalizantes de nível técnico, nas escolas de nível médio. Os documentos oficiais demonstram a eliminação progressiva da educação profissional na rede pública estadual. No ano de 1997, existiam 12.215 matrículas, enquanto, em 1998, apenas 7.465 alunos estavam matriculados; em 2000, não foi ofertada nenhuma vaga pelo governo estadual.

A partir da política do MEC de apoio à expansão do ensino médio e técnico através do Programa de Expansão Profissional (PROEP)⁶⁶ – aliada às pressões exercidas por pais, alunos egressos do ensino fundamental, educadores, entidades da sociedade civil que passaram a reivindicar do poder público a adoção de políticas consistentes de Educação Profissional –, o Governo do Estado foi forçado a estabelecer diretrizes estratégicas para o desenvolvimento de ações de Educação Profissional, o que implicou na definição dos rumos, na indicação de metodologias de trabalho, visando à busca de resultados concretos e relevantes e, ainda, apontar as principais vulnerabilidades do setor e as determinações que elas sugerem para a implementação e o fortalecimento da Educação Profissional no Estado.

Segundo dados do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA, 2003), a Educação Profissional no Maranhão é insuficiente tanto no que diz respeito ao número de vagas quando à oferta de cursos, notadamente em relação à formação inicial e continuada de trabalhadores e à educação profissional técnica de nível médio, merecendo, portanto, um tratamento especial por parte dos gestores da educação. Além dessas deficiências, foram detectadas também dificuldades com relação à qualificação dos professores, para atendimento a essa modalidade de ensino.

A análise do IPEA traduz a necessidade da definição e execução de políticas de Educação Profissional que venham suprir essas deficiências.

Consubstanciado nessa realidade, o Governo do Estado, a partir de 2002, implantou o Projeto dos Centros de Capacitação Tecnológica do Maranhão (CETEC/MA),⁶⁷ atualmente

DR, oferecer apoio técnico-administrativo, pedagógico e financeiro, supervisionar o desenvolvimento das ações e, caso necessário realizar intervenções que vão desde a correção de desvios, até a substituir as administrações regionais.

⁶⁶ O PROEP contempla ações de incentivo a criação ou adequação dos Centros de Educação Profissional nas esferas federal, estadual e comunitária.

⁶⁷ A partir da extinção dos cursos de formação profissional na rede estadual, o Governo do Estado, através da Gerência de Desenvolvimento Humano, assinou com o Ministério da Educação, dentro do Programa de Expansão Profissional (PROEP), o Convênio 006/98, com o aporte de recursos para financiar o desenvolvimento de ações relacionadas à elaboração do Plano Estadual de Educação Profissional que definiu prioridades para a implementação da rede estadual de Educação Profissional. A partir de 2006, por determinação do governo federal, dentro do projeto de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, os CETEC's/MA passam a

com 10 unidades instaladas em municípios-polo de desenvolvimento regional, tendo em vista elevar a sua participação na oferta de cursos de educação e qualificação profissional. Conforme o documento, sobre Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Maranhão (MARANHÃO/ 2002), no que diz respeito à evolução das matrículas, a rede federal respondia por 60% das vagas oferecidas, a rede privada apresenta a 2ª maior cobertura na oferta de cursos técnicos, respondendo por 38% da matrícula, enquanto a rede pública estadual atendeu apenas 2% da matrícula, em 2003. Acrescente-se também o descaso do poder público em relação ao cumprimento de metas e aplicação de recursos públicos. Em São Luís, foi construído o Centro de Educação Profissional (CEPEC) – Estaleiro Escola – para o desenvolvimento do Curso de Construção de Embarcações Artesanais Maranhenses, cujas obras já foram concluídas há pelo menos três anos, mas, por divergências políticas dentro do mesmo grupo que assumiu o poder no Estado há mais de 40 anos, somente iniciou suas atividades em 21 de agosto de 2006, atendendo a um total de 25 alunos, o que demonstra que os critérios norteadores das decisões políticas no Estado obedecem mais a interesses políticos, vontade individual do governante do que às necessidades da população.

A nosso ver, torna-se extremamente relevante analisar o projeto pedagógico do SENAI-MA, face ao alcance das ações desenvolvidas por essa instituição no Estado, assim como também por ser esse instrumento que expressa os pressupostos teóricos, políticos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e as alternativas metodológicas que norteiam o desenvolvimento da prática educativa nas Unidades Operativas e Centros de Formação Profissional do SENAI-MA⁶⁸. Além de se constituir um instrumento que contempla metas, institui propostas e procedimentos de ações orientadoras da prática educativa institucional.

Ao traçar como uma das metas a ser alcançada até 2010, a de apoiar o desenvolvimento industrial sustentável no Maranhão, o SENAI assume e busca consolidar a imagem de instituição que enfrenta o desafio que as condições atuais impõem às instituições de formação profissional. Entretanto, a intenção de articular desenvolvimento industrial com desenvolvimento sustentável está permeada por uma contradição, qual seja, a de ter de se submeter aos imperativos do mercado regulador “natural” do crescimento econômico e, ao mesmo tempo, parecer sintonizado com o ideário do desenvolvimento sustentável.

responsabilidade do CEFET-MA, dentro do programa de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica do governo federal.

⁶⁸ Com relação aos instrumentos norteadores das ações de formação profissional, o SENAI/MA dispõe de Planejamento Estratégico, Plano de Ação e Plano de Trabalho da Gerência Técnico-Pedagógica, e projetos políticos pedagógicos do Centro de Treinamento (CETAM), e da Unidade Operacional Professor Raimundo Franco Teixeira, os quais representam, além de outros documentos normativos que respaldam as ações desenvolvidas em diferentes áreas de atuação do SENAI, no Estado do Maranhão.

Ressalte-se que, na prática, são os interesses econômicos capitalistas que presidem as prioridades definidas pelas políticas públicas dirigidas para a indução do crescimento econômico, ao qual se subordina o desenvolvimento socioeconômico do Estado, independentemente do que afirme com otimismo, por exemplo, o Plano de Desenvolvimento Econômico e Sustentável do Estado do Maranhão, em relação às responsabilidades do governo a quem caberia:

a responsabilidade de induzir a sociedade e os setores produtivos para a tarefa de construir um sistema econômico e social que não só traga o crescimento econômico, mas traga uma melhor distribuição de renda, [...] uma maior oferta dos bens públicos [...] demandados pela sociedade, traga a preservação do meio ambiente [...] enfim, um melhor nível de bem-estar econômico e social, sem comprometer o desenvolvimento das futuras gerações (MARANHÃO, 2001, P. 11).

Considerando-se a realidade social e econômica do Estado do Maranhão, detentora de índices situados bem abaixo da média no que se refere ao atendimento das necessidades básicas da população, pode-se afirmar que ele está entre os estados brasileiros mais carentes do ponto de vista socioeconômico, conforme dados revelados pela pesquisa⁶⁹ realizada em 2006 por Dias sobre Inovações Técnico-Organizacionais na Área da Construção Civil: os impactos na formação e subjetividade do trabalhador.

Em relação aos dados da pesquisa por nós desenvolvida, estes mostram que, a partir da segunda metade dos anos 1990, o Estado vem registrando um crescimento modesto de apenas 1% ao ano, resultado insuficiente para diminuir, por exemplo, os altos índices de desempregados da população economicamente ativa do Estado, não obstante o setor industrial ter apresentado um pequeno crescimento, conforme dados da tabela abaixo:

Indicadores Sociais do Maranhão	2000	2001	2002	2003	2004
P.I.B. Total do Estado ou Bilhões de R\$	9,207	10.293	11.420	13.984	16.547
P.I.B. Per Capita (em R\$)	1.616,00	1.782,00	2.354,00	2.354,00	2.748,00
Participação Setorial (%)					
Agropecuária	16,76	17,1	18,00	18,00	20,1
Indústria	23,58	23,5	25,23	26,1	25,4
Serviços	59,66	59,4	56,6	53,6	54,4

Tabela 2: Principais indicadores sociais do Estado do Maranhão

Fonte: Governo do Estado do Maranhão

⁶⁹ A participação relativa da indústria chegou a dobrar, nesse curto intervalo de tempo, ao contrário da realidade industrial do país, e da região (...) na qual esse setor vem apresentando uma diminuição de sua participação relativa no conjunto da atividade econômica. A esse respeito, ver DIAS, 2006.

Com relação à Educação, o estado se defronta com os problemas sérios de evasão e repetência, aliados a problemas de natureza qualitativa e quantitativa das ações educativas, os quais determinam, em certa medida, o baixo crescimento da escolarização da população nos últimos anos.

Os dados da tabela 3 traduzem um quadro muito grave, que reclama medidas incisivas do poder público para o enfrentamento da realidade caótica da educação no estado. Ressaltem-se as repercussões de curto prazo desse tênue crescimento sobre a população jovem oriunda da classe popular que depende da rede pública de educação para vislumbrar condições razoáveis de preparação que lhes permitam disputar um lugar no competitivo mercado de trabalho.

Anos de Estudo	2002		2003		2004		2005		2006	
	Nr. Pes	%	Nr. Pes	%	Nr. Pes	%		%		%
Total	4.519.382	100,0	4.646.196	100,0	4.679.288	100,0	4.772.000	100,0	4.864.000	100,0
Sem instrução e-ou menos de 1 ano	1.042.937	23,1	1.075.675		1.020.982		1.011.000	21,18	955.000	19,63
1 a 3 anos	1.086.198	24,0	1.004.568		903.814	19,31	1.000.000	20,95	927.000	19,05
4 a 7 anos	1.267.213	28,0	1.291.474		1.331.815		1.311.000	27,47	1.457.000	29,95
8 a 10 anos	430.955	9,5	516.402	11,11	628.042	13,42	661.000	13,85	696.000	14,30
11a 14 anos			653.824	14,02	702.174	15,00	718.000	15,00	704.000	14,47
15 anos ou mais	614.380	13,6	82.434	1,77	82.094	1,75	65.000	1,36	107.000	2,19
Sem declaração e não determinada	24.831	0,5	21.819	0,46	10.361	0,22	16.000	0,30	17.000	0,34

Tabela3: Pessoas com 10 anos ou mais de idade segundo anos de estudo. Maranhão, 2002-2006.
Fonte: IBGE/PNAD

A análise dos dados da tabela 3 evidencia que um percentual bastante significativo da população maranhense apresenta nível muito baixo de instrução, o que significa que uma parte considerável desse contingente populacional encontra-se excluída do sistema de educação formal. E, ainda, que a quantidade de pessoas na faixa de 1 a 3 e de 4 a 7 anos de

estudo alcançou um índice muito elevado na série temporal analisada. Essa realidade evidencia a pouca prioridade atribuída à educação, tendo em vista que, decorridos dezenove anos da promulgação da Constituição Federal, o Brasil ainda está muito distante de cumprir com o compromisso de garantir acesso à educação a todos os cidadãos brasileiros.

Com relação ao universo de pessoas que possuem de 11 a 14 anos de estudos, os anos de 2004 e 2005 registraram uma pequena alteração em relação aos dois anos anteriores, passando de 14,6% para 15%, percentual esse que voltou a cair em 2006. Essa realidade demonstra que a extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio, preconizada pela Constituição de 1988 e reafirmada pela LDB, está longe de ser concretizada.

Os dados relativos ao Ensino Superior retratam também uma realidade alarmante. Tomando-se por base o ano de 2002 e 2005, o percentual de 1,36% se repete nos dois anos citados, observando-se um minúsculo crescimento nos anos de 2003 e 2004, ou seja, 1,77% e 1,75% da população maranhense consegue se inserir nesse nível de ensino. Já o ano de 2006 registra uma tênue melhora, passando de 1,36% em 2005 para 2,19%. Esse crescimento relativo é decorrente do aumento do número de instituições de Ensino Superior pertencentes à rede privada de ensino, a exemplo do que está ocorrendo também nos demais estados brasileiros. Entretanto, conforme alerta Silva (2006), é preciso atentar para o nível da qualidade da formação oferecida por muitas dessas instituições em processo de expansão, face às medidas governamentais de estímulo à ampliação da oferta do número de vagas, visando atender ao que preceitua o ideário neoliberal.

É claro que esse quadro débil em que se encontra a realidade educacional do estado, a qual só passaria despercebida pelas forças mais reacionárias de uma sociedade, não coaduna nem com o discurso de *modernidade* nem com o da propalada demanda do mercado de trabalho por trabalhadores com maior grau de instrução e melhor nível de qualificação profissional, ou melhor, detentores das *quatro competências*. Logo, não poderiam ficar insensíveis a esse quadro as instituições que compõem a rede de educação profissional.

Em relação aos desafios que as instituições de formação profissional consideram enfrentar, estes adviriam da dificuldade de formar o profissional requerido pelas empresas modernas. Em relação aos desafios, o depoimento a seguir é ilustrativo desse fato:

Quando a ALUMAR e Vale do Rio Doce se instalaram no Estado, havia um grande déficit de mão-de-obra qualificada. Esse foi o grande desafio para as empresas que aqui se instalaram que, para minimizar esse problema, contrataram mão-de-obra de outros estados. E conseqüentemente as empresas que aqui também se instalaram para prestar serviços para a VALE e para ALUMAR também enfrentaram dificuldades de carência de mão-de-obra qualificada. (Diretor do SENAI)

O SENAI, parceiro do governo, para cumprir sua missão, afirma ter buscado se adequar a essa nova realidade e a incorporar o discurso de valorização da qualificação profissional para os trabalhadores, conforme se depreende que a instituição “[...] em todo esse contexto também passou por mudanças buscando acompanhar essas transformações, e visando responder às solicitações que lhes eram apresentadas” (Dirigente do SENAI).

Essa percepção é reforçada por outro depoimento:

As empresas começaram a sentir que tendo o profissional qualificado o retorno era maior, a qualidade de serviço prestado também. Hoje as empresas se preocupam com qualificação, nesse sentido a procura tem mudado e aumentado muito nos últimos anos, principalmente a qualificação técnica de nível médio. O Senai também passou por mudanças, buscando acompanhar essas transformações, e responder às solicitações que lhes eram apresentadas. (Dirigente SENAI).

A relação entre a realidade educacional do Estado do Maranhão, particularmente no que diz respeito à Educação Profissional, e as expectativas da demanda econômica também é considerada por Silva, que reforça o argumento segundo o qual a dimensão

e a diversidade do sistema educacional de acordo com o pensamento dos empresários devem atender as necessidades do mercado de trabalho [...] A Educação Profissional em nível técnico vem assumindo papel importante no contexto das relações de trabalho e começa a construir ponto fundamental das negociações entre patrões e empregados (2006, P. 34).

O discurso de valorização e da centralidade da educação é quem preside a compreensão acima, evidenciando a percepção de que à educação cabe a responsabilidade de possibilitar aos indivíduos, à sociedade e às empresas a superação dos desequilíbrios supostamente causados pela baixa qualificação da força de trabalho.

A nosso ver, aos apologistas desse discurso falta a consideração dos fatores inerentes à conjuntura política, social e econômica, os quais viabilizaram a transferência de grandes projetos das regiões centrais para as regiões periféricas, tais como: incentivos e benefícios fiscais; pouca organização dos trabalhadores em regiões economicamente menos desenvolvidas; mão-de-obra abundante que se submete, facilmente, aos baixos salários e à falta de proteção social, etc.

Compreendemos essa relação, que não é linear nem mecânica, entre educação e *empregabilidade*, dentro de uma perspectiva diferenciada: que não é a educação quem define e garante a ampliação das oportunidades de ingresso e permanência no emprego, mas o contrário, são as oportunidades de trabalho e a qualidade das relações sociais estabelecidas que ampliam ou reduzem as possibilidades abertas pela escolarização.

Portanto, a compreensão sobre o significado da educação e da qualificação do trabalhador pressupõe o conhecimento das relações sociais numa perspectiva de totalidade. A compreensão isolada é privada de sentido, uma vez que não considera as relações contraditórias que engendram a realidade social. Desse modo,

para a justa compreensão das novas demandas que estão sendo colocadas no campo da formação/qualificação do trabalhador e, para bem compreender a preocupação dos empresários em relação ao sistema de ensino no país, faz-se necessário considerar o quadro de redefinição global do país. A denunciada crise do sistema educacional [...], os reclamos para a sua reformulação precisam ser considerados apenas como a “ponta do iceberg” de uma crise, geral do sistema produtor de mercadorias, pois, como destaca Mészáros, a crise educacional é apenas uma parte da crise que atinge a totalidade dos processos sociais (MENEZES, 2001, p. 143, apud MÉSZÁROS, 1981, p. 271).

É na perspectiva de apreender os vários mecanismos utilizados para a garantia da assimilação pelos indivíduos dos interesses e prioridades estabelecidos pelo capital, contemplados nas propostas de formação/qualificação do trabalhador desenvolvidas pelas instituições de formação profissional, que se situa a análise do Projeto Político-Pedagógico do SENAI/MA, operacionalizada pela Unidade Operacional Prof^o. Raimundo Franco Teixeira⁷⁰.

Começando pela análise da missão do SENAI, “Contribuir para o fortalecimento da indústria e a valorização da cidadania, através do desenvolvimento de ações flexíveis pautadas em projetos adequados à necessidade de mercado em educação profissional, assessoria técnica e tecnológica e informação tecnológica” (SENAI/MA, 2002), pode-se afirmar que nela se expressa, de forma clara, a vinculação de seu projeto educativo às necessidades apregoadas pelas idéias neoliberais que entronizam o mercado. Nessa esfera, em torno da qual todos os interesses sociais gravitam, não se considera que esse cenário é recortado por complexas relações econômicas, políticas e culturais aderindo com exclusividade a lógica do mercado, reforçando a visão economicista da educação.

Ainda, segundo o mesmo documento, as diretrizes básicas que nortearam o desenvolvimento das ações foram:

Autonomia Escolar nas metas; Gestão Democrática; Prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos; Valorização da docência com o

⁷⁰ Convém destacar que a partir da promulgação da LDB e de seus Dispositivos Legais essa instituição de ensino deu início ao processo de adaptação de suas ações às determinações legais, deflagrando um processo de discussão sobre os novos instrumentos legais, que culminou com a elaboração dos projetos Pedagógicos dos cursos oferecidos à comunidade maranhense. Segundo representantes da instituição, nesse **processo, a comunidade escolar começou a pensar, a avaliar, a levantar questionamentos e estudar o que permeia um projeto pedagógico para conhecer a realidade da escola, e (o que) quais (grifos nossos), seriam as suas necessidades. Todo esse processo se desenvolveu, balizado pela gestão participativa que elegeu como marcos diferenciais: a participação, a descentralização, e a parceria (SENAI).**

estabelecimento de qualidade do ensino e a Organização curricular flexível (modularização como tendência é o pressuposto que norteará o trabalho pedagógico culminando com um trabalho intensivo na avaliação de todo projeto). O projeto é caracterizado como forte, realista, atualizado e coerente com as metas estabelecidas e com as necessidades da clientela (SENAI, 2005).

Depreende-se, dos aspectos destacados na análise, a preocupação em dotar a Unidade Operacional Raimundo Franco Teixeira de um instrumento norteador das ações educativas desenvolvidas pela instituição. Contudo, ressalte-se que a preocupação maior foi a de propiciar – aos instrutores-supervisores das áreas, equipe pedagógica e técnico-administrativa, além de assessores, gerentes e diretores – as informações necessárias à compreensão das novas determinações legais, relativas à reforma da Educação Profissional e, também, a de manter o foco na credibilidade das ações educativas do SENAI, tendo em vista que a instituição, seus laboratórios e oficinas eram apresentados pelo MEC como modelo a ser seguido pelas escolas que integram a rede pública federal e estadual de ensino. Com essa segunda preocupação, o que estava por trás era a necessidade de manter a visão externa da instituição como coetânea de seu tempo, portanto, apta a ajustar sua capacidade operativa às novas demandas do mundo do trabalho. Praticamente isso significava acatar o discurso do empresariado sobre os rumos da educação profissional no país, no qual estava explícita a indicação de mudanças no sistema educacional. Segundo Oliveira (2005), a preocupação maior do empresariado, nesse contexto, era demonstrar ao governo e à sociedade a necessidade do sistema educacional de se articular aos interesses industriais. Os empresários apontavam que

o distanciamento entre o sistema educacional e o setor produtivo, inviabilizava o atendimento das necessidades geradas nas atividades econômicas; que as ações de formação profissional desenvolvidas pelo próprio SENAI – reconhecido por eles próprios como sinônimo de qualidade na formação profissional – careciam de reformulação, posto que, em virtude de modificações nas técnicas de produção [...], corria-se o risco de aumentar a distância entre o que era exigido na produção e o que os trabalhadores poderiam dar (OLIVEIRA, 2005, p. 65).

Estavam justificadas as necessidades da reforma educacional e criadas as condições para a sua realização.

Ao mobilizar toda a comunidade escolar em torno da elaboração do seu Projeto Político-Pedagógico, o SENAI-MA, além de atender às determinações legais prescritas na LDB, referentes aos processos de descentralização e democratização, criou as condições de

legitimidade da reformulação curricular dos cursos de formação técnico-profissional, fundamentada em dados sobre as novas necessidades de formação profissional.

Convém destacar que a participação e o envolvimento dos empregados é um dos requisitos exigidos para fazer parte do quadro de pessoal da instituição. Nesse sentido, apesar de conter elementos de descentralização e democratização, comporta também elementos coercitivos, tendo em vista que, dentro dos pressupostos administrativos adotados pela instituição, participar das ações desenvolvidas em seus diferentes momentos é, antes de tudo, uma responsabilidade e um dos compromissos assumidos pelo empregado quando da sua admissão na instituição.

No cumprimento das diretrizes educacionais, a Unidade Operacional em estudo busca atender, através da organização e do planejamento dos cursos, as demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade, conciliando com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino.

Para atender ao que, por suposição, está sendo demandada pelo setor produtivo maranhense, a oferta de cursos profissionalizantes contempla o princípio da interdisciplinaridade, numa visão pragmática de apenas “relacionar as disciplinas em atividade ou projetos de estudo, pesquisa e ação” (BRASIL, 2001, p.140), visando uma maior agilidade e a formação de uma mentalidade polivalente ao gosto do mercado.

A direção da formação sinalizada no projeto pedagógico contempla a construção de competências, de caráter geral, ao invés de priorizar o estabelecimento de conteúdos específicos, como recurso, para ampliar as possibilidades de interação não apenas entre disciplinas de uma mesma área de conhecimento como também entre as próprias áreas. É um princípio que tem como justificativa favorecer o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas, realizadas de forma associada às experiências da vida cotidiana e aos conhecimentos adquiridos espontaneamente.

Entretanto, Ramos (2001, p. 141) alerta para os riscos subjacentes a esse princípio “[...] de se cair numa perspectiva muito generalista ou na extrema simplificação dos processos de aprendizagens, tornando-os pseudo-aprendizagens”.

Ao se decidir pela valorização das experiências prévias do aluno e tomar como ponto de partida seu contexto de vivências, deve-se atentar para o fato de que mesmo considerados como conhecimentos tácitos, em sendo produtos diretos do senso comum, estão constituídos de representações, às vezes, errôneas e até mesmo equivocadas, podendo ainda apresentar limites como modelos de compreensão e de explicação da realidade (Ramos, 2001). Face aos limites que apresentam esses conhecimentos prévios, tácitos, eles não podem

ser considerados suficientes para possibilitar ao aluno estabelecer relações entre idéias, fatos e fenômenos que os habilitem a enfrentar as situações concretas que exigem tematizações e elaborações teóricas. Além disso, coloca-se também o risco de se considerar como equivalentes o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico.

A Educação Profissional, na perspectiva dos princípios relativos à reforma instituída através do Decreto n.2.208/97, que regulamentou os artigos 39 a 41 da LDB n.9.394/96, é concebida como uma modalidade de educação que articula a escola e o mundo do trabalho, sendo-lhe atribuída a função de qualificar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores, independentemente do nível de escolaridade. Além disso, deve habilitar jovens e adultos para o exercício de profissões de nível médio e de nível superior, além de atualizar e aprofundar conhecimentos tecnológicos voltados para o mundo do trabalho. No cumprimento dessas finalidades educativas, a Unidade Operacional Professor Raimundo Franco Teixeira define como vertentes a desenvolver sua política educacional a:

- (1) Educação profissional abrangendo a modalidade aprendizagem nos níveis básico e técnico;
- (2) Aprendizagem, atendendo alunos com idade entre 14 e 18 anos, escolaridade mínima exigida, 7ª série do ensino fundamental e que não detêm conhecimento nenhum na área escolhida;
- (3) Qualificação profissional, para alunos a partir de 18 anos que já detêm algum conhecimento na área escolhida. No caso da modalidade aperfeiçoamento, eles são encaminhados pelas empresas em que trabalham;
- (4) Curso técnico, oferecido por iniciativa própria ou em parceria, para alunos que estejam cursando ou concluindo o Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos;
- (5) Assistência Técnica e tecnológica em áreas demandadas pelas empresas, estabelecendo convênios e parcerias de prestação de serviços, cessão de laboratórios, capacitação de pessoal e outros;
- (6) Fornecimento de informações técnicas e tecnológicas, com utilização de recursos diversos (SENAI, 2001-2003).

