

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

**LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES**

**CURRÍCULO CENTRADO EM COMPETÊNCIAS:** concepção e  
implicações na formação técnico-profissional - estudando o caso do CEFET/MA

Fortaleza – CE

2006

**LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES**

**CURRÍCULO CENTRADO EM COMPETÊNCIAS: concepção e implicações na formação técnico-profissional - estudando o caso do CEFET/MA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação Brasileira.

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria Iorio Dias

Fortaleza – CE

2006

**"Lecturis salutem"**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR**

**Telma Regina Abreu Camboim - Bibliotecária - CRB-3/593**

**tregina@ufc.br**

Biblioteca de Ciências Humanas - UFC \_\_\_\_\_

M821c

Moraes, Lélia Cristina Silveira de.

Currículo centrado em competências [manuscrito] : concepção e implicações na formação técnico-profissional – estudando o caso do CEFET/MA / por Lélia Cristina Silveira de Moraes. – 2006.

260 f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Tese(Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 19/12/2006.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Iorio Dias.

Inclui bibliografia.

1-EDUCAÇÃO BASEADA NA COMPETÊNCIA – MARANHÃO. 2-ENSINO PROFISSIONAL – MARANHÃO – CURRÍCULOS.3.ENSINO TÉCNICO – MARANHÃO – CURRÍCULOS.4-CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO MARANHÃO – CURRÍCULOS.I- Dias, Ana Maria Iorio, orientador.II-Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.

CDD(21ª ed.) 373.246098121

05/07

**LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES**

**CURRÍCULO CENTRADO EM COMPETÊNCIAS:** concepção e implicações na formação técnico-profissional - estudando o caso do CEFET/MA

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação – UFC, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação Brasileira.

Aprovada em 19 / 12 /2006

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Professora Doutora Ana Maria Iorio Dias - Orientadora  
Universidade Federal do Ceará

---

Professora Doutora Ilma Vieira do Nascimento  
Universidade Federal do Maranhão

---

Professor Doutor Erasmo Miessa Ruiz  
Universidade Estadual do Ceará

---

Professor Doutor Enéas Arraes Neto  
Universidade Federal do Ceará

---

Professor Doutor Luiz Botelho Albuquerque  
Universidade Federal do Ceará

---

Professora Doutora Maria de Lourdes P. Brandão  
Universidade Federal do Ceará

À Gabriela Cristina e Larissa Cristina,  
que partilham comigo o desejo, o sonho,  
a esperança e a alegria na construção de  
novas experiências e conhecimento da  
realidade e também das muitas horas de  
inquietações, angústias e desafios na luta  
permanente pela vida!

## AGRADECIMENTOS

O trabalho de pesquisa tem momentos bastante solitários, contudo nunca deixa 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 Ana Maria Iorio Dias, pelo fundamental e rico apoio intelectual, expresso na dedicação, segurança, clareza e estímulo permanente na orientação desta tese, e, acima de tudo, pelo carinho e amizade construídos nesta caminhada;

a toda a equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFC por haver aceito a parceria PQI/CAPES com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA e também pela atenção e bom convívio estabelecidos durante o curso;

ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - da UFMA, pela iniciativa de ampliar a qualificação docente, mediante parcerias com outras instituições, participando do PQI/CAPES, especialmente às professoras doutoras Maria Alice e Ilma Vieira, lutadoras intensas pela melhoria do Programa, grandes amigas interlocutoras e incentivadoras da minha trajetória acadêmica;

a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED, sempre questionadores e estimuladores desta produção e pelo alegre convívio acadêmico;

aos colegas dos Cursos de Mestrado e Doutorado, particularmente os do Núcleo de Educação, Currículo e Ensino, pela saudável convivência e enriquecedoras trocas de conhecimentos e experiências durante este percurso;

aos Núcleos de Trabalho e Educação, História e Memória, e Movimentos Sociais, Educação popular e Escola pelas oportunidades de estudo e aprofundamento de temáticas afins com o nosso objeto de estudo;

ao CEFET/CE, pela oportunidade de conhecer o seu trabalho educativo e pela disponibilidade e aceite na realização do pré-teste da pesquisa;

aos professores, alunos e egressos do Curso de Programação de Computadores do CEFET/MA, pelas contribuições dadas a esta pesquisa;