A Educação Profissional, realizada com base nessa organização curricular no nível básico, desenvolve ações que têm regulamentações específicas. Exige do aluno conclusão concomitante do ensino médio para que este possa receber o certificado da habilitação cursada. Já o nível técnico da educação profissional comporta organização curricular própria e é desenvolvido de forma independente, embora vinculado de certa forma ao ensino médio, como um vínculo de complementaridade.

Os serviços técnicos e tecnológicos são ações que se destinam à criação e inovação e/ou melhoria de processos e produtos, ou ao desenvolvimento de conhecimentos e informações sobre eles, bem como à certificação de produtos e processo.

Ao definir os fundamentos norteadores de sua ação educativa, o SENAI elege as concepções e prioridades estabelecidas na legislação vigente, nelas ancorando os fundamentos, as diretrizes pedagógicas e metodológicas e a organização escolar de suas unidades operativas. As poucas alterações observadas referem-se àquilo que é permitido pela legislação, no que se refere ao atendimento das demandas nacionais, regionais e locais, além das demandas do indivíduo, do mercado e da sociedade.

Ressalte-se que o SENAI busca se adequar e cumprir com as determinações que ele próprio ajudou a definir e disseminar no sistema educacional brasileiro, situação que expressa o protagonismo que as entidades do Sistema S assumiram historicamente no âmbito da Educação Profissional brasileira, o qual na prática se efetiva a disputa não só pelo controle das políticas e estratégias de ação, mas, também, pelas verbas públicas. É coerente, pois, com os esforços desenvolvidos pelo governo para congregar capital e trabalho em torno da educação, numa perspectiva de adequação dos objetivos educacionais às exigências do mercado internacional e nacional.

É nesse cenário também que o desenvolvimento das Programações ou de Projetos Setoriais tem por objetivo disseminar práticas permanentes de formação continuada dos gestores, supervisores pedagógicos e de área, além dos instrutores, através das quais sejam forjadas em toda a equipe responsável pela orientação, acompanhamento e execução dos cursos, atitudes compatíveis com o ideário da nova sociedade: *sociedade do conhecimento*. A busca permanente de atualização dos profissionais da educação, com destaque para os instrutores, tem respaldo nas recomendações do Relatório Jacques Delors o assim chamado Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que influenciou a crítica à política educacional do país e continua influenciando as propostas de reforma do ensino que vêm sendo elaboradas nos últimos dez anos.

Para construir o perfil do profissional ⁷¹ que contribuirá para o sucesso das reformas educativas, o Relatório recomenda que, no contexto de sua qualificação, o professor seja treinado para reforçar o conjunto de idéias que prevalecerão no futuro.

Um perfil profissional consubstanciado por uma formação superior, que pode não ser universitária, mas realizada pelos institutos superiores de educação e nas universidades tecnológicas, ou através dos cursos seqüenciais.

⁷¹ O capítulo 7 do Relatório Delors indica que os professores em busca de novas perspectivas são responsáveis também pela concretização dos ideais da educação à qual é atribuída um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Além disso, atribui a esse profissional também a responsabilidade de conduzir a preparação dos jovens para vencer os desafios do mundo globalizado. O professor, segundo os ideólogos da Comissão, como agente de mudanças, deverá favorecer a compreensão mútua e a tolerância, o que segundo o Relatório nunca foi tão patente e necessário quanto agora.

O SENAI exige dos instrutores o domínio dos conhecimentos, de técnicas específicas da sua área, de metodologias e técnicas de ensino, assumindo a responsabilidade de favorecer a construção/aquisição destas aptidões, através de cursos, jornadas pedagógicas, encontros, reuniões, sessões de estudos e cursos de formação continuada. Essa preocupação com o nível de formação dos professores é de teor igual às recomendações do empresariado em relação à formação dos alunos dos cursos profissionais: domínio de competências e habilidades, além das normas de convivência social, valores e atitudes a serem desenvolvidos pelo trabalhador durante o seu percurso de escolarização.

Na implementação efetiva do Projeto-Pedagógico, estão previstas estratégias de socialização, de fortalecimento das relações escola-família-comunidade-empresa, de promoção de parcerias com instituições e empresas, de ações junto a novos colaboradores, de vivência compartilhada de sucessos; de tentativas de superação das dificuldades, de avaliação da prática e dos princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico, etc.

Segundo consta no Projeto, as estratégias de atuação do SENAI, na busca de consolidar seu projeto de formação e de fortalecer a sua imagem junto à sociedade, visam adequar as ações educacionais às necessidades e prioridades demandadas pelo mercado. É nessa direção que o SENAI busca ajustar sua programação de cursos e demais produtos, promovendo a elaboração, reformulação e atualização dos cursos e programas regulares que desenvolve, além de repensar a criação de novos cursos, viabilizando as reestruturações curriculares, articulando as prioridades estabelecidas às demandas emergentes do setor produtivo.

A nosso ver, esse objetivo traduz o caráter instrumental e pragmático das concepções de formação do trabalhador, tendo como foco central o mercado, suas exigências e necessidades. Em nenhum momento, as necessidades do trabalhador foram identificadas e incluídas dentro das prioridades que nortearão sua formação. O SENAI retoma os domínios meramente técnicos priorizados pela educação tecnista, a qual, pelo menos no nível dos discursos, busca superar, conforme depoimento a seguir.

Até metade da década de 1990, mais ou menos até 1995, nossa concepção era tecnicista, bem definida, embora com alguns ingredientes que não são tecnicistas. Depois de 1995, o SENAI elaborou dois novos Projetos de Formação que contemplavam um novo modelo de educação. A partir de então, passou a ser disseminada na escola a noção de competência, de interdisciplinaridade, da modularidade (Técnico do Senai).

Pelo depoimento, observa-se a compreensão dos limites da ação formativa dentro de uma perspectiva estritamente técnica. Contudo, apesar da clareza evidenciada, a preocupação sinalizada é a adequação da formação do trabalhador priorizando o desenvolvimento de competências, tão presentes nos discursos que fazem apologia ao mercado. Aliás, essa preocupação está coerentemente articulada com o que determinam os instrumentos normativos da Educação Profissional.

Ao definir o perfil profissional do aluno concludente, o SENAI determina que este deverá estar dotado de competências que o possibilitem ingressar e/ou permanecer no mercado, enquanto detentor de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades compatíveis com o mundo do trabalho e as necessidades sociais e culturais (SENAI/Unidade Operacional Professor. Raimundo Franco Teixeira – 2001 – 2003).

Do que analisamos até aqui, é possível destacar que no documento está realçada uma importância à educação que estaria para além do que interessa para o capital em relação à educação e à escola do trabalhador. Contudo, concordamos com Menezes, na compreensão de que esse discurso é uma falácia e que,

O elemento novo no discurso dos representantes do capital é, como aponta Saviani, a contraposição e a rejeição das abordagens que tenham como princípio o caráter público do ensino consideradas anacrônicas e desgastadas, a crítica acirrada ao modelo de gestão estatal, sempre considerado incorrigível na sua eficiência comparado com a suposta excelência da administração privada (2001, p.142).

Portanto, o que está expresso no Projeto Político analisado é uma forma de pensar e desenvolver ações de formação profissional articuladas aos interesses privatistas, adequando o discurso pedagógico contemporâneo e as instituições educativas às necessidades do capital que, em tempos de desemprego crescente, nada mais significa senão “tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil a sua adaptação incessante aos ventos do mercado” (DUARTE, 2001, p. 54).

CAPÍTULO 4: FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL FACE AO ATENDIMENTO DAS DEMANDAS APRESENTADAS PELO CONTEXTO INDUSTRIAL MARANHENSE

Refletir sobre formação profissional dos trabalhadores, seja a desenvolvida nas escolas da rede pública ou da rede privada, implica o conhecimento das políticas públicas destinadas à qualificação/requalificação dos trabalhadores jovens e adultos; da articulação destas com outras políticas de geração de emprego e renda; e, ainda, do modo de efetivação das diretrizes legais, através das ações realizadas no âmbito do poder público e da sociedade civil, considerado o contexto socioeconômico e político demarcado pela crise contemporânea do capital a partir da qual se fizeram necessárias as transformações ocorridas nos processos produtivos, e, face à qual, foram elaboradas as políticas neoliberais.

À luz desses pressupostos é que, neste capítulo, procuramos analisar o projeto pedagógico do Curso de Eletroeletrônica promovido pelo Departamento Regional do SENAI-MA, através de sua Unidade Operacional Prof^o Raimundo Franco Teixeira, instalada em São Luís, com vistas à compreensão de como as prioridades são estabelecidas; como a concepção de formação adotada vem se deslindando na prática educativa, isto é, quais as implicações dessa concepção na formação/qualificação profissional dos sujeitos que participam do processo formativo desenvolvido através dessa unidade de ensino. Considerando os objetivos da análise coloca-se a necessidade de analisar as concepções de educação profissional em um curso de formação técnico-profissional.

A análise parte da compreensão de que o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento que deve expressar de forma clara os caminhos, as formas operacionais e as ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Ao analisar a importância do projeto pedagógico, Veiga considera que (1998, p. 10),

O projeto pedagógico [...] é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. [...] é, [...] um produto específico que reflete a realidade da escola situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado.

Sendo a prática pedagógica desenvolvida no espaço da escola relacionada com totalidades maiores, ou melhor, inscrita na sociedade e por esta determinada, isto significa que ela é tributária desta realidade, porém é mister reconhecer que, embora condicionada, a educação pode contribuir para desvelar as contradições que permeiam a sociedade. Assim

sendo, a tarefa da escola e as prioridades das ações contempladas no seu projeto político pedagógico, incluindo currículo, procedimentos metodológicos, conteúdos e avaliação, inscrevem-se como importantes instrumentos de controle e de regulação indispensáveis à estratégia mais ampla de luta pela hegemonia.

Ao se considerar os conteúdos escolares como resultado de um processo de trabalho social, por meio do qual o conhecimento socialmente produzido passa por uma série de transformações até resultar neste produto que circula na escola – principalmente em se tratando de uma escola que possui características diferenciadas, como é o caso dos centros de formação profissional e unidades operacionais do SENAI –, faz-se necessário admitir que estes não são neutros; ao contrário, estão carregados de intencionalidades explícitas ou não. Assim considerados, integram um contexto histórico, determinante dos fins e do modo como se materializam nas práticas educativas.

O SENAI, desde a sua fundação, tem desenvolvido suas atividades visando atender aos interesses do empresariado industrial, adequando, pois, ao longo de sua trajetória, seu projeto de formação do trabalhador às exigências decorrentes do setor produtivo industrial⁷². Nessa perspectiva, a seleção dos conteúdos, a utilização dos métodos, a atualização de saberes dar-se-ão em função do desenvolvimento econômico do mundo produtivo, bem como atenderão aos dispositivos da LDB n.9.394/96, o que lhe respalda a credibilidade e lhe confere um valor “oficial” e “legal” que facilita sua aceitação pela comunidade escolar.

É nesse sentido, portanto, que a análise da concepção de formação profissional operacionalizada pelo Curso de Eletroeletrônica situa-se como fundamental para a compreensão das prioridades definidas pelo SENAI-MA, para a formação dos trabalhadores que participam dos cursos, tendo em vista que é através dessa análise que se pode desnudar o compromisso dessa instituição com o processo formativo de seus sujeitos. É, portanto, com esse objetivo que tomamos o projeto pedagógico do curso em estudo para analisar as concepções de formação que explícita ou implicitamente traduzem o *currículo oficial* e o *currículo real*. Para tanto, nos apoiamos também na legislação com destaque para a LDB n.9.394/96, no que tange às disposições sobre a Educação Profissional de nível técnico, na perspectiva de explicitar o significado político-pedagógico de tais determinações no contexto atual, e as contradições que permeiam as concepções de educação profissional adotadas para a

⁷² [...] é natural que uma história de currículo nos ajude a ver o conhecimento corporificado no currículo [...] como artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuações. O currículo tal como o conhecemos hoje não foi estabelecido de uma vez por todas, em algum ponto do passado. Ele está em constante transformação – a interpretação do currículo deve ser vista como resultado de um processo evolutivo de contínuo aperfeiçoamento, um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes concepções (MOREIRA, 1999 p.).

formação técnico-profissional dos trabalhadores. Perscrutando, por assim dizer, os limites e as possibilidades de construção de um processo de formação profissional de trabalhadores que atenda aos interesses e necessidades não apenas do empresariado, mas da sociedade como um todo.

4.1. O projeto-pedagógico do Curso de Eletroeletrônica: prioridades da formação técnico-profissional

A análise do projeto pedagógico do Curso de Eletroeletrônica constitui um dos momentos relevantes dessa pesquisa, tendo em vista que esse documento contempla as concepções de formação profissional priorizadas pela instituição, para formar profissionais de nível técnico, não só na área de eletroeletrônica, mas também nas demais áreas atendidas pelo SENAI-MA.

Inicialmente, é importante destacar o contexto sócioeconômico de implantação do Curso de Eletroeletrônica. No final década de 1990, o Sistema SENAI encontrava-se em processo de revisão, redefinição das ações de formação profissional conforme já destacado anteriormente, requerido pelo convênio celebrado entre o Departamento Regional do SENAI-MA, o Governo do Estado do Maranhão e o Ministério da Educação Cultura e Desporto (MEC). Assim, a implantação deste curso foi calcada em dados de pesquisa empírica realizada pelo DR/SENAI/MA, objetivando levantar necessidades de formação profissional, em São Luís. Os resultados da pesquisa apontaram a área industrial de eletroeletrônica como a que apresentava necessidades mais prementes de formação de trabalhadores, para atendimento das exigências do mercado de trabalho local. A partir de então, foi iniciado o processo de elaboração do projeto pedagógico do Curso de Eletroeletrônica.

Três anos após a implantação do curso, foi realizada uma nova pesquisa na qual ficou constatado que a demanda pelo curso se mantinha e até aumentava, sendo a Alumar e a Vale do Rio Doce as empresas que apresentavam maiores demandas, sob a alegação de que estavam importando técnicos de outros estados brasileiros⁷³ para atendimento de suas

⁷³ A realidade de escassez de mão-de-obra qualificada ainda hoje é uma realidade no Estado do Maranhão, tal como evidenciada em reportagem publicada no Jornal Imparcial de 10 de novembro de 2007, ao analisar o desempenho do mercado de trabalho na capital maranhense, aponta a escassez de mão-de-obra qualificada principalmente em algumas áreas como a da construção civil. É constatada a ocorrência de uma forte demanda por trabalhadores pelas construtoras e a existência de um número reduzido de profissionais capacitados disponíveis, a solução é recrutar mão-de-obra de outros estados. Esse déficit é reconhecido pelo Sindicato da Indústria da construção Civil (SINDUSCON), que por meio de convênio ainda a ser firmado com a Secretaria de Estado de Trabalho e Economia Solidária (SETRES) e com o apoio do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial SENAI-MA, buscarão desenvolver ações visando atender a essa demanda. O SENAI reconhece que

necessidades nessa área, o que reforçou a priorização de esforços por parte do SENAI, Governo Federal e Estadual para atendimento em caráter de urgência dessa demanda. Conforme depoimento do técnico de Setor de Recursos Humanos da CVRD, ouvido em nossa pesquisa,

[...] a oferta de profissionais qualificados na área melhorou muito, existe uma preocupação das escolas em atender as demandas de formação apresentadas pela empresa. Antigamente, recrutava-mos esses profissionais na Paraíba, Ceará. Hoje a demanda de profissionais formados é bem maior, só não absorvemos 100%, porque alguns ficam reprovados, e existem também as demandas das outras empresas. (Empresa A).

Hoje, decorridos onze anos da implantação do Curso, uma nova pesquisa realizada pelo Departamento Nacional do SENAI para levantar necessidades de formação profissional, com vistas a subsidiar a definição e redefinição de suas ações de formação de trabalhadores, no Estado do Maranhão, pela qual foi ratificada a necessidade de continuidade do desenvolvimento de ações de formação profissional na área de eletroeletrônica, além de haverem sido identificadas demandas de formação por profissionais de telecomunicações e de tecnologia de informação, cujo atendimento já está sendo viabilizado pela instituição. Além de outras exigências de formação de profissionais em outras áreas para atender as demandas de ampliação de duas empresas, especificamente, Alumar e Vale do Rio Doce, o técnico sugere que

O SENAI necessita criar cursos novos, tais como mecânica e eletromecânica, em nível técnico, no momento essas são as nossas maiores necessidades. Deve abrir para a comunidade, oferecer vinculado ao SESI, mas aberto para a comunidade⁷⁴.

Constata-se que a implantação do curso ocorreu em um contexto em que estava sendo propalada a necessidade de implantação de novos cursos de formação de trabalhadores para o atendimento das demandas que emergiam do processo produtivo, afetado pelas

falta mão-de-obra especializada, e que o trabalhador maranhense ainda não conquistou um espaço no setor por não dispor do tipo de qualificação requerida pelas empresas. “Ofertamos ao mercado quantidade e qualidade, mas sabemos que a demanda da construção civil é extensa e necessita de profissionais específicos” Gerente de Educação Profissional do SENAI-MA.

⁷⁴ Essa observação decorre da priorização pelo SENAI do atendimento aos alunos egressos da Educação Fundamental desenvolvida pelo SESI, tal como expressa as condições de ingresso nos cursos de Educação Profissional em nível técnico, desenvolvidos na forma articulada. Os requisitos de acesso contemplam os seguintes pré-requisitos para inscrição no processo de seleção: Jovens adultos trabalhadores encaminhados por empresas industriais com idade a partir de 16 anos; Jovens adultos trabalhadores ou que pretendam ingressar no mercado de trabalho oriundos da comunidade com idade a partir de 16 anos; Estar cursando o Ensino Médio no SESI-MA, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos etc. A esse respeito ver o projeto político-pedagógico do Curso de Eletroeletrônica (SENAI, 2004: p. 10).

transformações tecnológicas e organizacionais. E neste caso a área de eletroeletrônica despontava como aquela que possibilitaria não apenas o ingresso imediato no mercado de trabalho, mas também o tão almejado sucesso profissional entendido como salários valorizados e inserção em postos de trabalhos essenciais para o desenvolvimento do processo produtivo. Continua sendo uma das expectativas dos egressos do Curso: integrar o quadro de profissionais das grandes empresas, desenvolvendo funções ligadas ao planejamento e supervisão de atividades. Entretanto os dados de matrícula inicial e final da primeira turma, implantada em março de 1997, comprometem essa crença difundida pelo discurso oficial, conforme evidencia Tabela 4.

Anos	Mat. Inicial	Mat. Final		Evasão		Trancamento		Reprovação		Aprovação	
	Total	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1997	27	14	51,8	12	44,4	01	3,7	03	11,1	11	40,7

Tabela 4 - Matrícula inicial e final da 1ª turma do Curso Técnico de Eletroeletrônica. Fonte: Secretaria da Unidade Operacional PRFT.

Pode-se depreender destes dados que a motivação inicial pelo curso, cuja área era – e ainda hoje é – apresentada como sendo uma daquelas em que a perspectiva de sucesso no mercado de trabalho, é quase que uma certeza, não se manteve para um número bastante significativo de jovens que ingressaram no curso. Da matrícula inicial de 27 alunos, 12 alunos se evadiram, representando 44,4% da matrícula inicial; 03 foram reprovados, ou seja, 11,1% não conseguiram o êxito almejado; 01 aluno, 3,7%, trancou sua matrícula e somente 11 alunos, 40,7% dos que ingressaram, concluíram o curso. Depreende-se, portanto, que as perspectivas de sucesso imediato na profissão não foram suficientes para seduzir um contingente bastante expressivo dos alunos, 48,1%, entre evadidos e os que trancaram o curso. É claro que outras variantes concorrem para explicar tal fenômeno, como, por exemplo, a não identificação do aluno com a área, ou frustrações advindas da constatação da falta de condições do Curso para atender as exigências pessoais ou as demandadas pelas empresas.

É na perspectiva de compreender essa relação entre concepções de formação e expectativas trazidas pelos alunos que se considera relevante identificar quais são as prioridades estabelecidas pelo SENAI, para respaldar o percurso de escolarização/qualificação dos jovens que procuram o Curso de Eletroeletrônica e como estas revigoram a tão propalada e “valorizada” qualificação profissional e a crença disseminada pelo discurso oficial, dos empresários, pela mídia, de que existem vagas no mercado de trabalho à espera dos profissionais com as qualificações e as competências pessoais e profissionais exigidas pelo mercado. Discurso esse que se constitui em peça de *marketing*, tendo em vista que, apesar do

aumento do número de empregos formais, esse crescimento não tem sido suficiente para atender a demanda sempre crescente por emprego⁷⁵, que se constitui a expectativa da grande maioria dos jovens que participam de cursos de qualificação profissional, de se inserirem no mercado com vínculo empregatício formal que lhes garanta o acesso aos benefícios sociais garantidos pela legislação, tais como descanso remunerado, férias, décimo terceiro, previdência social com a decorrente contribuição social para garantia posterior de aposentadoria etc. O que está em curso é uma reestruturação dos postos de trabalho com a redução do emprego formal no mundo, não apenas nos países periféricos, mas também nos países centrais. Essa situação se faz sentir de maneira muito forte na realidade brasileira, não obstante os últimos dois anos apresentarem dados que evidenciam a recuperação progressiva dos níveis de emprego. É que esses não têm sido suficientes para repor o número de postos de trabalho perdidos na indústria brasileira nos anos de 1990, conforme já tratado em parte específica deste trabalho, a partir de pesquisas desenvolvidas por MATTOSO (2000), POCHMANN (1999/2000), POCHMANN e AMORIM (2007) e conforme expressam os dados da tabela a seguir.

Classes de rendimento mensal de todos os trabalhos	Classes de Rendimentos Mensais.					
	2004		2005		2006	
Total	2.719.423	%	2.856,00	%	2.759,00	%
Até ½ salário mínimo	653.550	24.83	738,00	25.84	667,00	2.40
Mais de ½ salário mínimo	618.894	27.75	658,00	23.80	714,00	25.80
De 1 a 2 salários mínimos	40.753	1.50	498,00	17.36	461,00	16.70
Mais de 2 a 3 salários mínimos	10.787	0.40	117,00	4.09	117,00	4.20
Mais de 3 a 5 salários mínimos	98.033	4.00	73,00	2.55	75,00	2.70
Mais de 5 a 10 salários mínimos	66.952	3.00	45,00	1.57	63,00	2.20
Mais de 10 a 20 salários mínimos	28.692	1.85	17,00	8.59	30,00	1.10
Mais de 20 salários mínimos	15.940	1.00	6,00	0.20	10,00	0.36
Sem rendimento	638.408	23.50	699,00	24.47	609	22.00
Sem declaração	49.414	2.00	6,00	0.20	15	0.54

Tabela -5 Pessoas de 10 anos ou mais de idade ocupadas, segundo classes de rendimento.
Fonte: IBGE/PNAD 2005-2006.

⁷⁵ Na verdade, o que tem ocorrido é o crescimento da prestação de serviços, do emprego sem vínculo empregatício, da informalidade.

Os dados evidenciam que a economia do Estado tem um frágil e incipiente desempenho, o que contribui para aprofundar ainda mais a desigualdade e o processo de concentração de renda, traduzidos pelo percentual de 51,98% pessoas que recebem entre ½ e 2 salários mínimos, enquanto que apenas 0,2% recebeu mais de 20 salários mínimos em 2005. Os dados relativos ao exercício de 2006 não apresenta melhorias significativas, baixando apenas em 1,93% em relação ao ano anterior, 50,05% das classes que recebem entre ½ e 2 salários mínimos, assim como também aumentou o número de pessoas que recebe rendimentos igual a 20 salários mínimos. Entretanto O dado novo é a queda do número de pessoas que se declaram se rendimento, o que evidencia que apesar dos programas de renda mínima do Governo Federal um contingente expressivo da população maranhense continua sem ter acesso ao trabalho e renda como forma de garantir a sua sobrevivência e dos seus dependentes.

Os dados da tabela 5 evidenciam que o Estado do Maranhão face às suas características de estado periférico, com índices alarmantes de desemprego, com uma economia frágil, é bastante afetado por esta realidade, tal como observa Pochmann (2007). Ao analisar os mapas de exclusão social no Brasil, (Anexo 1), ele aponta os Estados da região Nordeste como os que apresentam os maiores índices de exclusão social e, dentre estes,

destacam-se Maranhão⁷⁶ e Piauí pela maior proporção de municípios com grande exclusão, ainda que todas as demais unidades da federação localizadas na região Nordeste apresentem mais de 90% dos municípios com elevada exclusão, [...] (POCHMANN e AMORIM 2007: p. 37).

Os dados e informações evidenciam a necessidade urgente de enfrentamento de antigas e contemporâneas questões, como a desigualdade regional do Brasil. O autor refere-se a análises desenvolvidas por estudiosos que refletiram sobre essa situação, como Celso Furtado e Caio Prado Júnior, os quais mostraram que as mudanças não ocorreram porque há resistências em:

[...] alterar a configuração geográfica econômica do Brasil não é simples e tão-somente estimular a produção incentivando o espalhamento da lógica industrial no nordeste e norte brasileiro. Vai além, significa enfrentar e eliminar velhas práticas políticas e implementar ações sociais que resgatem a cidadania da população excluída, dando-lhe condições para sua emancipação econômica (POCHMANN e AMORIM, 2007: p. 75).

⁷⁶ Dentre os cinco municípios brasileiros com os piores indicadores sociais com índice menor que 0,3 estão três municípios maranhenses: Belágua, Paulino Neves e Fernando Falcão.

Quando considerado a distribuição das unidades federativas pó número de municípios com Índice de Exclusão Social menor que 0,4 o Estado do Maranhão aparece com 212 municípios, representando 9,3% do total. A esse respeito ver POCHMANN e AMORIM, 2007.

[G1] Comentário:

[G2R1] Comentário:

[G3R2] Comentário:

[G4R3] Comentário:

[G5] Comentário:

[G6R5] Comentário:

Assim, discutir as concepções de educação profissional que orientam a formação do trabalhador em um contexto de um estado apontado como um dos mais pobres do país, e em que os dados referentes à escolarização da população são os mais baixos, conforme evidenciado na última Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) referente ao ano de 2006 (tabela 3), é um exercício teórico urgente e necessário, para que se possam construir conhecimentos que forneçam uma visão mais contextualizada dessa realidade.

Reportando-nos de forma mais direta ao projeto pedagógico do Curso de Eletroeletrônica, constatamos que este foi elaborado seguindo as orientações contidas na LDB n.9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, e no Decreto n.5.154/2004 e contempla a compreensão de que a ‘Educação Profissional é formação e não treinamento’. Esta concepção, no nosso entendimento, revela a superação da perspectiva de formação enquanto estoque de conhecimentos e habilidades para configurar-se como formação contínua de profissionais. Assim, as atividades de trabalho realizadas com equipamentos de ponta podem mostrar-se com possibilidades de maior utilização das distintas habilidades do trabalhador, ou não.

Reconhece-se que está implícita, nessa concepção de formação, certa aproximação com as teses que defendem a elevação da qualificação da força de trabalho, justificada face às mudanças que vêm se processando no interior das indústrias brasileiras. Embora, efetivamente na realidade, é o que revelam pesquisas, não está ocorrendo uma qualificação generalizada da força de trabalho. É claro que o progresso tecnológico vai exigir de distintas categorias ocupacionais a ampliação de seu nível de qualificação na proporção direta do grau de qualificação apresentado hoje. Entretanto, essa realidade está longe de representar a situação de todas as regiões do país.

O projeto apresenta também uma outra compreensão complementar à posição assumida anteriormente, segundo a qual a educação profissional é concebida como um processo formativo que deve “buscar o desenvolvimento integral do indivíduo, desenvolvendo competências que possibilitem trabalhar num mercado em constante mutação” (2003, p.6). Para tanto, define como prioridade do processo formativo o desenvolvimento de competências profissionais gerais e específicas do técnico da área industrial de eletroeletrônica. Conforme depoimento do Supervisor Técnico, perguntado se a concepção de formação atende às necessidades demandadas pelas empresas este respondeu que

Atende porque a instituição busca constantemente oferecer oportunidades de qualificação profissional aos seus docentes para poder manter o atual *feedback* que é fornecido pelas empresas que demandam as ações do

[G7] Comentário:

[G8R7] Comentário:

[G9R8] Comentário:

SENAI. Os treinamentos são oferecidos para a área técnica e [...] a área pedagógica (Supervisor Técnico/U.O.P.R.F.T.).

Faz-se necessário destacar que a concepção de formação e das competências a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do seu processo formativo foi elaborada com base em diagnóstico sobre a realidade do mercado de trabalho brasileiro, em particular o maranhense, e fundamentado em informações oficiais sobre as concepções de competência prescritas nos documentos oficiais, tais como a Resolução CNE/CEB n. 04/99, o Parecer n.16/99, e o Decreto n.5.154/2004, que dispõe sobre a organização curricular da Educação Profissional, além da literatura que analisa a questão.

Questionados se as competências que os alunos desenvolvem no curso são aquelas demandadas pelas empresas industriais maranhense, os diferentes segmentos ouvidos apresentaram as seguintes respostas:

Em nível de Maranhão sim. Na questão das práticas considero também que sim, apesar de com relação à formação e equipamentos, se faz necessários maiores cuidados e investimentos (Técnico/Instrutor).

Os nossos alunos são preparados com um todo, formação profissional competências gerais e específicas para atuar no mercado de trabalho e exercer a cidadania, aptos também a participarem de concursos (Pedagoga).

Essa é uma exigência dos nossos mantenedores, que exigem sempre o melhor. Corroborando esse posicionamento está o alto grau de aceitabilidade de alunos junto às empresas. Este *feedback* são constantes. O Sistema de Acompanhamento de Egressos é que levanta essas informações junto às empresas (Assessor Técnico DR/SENAI/MA).

Os cursos do SENAI cada vez mais têm atendido às necessidades do mercado, no que tange ao profissional atualmente exigido, ou seja, com domínios específicos (técnico) e com o perfil necessário para inserção e permanência nesse mercado (habilidades e atitudes) (Assessora Técnica DR/SENAI/MA).

Sim porque apesar de às vezes termos dificuldades de colocá-los no mercado de trabalho, percebemos que o nível de aprendizagem e o conjunto das competências construídas é muito bom (Pedagoga).

Em vista de que oferecem cursos desde o nível básico até o nível técnico, proporcionando ao aluno conhecimentos aprofundados na área. Assim os cursos do SENAI cada vez mais têm atendido as necessidades do mercado no que tange ao profissional atualmente exigido, ou seja, com domínios específicos (técnicos) e com perfil para inserção e permanência nesse mercado, além de habilidades e atitudes (Pedagoga).

Em vista do que oferecemos cursos desde o nível básico até o nível técnico, proporcionando ao aluno conhecimentos aprofundados na área (Pedagoga).

Observa-se que sob a ótica da equipe da unidade de ensino estudada, supervisores técnicos, equipe pedagógica e assessoria, a avaliação é extremamente positiva, corroborada também pelo posicionamento de 37% do total de alunos ouvidos, apesar de outros sujeitos entrevistados apontarem limites com relação a esses domínios e sugestões para que a instituição realize investimentos não apenas destinados à formação, mas também para a melhoria dos equipamentos. Vejamos os depoimentos a seguir:

É um curso que têm credibilidade junto às empresas e cumpre com sua programação (Aluno 1F).

O curso do SENAI é um curso que apresenta um aprendizado bom pelo fato de ser básico e não se aprofundar nas disciplinas em que o mercado de trabalho mais exige (Aluno 1B).

A estrutura física do SENAI não atende as perspectivas de qualquer um dos seus alunos ou funcionários. Além disso o método de ensino é arcaico e os materiais empregados para esse fim são obsoletos e muitos caíram em desuso(Aluno 1A).

Mesmo com o reconhecimento que o SENAI possui, existem algumas deficiências em relação ao ensino-aprendizagem, tais como: alguns equipamentos ultrapassados e até mesmo alguns instrutores que não possuem segurança nos conteúdos que ministram (Aluno 1H).

Falta contextualizar mais (Alunos 1 ABQ e 1ABX).

Apesar da avaliação positiva, ressaltam-se os limites e as deficiências do processo formativo, pela falta da infra-estrutura necessária para o desenvolvimento das competências e habilidades requeridas pelo setor produtivo, o que compromete a formação, acarretando para os egressos do curso redução das possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

A unidade de ensino pesquisada busca articular no seu projeto educativo condições para o atendimento das necessidades demandadas pela empresa, uma vez que a aprovação do desempenho dos egressos dos seus cursos significa também aprovação do trabalho educativo desenvolvido pela instituição, o que legitima a credibilidade que ainda hoje o SENAI possui junto à sociedade brasileira, apesar das várias críticas aos limites do seu trabalho educativo, e à morosidade em acompanhar e incorporar os avanços tecnológicos no dia-a-dia da instituição, principalmente em se tratando de máquinas, ferramentas e até mesmo o espaço físico, (com algumas ressalvas), para apoiar o desenvolvimento de suas atividades de qualificação profissional.

Quanto à definição do perfil profissional, considera-se que o projeto atendeu às exigências de formação apresentadas pelas empresas locais e aos requisitos de formação contemplados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPT). Tal perfil profissional, situado no contexto de um processo formativo calcado no domínio de competências definidas em relação à empregabilidade, e saberes acumulados e hierarquizados, foi elaborado conjuntamente pelos profissionais especializados do SENAI e técnicos da área de eletroeletrônica indicados pelas empresas industriais.

Mesmo tendo sido elaborado com a participação das empresas, o perfil profissional construído apresenta lacunas, deficiências de formação, conforme a opinião de representantes das empresas ouvidos que fizeram as seguintes críticas:

O SENAI necessita trabalhar um perfil profissional que contemple a maturidade profissional do futuro trabalhador (Empresa E).

O SENAI não está atendendo as necessidades apresentadas pelas empresas, não preparam o futuro profissional, saem imaturos, em relação à vivência no mercado em si deixam muito a desejar, apresentam dificuldades de aceitação das regras disciplinares da empresa, não tem iniciativa própria para enfrentar os desafios presentes no mercado de trabalho (Empresa C).

Os profissionais formados pelo SENAI apresentam dificuldades de operar com máquinas e equipamentos modernos, e de adequar o conhecimento teórico recebido à atividade prática (Empresa D).

Apesar de o projeto afirmar que o perfil profissional foi definido com base em pesquisas de mercado e em exigências de formação apresentadas pelas empresas, os depoimentos acima evidenciam uma desarticulação entre o SENAI e as empresas. Ressalte-se que as dificuldades apresentadas pelos alunos, quando da sua inserção nas empresas, contribuem, certamente, para a não permanência destes no mercado, haja vista a inadequação do seu processo formativo. Como é sabido, as competências valorizadas são aquelas que possibilitam ao trabalhador exercer concretamente uma atividade profissional, mobilizando seus conhecimentos e qualidades pessoais, relacionadas à capacidade de mobilizar conhecimentos e qualidades para enfrentar problemas presentes em seu desempenho profissional.

Destaque-se que as perspectivas de formação sinalizadas no projeto do Curso de Eletroeletrônica, contidas nos documentos do SENAI, expressam a seguinte preocupação:

Proporcionar uma formação profissional sólida, mais flexível e que possibilite ao egresso um desempenho eficiente, competente, criativo empreendedor e evolutivo, preservando os preceitos éticos, legais e morais inerentes a todo profissional cidadão (SENAI, 2004: p.6).

A análise da concepção de formação destacada acima evidencia que essa é uma expectativa de formação que se coaduna com as prioridades defendidas pelo discurso que propala a difusão das inovações tecnológicas como um processo homogêneo que atinge todas as empresas em todas as regiões do país, onde o surgimento de novas ocupações estaria demandando um novo perfil do trabalhador, com nova base de conhecimentos e habilidades. Essa é a compreensão que deve estar na base do planejamento da educação profissional das instituições educativas responsáveis pela formação de trabalhadores e que atuam sob o comando do patronato.

Também se encontra uma contradição nessa concepção: ao mesmo tempo que defende uma formação de base sólida, deixa explícita a necessidade de aligeiramento e flexibilização dessa formação para atender às necessidades do mercado com eficiência, competência, criatividade e empreendedorismo. E, ainda, a idéia de que cabe aos indivíduos iniciativas de autoformação. Nessa, está implícita a responsabilização do sujeito pelo seu sucesso ou insucesso no mercado de trabalho. Um discurso que deixa de reconhecer os determinantes do contexto global que incidem de forma decisiva sobre as possibilidades de inserção do indivíduo no processo produtivo.

Indagado sobre quais os desafios que o SENAI-MA enfrenta para formar profissionais competentes, com o perfil exigido pelas empresas, o Diretor da Unidade apresenta o seguinte depoimento:

Existe um percentual muito pequeno de profissionais que ainda não entenderam a necessidade de se adequar a essa modernidade que se apresenta. Esse é o maior desafio do SENAI, uma vez que se trata de uma mudança de cultura organizacional, e isso não ocorre de uma hora para outra. Um outro desafio são os equipamentos, pois algumas empresas se fecham não disponibilizam seu instrumental de trabalho como máquinas e equipamentos, o que é fundamental para uma instituição de formação profissional como a nossa, formar para atender as necessidades das empresas que estão instaladas no nosso Estado. Mas convém destacar que existem empresas que têm uma visão diferente. Para estas não adianta dispor do equipamento se não vai poder dispor de mão-de-obra qualificada para operá-lo, se vai ter que buscar esse profissional em outras regiões. Esse posicionamento é importante e contribui bastante com as nossas atividades (Dirigente SENAI).

Observa-se, portanto o reconhecimento por parte de um dos dirigentes da instituição da necessidade de dotar suas oficinas e laboratórios de materiais e equipamentos compatíveis com as necessidades demandadas pela empresa em face da rapidez com que esses são superados, pela revolução científica e tecnológica que afeta todos os setores produtivos em todos os lugares, mesmo que em patamares diferenciados. Entretanto convém destacar que foram registradas também necessidades de atualização do instrumental teórico e técnico utilizado pelo SENAI, para garantir pelo menos o domínio daqueles conhecimentos e técnicas mais gerais de trabalho que se constituem em fundamento para o desenvolvimento de conhecimentos e técnicas mais modernas. Nesse sentido, a avaliação da empresa vem reforçar o posicionamento do dirigente do SENAI, ao enfatizar que:

O SENAI necessita buscar mais a parceria com as empresas, para conhecimento dos equipamentos existentes, necessita realizar visitas técnicas, levar os profissionais das empresas para proferirem palestras, solicitar a colaboração das empresas na atualização dos conteúdos priorizados na formação dos alunos. Ou seja, o SENAI necessita buscar mais as empresas (Empresa A).

O depoimento acima demonstra que o SENAI está um pouco fechado dentro dos seus próprios muros e reconhece a importância da parceria com a empresa para viabilizar o atendimento daquilo que é demandado em termos de qualificação profissional. Na prática, as iniciativas adotadas não têm sido suficientes para fortalecer essa aproximação, que, conforme ficou explicitado tanto na fala do representante do SENAI como na do representante da empresa, seria benéfico para ambos, instituição formadora e empresa que recebe os egressos dos cursos.

A necessidade de obediência ao que preceitua a LDB n. 9.394/96, os Parâmetros Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico (PCN's), o Parecer n.16/99, e o Decreto n. 5.154/96 apresenta-se como condição para atender as necessidades demandadas pelo setor produtivo, tendo em vista que estes instrumentos legais determinam mudanças significativas na organização curricular dos cursos da Educação Profissional visando atender as demandas do indivíduo, do mercado e da sociedade.

Destaque-se que o projeto pedagógico analisado atende ao que estabelecem os instrumentos legais e as prioridades de formação contempladas no perfil profissional do técnico formado pelo SENAI/MA, privilegiando o desenvolvimento de competências que:

permitam sua inserção em um contexto desafiante e exigente, isto, em um curto espaço de tempo estabelecido pelos currículos atuais, sem contudo causar prejuízo para a aquisição de competências necessárias ao bom desempenho como profissional e cidadão (SENAI/MA, 2004, p.6).

Trata-se de uma perspectiva de formação que situa a construção de competência como chave para resolver todos os problemas inerentes a um mercado de trabalho em que as oportunidades de acesso são restritas, e se autojustificam como estratégia para enfrentar a carência de técnicos de nível médio no Maranhão, em face do crescimento da demanda no setor eletroeletrônica, argumento este que os próprios dados de atendimento do SENAI contestam. Se há de fato uma demanda crescente por profissionais da área de eletroeletrônica, por que a instituição não ampliou o seu atendimento nesses 11 anos de desenvolvimento do Curso de Eletroeletrônica? Como explicar a oferta de vagas no curso de nível técnico sempre em número bem aquém da demanda? Pelos dados da tabela abaixo a matrícula no Curso de Eletroeletrônica de nível técnico ao longo da série analisada por três anos consecutivos se situa sempre bem abaixo da modalidade de formação inicial e continuada, somente no ano de 2006 é que situou-se bem acima, registrando um percentual de 292,6% de crescimento.

Anos	Matrícula Inicial	Concluintes		Modalidades de Formação		
		Total	%	Form. Inicial e Continuada	Curso Técnico de Nível Médio	%
2003	899	683,00	75.9	744,00	155,00	20.8
2004	1.067	860,00	80.59	877,00	190,00	21.6
2005	1.016	774,00	76.18	879,00	137,00	15.5
2006	804	651,00	80.97	41,00	120,00	292.6

Tabela 6: Matrículas no Curso de Eletroeletrônica – UOPRFT - período 2003-2006.

Fonte: SENAI-MA/SECOP.

Sabe-se que o SENAI trabalha com um número reduzido de alunos por turma, conforme dados da própria instituição, o que se torna incompreensível, se dermos ouvido ao discurso dos empresários que falam num crescimento da demanda por técnicos com formação em eletroeletrônica. Senão vejamos

As empresas principalmente as grandes que atuam no setor de minério de ferro, alumínio/alumina e as empresas do setor elétrico estão com uma demanda muito grande por profissionais da área de eletroeletrônica, e a oferta é muito pequena, temos buscado resolver nossas necessidades contratando escolas particulares para desenvolvimento de cursos, treinamentos abertos à comunidade. Outra alternativa é colocar a parte técnica em segundo plano e dá destaque para a parte teórica.(Técnico A).

Quais então os motivos que levam a instituição a manter a matrícula do Curso de Eletroeletrônica bem abaixo dos níveis desejáveis?

Um outro aspecto a ser destacado também é a pouca importância atribuída ao domínio dos conhecimentos técnicos construídos na escola. A nosso ver, o conhecimento técnico, longe de ocupar uma posição inferior, deve ser desenvolvido lado a lado com o conhecimento teórico, haja vista que são complementares. A não apropriação pelo aluno do conhecimento técnico inerente ao posto de trabalho que pretende ocupar, de certa forma, resultará em perda de espaço tanto para a escola como para a empresa e para o egresso em relação às oportunidades de trabalho.

Convém destacar que a microeletrônica, no contexto da base técnico-científica subjacente aos processos produtivos, nos diferentes setores industriais, ocupa uma centralidade, o que traz a exigência de que os profissionais, principalmente do setor industrial, tenham conhecimentos teóricos e domínio das técnicas de trabalho específicas dessa área de atuação. Depreende-se, portanto, que a demanda por profissional com esses domínios vai continuar sempre crescente, tendo em vista ainda a profusão das micro e pequenas empresas prestadoras de serviços nas áreas de saúde: equipamentos hospitalares e odontológicos, manutenção e reparação de computadores televisores aparelhos eletrônicos em geral, telefonia fixa e móvel, além de outros como porteiros eletrônicos, instalações elétricas, prediais e hidráulicas, incluindo as grandes empresas nas diferentes áreas de atuação e fundamentalmente as empresas do setor elétrico etc.

Convém destacar que o maior contingente de profissionais formados é absorvido pelas médias e pequenas empresas e que uma parte restrita terá sua própria empresa para prestação de serviços na área. E mais que um contingente muito reduzido de egressos do Curso integra o quadro de profissionais das grandes empresas do setor instaladas na Capital São Luís, que na sua grande maioria são filiais das matrizes que se encontram instaladas nos grandes centros do País, tais como São Paulo, Minas Gerais, Recife e Fortaleza.

Cabe lembrar que são as grandes empresas que exercem influência decisiva na definição do percurso de escolarização, incluindo competências gerais e específicas, do técnico da área de eletroeletrônica, cujas demandas sinalizam para um perfil profissional que desempenhe da forma mais completa possível as atribuições que lhe são designadas, as quais são resultantes de uma evolução científica e de modernização tecnológica sem precedentes, na qual as máquinas desempenham um papel de *atores inteligentes* e que em face dessas características acabam por exigir, mão-de-obra especializada.

Ressalte-se que o perfil profissional de conclusão do Curso técnico em Eletroeletrônica apresenta características que supostamente atendem às demandas apontadas pelas empresas. Contempla um itinerário formativo que inclui três tipos de qualificações profissionais de nível técnico definidas com base nas necessidades levantadas junto ao mercado de trabalho do setor no Estado. São elas: Instalador de sistemas eletrônicos (Qualificação 1); Instalador e Mantenedor de sistemas eletrônicos (Qualificação 2); Instalador, Mantenedor e Reparador de sistemas eletrônicos (Qualificação 3).

No plano ideal, para atender as necessidades de formação demandadas pela área, com base no Parecer CNE/CEB 16/99⁷⁷, foram definidas as Competências Gerais da área de Eletroeletrônica e as Competências Específicas de cada habilitação (Anexo 3), articulando-se as exigências inerentes a cada posto específico de trabalho com as exigências de domínios mais amplos de conhecimentos gerais. O itinerário formativo inclui também competências sociais e de gestão, como:

- Desenvolver atividades em grupo, estabelecendo relacionamento interpessoal adequado;
- Comunicar-se com os mais variados níveis funcionais, buscando o entendimento com vistas à obtenção de melhores resultados e o bem-estar pessoal e dos colegas;
- Gerenciar as próprias atividades, recorrendo a ferramentas de gestão indicadas;
- Buscar permanentemente a melhoria dos processos técnicos e organizativos;
- Estabelecer contato com o cliente de forma respeitosa, cordial, prestando informações preciosas e claras sobre os processos de trabalho.

A análise revela o privilegiamento de aspectos ligados às questões atitudinais, comportamentais, tais como responsabilidade autonomia, iniciativa, liderança, respeito ao cliente, facilidade de comunicação. A análise desses aspectos fornece importantes elementos para a problematização da polarização entre individualização x trabalho coletivo; o trabalho prescrito x trabalho real; autonomia x centralização das decisões; demanda por competências flexíveis e polivalentes x crescente precarização do trabalho etc.

Segundo Fidalgo (2007), analisando a contradição entre discurso e realidade, o sentido de autonomia revela-se na prática como uma estratégia que mascara a realidade da posição do trabalhador na empresa, pois este não pode definir ou apresentar formas inovadoras de como realizar suas funções, ou de como conduzir seu ofício, pois o que se

⁷⁷ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

espera de cada trabalhador e de cada categoria funcional já foi previamente definido, desde o momento da concepção das atividades e do momento de sua contratação.

Ainda segundo Fidalgo (2007, 26),

[...] as prescrições permanecem, mas de forma muito mais sutil e, se antes o trabalhador deveria se adequar a regras objetivas, agora, sob o escudo de uma autonomia que se configura altamente coercitiva, pode-se perceber que é necessário adequar-se às imposições subjetivas de caráter mais responsabilizador que outrora.

Ainda com relação ao perfil profissional de conclusão, destaca-se: a atenção dada aos aspectos ergonômicos; os inerentes ao ambiente de trabalho, aos cuidados na utilização de máquinas, ferramentas e equipamentos, aos riscos de doenças profissionais e à obediência da legislação no tocante ao horário de trabalho, além da ênfase na atenção e na exigência de que este profissional deve ser detalhista, exigência esta justificada pela natureza da atividade que requer do profissional cuidados redobrados e qualidade do serviço.

Quanto às tendências de desenvolvimento, o projeto considera que a área de eletroeletrônica destaca-se por estar

“[...] em contínua e permanente influência do desenvolvimento tecnológico, com introdução de novos instrumentos, componentes eletroeletrônicos” e ainda que [...] as atividades atinentes à área estão propensas a mudanças decorrentes da evolução tecnológica, em especial dos processos de automação, comunicação industrial e informática com o aparecimento de constantes inovações” (SENAI, 2004, p.15).

Assim, consolida-se o discurso que pretende construir uma nova subjetividade do trabalhador autônoma, sem que as condições objetivas para esta construção sejam dadas. Tal como destacado pelos alunos ouvidos nesta pesquisa, ao avaliarem as condições objetivas em que é realizado o seu percurso de qualificação profissional na área de eletroeletrônica.

É notório na instituição SENAI a falta de opções de cursos de aperfeiçoamento, especialização, especialização na área de Eletroeletrônica. Cursos que visem dar continuidade ao processo de Formação profissional da área (Aluno 1ABN).

O SENAI necessita melhorar suas instalações, seus laboratórios e cumprir com o planejamento do cronograma previsto para realização do curso (Aluno 1A).

O SENAI necessita urgentemente de professores para atuarem em áreas específicas, que não estão sendo oferecidas, caso contrário o Curso de Eletroeletrônica vai ficar muito fraco (Aluno 1C).

Há necessidade muito grande de contextualização dos conhecimentos e técnicas de ensino construídos durante o curso. As disciplinas e módulos ministrados pouco se relacionam entre si (Aluno 1ABO).

Proponho que a instituição passe a acompanhar mais seus alunos na sua jornada diária na sala de aula oficinas e laboratórios. E que a cada dia possa não só os instrutores, mas a escola como um todo se reciclar(Aluno 1AB).

Os limites e as carências do processo formativo desenvolvido pelo SENAI tem sido objeto de análises, desenvolvidas por estudiosos como Kuenzer (1980), Rodrigues (1998), Oliveira (2003/2005), entre outros, os quais têm insistido no obsolescência de parte dos equipamentos apresentando críticas ao discurso que propala a necessidade de permanente qualificação, requalificação, especialização e aperfeiçoamento profissional, e de um processo formativo desenvolvido com base em ambientes educacionais, tais como oficinas e laboratórios equipados com materiais e equipamentos modernos, que possibilitem o acompanhamento das inovações tecnológicas e organizacionais que estão ocorrendo no universo das empresas. Esse discurso tem se revelado bastante convincente, e tem sido absorvido pelos jovens.

A análise da Organização Curricular do Curso de Eletroeletrônica reafirma posicionamentos destacados anteriormente e favoreceu o desvelamento da lógica das competências implícita como elemento dinamizador e estruturante das mudanças nos campos da formação e gestão dos recursos humanos das empresas, bem como evidencia o deslocamento conceitual e prático da formação baseado em critérios de qualificação para uma lógica de desenvolvimento de competências. Segundo o projeto pedagógico analisado, a organização curricular

tem seus componentes curriculares estruturados a partir de competências básicas, específicas e de gestão, de modo a proporcionar aos discentes as reais condições para construção e reconstrução dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de competências básicas identificadas como principais pilares que compõem o alicerce sobre o qual se edificará as competências específicas inerentes ao ensino profissional(SENAI, 2004, p.16)

Nesse sentido, a organização dos conteúdos formativos, com vistas ao atendimento do perfil profissional do Técnico em Eletroeletrônica, contempla competências básicas, tais como:

Domínio por parte dos alunos dos fundamentos técnicos e científicos, de caráter geral, em que se baseiam as competências específicas e de gestão relativas à qualificação profissional;
Domínio do conjunto de capacidades organizativas, metodológicas e sociais referentes à qualidade e à organização do trabalho, às relações no trabalho e à condição de responder a situações novas e imprevistas.
(SENAI, 2004, p.18).

Para construção dessas competências, estão relacionadas disciplinas que contemplam conteúdos ligados à trajetória do SENAI, com destaque para as oportunidades criadas através da oferta de produtos e serviços oferecidos/desenvolvidos pela instituição, além dos relativos às disciplinas que integram a parte de formação geral, são elas: Português, Noções de Higiene e Segurança no Trabalho, Ética e Cidadania, Informática, Educação Ambiental, Pluralidade Cultural, Gestão Empreendedora, Inglês Técnico, e aquelas referentes aos conteúdos específicos, tais como Desenho Técnico, CAD, Matemática Aplicada e Eletroeletrônica Geral.

A construção das competências específicas está fundamentada em disciplinas tais como; Fundamentos de máquinas, Comandos elétricos, Eletrônica analógica, Eletrônica digital, Eletrônica de potência, Análise de circuitos, CLP-Controladores Lógicos Programáveis, Microprocessadores, Microcontroladores, Técnicas de interface, Linguagem de programação, Fundamentos de microprocessadores pessoais, Fundamentos de telecomunicação e Técnica de Elaboração de projetos.

Observa-se que, no âmbito da organização curricular, desenvolvem-se discussões acerca das concepções de conhecimentos, que devem possibilitar os domínios exigidos para o desempenho de atividades mais ligadas aos conhecimentos gerais, assim como também contemplar os avanços dos processos de informatização, de microeletrônica, o processo de automação e a adoção de novas formas de gestão e controle, posto que estes já fazem parte de todo o processo de controle existente na indústria, comércio e serviço.

Em relação aos procedimentos metodológicos, estes foram adotados na perspectiva de

viabilizar a consecução dos objetivos propostos para o Curso Técnico em Eletroeletrônica, tanto na perspectiva subsequente como na articulada ao Ensino Médio na modalidade Jovens e Adultos optou-se pela metodologia 'socializada/individualizante' de caráter construtivista organizada e implementada através da metodologia de projetos, estudo de caso e resolução de problemas, proporcionando aos alunos a construção e reconstrução de dados, informações e conhecimentos, através da mediação dos docentes(SENAI, 2004, p.21).

As orientações gerais do projeto confirmam essa prevalência ao indicar que, no tratamento interdisciplinar dos conteúdos, sejam privilegiadas as relações estreitas entre as disciplinas de formação geral e as disciplinas mais voltadas para o saber fazer profissional, a

serem viabilizadas através da “utilização de variadas técnicas metodológicas cuidadosamente selecionadas, visando à multiplicidade de opções pedagógicas a serem disponibilizadas ao alunado”. Além de contemplar também “critérios de aproveitamento de competência”, que prevêem o aproveitamento de estudos, desde que estes estejam relacionados com o perfil profissional de conclusão do curso, incluindo também os critérios de avaliação, estágio curricular, tal como contemplado nas DCNEPT/2000, tratado no capítulo três (3).

No que se refere às disciplinas que integram a base tecnológica, estas estão diretamente relacionadas

Aos conteúdos específicos, teóricos e práticos, estruturados em forma de componentes curriculares, decorrentes do perfil profissional e organizados de maneira a possibilitar uma educação orientada para a habilitação profissional de nível médio e para o aprender a aprender (SENAC 2005, p.16).

A base complementar do processo formativo é integrada

[...] pelos componentes curriculares cujos conteúdos programáticos foram selecionados em função de tecnologias e necessidades do perfil profissional. Estes objetivam enriquecer o currículo, oferecer apoio ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor do aluno, requerido especialmente pela educação profissional e a cidadania (SENAI, 2004, p.16).

Para os responsáveis pela organização curricular do curso de Eletroeletrônica, esta possibilitaria a concretização da concepção de formação profissional adotada, assim como também o atendimento do perfil profissional demandado pelas empresas, tendo em vista que no contexto atual não bastaria apenas saber, é preciso saber agir, o que implica a capacidade de transpor conhecimentos para situações concretas, tomadas de decisões e resoluções de problemas; e saber ser, significando a aquisição de traços de personalidade e caráter adequados aos comportamentos requeridos nas relações sociais e trabalho, tais como envolvimento, responsabilidade, disponibilidade para inovação e mudanças, assimilação de novos valores de qualidade, produtividade e competitividade (MENEZES, 2004).

A proposta curricular do Curso de Eletroeletrônica insere-se neste contexto de articulação do sistema escolar com o mercado de trabalho compatível, portanto, com a finalidade de adequar as instituições educativas ao desenvolvimento do capitalismo em sua etapa atual. Conseqüentemente, essa idéia também atribui ao trabalhador a responsabilidade total pela sua inserção ou não no mercado de trabalho. Estar empregado ou desempregado passa a se constituir responsabilidade exclusiva do trabalhador, desviando o foco do problema

que aflige a sociedade, principalmente as camadas menos favorecidas, que é o desemprego estrutural.

A análise da organização curricular evidencia, ainda, a prevalência dos conteúdos da formação especial, ou seja, das disciplinas profissionalizantes, o que concorre para a dicotomização do conhecimento e das atividades teóricas e práticas do técnico de eletroeletrônica. Como consequência, a formação é realizada de forma fragmentada, aligeirada, com a prevalência dos conhecimentos técnicos sobre os conteúdos mais gerais fundados na ciência.

Nesse sentido, com base em Menezes (2004), compreendemos que, ao contrário do que reafirmam os empresários brasileiros com relação à importância decisiva atribuída à qualificação da força de trabalho, como estratégia primeira de atração do grande capital, a realidade evidenciada – através de estudos e dados de pesquisa empírica desenvolvidos pelos estudiosos da temática entre estes, Antunes (1998), Pochmann (1999/2000), Pereira e Fidalgo (2007), – parece demonstrar que os fatores atrativos continuam sendo, principalmente, os baixos salários e a oferta de subsídios estatais que garantam o lucro imediato e cada vez mais ampliado. São esses atrativos que provocam a mobilidade do grande capital.

4.2. Parâmetros de formação técnico-profissional sinalizados pelo contexto industrial maranhense

Antes de empreendermos a análise dos parâmetros de formação técnico-profissional sinalizados pelo contexto industrial maranhense, faz-se necessário tecermos algumas considerações sobre o Estado do Maranhão para que se possa compreender as ações de política educacional como política social do Estado implementadas no período analisado, tendo em vista que estas assumem características próprias de determinadas épocas e contextos. Nesse sentido, convém destacar que não pretendemos realizar uma análise exaustiva e profunda sobre o Estado sobre a sua natureza e seu papel nos diferentes momentos históricos, uma vez que tal análise já foi realizada por muitos estudiosos, e também porque extrapola os limites deste trabalho. Assim, o nosso objetivo é desenvolver uma análise que compreenda a dialeticidade do estado, enfocando as relações entre sociedade política e sociedade civil. Por outro lado, privilegamos a análise das relações de força dentro do próprio estado, ou seja, as ações políticas do grupo que detinha o controle do aparelho de estado, para, assim, obter uma compreensão geral de como se configura o estado maranhense e sua

política educacional e, mais especificamente, as políticas de formação do trabalhador, em outras palavras, as ações de formação profissional implementadas pelo Estado.

Desse modo, podemos afirmar que, no contexto dos anos 90, o Estado do Maranhão realiza um processo de reestruturação do aparelho de estado não apenas face ao reordenamento diante do novo momento do modo de produção capitalista, mas, também, com o objetivo de assegurar a manutenção do estado maranhense nas mãos do grupo que, há mais de 40 anos, detinha o controle do aparelho do Estado e que, no início dos anos de 1990, começava a apresentar sinais evidentes de perda de espaço de dominação política. A reestruturação do aparelho de estado objetivou a consolidação do domínio desse grupo no território maranhense, bem como a ampliação desse domínio para outros territórios brasileiros, na perspectiva de assumir a direção do aparelho estatal em âmbito nacional, o que não foi consolidado.

Consoante com esse objetivo, a partir de 1996, no contexto da reforma do estado brasileiro, e com a ascensão de Roseana Sarney ao governo do estado maranhense, foi empreendida uma ampla reforma do aparelho do estado, tomando-se o modelo neoliberal como solução para as questões problemáticas que se destacavam no contexto maranhense, tais como o não acesso de metade da população aos serviços básicos de saúde, educação, saneamento básico e habitação constituindo-se em cerca de 3,5 milhões de pessoas (63,7%) vivendo em condições de miséria absoluta. Essa realidade contrapõe-se às prioridades da política governamental implementada, que priorizou a privatização de empresas estatais; o reordenamento administrativo do setor público centrado no modelo de qualidade total; parcerias com o setor privado e organismos internacionais; planejamento realizado por uma equipe de técnicos e especialistas responsáveis pela formulação de políticas; e um poderoso e eficiente sistema de *marketing*, que foi responsável por divulgar em nível nacional a imagem de um Maranhão democrático, desenvolvido, produtivo e competitivo, imagem essa que não corresponde à imagem do Maranhão real.

Com base em Cavalcante (2002), depreendemos que a situação sócio-econômica e política do Estado do Maranhão, tal como da maioria dos estados nordestinos, é caracterizada por graves e profundos problemas de desigualdades sociais de sua população, agravados a partir dos anos de 1980, com a instalação de grandes projetos industriais e agrícolas, os quais provocaram pequenas modificações que contribuíram para o crescimento da economia do Estado e melhoria do padrão de vida de uma pequena parcela da população, mas que, contraditoriamente, contribuíram também para intensificar as desigualdades entre os indivíduos das micro-regiões do Estado.

É nesse contexto, que são desenvolvidas ações de reestruturação do sistema educacional na perspectiva de atender às demandas do modelo de desenvolvimento econômico, assim como também para minimizar os problemas advindos da reestruturação produtiva em curso no contexto nacional, mas que, com a implantação dos projetos industriais, começava a afetar a realidade das indústrias maranhenses. Tais ações visavam preparação de mão-de-obra qualificada em todos os níveis com a finalidade de dar suporte ao desenvolvimento industrial maranhense. É nesse contexto que se destacam as ações desenvolvidas pelo governo federal, através do Programa de Expansão do Ensino Técnico (PROTEC), com a criação da unidade do CEFET em Imperatriz e, através da Confederação Nacional da Indústria e do Departamento Regional do SENAI no Maranhão, foram criados novos centros de formação profissional do SENAI, no Maranhão, nas cidades de São Luís, Imperatriz e Caxias.

Nesse sentido, a Educação Profissional no Maranhão, já a partir dos anos de 1980 começa a ser afetada pelas mudanças implementadas advindas do quadro geral da economia, entretanto foi a partir do segundo mandato de Roseana Sarney, período de 1999- 2000 que a realidade da Educação Profissional, tornou-se uma questão ainda mais complexa e, até certo ponto, polêmica, face às medidas adotadas pelo Governo do Estado que, após a aprovação da Lei n.9.394/96 e dos Decretos n. 2.208/97, praticamente desativou todos os cursos profissionalizantes de nível técnico das escolas da rede pública estadual de ensino. Esse procedimento, para o Estado do Maranhão, implicou na extinção dos cursos profissionalizantes apenas na rede pública estadual de ensino. As redes federal, municipal e particular mantiveram a oferta de cursos de acordo com o que preconizava a legislação educacional anterior, a Lei n. 5.692/71, e 7.044/82. Tal medida ressalte-se, desconsiderou as necessidades do setor produtivo, especialmente do setor de serviços que se expandia, cuja produtividade representa 54% do Produto Interno Bruto (PIB) em relação ao desenvolvimento do setor industrial, o qual participa com 25,4% do PIB.

Ressalte-se que, no próprio Plano de Desenvolvimento Econômico e Social Sustentável do Estado do Maranhão, período 2003-2006, são exaltadas as potencialidades econômicas do estado.

As excelentes condições edafo-climáticas para o aproveitamento agropecuário; a biodiversidade; a localização estratégica; a potencialidade do cerrado; a existência de uma infra-estrutura multimodal de transporte de alta capacidade; e os grandes investimentos industriais e agropecuários já implantados no estado, bem como o potencial turístico do Maranhão (MARANHÃO, 2003, p. 36).

Além das potencialidades destacadas, que se constituem condições e infra-estrutura favoráveis para atrair investimento, a estas deve-se articular, também, o conjunto de atividades dominantes no estado, ligadas aos recursos naturais, principalmente às cadeias minero-metalúrgicas e agropecuárias. Entretanto, convém destacar que o Estado do Maranhão tem ocupado sistematicamente o *ranking* dos estados brasileiros em que essas condições, ao longo de décadas, têm-se constituído apenas em potencialidades que não têm sido devidamente valorizadas pelo poder público, de modo a representar oportunidades reais de investimentos direcionados para estimular o desenvolvimento do Estado. Nesse sentido, algumas áreas despontam com enorme potencial que, se forem bem aproveitadas, podem contribuir de fato para consolidar e ampliar a estruturação e o desenvolvimento econômico do Estado.

Em face de tal reconhecimento, não se pode, a princípio, aceitar as medidas de redução das ações de formação profissional, sem analisar, à luz de uma leitura crítica das relações entre o poder público e a iniciativa privada, as razões subjacentes às que são apresentadas como justificativa para a necessidade de ampliação da oferta do Ensino Médio enquanto exigência legal.

Nesse mesmo contexto, a Federação das Indústrias do Estado do Maranhão (FIEMA) elaborou o Plano Estratégico de Desenvolvimento Industrial do Maranhão⁷⁸ para o período 2003 - 2010, com base na identificação do potencial de desenvolvimento das diversas cadeias produtivas da economia maranhense, as quais foram classificadas dentro de quatro macroregiões. São elas: Macroeixo dos Agronegócios; Macroeixo do Turismo; Macroeixo Minero-Metalúrgico; Macroeixo da Construção Civil.

⁷⁸ O Plano contempla a construção de cenários exploratórios da indústria maranhense, cuja definição foi precedida pela identificação dos cenários mundial e nacional para que assim fosse possível identificar os determinantes externos do futuro da economia do estado do Maranhão. Nesse documento, foram construídos cenários para um período de desenvolvimento que vai até 2020. A esse respeito, ver FIEMA, 2003.

MACROEIXOS	ATIVIDADE PRODUTIVA
1- Agronegócio 43 municípios	Apicultura, avicultura, suinocultura, pecuária, ovino-caprino, cultura da soja, fruticultura (açai, caju e babaçu, cana de açúcar, pesca, maricultura etc.)
2- Turismo 04 municípios	Artesanato, lazer, gastronomia, cultura, ecologia etc.
3- Construção Civil 05 municípios	Cimento, madeira e móveis, cerâmica vermelha, infra-estrutura econômica logística de alta capacidade etc.
4- Minerio-Metalúrgico 05 municípios	Cadeia siderúrgica, cadeia do alumínio etc.

Quadro 5. Macroeixos/conjuntos produtivos, cadeias produtivas. MARANHÃO, 2002

Rosar e Cabral (2005, p. 52) analisam que:

É importante considerar que a economia maranhense é fundamentalmente constituída por micros, pequenos e médios produtores, portanto a lógica de planejamento econômico determina que esses produtores sejam considerados como alvo principal da política pública estadual, [...], o Plano de Desenvolvimento Econômico Social do estado prioriza a organização de arranjos produtivos locais.

Ao priorizar a organização dos macroeixos, considerando as atividades produtivas dos municípios, o Plano contempla a possibilidade de geração de emprego e renda e a potencialização do desenvolvimento da região e dos municípios que a integram, para o que, segundo o pensamento dominante na FIEMA, fazia-se necessária a participação do poder público, uma vez que,

para ampliar as condições de competitividade, são necessários investimentos sem retorno direto, o que confere ao estado um papel central na construção da competitividade sistêmica de uma região. Entretanto longe de ser o patrocinador solitário da industrialização e do desenvolvimento regional e estadual, como foi no passado, o estado moderno é, cada vez mais, um grande parceiro (FIEMA, 2002, s/p.).

Ou seja, na visão empresarial, a busca da competitividade impõe ao estado a tarefa de favorecer as condições estratégicas estimuladoras e viabilizadoras da exploração e aproveitamento das potencialidades regionais e estaduais. Assim, o desenvolvimento

industrial e a competitividade estadual devem resultar de decisões e iniciativas negociadas e compartilhadas por governos, empresários, instituições e atores sociais, formando relações multivariadas de parceiros (FIEMA, 2002).

O entendimento do empresariado sobre quais seriam as estratégias viabilizadoras do desenvolvimento do estado está fundado no argumento da necessidade de que sejam estabelecidas parcerias entre o setor público e o setor privado em prol do desenvolvimento do Estado.

É, portanto, na perspectiva de articulação das ações do Estado com os interesses e necessidades de reprodução ampliada do capital que são sugeridas medidas concretas no planejamento das políticas públicas de formação técnico-profissional do trabalhador maranhense.

Como medida concreta, foi elaborado o Plano Nacional de Qualificação Profissional do Maranhão (PEP-MA)⁷⁹, que tomou como referência dados relativos à Educação Profissional de Nível Básico e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Assim, ao se considerar a situação do Estado, os dados abaixo revelam uma situação crítica quanto ao nível de escolaridade da população, que contribui para manter o Estado no estágio em que se encontra hoje. Ressalte-se que os dados relativos ao analfabetismo chegam perto do dobro registrado no Brasil, cerca de 27% para a população de 15 anos ou mais⁸⁰ (FIEMA, 2002, s.p.).

De uma população total de 6.103.327 habitantes, um número bastante significativo, 1.317.858, ou seja 25,5% de pessoas com idade acima de 10 anos, possui menos de um ano de instrução. Os dados relativos às pessoas com até 4 anos de escolaridade

⁷⁹ O Plano Estadual de Educação Profissional do Maranhão (PEP/MA) é um documento norteador das ações de Educação Profissional a serem desenvolvidas no Estado a partir de sua elaboração, cujo marco legal que orientou, determinou sua elaboração foi o Plano Nacional de Qualificação Profissional (PNQ) e o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR/MTE). O PEP/MA, a partir de análise diagnóstica, identifica os pontos de estrangulamento e, com base em uma perspectiva contextualizada, classifica: as Características Fisiográficas, como situação geográfica, climatologia, vegetação, hidrografia; os solos em que são definidas as regiões do Estado e o potencial econômico; os Indicadores Demográficos contemplam a densidade da população, como crescimento, fluxo migratório e a composição da população maranhense; os Indicadores Educacionais, que apontam a realidade educacional do Estado a partir da PNAD/97 e quais são os desafios a serem enfrentados para a oferta da Educação Profissional, considerando os dados do setor econômico. A partir dessa análise são identificadas as tendências de investimentos, considerando-se as cadeias produtivas, que a partir das demandas do mercado de trabalho, determinam as prioridades a serem consideradas pela política de Educação Profissional do Estado. A esse respeito, ver PEP/MA, 2002.

⁸⁰ A realidade apresentada delineia um cenário que exige que sejam estabelecidos prioridades, através da implantação de uma política educacional integrada para a oferta do Ensino Médio e da Educação Profissional. Com relação ao Ensino Médio os dados apontam uma matrícula total de apenas 327.768, ou seja, 21,68% do total de matrículas do Ensino Fundamental. 1.498.743, desse total, um percentual bem insignificante, consegue concluir o Ensino Médio. Alguns se evadem, por não terem suas necessidades e interesses de escolarização atendidos, além de outros motivos ligados à garantia de sobrevivência.

em 2006 são de 563,000 pessoas, representando 0,04 % da população total. Aqueles que possuem oito anos de instrução, correspondendo, portanto, àquele segmento populacional com Ensino Fundamental completo, de acordo com os dados do censo escolar de 2006, é de 1.498.743 matrículas.

Em relação ao Ensino Médio, é clara a falta de prioridade por parte do Governo do Estado para com esse nível de ensino, demonstrada pela incapacidade de atendimento da demanda significativa por matrícula. Conforme dados do Censo Escolar MEC/INEP, 2006, um percentual de apenas 21,29% dos jovens consegue prosseguir seus estudos. Observa-se, pois, a ocorrência de uma demanda concentrada de matrículas para o Ensino Médio, as quais não têm sido atendidas pelo poder público, apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegurar que a oferta de Ensino Médio e de Educação Profissional em nível Técnico é de responsabilidade do Estado e da União.

Dados⁸¹ indicam que a concentração das matrículas de Ensino Médio na capital, São Luís, e no município de Imperatriz representa a redução das oportunidades educacionais à população jovem egressa do Ensino Fundamental nos demais municípios do Estado.

A partir dos dados sobre escolaridade consolidados no PEP-MA, 2000, observa-se a ocorrência de uma demanda crescente por Ensino Médio e Educação Profissional, o que nos leva a considerar que fatores como articulação entre qualificação e nível de renda, conforme apregoa o discurso dos empresários e do poder público, fortalecidos pela mídia, tendem a atrair a população jovem para a escola com a perspectiva de construir as competências e habilidades que integram o perfil de empregabilidade exigidos no contexto atual. Convém destacar que esse discurso é expresso em algumas elaborações teóricas de educadores que destacam as implicações positivas da revolução tecnológica, que invade o setor produtivo sobre a formação do trabalhador que influencia não apenas a população jovem, mas também aquele segmento populacional situado numa faixa etária mais elevada e que já possui uma qualificação profissional, situação encontrada, principalmente, nas escolas públicas, no turno noturno.

Com relação à matrícula na Educação Profissional, no ano de 2005, o Maranhão registrou um total de 5.497 matrículas, distribuídas da seguinte forma, segundo dependência administrativa: rede federal 2.640 matrículas; 48,02%, rede privada, 2.208, (40,16%); rede

⁸¹ A capital São Luís concentra o maior número de escolas de Ensino Médio, com um total de matrículas de representando 67,14%, correspondendo conseqüentemente ao maior percentual de matrícula nessa modalidade. A zona urbana conta com 321 escolas, 85,82% do total, e a zona rural registra um total de 52 escolas, ou seja, 13,90% do total. O município de Imperatriz vem em seguida com 26 escolas de Ensino Médio, 4, 66% do total. Os demais municípios contam com apenas 157 escolas de Ensino Médio. A esse respeito, ver Censo Escolar MEC/INEP, 2005.

municipal, 582 (10,58%), rede estadual, 67 matrículas, ou seja, 1,21%. Em 2006, a situação da Educação Profissional⁸² não evoluiu positivamente, registrando queda de matrículas, conforme dados a seguir: do total de 4.475 matrículas registradas no estado, a rede federal participou com 1.735 (38,77%), a rede estadual com 50 (1,11 %), a rede municipal com 780 (17,43 %), e a rede privada com 1.910 (42,68%). Ver Tabela 7.

Dependência Administrativa	Ensino Médio				Ensino Profissional			
	2005	%	2006	%	2005	%	2006	%
Total	312.459	100,0	327.768	100,0	5.497	100,0	4.475	
Federal	2.210	0,70	2.749	0,83	2.640	48,02	50	1,11
Estadual	266.428	85,26	275.725	84,12	67	1,21	1.735	38,77
Municipal	14.753	4,72	20.325	6,20	582	10,58	780	17,43
Particular	29.068	9,30	29.041	9,63	2.208	40,16	1.910	42,68

Tabela 7 Matrículas no Ensino Médio e na Educação Profissional no Estado do Maranhão 2005/2006. Fonte: MEC/INEP.

No mesmo período, o SENAI/MA registrou, em 2005, um total de 17.631 matrículas. Destas, 17.476 são referentes às ações de formação inicial e continuada⁸³, e 155 são relativas aos cursos técnicos de nível médio. Em 2006, foram 18.414 matrículas assim distribuídas: 18.276, em ações de formação inicial e continuada e 138 em cursos de nível técnico. Desse total, 2.870 são relativas ao Curso de Eletroeletrônica, incluindo as

⁸² Convém destacar que os dados fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação não batem com os dados do Censo Escolar de 2006, MEC/INEP. Gov. constantes da Tabela 4. Segundo dados da Secretaria de Estado da Educação em 2006 (Anexo 3), o Estado através da rede pública estadual de ensino registrou um total de 538 matrículas distribuídas da seguinte forma: São Luís, 433 matrículas; Lago do Junco, 70 matrículas: Açailândia, 35 matrículas. Não estão computadas nesse total 25 matrículas relativas ao Curso Téc. de Nível Médio de Construção de Embarcações Artesanais Maranhenses oferecido através do Estaleiro Escola- que iniciou suas atividades em agosto de 2006. Além das matrículas relativas ao Centro de Capacitação Tecnológica CEPEC's/MA, que integram a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. Segundo informações colhidas junto a esse órgão em 2006, resultantes de Convênio com o CNPq e com o MEC/SEEDUC n. 002/2006, além de outros, foram oferecidos os Cursos de Comércio e Varejo, atendendo a um total de 30 alunos, no município de Paço do Lumiar; Curso Téc. em Eletrotécnica atendendo a um total de 20 alunos e Téc. em Informática e Suporte em Redes, com 25 alunos. Essa realidade confirma a fragmentação das ações e da aplicação de recursos destinados à Educação Profissional desenvolvidas no Estado, e conseqüentemente o alcance dos seus resultados, tendo em vista a sobreposição de ações destinadas a um mesmo público, sem que o poder público defina claramente as competências de cada órgão envolvido.

⁸³ As ações de formação profissional, na modalidade formação inicial e continuada, incluem cursos de aprendizagem industrial, iniciação profissional, qualificação profissional, atualização profissional e aperfeiçoamento profissional desenvolvidas através de ação direta e indireta. Os dados revelam que essa modalidade de educação profissional concentra o maior percentual de matrículas do Departamento Regional do Maranhão. Contrapondo-se dessa forma ao que está contemplado no planejamento estratégico do SENAI/DN.

modalidades formação inicial e continuada e técnico de nível médio, conforme retratado na tabela a seguir.

Modalidade de Ensino	Matrícula Total			
	2005	%	2006	%
Total	17.631,00	100,00	18.414,00	100,00
Formação Inicial e Continuada	17.476,00	99,12	18.276,00	99,25
Técnico de Nível Médio	155,00	0,87	138,00	0,78
Tecnólogo	0	0	0	0

Tabela 8: Matrículas por modalidade de ensino SENAI 2005/2006.

Fonte: Gerência de Planejamento SECOP/SENAI/DR/MA.

Considerando-se a realidade retratada pelos dados de matrícula do Ensino Fundamental, Médio e Educação Profissional, constata-se que a uma parcela significativa da população é negado o acesso à educação. Apesar das reservas aos limites de algumas das ações formativas desenvolvidas pelo SENAI, face ao pragmatismo e objetividade, é através dessa instituição que uma parcela significativa da população maranhense consegue ter acesso a oportunidades de escolarização profissional, o que reforça ainda mais a necessidade de o poder público desenvolver ações com vistas a ampliar as oportunidades educacionais não apenas de Educação Profissional, mas na educação em geral, em todos os níveis e modalidades, na perspectiva de possibilitar à população o acesso ao conhecimento, ferramenta fundamental para a compreensão do mundo e de luta para transformação de suas condições concretas de vida.

Faz-se necessário ter clareza sobre o alcance da Educação Profissional e da formação do trabalhador, contemplada no PEP/MA face aos limites que comporta, além dos aspectos inerentes à concepção, também aqueles que se referem à incapacidade do financiamento estatal de forma generalizada. Vale destacar que a generalização da oferta de Educação Profissional não se constitui uma prioridade efetiva do Governo do Estado.

A realidade da Educação Profissional, contemplada na Tabela 4, expressa bem essa incapacidade de generalização do atendimento destacado anteriormente, tendo em vista que apenas 0,29% dos egressos do Ensino Fundamental tem acesso a essa modalidade de ensino que, na perspectiva do setor produtivo, é considerada básica, tal como defendido pela Federação das Indústrias do Estado do Maranhão (FIEMA), ao definir os vetores estratégicos

da ampliação da competitividade sistêmica. Dentre os diversos vetores estratégicos⁸⁴, destaca-se o Vetor estratégico 1, que compreende que a ligação entre Educação e capacitação tecnológica dos recursos humanos é fator preponderante para a elevação da competitividade da economia.

Elevar o nível de escolaridade da população maranhense e, ao mesmo tempo, melhorar a capacidade técnica da mão-de-obra do Estado, [contribui] para o aumento da competitividade, ao mesmo tempo em que favorece a empregabilidade e a inclusão social da população⁸⁵(FIEMA, 2003, p.).

Essa é uma teorização que tem exercido influência nos embates travados no campo da educação a partir da compreensão de que o saber se tornou a mola mestra, o elemento propulsor do processo produtivo e definidor na contemporaneidade das necessidades demandadas pelas empresas. Nesse sentido, são delineados novos cenários, principalmente para a indústria, e apresentadas novas demandas de qualificação profissional da força de trabalho.

Em relação à Educação Profissional de Nível Técnico, são exigidas ações efetivas por parte do poder público e de setores da sociedade a quem o estado delegou responsabilidades na oferta de ações educativas, explicitamente aquelas relativas à Educação Profissional.

[...] os investimentos destinados ao complexo alumínio/alumina, do complexo portuário do Itaqui e do Projeto Ferro Carajás, bem como a instalação de novos empreendimentos industriais de porte médio, que ampliaram significativamente segmentos do setor terciário, como grandes lojas de departamentos e estabelecimento de intermediação financeira (MARANHÃO, 2002, p.62).

A partir dos anos 80, 1990 e 2000, o Estado do Maranhão tem registrado um movimento de passagem de uma indústria incipiente para um ciclo mais promissor de desenvolvimento, com a implantação de projetos industriais do setor minero-metalúrgico, do agronegócio e do turismo, que têm levado o Governo do Estado a desenvolver ações na

⁸⁴ São operacionalizados através de 59 projetos estratégicos, que expressam ações concretas articuladas e capazes de viabilizar as iniciativas ou empreendimentos relevantes para o desenvolvimento da indústria. A esse respeito, ver FIEMA, 2003.

⁸⁵ Para atingir esse objetivo, estão previstos quatro projetos estratégicos: “Projeto 1: ampliação e melhoria da educação tecnológica e profissionalizante; Projeto 2: expansão e melhoria da qualidade da educação centrada na educação básica; Projeto 3: alfabetização de jovens e adultos, priorizando o enfrentamento do analfabetismo na faixa de 15 a 25 anos de idade, preparando-os para o desafio do mercado e melhorando suas capacidades de aproveitamento de oportunidades; Projeto 4: promoção da educação ambiental para criação de uma nova cultura na relação com a natureza e aproveitamento dos recursos naturais”(FIEMA, 2003, s.p.)

tentativa de atrair empresas, nacionais e estrangeiras, de diversos ramos produtivos⁸⁶ que queiram vir se instalar no estado, disponibilizando recursos do Programa de Desenvolvimento Industrial (PRODEIN) e do Fundo de Desenvolvimento Industrial e Turístico (FIDT) e de outras fontes, além de ampliação de incentivos financeiros.

O reconhecimento das potencialidades e da infra-estrutura logística já construída tem orientado a instalação dos Distritos Industriais, que têm sido implantados às margens ou em áreas que sofrem influência da Estrada de Ferro Carajás. Atualmente, o Estado conta com 7 distritos industriais. Destes, 3 estão implantados em São Luís, Imperatriz e Balsas, e 4 encontram-se em fase de implantação nos municípios de Rosário, Santa Inês, Bacabal e Açailândia⁸⁷.

A partir do diagnóstico da realidade maranhense, tomando como referência a tendência de investimentos no território maranhense, o Governo do Estado coloca à disposição da sociedade e do setor produtivo o documento “Portifólio de Negócios do Maranhão – Opções de Investimentos”, no qual elenca um conjunto de fatores locais favoráveis à implantação de novos investimentos no Estado.

Entretanto, convém destacar que, contrariando as Potencialidades Econômicas do Estado do Maranhão, que sinalizam para melhores condições de vida do povo maranhense, essas condições, na prática, não têm sido concretizadas. O que tem ocorrido é o aumento dos bolsões de miséria na periferia da capital e nas regiões onde estão instalados os grandes projetos, a exemplo do que ocorre no entorno da Ferrovia Carajás, e da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e nas proximidades da ALUMAR, em São Luís. A própria FIEMA admite que

embora tenha havido uma lenta mas continuada melhoria dos indicadores sociais, de qualquer forma [...],[esses indicadores] continuam muito baixos e, de um modo geral, inferiores à média do Nordeste. Em muitos indicadores o Maranhão ainda se situa como um dos Estados mais pobres da região que, por seu turno, é uma das mais pobres do Brasil (FIEMA, 2003, s.p.).

⁸⁶ A economia maranhense está estruturada em dois grandes eixos de dinamismo e modernização: o agronegócio, com destaque para a moderna produção agrícola da Região Sul, onde se expandem a cultura da soja e a pecuária e o complexo minero-metalúrgico, concentrado no norte do Estado, com extração e exportação do minério de ferro. A esse respeito, ver RIOS, 2005.

⁸⁷ “O Distrito Industrial mais importante do Estado é o de São Luís, situado a sudoeste da ilha, onde estão instaladas as fábricas de Alumínio e Alumina da ALUMAR (considerada uma das maiores fábricas do mundo), duas cervejarias BRAHMA e Antarctica, e aproximadamente 40 outras empresas que atuam nos setores Químico Têxtil, Gráfico, Imobiliário, Metalúrgico, Metal-Mecânico, Alimentos, Oleaginosas, Fertilizantes, Cerâmicos e Artefatos de Borracha, Cimento e outros” (RIOS, 2005, p.164).

Considerando o objetivo desse capítulo, que é o de apontar os parâmetros de formação sinalizados pelo mercado de trabalho maranhense, tornou-se necessário destacar o potencial de desenvolvimento do estado a partir das cadeias produtivas, assim como também suas carências, chamando a atenção para a falta de investimentos públicos que têm prejudicado a vida de sua população, principalmente a população jovem. Entretanto, não serão analisadas as características mais gerais e específicas de cada cadeia produtiva. Fica evidenciada, no quadro das relações sociais vigentes, a necessidade de que, na definição das ações de Educação Profissional, com vistas à oferta de cursos, seja levado em consideração o perfil produtivo das diferentes regiões, o que proporcionará maiores facilidades de inserção do jovem no mercado de trabalho.

Nesse sentido, deve-se considerar que a existência de demandas depende da concretização das previsões de desenvolvimento feitas tanto pelo governo como pelo setor privado, tendo em vista que essas previsões incluem variáveis, como localização dos investimentos e as possíveis atividades a serem desenvolvidas. Dentre um conjunto de medidas a serem adotadas pelo governo do Estado, visando atingir, pelo menos, um quadro próximo do desejado, está prevista a reorganização da Educação Profissional de Nível Técnico – face ao que preconiza o Decreto n. 5.154/04 – que passa a ser oferecida de forma articulada com o Ensino Médio nos Centros de Ensino Médio da Capital, a partir de 2006⁸⁸, a ser expandida gradualmente para os demais municípios do Estado.

A oferta da Educação Profissional articulada com o Ensino Médio atende às possibilidades abertas, pelo menos minimamente, com a revogação do Decreto n. 2.208/97, pelo Decreto n. 5.154/2004, que prevê que a Educação Profissional pode ser oferecida de forma integrada, e concomitante ao Ensino Médio.

Entretanto, em que pese toda a contradição inerente à falta de prioridade e às precárias condições de oferta da Educação Profissional no Estado do Maranhão, é importante destacar o quão importante essa modalidade de ensino é para a formação do trabalhador, desde que seja organizada no sentido de oferecer um processo formativo que possa contribuir para elevar o

⁸⁸ Segundo dados da Secretaria de Educação do Estado, a partir de 2006 foram implantados os seguintes cursos de Ensino Médio articulados com a Educação Profissional. São Luís: Área de indústria, Téc em Eletromecânica; Área de Saúde: Téc em Enfermagem; Área de Serviços Téc. em Turismo e Hospitalidade, Téc em Gestão e Empreendedorismo. Nos municípios de Lago do Junco e Açailândia, na Área de Agropecuária: Téc. em Agropecuária. Para 2007, está prevista a implantação do curso de Téc. Em ,os municípios de São Luis, na localidade Quebra-Pote e Sucupira do Norte. Convém destacar que essas prioridades poderão ser revistas, tendo em vista que, em janeiro de 2007, assumiu o governo do estado um outro grupo político, que definiu novas prioridades para a educação do Maranhão. A esse respeito, ver Quadro de ampliação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (2006/2007).

nível de compreensão dos sujeitos sobre a realidade para melhor interpretar o mundo, numa perspectiva de transformá-la.

A nossa percepção sinaliza para o reconhecimento da necessidade de investimentos mais sérios na Educação Profissional, de modo a viabilizar a ampliação das oportunidades de acesso e a qualidade da educação à população maranhense.

Consideramos, portanto, que um caminho de superação das dificuldades existentes no contexto educacional maranhense, em função da inexistência de um projeto político de escola de qualidade comprometida com a classe trabalhadora, está na possibilidade de se delinearem os limites e as possibilidades de se pensar uma política e ação educativa em que a escola não terá finalidades práticas imediatas, mas, sim, desenvolverá ações que orientem um processo formativo em que os sujeitos que delas participem estabeleçam trocas e vão construindo sistematicamente o conhecimento, eliminando o espontaneísmo e o imediatismo, pressupondo, então, uma relação dialética entre a ciência e as questões sociais, o que pressupõe o reordenamento das prioridades estabelecidas. Essa visão de superação por nós adotada contrapõe-se à visão mercadológica da educação.

4.3. Impressões sobre a relação entre o discurso e a realidade manifesta pelos envolvidos com a formação técnico-profissional em eletroeletrônica

A elaboração de um novo projeto pedagógico pelo SENAI/MA, decorrência do processo de adequação da Educação profissional aos instrumentos normativos que instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante, implicou no redesenho curricular de cursos que já vinham sendo oferecidos regularmente pela instituição, na desativação de outros e na elaboração de projetos de novos cursos de formação profissional, como é o caso do Curso de Eletroeletrônica, tal como já foi sinalizado anteriormente neste capítulo.

Decorridos onze anos da implantação do referido curso, a pesquisa sobre demandas de formação profissional realizada pelo SENAI-MA, junto às empresas maranhenses, revela que a demanda pelo Curso de Eletroeletrônica se mantém, o qual passou a ser oferecido dentro das possibilidades abertas pelo Decreto n. 5.154/2005, isto é, articulado ao Ensino Médio de forma integrada e concomitante. Ressalte-se que, a partir de 2006, os alunos egressos da Educação Básica (Ensino Fundamental) oferecida pelo Serviço Social da Indústria passaram a ser prioritariamente atendidos pelo SENAI nos seus cursos de Ensino Médio desenvolvidos de forma articulada com a Educação Profissional.

Destaque-se, de antemão, que nossa investigação acerca dos resultados efetivos sobre os sujeitos que participaram do Curso de Eletroeletrônica e da visão dos supervisores técnicos do SENAI e dos representantes das empresas que recebem estagiários e/ou egressos do referido curso deveria ser realizada em princípio junto aos alunos que já haviam concluído o ensino médio e que estavam cursando a parte de formação diversificada relativa aos conteúdos/disciplinas profissionalizantes da Educação Profissional, conforme prescrevia a Lei n. 7.044.82. Entretanto face ao número limitado de alunos – o SENAI admite um número reduzido de alunos por turma, doze (16), e considerando o objetivo da análise, resolvemos ampliar o número de sujeitos que responderam ao questionário, de modo a garantir um volume maior e mais significativo de informações que fossem de fato representativas da visão desse segmento sobre a concepção de formação profissional adotada pela instituição. Assim, os instrumentos de pesquisa foram aplicados também junto aos alunos do curso organizado na modalidade articulada.

Faz-se necessário mencionar que o Curso de Eletroeletrônica desenvolvido pela Unidade Operacional Prof^o Raimundo Franco Teixeira possui características que o colocam entre os cursos com melhor aceitação dentre os desenvolvidos pelo SENAI-MA. Conta com um quadro de professores qualificados e com relativa experiência profissional na área, o que, a nosso ver, garante o envolvimento dos alunos nas atividades formativas. Fomos informados de que as exigências para integrar o quadro de professores do curso incidem em critérios relativos aos conhecimentos teóricos, além de outras características fundamentais para o exercício da função de docente da Educação Profissional, tais como: conhecimento e utilização dos materiais e equipamentos inerentes à área, trabalho interdisciplinar, reflexão sobre a própria prática, e valorização da formação contínua, utilização de estratégias como Diálogo Diário de Segurança/DDS. Esta, segundo depoimento colhido junto ao assessor técnico do SENAI,

inscreve-se como uma atividade escolar que reúne toda escola, pode ser diária ou acontecer duas vezes na semana. É um momento em que se perde o foco da questão hierárquica e visa-se a questão grupal. A escola ganha muito porque extrapola os seus muros, se questiona desde as questões de limpeza, até as questões pedagógicas, as sociais, esse clima favorece a democratização das decisões (Assessor Técnico SENAI/DR/MA).

A preocupação com o estabelecimento de um ambiente educativo favorável está diretamente relacionada à necessidade de criar as condições pedagógicas, técnicas e ambientais para atingir os objetivos definidos para a Educação Profissional de nível técnico,

quais sejam os de preparar jovens e adultos para atender a demanda do mundo do trabalho, possibilitando-lhe o acesso ao conhecimento tecnológico; o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva industrial e para o exercício da cidadania e a aquisição de competências para exercer as funções de planejamento, execução e gerenciamento da produção, instalação, montagem e manutenção de equipamentos e instrumentos eletroeletrônicos utilizados no processo de produção.

O confronto entre o discurso teórico da instituição formadora e da empresa com o dos alunos possibilitará verificar se as premissas teóricas do curso de formação profissional de nível técnico, de fato, possibilitam atingir os objetivos de formação priorizados; quais os limites dessa formação, e, sobretudo, se há distância entre o idealizado e as necessidades demandadas pela realidade. Tudo será realizado tendo como base de sustentação os dados empíricos levantados pela pesquisa.

De acordo com Menezes (2004), para se chegar à compreensão das informações e chegar à construção de respostas, fez-se necessário mergulhar no campo conceitual do atual modelo de produção, identificando suas exigências quanto à qualificação profissional e ao perfil profissional do trabalhador. Nesse processo, foi fundamental analisar as exigências apresentadas pela empresa a serem contempladas no processo formativo desses trabalhadores e como de fato a escola tem respondido a essa questão, a partir da análise do desempenho do egresso do curso tanto na condição de estagiário na empresa, como na de trabalhador, ou seja, que faz parte do quadro funcional da empresa.

A avaliação positiva da concepção de formação adotada é referendada pelos depoimentos apresentados, quando se indagou representantes do SENAI e das empresas sobre a formação necessária para o exercício profissional. Perguntados se os alunos do SENAI constroem as competências gerais e específicas exigidas pelas empresas, os entrevistados assim se posicionaram.

O SENAI não define as competências somente com base em elementos teóricos, mas sim vai a campo levantar as necessidades da empresa (Pedagoga).

Os alunos do SENAI apresentam um diferencial em relação aos alunos do CEFET, enquanto os do CEFET apresentam domínio teórico, sem conseguir aplicá-los praticamente, [...] os alunos do SENAI apresentam domínios tanto de conhecimentos teóricos quanto os conhecimentos e domínio das técnicas necessárias para se inserir de maneira prática na empresa. Claro que não apresentam todos os domínios, as lacunas são complementadas pela empresa direcionando os investimentos na formação dos seus empregados de acordo com seus interesses. (Diretor Administrativo, Empresa B).

Os alunos do SENAI apresentam alguns domínios técnicos que consideramos ser mais importante para a empresa, tendo em vista que para adequar as necessidades de acompanhamento tecnológico a empresa oferece treinamento para que ele consiga ter um melhor desenvolvimento durante sua permanência na empresa. Além do acompanhamento realizado pela própria empresa. (Empresa A).

Os depoimentos acima apontam para a aprovação do modelo de formação desenvolvido pelo SENAI, o que vem legitimar o nível de credibilidade da escola junto às empresas e à comunidade. Entretanto convém destacar a ocorrência de posicionamentos que apontam para o questionamento dessa formação, considerando-a frágil e descontextualizada, e para alguns entraves que necessitam ser superados, em vista do atendimento das exigências e expectativas de formação apresentadas pelas empresas e pelos alunos, respectivamente. Problemas como o aligeiramento no desenvolvimento e tratamento dos conteúdos, com reflexos na formação do técnico, foram apontados por representantes das empresas. Senão vejamos:

O SENAI necessita urgentemente trabalhar o perfil dos profissionais que forma. Alguns alunos chegam à empresa apesar de terem condições de serem absorvidos, pois apresentam os domínios exigidos pela empresa, mas em compensação são tão imaturos, e de uma timidez tão grande, o que acaba prejudicando-os ao término do estágio. Perdem a oportunidade de serem contratados por não apresentarem características tais como iniciativa autonomia (Diretora Administrativa Empresa C).

Os cursos do SENAI não estão conseguindo preparar profissionais para o ingresso imediato no mercado de trabalho, saem imaturos, quando ingressam nas empresas deixam a desejar (Empresa CEEM).

Aqui uma observação importante desde já se faz necessária: a de que não pretendemos considerar a opinião dos sujeitos como critério de objetividade. A divergência de opiniões entre os entrevistados sinaliza para esta questão e aponta para os limites desse tipo de enquete. A nosso ver, há dificuldades para uma teorização em cima das falas que expressam uma leitura de um determinado fenômeno tal como este é percebido e sentido imediatamente, daí a necessidade de nos acercamos da realidade em estudo por outras vias teórico e praticamente mais assentadas, a de não descuarmos o fato de que a consciência se forja no contexto de relações sociais determinadas; em sendo estas reificadas sua expressão ideal também sobre as determinações dos processos sociais alienantes.

Continuando, para o Senai, essa falta de maturidade referida no depoimento acima decorre do ingresso cada vez mais cedo do jovem no mercado de trabalho, sem o

amadurecimento e a compreensão necessários para enfrentar e compreender as implicações decorrentes do assumir um posto no mercado de trabalho. A nosso ver, essa é uma questão que envolve variáveis diversificadas, que extrapolam a formação teórico-técnica. Ao que tudo indica, as empresas têm expectativas para além da qualificação para o trabalho, esperando do SENAI a efetiva atenção com o desenvolvimento de atitudes frente ao processo de trabalho, disseminando nos alunos a idéia de que, além das exigências dos conhecimentos teóricos e técnicos sobre o posto de trabalho, existem outras exigências tão ou mais determinantes de seu ingresso e permanência no mercado de trabalho.

A análise das informações levantadas sobre os avanços e limites da formação constata que os aspectos destacados pelos dirigentes da instituição, pedagogos, supervisores técnicos limitam-se às questões mais diretamente relacionadas às *condições das oficinas, laboratórios e equipamentos, inadequados, insuficientes e até obsoletos conforme sinalizado pelos alunos*. Em nenhum momento, foram levantadas dúvidas quanto às dificuldades decorrentes da operacionalização de uma proposta curricular que preconiza o desenvolvimento de competências nem apontados qualquer limite desse modelo. Um outro aspecto observado que merece ser destacado é a preocupação da instituição em tentar superar essas dificuldades tomando por medida iniciativas relacionadas à melhoria do desempenho do docente, exigindo que este busque mais informações, que supere a prática atomizada, que articule os conhecimentos etc. Isto é o que nos falam os entrevistados:

O trabalho dos professores é frequentemente avaliado através de relatórios de supervisão, visitas técnicas em sala de aula reuniões de estudo e diálogos nos horários de atividades extras (Pedagoga).

[...]. estratégias de acompanhamento diversificadas tais como: avaliação do desempenho em sala de aula, nas aulas práticas realizadas nos laboratórios e oficinas; da participação em cursos de atualização e aperfeiçoamento; do processo de planejamento pedagógico, [...] da avaliação dos alunos e das empresas. Essas informações respaldam o planejamento das atividades de qualificação profissional dos professores e a elaboração e definição de estratégias visando à melhoria dos serviços prestados (Equipe Pedagógica).

O posicionamento acima, quando confrontado com o do grupo de alunos entrevistados, deixa claro os limites da formação recebida na instituição. É ele também revelador de uma concepção que foca no professor a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto, efetivamente, o processo educativo formal está atravessado por uma série de determinações que vai além dos aspectos relativos à falta de infra-estrutura adequada, a questões didático-pedagógico, à fragilidade teórica do professor.

Quanto ao processo de acompanhamento e avaliação do estágio curricular, buscamos identificar junto à escola e às empresas quais as estratégias utilizadas para avaliar o desempenho do aluno, considerando que no projeto pedagógico está destacada a importância atribuída ao estágio curricular como momento em que

[..]o aluno transfere conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidos durante a fase escolar para as atividades reais e concretas, [...] permite que o aluno aprofunde seus conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos em oficinas e laboratórios; o estagiário recebe acompanhamento sistemático de profissionais da empresa [...] com vistas a consolidar a aprendizagem do aluno [...] (SENAI, 2004, p.23).

Não obstante, o reconhecimento pelo SENAI da importância do estágio, como espaço formativo capaz de viabilizar a consolidação dos conhecimentos e competências construídos durante o desenvolvimento do curso, na realidade, este não está sendo viabilizado pela instituição, que não dispõe de um serviço estruturado de acompanhamento do aluno, de uma forma mais sistematizada, o que possibilitaria de alguma forma identificar e trabalhar os aspectos formativos nos quais fossem apresentados fragilidade, lacunas tanto no que se refere aos aspectos relativos às questões ligadas ao conhecimento teórico, como aquelas relativas ao domínio das técnicas de trabalho, manuseio e operação de máquinas e equipamentos e ainda as relacionadas ao desenvolvimento das habilidades e atitudes. Este fato representa, de forma concreta, o distanciamento entre o currículo oficial e o currículo real do qual se ressentem os representantes das empresas entrevistados, conforme seus depoimentos:

A escola acima de tudo deve estar interligada com as empresas, não pode haver distanciamento. A escola deve estar em permanente diálogo, comunicação com a empresa. A falta de conhecimento das rotinas da empresa dificulta o desempenho das atividades do estagiário no local de trabalho (Empresa B).

Quando o aluno sai da escola leva um choque face ao desconhecimento da estrutura da empresa. A escola deve estar atenta para que o aluno conheça o que é uma empresa, quais são as características do mercado de trabalho. Para suprir essas lacunas faz-se necessário que a escola trabalhe aspectos relativos à gestão empresarial.(Empresa E).

Depreende-se dessas falas o destaque para a necessidade de articulação entre a escola e a empresa, e a necessidade de acompanhamento dos estagiários pelo SENAI, para que possa

ser viabilizados a construção do perfil e o domínio das competências demandados pela empresa. Na visão do representante da empresa,

O foco da formação e da atuação profissional deve estar centrado no atendimento das necessidades do cliente (Empresa D).

Não obstante tal realidade, de desarticulação, o SENAI reconhece a importância do estágio curricular como complementar ao processo formativo desenvolvido nas dependências da escola, incluindo salas de aula, oficinas e laboratórios. E reconhece também a necessidade de que essa etapa do processo formativo seja acompanhada para que de fato possa se tornar espaço complementar de formação e de atualização dos conteúdos e técnicas de trabalho e se mostrou sensível à necessidade de estruturar o setor de acompanhamento de estágio. É o se identifica na fala de um representante da instituição:

O SENAI não dispunha de um serviço de acompanhamento dos egressos de forma sistemática, este serviço está sendo implantado agora de forma sistematizada. Serão realizadas visitas às empresas, aplicação de instrumentos de pesquisa, reuniões para colher as informações que respaldem a atualização e o planejamento das nossas ações (Pedagoga).

Para firmar a credibilidade do trabalho que a instituição desenvolve devemos centrar nossos esforços na questão do acompanhamento, não apenas dos avanços tecnológicos e desenvolvimento industrial, mas definir de forma clara um programa de acompanhamento dos nossos alunos nos campos de estágios, e também realizando pesquisa de acompanhamento de egressos dos nossos cursos para que tenhamos um *feedback* do nosso trabalho. Realizar visitas técnicas, pesquisa de mercado e promover o próprio desenvolvimento de cursos dentro das empresas (Supervisor Técnico SENAI).

Sobre a avaliação do nível de conhecimentos apresentados pelos alunos, um representante da empresa considerou que:

O acompanhamento dos egressos é realizado através de formulários. Até agora ainda não tivemos nenhuma reclamação. Entretanto alguns aspectos como a falta de iniciativa tem sido apontada. Temos um nível de aproveitamento bom, com os egressos apresentando características tais como: autodesenvolvimento, inovação, comunicação, trabalho em equipe e comprometimento (Empresa A).

Uma leitura crítica do significado da prevalência de tais critérios no processo de avaliação do desempenho dos alunos remete à consideração de que a principal virtude do modelo de formação centrado no desenvolvimento de competência é aquela que busca associar as qualidades requeridas do indivíduo e as formas de cooperação intersubjetivas em

benefício da produtividade. Segundo Machado (1998, p. 84, apud Silveira, 2006, p. 209), isto contribui

[...] para moldar uma certa concepção de sujeito e de autonomia voltada para o desenvolvimento da capacidade adaptativa e para enfraquecer a solidariedade informada pelos interesses coletivos como conseqüência do aumento da competição entre os indivíduos.

Conhecimento teórico e prático sobre a área específica de atuação (Diretor Administrativo Empresa F).

Frente às considerações apresentadas pelas empresas, depreende-se que há uma expectativa de que o SENAI priorize, ao lado dos conhecimentos atualizados e significativos, a ampliação das possibilidades de conhecimento da realidade prática do dia-a-dia da empresa, para que, a partir da vivência de experiências significativas embasadas nos conhecimentos técnicos científicos, os alunos compreendam a estrutura, a abrangência e as exigências do mercado de trabalho. É disto que tratam os depoimentos abaixo:

A nossa empresa trabalha no setor de manutenção de equipamentos hospitalares, nesse sentido os profissionais que ingressam no quadro funcional devem ter conhecimentos das novas técnicas utilizadas para identificação e correção de defeitos. (Empresa D).

A empresa segue um padrão da [...] matriz e dos [...] fornecedores. Do técnico é exigido que conheça as técnicas de trabalho, para isso necessita ter conhecimentos teóricos para saber interpretar os termos técnicos e as informações dos manuais. (Empresa E).

É curioso que esta é uma preocupação manifestada pelo lado do SENAI. A respeito do perfil profissional, o depoimento a seguir evidencia a preocupação da escola em adequar os cursos que desenvolve as exigências demandadas pelas empresas:

O SENAI teve de atualizar o perfil profissional dos trabalhadores formados através dos seus cursos, para poder atender a essas novas exigências de formação demandadas pelas empresas (Supervisor Técnico SENAI).

De forma explícita, esse propósito encontra amparo legal para sua formulação nos seguintes termos:

A construção desse perfil exige, antes de tudo, educação básica de qualidade. Depende, também, da educação profissional permanente, mas sempre com começo, meio e fim – ou seja, focalizando o mercado, garantindo ao trabalhador chances de entrada e saída no processo de formação, ao longo de sua vida profissional (BRASIL/MEC, 1999a, p.7)

A esse entendimento pode-se acrescentar a idéia de que os comportamentos exigidos do trabalhador têm por pressuposto o aumento da produtividade. O que é alardeado como valorização do trabalhador termina por ser a manifestação de uma outra preocupação, que, historicamente, vem se efetivando: o de preparar trabalhadores segundo as exigências das relações capitalistas de trabalho. Acrescente-se ainda que a definição do perfil profissional está ancorada na concepção de competência, que passou a permear o trabalho educativo desenvolvido na escola a partir das reformas educativas implementadas na década de 1990, a qual se originou nas empresas como parte das estratégias de organização, administração e gestão da força de trabalho.

Entretanto convém destacar que o modelo de formação baseada em competências traz implicações curriculares diferenciadas. Daí a preocupação por parte dos dirigentes educacionais, alunos, professores, pedagogos, supervisores técnicos e profissionais de recursos humanos que participaram dessa pesquisa com essa questão. Os depoimentos a seguir indicam qual é o entendimento dos sujeitos ouvidos sobre o que caracteriza um trabalho competente:

[..] é aquele que têm capacidade de mobilizar conhecimentos, sabe se posicionar de acordo com as solicitações, demonstrando habilidades para resolver situações que se apresentam no cotidiano da empresa (Dirigente Empresa C).

É aquele profissional que sabe se relacionar, que organiza, planeja, desenvolve e executa seu trabalho, tem iniciativa, sabe se sair de situações difíceis (Supervisor Técnico SENAI).

Não adianta ser competente apenas tecnicamente. Ser competente é quando o profissional tem discernimento, sociabilidade, proatividade, sabe ouvir. Enfim tem que ter iniciativa, estar aberto às novas possibilidades de aprendizagem, é preocupado em continuar seus estudos. A questão da criatividade também é muito importante. Hoje não existe mais espaço para o profissional que é especialista. O profissional tem que ter discernimento para poder agir, dar respostas (Dirigente SENAI).

Ser competente é apresentar atributos comportamentais, é ser ético, ter moral é saber trabalhar em equipe, é saber respaldar tecnicamente a sua atuação e estar sempre buscando crescer se desenvolver, é estar sempre buscando o novo enfrentar novos desafios. É ser e fazer. A formação técnica complementa a parte comportamental, incluindo o saber comunicar-se tanto escrita como oralmente, é possuir integridade, equilíbrio emocional, parte motora desenvolvida (Empresa A).

Ser competente é ter capacidade de adaptar-se às novas tendências do mercado, é ter compromisso com a empresa; é possuir conhecimento teórico

e prático sobre a área específica de atuação; É possuir conhecimento teórico e prático e vivência de mercado (Empresa C).

A análise das respostas não aponta divergência de origem teórica sobre a compreensão da noção de competência, o que indica que todos os segmentos beberam na mesma fonte, nas produções teóricas e nos instrumentos legais que tratam do assunto. Apesar de alguns posicionamentos enfatizarem alguns aspectos mais que outros, todos contemplaram as dimensões: saber relativo aos conhecimentos, saber fazer inerente às habilidades, e saber ser referente aos valores, atitudes e comportamentos.

Já a opinião dos alunos sobre competência indica a percepção daquilo que é exigido pela empresa e que é reforçado pela escola através das aulas teóricas e práticas, visando proporcionar uma atuação eficiente:

É a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos na escola no processo de trabalho desenvolvido na empresa (Aluno C).

È a capacidade de atendimento das exigências apresentadas pela empresa, fazendo a aplicação dos conhecimentos adquiridos na escola (Aluno H).

Observa-se que os alunos absorvem a ideologia que legitima as exigências de domínios teóricos e atitudinais a serem apresentados para poder garantir o ingresso no mercado de trabalho. É interessante chamarmos a atenção para o fato de que o domínio dos conhecimentos técnicos, apesar de valorizado pelo discurso empresarial, não é tão prevalente, como condição inicial, para admissão de trabalhador tal como expressa a Empresa A.

A escola deve focar mais na parte comportamental a empresa cuida de superar os domínios dos conhecimentos técnicos.

Foi solicitado aos alunos para que apontasse dentre as competências gerais e específicas a serem construídas quais as consideradas, como sendo as mais importantes, para a área de eletroeletrônica, evidenciou que a escolha dele incidiu naquelas que estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento de atividades de planejamento, coordenação, avaliação e assessoria, enquanto que as de execução situaram-se em níveis de preferência bem baixos. Isto demonstra que a percepção dos alunos quanto ao curso de Eletroeletrônica é a de que este possibilite ocupar postos de destaque na empresa, configurando tal desejo uma distorção das finalidades propostas pelo curso que é de preparação técnico profissional. A tabela abaixo é ilustrativa das respostas:

Nº	Competências Gerais	Abs	%
1	Planeja, executa e avalia a implantação de projeto e manutenção de sistema eletrônico liderando ou compondo equipes de trabalho, aplicando normas e padrões técnicos nacionais e internacionais, empregando técnicas de gestão e relação entre pessoas, utilizando instrumentos, ferramentas e recursos de informática, podendo, quando for o caso, prestar assessoria técnica.	59	65,5%
2	Coordenar e desenvolver equipes de trabalho, aplicando métodos e técnicas de gestão de planejamento, implementação, avaliação, manutenção e reparação de projetos e sistemas eletrônicos.	49	54,4%
3	Planeja e desenvolve manutenção preventiva e corretiva, removendo, calibrando, reparando equipamentos eletrônicos, conectados em rede ou não, tendo como referência o plano de manutenção da empresa, padrões técnicos nacionais e internacionais realizando diagnósticos e utilizando técnicas de detecção de falhas, normas e procedimentos de segurança.	46	51,1%
4	Elabora e desenvolve programas e projetos de informática de acordo com normas técnicas, princípios científicos e tecnológicos, aplicando técnicas de projeto, desenho e utilização de ferramentas e equipamentos eletrônicos.	42	46,6%
5	Analisa a necessidade de desenvolvimento pessoal, propondo programas de capacitação, layout, diagramas, esquemas elétricos, utilizando-se de recursos, desenvolve planos de difusão de novas tecnologias	38	42,2%

Quadro 6: Das competências a serem construídas ao longo do curso identifique aquelas que estão sendo efetivamente construídas e com as quais você mais se identifica.

Fonte: Pesquisa direta realizada em 2005-2006.

Convém destacar que falta aos alunos trabalharem com dados da realidade na qual se insere o egresso do curso de nível técnico em eletroeletrônica. Saberem, por exemplo, que devido à estrutura das empresas que predominam no mercado ser constituída por micros e pequenas empresas prestadoras de serviço, e de empresas com quadro de pessoal muito enxuto, essa é uma expectativa de difícil concretização; que as grandes empresas contam em seus quadros profissionais com tecnólogos, engenheiros a quem competem as funções de planejamento, coordenação, avaliação, assessoria e supervisão; e, por fim, que dos técnicos com formação em nível médio é solicitado que desempenhem as atividades que se situam no campo da aplicação das técnicas, métodos e logísticas de trabalho na produção, instalação, manutenção e reparos já previamente definidos, conforme depoimento a seguir.

Do funcionário é exigido conhecimentos das novas técnicas para identificação e correção de defeitos, utilizando, por exemplo, de congelantes, soldadores de ar quente, conhecimentos sobre novos componentes tais como: SMD'S, eletro-pneumático, termistores, sensores em geral (Empresa D).

Os domínios priorizados pela empresa estão a serviço dos interesses da produção e da lucratividade, como lhe é próprio buscar. Em relação às competências específicas os maiores percentuais estão concentrados naquelas referentes.

Solicitados a identificar, dentre as competências específicas listadas com relação às três habilitações a serem viabilizadas pelo curso, aquelas que estão sendo efetivamente construídas e com as quais ele mais se identifica, os resultados obtidos são os que seguem:

Posição	Competências Específicas	Abs.	%
1	Realizar testes e ensaios em sistemas eletrônicos de máquinas e equipamentos, em transformadores, em motores, em componentes eletrônicos e em instalações elétricas, utilizando instrumentos apropriados, empregando técnicas de segurança e procedimentos normalizados, preenchendo relatórios técnicos.	59	
2	Instalar sistemas eletrônicos de máquinas e equipamentos em procedimentos estabelecidos pelo fabricante, com instrumentos e aparelhos de medição, no local de instalação, podendo fazer ajustes necessários à adequação dos sistemas, atuando individualmente ou participando de equipes de trabalho.	54	
3	Detectar defeitos em equipamentos, sistemas eletroeletrônicos, instalação, obedecendo a procedimentos específicos, interpretando <i>layout</i> , diagramas esquemáticos utilizando instrumentos e equipamentos apropriados.	51	
4	Fazer inspeção e reparação de sistemas de proteção, aterramento e equipotencialização de equipamentos e sistemas eletrônicos, instalações, obedecendo a procedimentos estabelecidos em planos de manutenção.	46	
5	Substituir placas de circuitos, blocos funcionais, empregando técnicas de segurança e ferramentas adequadas.	45	
6	Quantificar materiais e preencher relatórios de trabalho	36	
7	Elaborar esboço de diagramas esquemáticos de sistemas eletrônicos obedecendo a normas técnicas específicas.	30	

Quadro 7: Competências Específicas com as quais os alunos mais se identificam. Fonte: Pesquisa direta, realizada em 2005-2006.

Sobre os motivos que levaram os alunos a realizarem um curso profissionalizante, as respostas apresentadas evidenciaram que as escolhas foram orientadas a partir das condições materiais de vida de cada um. A necessidade de garantir condições concretas de sobrevivência é crucial para a inserção no mercado de trabalho e para a aceitação das regras e condições que lhes são impostas.

A busca por profissionalização está diretamente relacionada com a necessidade de ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho

A opção pelo SENAI/U.O.P.R.F.T. como espaço formativo para realizar um curso profissionalizante demonstra a influência que a instituição exerce no imaginário da população,

evidenciada através da percepção construída ao longo de décadas, o que se reflete na avaliação positiva dessa instituição evidenciada a seguir. Perguntados sobre quais motivos os levaram a optar por um curso do SENAI, os alunos apresentaram as seguintes respostas:

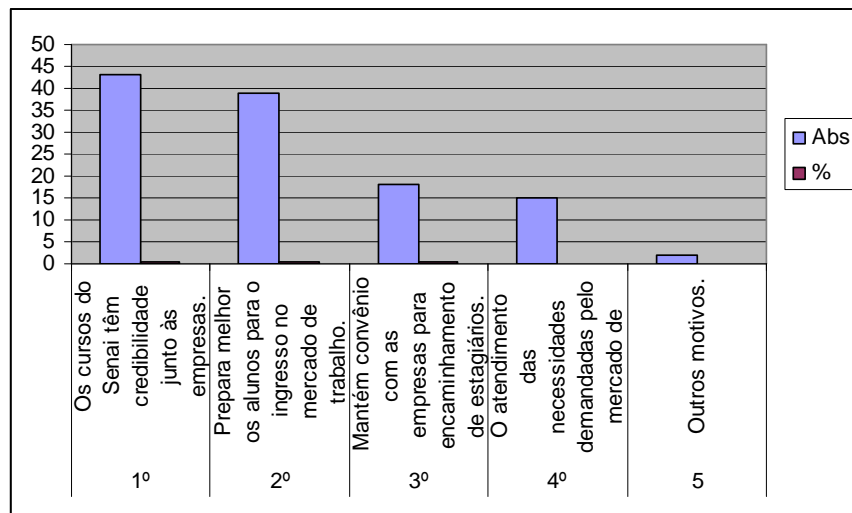


Gráfico1: Motivos da opção por um curso profissionalizante.

Fonte: Pesquisa direta realizada em 2005-2006.

A entrevista com supervisores técnicos do SENAI acerca do processo de definição dos conteúdos a serem trabalhados nos cursos desenvolvidos pela U.O.Profº R. F.T. revelou que:

A instituição busca firmar a credibilidade do trabalho que desenvolve realizando o acompanhamento do desenvolvimento industrial, através de visitas técnicas, pesquisa, e o próprio trabalho de desenvolvimento de cursos dentro das empresas, e indústrias (Supervisor Técnico Senai).

Pesquisa de mercado, visitas técnicas, entrevistas (Supervisor Técnico)

O depoimento acima está em perfeita coerência com o discurso do empresariado brasileiro sobre a necessidade do sistema educacional atender aos interesses do setor produtivo, ainda mais quando se trata de uma escola criada, organizada, administrada com essa finalidade. Entretanto, do ponto de vista das empresas ouvidas, esta sintonia precisa ser melhor estabelecida. Segundo depoimentos, o SENAI não tem buscado esta aproximação com as empresas para viabilizar o atendimento dos requerimentos de formação demandados, o que, na visão destas, resultaria em uma formação atualizada e mais adequada às demandas exigidas pelo mercado de trabalho.

A análise das expectativas a serem atingidas ao término do curso, reafirma a sedução exercida pela área de eletroeletrônica sobre os sujeitos, tal com evidenciado na no gráfico a seguir.

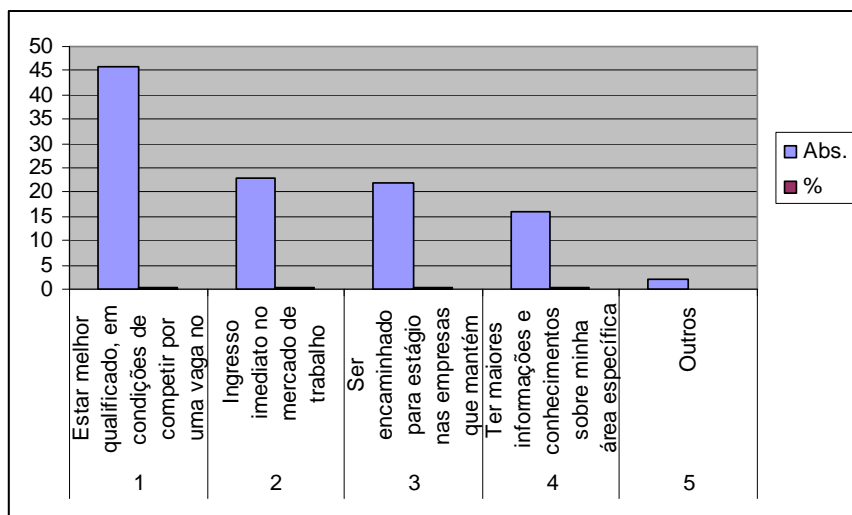


Gráfico 2: Expectativas dos alunos ao término do curso.

Fonte: Pesquisa direta realizada em 2006-2007.

Observa-se que o progresso da microeletrônica, ocorrido nas últimas décadas, tem influenciado a opção profissional de alunos e trabalhadores. O percentual de 25,5% dos alunos que escolheu essa opção apresenta como justificativa a possibilidade garantida de encaminhamento para estágio, já que a instituição mantém convênio com as empresas com esta finalidade, o que evidencia a preocupação com o trabalho/emprego, como sendo uma realidade concreta na vida dos alunos que buscam os cursos profissionalizantes para realizar seu processo formativo. Um número bastante significativo dos alunos ainda não consegue relacionar que o ingresso no mercado não tem como único determinante uma boa formação profissional, outros fatores do contexto social mais geral exercem influência direta nos níveis de empregabilidade.

A opinião dos alunos sobre o que eles esperam do curso em relação à sua preparação para ingresso no mercado de trabalho está expressa na tabela abaixo

Posição	Expectativas com relação ao que esperam do curso com relação à sua formação	Abs	%
1	Que o curso contemple as exigências postas pelas empresas.	34	37,7
2	Que o material e equipamentos disponibilizados no curso sejam modernos.	30	33,3
3	Que o curso trabalhe os conteúdos mais avançados em eletroeletrônica.	25	27,7
4	Que os professores sejam competentes na transmissão dos conteúdos e técnicas de trabalho.	25	27,7
5	Outras	3	3,0

Quadro 8: Expectativas dos alunos com relação à sua preparação para ingresso no mercado de trabalho. Fonte: Pesquisa direta realizada em 2005-2006.

Cruzando as informações relativas às expectativas de formação com aquelas relativas à atualidade dos conhecimentos e à aplicação prática destes, identifica-se como requisito básico o domínio da técnica de trabalho que possibilita a aplicação dos conhecimentos teóricos, daí a necessidade e a urgência de se tratar de modo integrado teoria e prática, através do desenvolvimento de atividades, situações-problemas, que estimulem a curiosidade do aluno, a reflexão sobre o seu fazer, o que os leva, conseqüentemente, à necessidade de aprofundar a compreensão do que fazer, por que fazer, como e quando fazer.

Certamente, a relação teoria e prática assume importância muito grande nos espaços de reflexão sobre a formação profissional, especialmente em se tratando do nível técnico dessa formação, em que se constata momentos de dissociação e sobreposição da teoria à prática, o que compromete a formação do aluno, e por ela não se subsidiar no exercício da pesquisa, da reflexão, sendo para isso importante recorrer ao conhecimento acumulado, aos conceitos e concepções de conhecimento, como também ao experimento fundamentado em bases teóricas e desenvolvidas de forma processual, que favoreçam o repensar e a (re)elaboração do conhecimento, e o conseqüente aperfeiçoamento da técnica, ou seja, a articulação necessária dos conhecimentos teóricos e práticos.

Face à determinação do domínio dos conhecimentos teóricos e práticos na absorção do egresso do curso pelo mercado de trabalho, os alunos foram solicitados a responder se encontram alguma dificuldade com relação à sua aprendizagem.

Os dados constantes do gráfico a seguir apresentam informações da avaliação dos alunos sobre o processo ensino-aprendizagem desenvolvido no curso

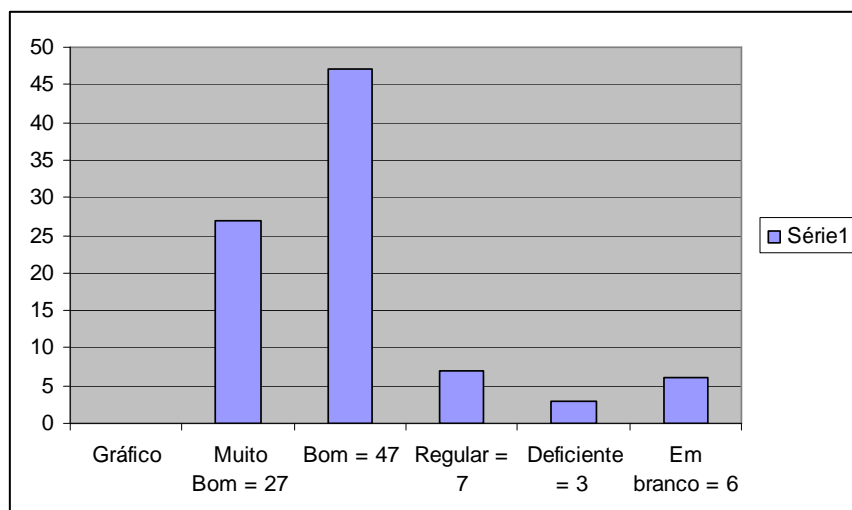


Gráfico 3: Avaliação dos alunos sobre o processo ensino-aprendizagem.
Fonte: Pesquisa direta, realizada em 2005-2006.

Quase que a totalidade dos sujeitos ouvidos (82,25 % do total), avaliaram-no positivamente, o que vem significar o atendimento das necessidades dos sujeitos quanto ao volume e à qualidade dos conhecimentos e das técnicas de trabalho aprendidas. Entretanto, ao serem perguntados a respeito dos problemas presentes no curso apontam a desarticulação do SENAI com as empresas é considerada como a dificuldade mais sentida:

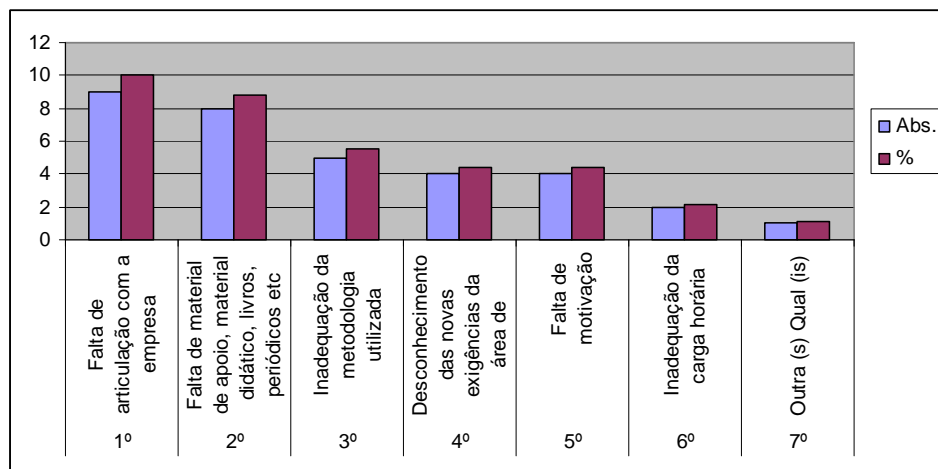


Gráfico 4: Principais problemas presentes no Curso Técnico de Eletroeletrônica.
Fonte: Pesquisa direta realizada em 2005-2006.

Outra constatação que corrobora a impressão do distanciamento do curso com a realidade das empresas advém da dificuldade dos alunos fazerem uma apresentação sobre os processos de reestruturação produtiva por que vem passando as empresas no Maranhão. O quadro delineado evidencia que a percepção é difusa, senão vejamos:

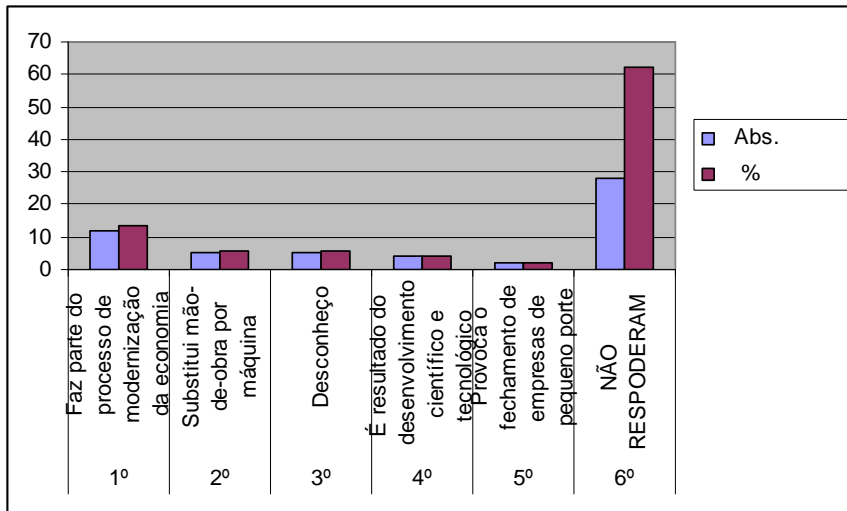


Gráfico 5 Percepção dos alunos sobre reestruturação produtiva

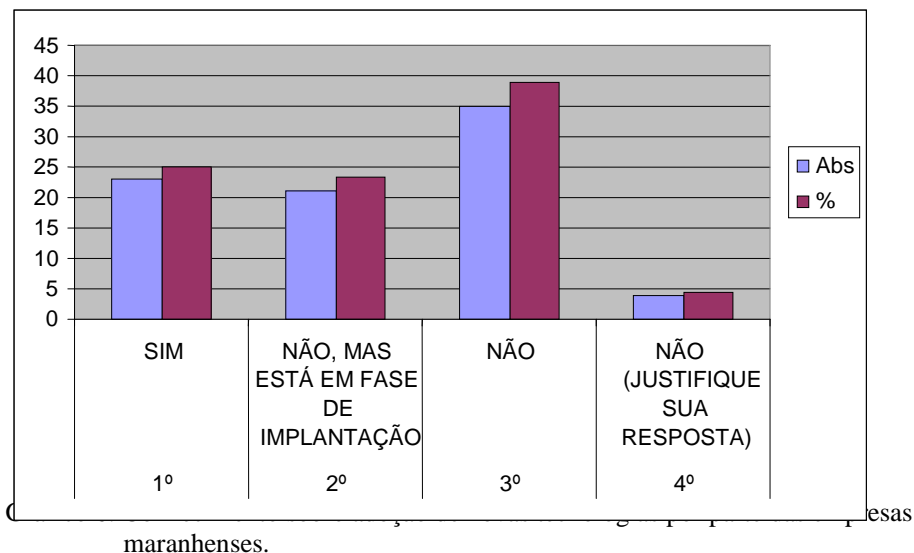
Fonte: Pesquisa Direta.

Observa-se que apenas 28 alunos, ou seja, 31,1% do total emitiram opinião a respeito da reestruturação produtiva, o que evidencia a falta de conhecimentos sistematizados sobre a questão e a necessidade de a escola oferecer informações que possibilitem a superação da visão superficial construída com base em informações desconexas e até muitas vezes descontextualizadas que não estimulam o aluno a buscar a ampliação desses conhecimentos por não considerá-los importantes para a sua formação. As falas revelam que as informações sobre a temática, foram absorvidas com base em:

Notícias de rádio e TV. (Aluno 1ABCM)

Já deu para percebermos que algumas empresas maranhenses conseguiram chegar a esse patamar. [...] acredito que pelo menos 45% das empresas incluindo as instaladas em São Luís, Imperatriz, Balsas Açailândia já passaram por esse processo. (Aluno 1ABE).

Visando complementar o nível de informação dos alunos a respeito da adoção de novas tecnologias, perguntamos se era do conhecimento deles que as empresas maranhenses trabalham com modernas tecnologias, o resultado foi o seguinte:



maranhenses.
Fonte: Pesquisa direta realizada em 2005-2006.

As justificativas apresentadas são as que seguem:

Em matéria de conhecimentos tecnológicos somos aprendizes e em relação à sua utilização somos desconhecidos (Aluno 1 Z).

A maioria das empresas maranhenses estão muito atrasadas, apenas 27% das existentes no Estado trabalham com tecnologias modernas (Aluno 1 ADJ).

As empresas são muito carentes, pois os impostos são muito altos o que prejudica o crescimento tecnológico no Estado. (Aluno 1 ABCO).

As empresas maranhenses encontram-se num patamar crescente de incorporação de novas tecnologias e de novos métodos de organização e gestão dos processos de trabalho.(1 AN).

Todas as empresas contempladas na amostra passaram ou estão passando por algum tipo de modernização de métodos e técnicas de organização da produção, isto em decorrência da posição ocupada, sendo uma delas uma das líderes mundiais na produção e exportação de minérios de ferro, assim como também, pela natureza das atividades desenvolvidas, que solicitam a utilização de modernos equipamentos e mão-de-obra especializada, para o que se fez necessário a implantação de modernização dos métodos e técnicas de organização da produção, conforme expresso no quadro a seguir.

Processo de modernização	Frequência				Total
	Sim	%	Não	%	
CAD/CAM	3	50,0	3	50,0	6
Controle de qualidade total	4	66,6	2	33,3	6
Controle estatístico de processos	3	50,0	3	50,0	6
<i>Just-in-time</i>	2	33,3	4	66,6	6
Células de produção	2	33,3	4	66,6	6
Outros	-		-		

Quadro 6 - Modernização das empresas expressas através da utilização de métodos de organização e gestão nos últimos cinco anos.

Fonte: Pesquisa direta. Dados levantados na empresa em 2006/2007.

Vale ressaltar que 100% das empresas ouvidas já passaram por processos de modernização, trabalham com tecnologias de ponta, conforme evidenciado a seguir.

Processos de Modernização	Absoluto	%
Total	6	100,00
Somente inovações tecnológicas	1	16,6
Apenas inovações organizacionais	3	50,0
Tanto inovações tecnológicas como organizacionais	23	33,3

Quadro 10: Exigência do processo de modernização.

Fonte: Pesquisa direta realizada em 2007.

Além desses aspectos merece ser destacado também que em decorrência do processo de modernização realizado em 33,3 % das empresas que participaram da pesquisa ocorreu a adoção/implementação tanto de inovações tecnológicas como a introdução de novos métodos e técnicas de organização do trabalho, o que corrobora as exigências das mesmas quanto ao domínio a ser apresentado pelos egressos dos cursos do SENAI

Segundo depoimento do técnico da Empresa F, de um modo geral os processos de inovação trouxeram como resultados, maior flexibilidade à área de produção assim como também a racionalização dos processos de trabalho, quanto à utilização de produtos e processos em decorrência da utilização de máquinas e equipamentos mais modernos, além de maior agilidade no atendimento do cliente. Impressão manifesta pelo técnico da Empresa D, prestadora de serviços na área hospitalar.

Esses dados confirmam a necessidade de maiores investimentos por parte do SENAI no que se refere à atualização dos materiais e equipamentos utilizados nas diferentes áreas de atuação, com vista, a possibilitar que os egressos dos seus cursos principalmente de áreas como a eletroeletrônica, e de mecânica de manutenção, não enfrentem dificuldades no processo de seleção pela falta de conhecimentos e domínios de técnicas específicas de trabalho, o que impõe à empresa maiores exigências no processo de seleção e contratação dos seus empregados.

Após a apresentação do que pudemos colher das impressões sobre as finalidades, organização e funcionamento do Curso de Eletroeletrônica podemos afirmar que os cursos de formação profissional de nível técnico apesar de funcionarem apoiados em projetos pedagógicos que contempla novos objetivos; perfil profissional atualizado; proposta curricular organizada em módulos formativos, para viabilizar a construção de competências gerais e específicas; concepção de formação e orientações didático-pedagógicas voltadas para viabilizar ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos compatíveis com os requerimentos de formação demandados pelo mercado, conforme está descrito no projeto pedagógico da unidade de ensino pesquisada, estes elementos tem se constituído na prática apenas em recomendações que não têm assento na realidade pratica vivenciada pelos alunos .Donde se pode depreender que as propostas atuais de formação do SENAI-MA, constituem-se na verdade em novo discurso tendo em vista que a realidade observada evidencia que a formação desenvolvida apresenta limites tanto ao se propõe em termos de planejamento quanto naquilo que é demandado pelas empresas, o que implica considerar que nas suas determinações mais gerais tanto na teoria quanto na prática o SENAI ainda não conseguiu romper com uma lógica de formação voltada para atendimento apenas daquilo que é exigido pelas empresas, ou seja buscar adequar os seus programas de formação ao desenvolvimento de atividades que exigem pouco esforço intelectual dos alunos, nem proporcionam novas formas de qualificação profissional, muito menos liberdade e autonomia que possibilitem ao egresso dos cursos administrar sua própria atividade de forma consciente, isto é, mesmo aquele modelo sugerido pela reestruturação produtiva ainda não foi alcançado pela modalidade de formação profissional objeto de análise.

Em um contexto de inovações tecnológicas e organizacionais, onde a grande maioria das empresas está valorizando a qualificação profissional, senão como formação contínua promovida por ela, mas (pelo menos) como condição imprescindível para que o trabalhador tenha acesso a instituição a qualificação profissional é considerada como exigência básica

para aqueles que querem não só ingressar no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, mas, sobretudo, para que nele possam permanecer” (SILVA, 2006).

Entretanto é importante considerar que mesmo que o indivíduo seja portador das qualidades exigidas pelo mercado de trabalho deve-se ter a compreensão de que nele devem ser investidos todos os esforços que lhes permitam desmitificar as contradições inerentes ao um processo formativo que exige a construção de competências, e a partir delas, vislumbrar as possibilidades, tanto no âmbito da formação como no âmbito do trabalho, de influir decisivamente na construção de propostas e de políticas de formação e de trabalho voltadas para o atendimento das necessidades do trabalhador.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho possibilitou-nos ratificarmos os estudos no campo da relação entre trabalho e educação, especificamente aquela que tem se voltado para a análise dos processos de adequação dos discursos e das práticas de formação profissional às demandas do mundo do trabalho. Aliás, desenvolvê-lo foi fundamental para melhor conhecermos as justificativas, finalidades e estratégias do sistema educacional brasileiro sob o capitalismo contemporâneo para se ajustar aos interesses da fração industrial da burguesia nacional. Ajuste que pode significar ora ações propositivas diretas de qualificação/requalificação técnica de mão-de-obra, ora ações direcionadas para “a habituação do trabalhador ao modo capitalista de produção” (BRAVERMAN, 1987, p. 124).

Ainda com Braverman, “a necessidade de ajustar o trabalhador ao trabalho em sua forma capitalista é permanente” e se torna uma tarefa para cuja realização a escola tem um papel histórico, algumas vezes desempenhado, de forma preponderante, mais em favor da formação da subjetividade ensejada pelas condições objetivas do trabalho do que determinado pela exigência técnica da própria atividade produtiva. Escola, aqui, em sentido restrito; as instituições formais de educação geral e profissional, dentre estas, a rede de educação profissional organizada e mantida pelos órgãos sindicais de representação empresarial como o SENAI.

Este trabalho também pretendeu desmistificar uma série de aspectos que permeiam os discursos, os documentos e planos tanto oficiais como os do SENAI, orientadores das ações de Educação Profissional.

Por essa razão, compreendemos que o debate teórico e ideológico sobre o papel da Educação Profissional deve expressar sua determinação social e, mais ainda, os movimentos de crítica e as mais variadas formas de resistência daqueles que não se identificam com as propostas voltadas para a adaptação das pessoas aos modelos estabelecidos pelos detentores do capital. Este trabalho se insere nessa perspectiva.

Ante de mais nada, com base em Silveira (2006), convém destacar que compreendemos também que esta tese de doutorado de modo algum se constitui em ponto final. O sentimento do caráter provisório do conhecimento permanece e deve ser cultivado também neste momento, em que precisamos dar continuidade aos diálogos, problematizações, reflexões sobre o conhecimento que foi produzido. Compreendemos, também, que este momento representa apenas um aporte sobre os questionamentos e objetivos que nos

conduziram inicialmente ao desenvolvimento da nossa investigação teórico-prática, bem como a possibilidade de tecer algumas considerações, as quais nos conduziram a outros questionamentos, abrindo conseqüentemente para o desenvolvimento de outras pesquisas, tendo em vista que muitas das questões suscitadas necessitam ser elucidadas. Constitui-se, na verdade, um momento de sistematização do conhecimento, idéias, inferências, que representam uma maior aproximação de uma problemática específica, qual seja, a das implicações que a concepção de formação adotada pelo SENAI/MA representa para a formação técnico-profissional de nível médio.

Buscamos desmistificar, como já antecipamos, uma série de aspectos presentes nos discursos oficiais e dos empresários a respeito dos cursos de formação técnico-profissional tanto nas suas determinações teóricas quanto na realidade vivenciada pelos alunos do Curso de Eletroeletrônica, que buscam a Educação Profissional, tendo como utopia uma formação que lhes possibilite ingressar no mundo do trabalho e ascender a outras oportunidades de qualificação profissional que consideram complementar a sua formação. Fazer esse percurso nos exigiu a definição de passos e etapas de trabalho, além de uma atitude de não absolutização do conhecimento, o que exigiu esforço sistemático e crítico, na tentativa de superar o que se manifestou de imediato como resposta aparente para atingir a sua essência.

Assim, do ponto de vista legal, constatamos que a reforma da educação profissional, considerados os aspectos técnico-pedagógicos, apresenta-se como um retrocesso quanto à intencionalidade de promover uma educação comprometida com os princípios de uma escola que desenvolva um processo formativo e que busque superar a dualidade histórica presente no sistema educacional brasileiro, dualidade essa que tem marcado a evolução histórica da educação profissional. E, nesse contexto, foi possível identificar que na medida em ocorreu a ampliação da presença do SENAI no contexto educacional brasileiro, em face do crescimento das demandas do setor produtivo, crescia também a sua influência no setor da formação profissional.

Buscamos analisar a concepção de formação técnico-profissional contemplada no projeto pedagógico para compreender o seu significado e suas articulações na disputa ideológica e hegemônica no campo da Educação Profissional, presentes na sociedade contemporânea. Nesse sentido, foi possível identificar, sobretudo, que a reforma implementada a partir da década de 1990 incorporou demandas advindas do setor produtivo, que foram contempladas no perfil técnico-profissional de nível médio, as quais foram oriundas do processo de (re)organização do trabalho industrial mundial e das formas e funções assumidas pelo Estado, tendo como pressupostos os postulados neoliberais.

Percorrendo essa lógica, abordamos os pressupostos que orientaram a elaboração do projeto pedagógico da Unidade Operacional Professor Raimundo Franco Teixeira (U.O.P.R.F.T.) e do Curso de Eletroeletrônica que, particularmente, possibilitou-nos compreender quais as disputas e os embates que permearam a priorização desse modelo na área da Educação, localizando-o no campo e no espaço que o determinaram, para, então, perceber que a concepção de formação técnico-profissional, as prioridades contempladas no perfil profissional e o uso da noção de competências não se constituem em novidade; trata-se do modo consolidado historicamente de a educação vir a reboque dos interesses políticos e econômicos. Foi essa compreensão que balizou a análise do modelo de formação adotado e possibilitou penetrar na essência dos discursos oficiais que o apresentam como sendo a grande mudança nas práticas consideradas conservadoras e obsoletas. Esse modelo é analisado como a expressão, no campo educativo, da hegemonia e do conjunto de ideologias que comandam as relações sociais no contexto atual, relações essas a partir das quais é estabelecido o conjunto de valores, normas e estratégias de atuação que perpassam as políticas educacionais, efetivadas em estratégias curriculares que têm implicações diretas no conteúdo e na gestão da formação profissional.

Foi a partir desse reconhecimento que abordamos os pressupostos orientadores do projeto pedagógico do curso de formação técnico-profissional, particularmente os relativos aos aspectos pedagógicos.

Além de apontar os limites da perspectiva que aposta na possibilidade de construir um projeto de educação que atenda aos interesses dos trabalhadores, mediante a negociação com as elites dominantes. Criticamos também o caráter determinista presente em análises desenvolvidas por importantes educadores, que apontam a necessidade de elevação generalizada da qualificação dos trabalhadores como condição para o desenvolvimento da sociedade capitalista.

É claro que reconhecemos que os avanços das forças produtivas apresentam aspectos positivos. Entretanto, reconhecemos também a necessidade de denunciar o revigoramento das forças conservadoras e o seu movimento de contra-reação às potencialidades de rearticulação do trabalho manual e intelectual. Foram esses aspectos que também procuramos demonstrar quando analisamos as propostas do empresariado para a educação no país, que, articuladas às diretrizes dos grandes organismos financeiros internacionais, pretendem implementar a redução do papel do Estado, advogando o favorecimento do setor no controle e gerenciamento dos recursos públicos destinados à educação.

Não obstante o discurso empresarial advogar à necessidade da educação promover as múltiplas potencialidades humanas como elemento viabilizador do desenvolvimento das múltiplas necessidades humanas ou para a realização integral do homem, o que constamos na realidade é que a expectativa fundamental da proposta educacional dos empresários é a instrumentalização do trabalhador para adequar-se às novas exigências de competitividade/lucratividade das empresas, para adequar-se às novas regras do mercado ou para gerir seu próprio empreendimento, aceitando como fato consumado a extinção ou mutação de postos de trabalho bem como as garantias sociais historicamente conquistadas. Portanto, o discurso em favor da superação do puro adestramento e de uma formação que não dispensa e, sim, valoriza a formação escolar de base geral é, a nosso ver, uma falácia. Para Menezes (2001), esse discurso deve ser entendido como defesa de uma educação escolar mínima, isto é, da educação básica. Essa constatação nos permitiu destacar o papel que a educação assume sempre vinculada à necessidade do empresariado de formação de uma nova mentalidade que possibilite aos trabalhadores o reconhecimento e a aceitação de um novo relacionamento entre capital e trabalho. Assim, a definição de um novo perfil do trabalhador está intimamente relacionada à necessidade de firmar atitudes e valores que sensibilizem os trabalhadores para colaborarem com os objetivos da empresa.

É nesse sentido que se situa o desenvolvimento de um conjunto de competências gerais e específicas, as quais devem ser devidamente comprovadas e validadas para que os sujeitos possam ter condições de enfrentamento do mercado de trabalho, cuja característica central é a competitividade. Esse é um discurso que propala a empregabilidade como sendo a capacidade de aumentar competências reconhecidas pelos processos de inserção e manutenção do emprego. Desse aspecto, decorre, sem dúvida, maior competição entre os indivíduos.

Contra esse discurso é que nos posicionamos, criticando a proposta de organização dos cursos de nível técnico, cuja concepção de formação privilegia domínios de conhecimentos e informações que habilitem o egresso para o desempenho competente no contexto produtivo, isto é, para a submissão às relações capitalistas de trabalho. A nosso ver, faz-se necessário contrapor-mos a tal discurso e articularmos propostas formativas que contemplem o atendimento das necessidades e interesses dos alunos, valorizando esforços coletivos, no seio do espaço escolar, que tentam reorientar as prioridades estabelecidas no projeto-pedagógico e as propostas curriculares dos cursos destinados à formação profissional do trabalhador.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. IN: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

ANDRADE, Everaldo; AQUINO, Ítalo de; SECCO, Lincoln. Teorias da crise. IN: COGIOLLA, Osvaldo. (Org). **Capitalismo: globalização e crise**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1986.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Os sentidos do Trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, José Carlos Souza. O público e o privado na história da educação brasileira. IN: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M; SILVA; Tânia Mara T. da (Orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005.

BRAGA, Ruy. **A reestruturação do capital:** um estudo sobre a crise contemporânea. São Paulo: Xamã, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 04**. Fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF; 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n, 16/99**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 2000.

_____. **Decreto Lei n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do Art. 36 e os Art. 39 a 42 da Lei/9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996.

_____. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (SEMTEC). **Reforma do Ensino Técnico**. Brasília, DF: 1999.

_____. MEC/SEMTEC/PROEP. **Educação profissional**. Legislação Básica. Brasília: MEC, 2001,

_____. **Decreto Lei n. 5.154 de 31 de outubro de 2004**. Revoga o Decreto n. 2.208/1997, MEC/CNE, Brasília: 2004.

_____. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

_____. **1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica:** Educação Profissional como estratégia para o desenvolvimento e inclusão social. (Relatório). Brasília, DF: MEC/SETEC, 2006.

_____. **Projetos Prioritários SETEC:** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2006.

BRAVERMAN, Henry. **Trabalho e capital monopolista.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1991.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política.** Brasília: UNB, 1998.

BRUNO, Lúcia, Educação qualificação e desenvolvimento contemporâneo. IN: BRUNO, Lúcia (Org). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo.** São Paulo: Atlas, 1996.

CARDOSO, Maria José Pires. O ensino médio e a formação para o trabalho: competências para quem e para quê? IN: Revista **Educação em Debate.** v.1; Universidade Federal do Maranhão. UFC/FACED, 2004.

CAVALCANTE, Cacilda Rodrigues. Formação do educador no Estado do Maranhão: análise de políticas e programas. 2002, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2002.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz. **A educação cidadã na visão empresarial:** o telecurso 2000. Campinas, S.P: Autores Associados, 1999.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e formação profissional:** trabalho e tempo livre. Brasília: Plano Editora, 2003.

CASTRO, Nádia Araújo. **Qualificação e reestruturação das relações industriais:** uma nova moeda de troca.

COGGIOLLA, Osvaldo. A crise estrutural do capital. IN: COGGIOLLA, Osvaldo. **Capitalismo:** globalização e crise. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1986.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1995.

CORIAT, Benjamin. **Autômatos, robôs e classe operária.** São Paulo: Novos Estudos CEBRAP, 1993.

_____. **Pensar pelo avesso:** o modelo japonês de trabalho e organização. Rio de Janeiro: Revlan/EdUFRJ, 1994.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DELORS, Jacques. (Org). **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

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

_____. **Formação profissional no Brasil: enfoques e perspectivas.** Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro: [s.n.], [19-?].

DIEESE. **Trabalho e reestruturação produtiva: 10 anos de linha de produção.** São Paulo: DIEESE, 1994.

_____. O modelo de competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. Boletim **Técnico do SENAC.** Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, set/dez, 2001.

DIAS, Ilzenir Silva. **Empresa escola frente aos desafios da formação profissional.** São Luís, MA: EDUFMA, 2001.

DIAS, Ilzenir Silva (Org.). **Inovações técnico-organizacionais na área da construção civil: os impactos na subjetividade do trabalhador.** São Luís, MA: EDUFMA, 2006.

DOURADO, Luiz Fernando. O público e o privado na agenda educacional brasileira. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs). **Gestão da educação: impasses perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2006.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, S.P: Autores Associados, 2003.

_____. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. IN: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade.** (Org). Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUMÉNIL, Gerard, LÉVY, Dumenil. Superação da crise ameaça de crises e novo capitalismo. IN: CHESNAIS, François. **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003.

FAIRBANK, John King, GOLDMAN, Merle. **China: uma nova História.** Tadução Marisa Motta. Porto Alegre: RS: L&PM, 2007.

FERRETTI, Celso João. **Novas tecnologias, trabalho e educação.** Petrópolis, Vozes, 1994.

_____. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 18, n. 59, 1997.

FIDALGO Fernando, OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). **Educação Profissional e a lógica das competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise Nogueira. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMEZ, Carlos Minayo e outros. **Trabalho e conhecimento: dilemas na formação do trabalhador**. São Paulo: Vozes, 1987.

GUNET, Thomas. **Fordismo toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GUNDER, André Frank. **Reoriente: a economia global na Ásia hoje**. Berkeley: University of Califórnia Press, 1998.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1996.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. IN: FERRETI, Celso João. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1998.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INEP/MEC. **Educação profissional técnica de nível médio no censo escolar**. Brasília, Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: 2006.

KATZ, Cláudio, COGIOLLA, Osvaldo. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1996.

KOBER, Cláudia Matos. **Qualificação profissional: uma tarefa do sisífo**. Campinas, S P: Autores Associados, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. **A questão do ensino no Brasil**: a difícil superação da dualidade estrutural. Campinas, SP: Papirus, 1994(a).

_____. **O ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 1994(b).

_____. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. IN: FERRETTI, Celso João et al. (Org). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999(c).

_____. **O ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997(d).

LEITE, Elenice M. Educação trabalho e desenvolvimento: o resgate da qualificação. **Em Aberto**, Brasília, DF: v. 15, n. 65 jan/mar, 1995.

LEITE, Márcia de Paula. SHIROMA, Eneida. Novas tecnologias, qualificação e capacitação profissional: tendências perspectivas da indústria metalúrgica. **Em Aberto**, Brasília, DF: v. 15, n. 65, jan/mar, 1995.

LEITE, Márcia de Paula. **Trabalho e sociedade em transformação**: mudanças produtivas e atores sociais. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

LHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIMA, Francisca das Chagas Silva. O novo paradigma técnico-produtivo e a qualificação do trabalhador. IN: Sousa, Antonia Abreu. OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. (Orgs). **Educação profissional**: análise contextualizada. Fortaleza: CEFET-CE, 2005.

LIMA, Valéria Almada. **Reestruturação produtiva e relação salarial**: uma análise do caso brasileiro. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Maranhão, São Luís: 1995.

LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. IN: FERRETTI, Celso João et al. (Org). **Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. IN: **Trabalho e Educação**. Coletânea CBE. Campinas, SP: Papirus: CEDES, São Paulo: ANDE; ANPED,1992.

_____. NEVES, Magda de Almeida; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Trabalho e educação**. Coletânea CBE. Campinas, São Paulo: 199.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

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

MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Sustentável do Estado do Maranhão**. Governo do Estado do Maranhão, 2002.

_____. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Maranhão**. Conselho Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CONCIT), São Luís, MA: 2006.

_____. **Plano Estadual de Educação Profissional do Maranhão**. PEP/MA. São Luís, MA: Gerência de Desenvolvimento Humano/GDH. 2002.

MARX, Karl. **Elementos fundamentais para a crítica da economia política (grundrisse) 1857-1858**. 12. Ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1989.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. In COUTINHO, Carlos, REIS FILHO, Daniel Aragão (Orgs).

MATTOSO, Jorge. **A desordem do trabalho**. São Paulo: Scritta, 1995.

_____. **O Brasil desempregado: como foram destruído mais de 3 milhões de empregos nos anos 90**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.

MELQUIOR, José Carlos de Araújo. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

MENEZES, Ana Maria Dorta de. **A Pseudo-identidade de interesses entre capital e trabalho no campo sócio-educacional: a relação Estado-escola-empresa o Ceará**. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2001.

MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

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

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Tradução Isa Tavares. Boitempo, 2005.

MORAES, Lélia Cristina Silveira de. **O currículo centrado em competências: concepções e implicações na formação técnico profissional: estudando o caso do CEFET/MA**. 256 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.

NETTO, José Paulo. Repensando o balanço do neoliberalismo. IN: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais do Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Ensino médio, técnico e educação profissional. IN NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org). **Educação no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **O empresariamento a educação no Brasil**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

OHNO, Taiichi. **O sistema toyota de produção**: além da produção em larga escala. Tradução Cristina Schumacher. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OLIVEIRA, Regina Lúcia Freire de. **Um espaço, um tempo**: trabalho/educação nas diretrizes educacionais para o ensino médio brasileiro nos anos 90. 1997, 222 f. Tese de (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997(a).

OLIVEIRA, Aécio Alves de. **Textos didáticos**: teoria econômica marxista, mais-valia, produtividade e desenvolvimento do capital. Fortaleza: UFC, 2001(b).

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. Novos caminhos na educação educação profissional brasileira? IN: SOUZA, Antonia. OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. (ORGS). **Educação profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: CEFET-CE, 2005 ©.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003(d).

_____. **O empresariado industrial e a educação brasileira**: qualificar para competir. São Paulo: Cortez, 2005(e).

OLIVEIRA, Eurenice de. **Toyotismo no Brasil**: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

PAIVA, Vanilda. **Produção e qualificação para o trabalho**: uma revisão da bibliografia internacional. IN: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. “Ensino de Humanidade”: a modernidade em questão (Fernando Correia Dias Coordenador) São Paulo: Cortez, SENEB, 1991.

PETRAS, James. **Neoliberalismo**: América Latina, Estados Unidos e Europa. Blumenau: Ed. FURB, 1999.

PIMENTA, Dermeval José. A Vale do Rio Doce e sua História. **Em Aberto**. Brasília, ano 15, n.65, p.31-38, 1995.

POCHMANN, Márcio. **O emprego na globalização**: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. SP: Boitempo, 2001(a).

POCHMANN, Márcio. BORGES, Altamiro. **“Era FHC”**: a regressão do trabalho. São Paulo: Anita Garibaldi, 2002(b).

POCHMANN, Márcio, AMORIM, Ricardo (Orgs.). **Atlas da exclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, Luiz. **Geografia do Maranhão.** São Luís, MA: Central dos Livros, 2005.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

ROSAR, Maria de Fátima Félix; CABRAL, Regina. **Ensino Médio e educação profissional no Maranhão.** São Luís, MA: Central dos Livros, 2004.

SADER, Emir, GENTILE, Pablo. (Org). **Pós-neoliberalismo: as políticas do estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SALES, Francisco José. **A evolução da grande indústria e a qualificação da força de trabalho: do taylorismo /fordismo à indústria de *process*.** São Luis (mimeo).

SALM, Cláudio L; FOGAÇA, Aznete. **Tecnologia, emprego e qualificação: lições do século XIX.** DIEESE/CNPq, 1997

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados: 1997.

_____. **A nova lei da educação: LDB, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados: 1999.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHAF, Adam. **A sociedade informática.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

SENAC/MA. **Projeto pedagógico.** São Luís, MA: 2001.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria M. de, EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA, Antonia de Abreu. **Financiamento da Educação Profissional Brasileira: mudanças pós-1990.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação.** Tradução José Magalhães. Lisboa, Portugal: 1976.

STROOBANTS, Marcele. A qualificação ou como se ver livre dela. IN: DOLZ, Joaquim et al (Orgs). **O enigma da competência em educação.** Tradução: Cláudia Schilling, Porto Alegre: Artmed, 2004.

TANGUY, Françoise; ROPÉ, Lucie. (ORGS). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Tradução Patrícia Chittoni Ramos e Equipe do Ila-PUC/RS. Campinas: Papirus, 2002.

TEXEIRA, Francisco José Soares. Modernidade e crise: reestruturação capitalista ou fim do capitalismo? IN: Teixeira, Francisco José Soares; OLIVEIRA, Manfredo de Araújo. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do capital. São Paulo: Cortez/UECE, 1996. Fortaleza: SINE, 1996. (Relatório de Pesquisa).

_____. (Coord). Reestruturação Produtiva na Indústria Cearense: novos paradigmas de produção e consumo da força de trabalho?

_____. O capital e suas formas de produção de mercadorias: rumo ao fim da economia política. **Crítica Marxista**, São Paulo.

_____. **Escravos da ciência**: os porões da crise do trabalho. Fortaleza: (Texto mimeo). 2007.

TRIVINOS. Antonio N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WALLESRSTEIN, Imanuel. Mundialização ou era de transição? Uma visão de longo prazo da trajetória do sistema mundo. IN: CHESNAIS, François et.al. **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003.

ZARIFIAN, PHILIPPE. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. Tradução Eric Roland René Heneauld, São Paulo: Editora SENAC, São Paulo: 2003.

Documentos da Instituição.

FIEMA. Plano de Desenvolvimento Industrial do Maranhão. Federação das Indústrias do Estado do Maranhão – 2003-2010. São Luis, MA: 2003.

SENAI/MA. **Projeto pedagógico: 2003-2001**. Unidade Operacional Professor Raimundo Franco Teixeira. São Luis; 2001.

SENAI/DR/MA. **Projeto Pedagógico do Curso de Eletreletrônica**. São Luís, MA: DR/SENAI/Unidade Operacional Prof^o Raimundo Franco Teixeira. 2004.

SENAI. **Projeto Pedagógico do Cetam**. SENAI/DR/MA/GPQCETAM, 2006.

SENAI/DN. **Classificação das Ações do SENAI**. Brasília, DF: SENAI/DN, 2006.

CNI. **Competitividade e crescimento**: a agenda da indústria. Rio de Janeiro: Confederação Nacional da Indústria. 1996.

SENAI. **Ações e compromissos**. Relatório do Sistema SENAI – 2006. SENAI/DN, 1996.

SENAI/DN. **SENAI**: ontem hoje e amanhã. Rio de Janeiro, 1997. 49 p.

CNI. **Competitividade**: Propostas dos empresários para a melhoria da qualidade da educação. Rio de Janeiro: CNI/SESI/SENAI/IEL 1996.

CNI. **Plano Estratégico Sistema SENAI**: 1996-2010. Rio de Janeiro CNI/SENAI, 1997

CNI. Nova **Aprendizagem Industrial**. Rio de Janeiro. CNI/SENAI/, 2003. (disponível em <http://www.senai.br/htm/novosrumos.htm>).

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista aplicado com técnicos de recursos humanos das empresas.

Universidade Federal do Ceará
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Curso de Doutorado em Educação Brasileira.

Dados Gerais de Identificação

Nome da instituição/empresa _____

Endereço _____

Ramo de atividade _____ Tempo de Atuação _____

Porte _____ Natureza: pública _____ privada _____

Tipo de parceria com o SENAI _____

1. A empresa se classifica como:
2. A partir de quais indicadores/parâmetros de formação é realizado o processo de recrutamento e seleção para o quadro de pessoal da empresa?
3. No quadro de pessoal da empresa existem profissionais formados pelo SENAI?
4. Os profissionais formados pelo SENAI dominam as competências exigidas pela sua área específica de atuação? Em caso positivo identifique quais são essas competências. Em caso negativo relacione quais são as competências que na sua opinião faltam ao profissional formado pelo SENAI?
5. Quais são as dificuldades mais comuns apresentadas pelos egressos e/ou estagiários dos cursos do SENAI quando do exercício profissional no ambiente de trabalho na empresa?
6. Na sua opinião e para a sua empresa o que é ser um profissional competente?
7. O perfil profissional dos egressos dos cursos do SENAI atende aos requerimentos de formação demandados pela empresa? Aponte as lacunas de formação que necessitam ser corrigidas pela instituição.
8. Como você avalia o nível dos conhecimentos teóricos e das técnicas de trabalho apresentadas pelos alunos do SENAI?
9. O que está sendo reivindicado pelo setor produtivo maranhense para a formação do Técnico em Eletroeletrônica?

10. Aponte as sugestões que julgar necessárias para que seja estabelecida uma relação de maior proximidade entre a escola e empresa e que possa influir na melhoria da formação profissional desenvolvida no SENAI.

Apêndice B – Roteiro de Entrevista com o Dirigente da Unidade de Ensino pesquisada

Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Doutorado em Educação Brasileira

Dados de Identificação:

Formação: Graduação _____ Pós-graduação _____

Tempo de atuação no SENAI _____ Atividades exercidas _____

1. Com base em que elementos foi definida a concepção de formação profissional trabalhada no Curso de Eletroeletrônica?
2. Na sua opinião a concepção de formação atende as exigências de domínios teóricos e práticos demandados pelas empresas?
3. Quais são os parâmetros de formação profissional demandados pelas empresas maranhenses?
4. Você participou do processo de construção do projeto pedagógico do Curso de Eletroeletrônica? Como se deu essa participação? E como você o avalia?
5. Você acredita que a organização curricular do curso de Eletroeletrônica possibilita a sólida formação necessária para o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício profissional exigidas pelas empresas?
6. Em relação às competências gerais e específicas da área de eletroeletrônica o processo formativo desenvolvido no SENAI, possibilita a construção dessas competências?
7. Na sua opinião quais são os conhecimentos que devem ser possibilitados pela escola e quais os que devem ser proporcionados pelo universo do trabalho para garantir uma boa formação e um bom desempenho profissional?
8. Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelo SENAI no processo de operacionalização do projeto pedagógico do Curso de Eletroeletrônica, e que se refletem no processo formativo dos alunos?
9. Como você avalia o perfil profissional do técnico em Eletroeletrônica em relação aos requerimentos de formação demandados pelas empresas?
10. Quais são suas expectativas com relação a formação do técnico de nível médio ?

11. Como você analisa o processo de acompanhamento pelo SENAI das mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho em termos das práticas pedagógicas e dos materiais e equipamentos, laboratórios e oficinas?
12. Aponte as sugestões que julgar necessárias para a melhoria da formação profissional desenvolvida pelo SENAI.

Apêndice C – Roteiro de Entrevista aplicado junto aos assessores, supervisores técnicos e equipe pedagógica

Universidade Federal do Ceará
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Curso de Doutorado em Educação Brasileira

Dados de Identificação:

Formação: Graduação _____ Pós-Graduação _____

Tempo de Atuação no SENAI _____

Atividades que exerce:

1. Como ocorreu o processo de elaboração do projeto pedagógico do Curso de Eletroeletrônica? Você participou da elaboração? Como você o avalia?
2. Com base em que indicadores/parâmetros de formação foi realizada a organização curricular do Curso?
3. Com base e em que elementos foram definidas: a) o conteúdo das disciplinas? b) as competências gerais e específicas a serem construídas pelo aluno ao longo do seu processo formativo no SENAI?
4. Como você analisa a concepção de formação profissional adotada pelo SENAI para orientar o percurso de formação dos alunos do curso de Eletroeletrônica? Atende as exigências de formação apresentadas pela empresa? Se não, quais são os limites presentes nessa concepção de formação, e, como o SENAI tem buscado superá-los?
5. Como os professores estão sendo orientados para, através do processo pedagógico desenvolvido em sala de aula, nas oficinas e laboratórios possibilitar o desenvolvimento de competências pelo aluno?
6. Na sua opinião os alunos que frequentam os cursos do SENAI atingem um nível satisfatório de aprendizagem dos conteúdos teóricos e das técnicas profissionais trabalhadas?
7. Quais são as maiores dificuldades que os alunos do SENAI enfrentam hoje, com relação a aprendizagem dos conteúdos e das técnicas estudadas durante o seu percurso de escolarização, e com relação ao ingresso no mercado de trabalho?
8. Na sua opinião quais são os conteúdos/conhecimentos cujos domínios devem ser possibilitados pela escola e pelo universo da empresa?

9. O SENAI dispõe de um serviço de avaliação/acompanhamento dos egressos dos seus cursos no mercado de trabalho?
10. Como se dá a articulação SENAI x empresa?
11. Você está satisfeito com o currículo atual do curso de eletroeletrônica?
12. Qual é a sua concepção de competência?
13. Apresente as sugestões que julgar necessárias e que contribuam para a melhoria da qualificação profissional oferecida aos jovens maranhenses.

Apêndice D – Questionário aplicado junto aos alunos do Curso de Eletroeletrônica

Universidade Federal do Ceará
 Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
 Faculdade de Educação
 Curso de Doutorado em Educação Brasileira

Prezado Aluno

O presente questionário objetiva levantar informações para a pesquisa que estamos desenvolvendo e que analisa a concepção de formação em um curso de formação técnico-profissional, a partir das mudanças impostas pela LDB n. 9394/1996, e suas implicações na formação do aluno trabalhador. Sua contribuição ao responder o questionário é de fundamental importância para o êxito de nossa análise, por isso contamos com sua colaboração.

Desde já agradecemos antecipadamente.

Dados de Identificação:

Idade: _____ Sexo _____ Série/Ano _____

Estado Civil: _____

Escolaridade:

- () Ensino Fundamental Completo
 () Ensino Médio Completo
 () Ensino Médio Incompleto
 () Ensino Superior () Completo () Incompleto

1. Você já possui um outro curso profissionalizante

- () Sim Qual (is) _____
 () Não (Passe par o quesito 3)

2. Identifique qual a instituição Promotora do curso profissionalizante que você já possui.

- | | |
|-----------|---------------------------|
| () SENAI | () Igreja |
| () SENAC | () Sindicato |
| () SENAT | () Escolas |
| () Ong's | () Outra (s). Qual (is)? |

- 3, O que o levou a realizar um profissionalizante?
- O fato de estar desempregado
 - Por acreditar que um curso profissionalizante aumenta as possibilidades de emprego
 - Para buscar outra profissão
 - Buscar algo novo
 - Outra (s). Qual (is)?
4. Quais os motivos que o levaram a optar por um curso do SENAI?
- Prepara melhor os alunos para ingresso no mercado de trabalho.
 - Mantém vínculo estreito com o setor produtivo, isso facilita o atendimento das necessidades apresentadas pelas empresas, pelo mercado de trabalho na estruturação dos cursos.
 - Mantém convênio com as empresas para o encaminhamento de estagiário.
 - Os cursos do SENAI tem credibilidade junto às empresas maranhenses.
 - Outra (s). Qual (is)?
5. Quais os motivos que o levaram a optar pelo Curso de Eletroeletrônica?
- Por ser um curso que está sendo muito procurado.
 - Para aprimorar meus conhecimentos
 - Por ser um curso que oferece maiores possibilidades de emprego.
 - Para me qualificar profissionalmente
 - Outro (s). Qual (is)?
6. Quais são suas expectativas ao término do curso?
- Ingresso imediato no mercado de trabalho
 - Ser encaminhado para estágio em empresas que mantém convênio com o SENAI.
 - Estar melhor qualificado em condições de competir por uma vaga no mercado de trabalho.
 - Ter maiores conhecimentos e informações sobre minha área específica de atuação
 - Outra (s). Qual (is)?

7. O que você espera do SENAI em relação à sua preparação para o ingresso no mercado de trabalho?
- Que o curso trabalhe conteúdos mais avançados em eletroeletrônica.
 - Que os professores sejam competentes na transmissão dos conteúdos e técnicas de trabalho.
 - Que o material e equipamentos disponibilizados para utilização no curso sejam modernos.
 - Que o curso contemple as exigências postas pelas empresas
 - Outra (s). Qual (is)?
8. Você tem alguma dificuldade com relação à sua aprendizagem no curso?
- Sim Qual (is)
 - Acompanhar a exposição do professor
 - Realizar as atividades práticas
 - Cumprir com as exigências escolares
 - Outra (s). Qual (is)?
 - Não. Justifique
9. Como você avalia o processo de ensino aprendizagem desenvolvido no SENAI?
- Muito Bom
 - Bom
 - Regular
 - Deficiente
 - Outra. Identifique-a.

Justifique sua resposta em qualquer das opções.

10. Quais são as estratégias utilizadas pelo SENAI para possibilitar a aplicação prática dos conteúdos e técnicas de trabalho estudadas em sala de aula?
- Encaminhamento para oficinas e laboratórios
 - Contato com empresas para realização de estágio
 - Orientação na montagem do próprio negócio
 - Orientação de prestação de serviços a outras instituições
 - Outra (s). Qual (is)?

11. Em relação aos objetivos de aquisição de novos conhecimentos ao longo do Curso de Eletroeletrônica, você considera que:
- Atingiu entre 50 a 80%
 - Ultrapassou 50%
 - Atingiu menos de 50% do previsto

Justifique sua resposta.

12. Que avaliação você faz das oficinas e/ou laboratórios onde são realizadas as aulas práticas do Curso?
- Muito bem equipado tecnologicamente
 - Materiais e equipamentos defasados
 - Espaço físico inapropriado
 - Outra (s). Qual (is)?

13. Na sua opinião da forma como o Curso de Eletroeletrônica está organizado, possibilitará desenvolver as competências previstas no plano curricular do Curso? Justifique sua resposta.

14. Das competências gerais e específicas que integram o projeto do Curso identifique aquelas que estão sendo efetivamente construídas com as quais você mais se identifica.

15. Em sua opinião quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos docentes na condução do processo ensino aprendizagem dos alunos do Curso de Eletroeletrônica? Identifique-as.

- Desconhecimento das novas exigências da área de eletroeletrônica
- Falta de vivência prática e de articulação com as empresas
- Falta de material de apoio, material didático, livros, periódicos etc.
- Falta de motivação
- Inadequação da metodologia utilizada
- Inadequação da carga horária
- Outra (s). Qual (is)?

16. O que você sabe a respeito do processo de reestruturação produtiva?
17. Em sua opinião as empresas maranhenses trabalham com tecnologias modernas?
() Sim. Identifique-as. () Não. Justifique sua resposta.
18. Utilize o espaço a seguir para apresentar as sugestões que julgar convenientes