à equipe pedagógica do CEFET/MA, particularmente às amigas Lourdinha e Socorro Carneiro, pela disponibilidade, presteza, carinho e dedicação em enviar as informações por mim solicitadas;

aos professores do Departamento de Educação II, da UFMA, pela compreensão dos nossos pedidos de afastamento das atividades docentes para realizar o curso;

às empresas que atenciosamente nos receberam durante a pesquisa de campo e pelas valiosas informações prestadas;

à CAPES, pelo incentivo financeiro dado a esta pesquisa;

aos grandes amigos Izaura e Carlos Alberto, pelo apoio incondicional em todos os momentos, pelo carinho familiar dedicado a toda a minha família e pelo prazeroso e incentivador diálogo acadêmico; e

Por fim, mas não por último, à minha família, pela presença constante e ajuda inestimável, especialmente a minha irmã Glória, que dedicou parte do seu tempo durante este ano para que eu pudesse concluir este trabalho.

## RESUMO

Estuda-se o modelo curricular organizado por competências, com foco na concepção e implicações na formação profissional de nível técnico, tendo como campo de análise o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão, mais especificamente o curso de Programação de Computadores, envolvendo professores, alunos, egressos e dirigentes da Instituição e ainda empresas que atuam como campo de estágio. Situa-se o referido modelo no conjunto das políticas de recomposição do capitalismo contemporâneo, expresso nas orientações e dispositivos da LDB 9394/1996, para, então, tecer a compreensão sobre o seu significado e suas articulações na disputa ideológica e hegemônica presente no âmbito da Educação Profissional, no atual contexto. Retoma-se historicamente o processo de organização da Educação Profissional no Brasil, mais particularmente do Ensino Técnico Industrial, buscando identificar a sua relação com as políticas traçadas em cada período de efetivação das reformas educacionais, verificando-se a sua sintonia com as mudanças na dinâmica do mundo econômico. Caminhando na mesma lógica, analisam-se as reformas curriculares que presidiram a formação profissional ao longo da sua trajetória histórica, focando as diretrizes e princípios que orientam o atual currículo, idealizado no modelo das competências. Finalmente, adentra-se mais especificamente a discussão do modelo curricular organizado por competências, visando a compreender a sua origem e desenvolvimento no campo educativo, bem como a concepção que norteia o plano curricular do curso estudado e suas implicações na formação técnico-profissional, destacando os desafios que se impõem à escola com a sua adoção, o que permitiu concluir-se que as imprecisões e reducionismos presentes nesse modelo e, portanto, as incertezas e dificuldades vividas pela escola com a sua adoção reiteram a continuidade de práticas anteriores, sem que se verifiquem avanços substanciais na formação dos técnicos. A tecitura dessa caminhada foi sustentada na concepção teórico-metodológica da dialética que forneceu os elementos para que se apreendesse a essência do objeto estudado. Assim sendo, ao longo da tese cerca-se, esse objeto, mediante uma relação dinâmica entre as categorias metodológicas e aquelas específicas, relativas a este.

Palavras-chave: Currículo. Formação Profissional. Técnico em Nível Médio. Competências.



## RÉSUMÉ

On étudie le modèle curriculaire organisé par des compétences, basé sur la conception et les implications sur la formation professionnelle de niveau technique, ayant comme point d'analyse le Centre Fédéral d'Éducation Technologique du Maranhão, plus précisément le cours de Programmation d'Ordinateurs. Des professeurs, des élèves, des ex-élèves, des dirigeants de l'institution et des entreprises travaillant dans le stage ont été impliqués dans cette recherche. Le modèle en question se situe dans l'ensemble des politiques de recomposition du capitalisme contemporain, défini dans les orientations et dispositifs de la LDB 9394/1996, qui, tisser alors, la compréhension sur sa signification et ses articulations dans la dispute idéologique et hégémonique présente dans l'Éducation Professionnelle dans le contexte actuel. On reprend historiquement le processus d'organisation de l'Éducation Professionnelle au Brésil, plus précisément de l'Enseignement Technique Industriel, en essayant d'identifier sa relation avec les politiques définies à chaque période de mise en place des réformes de l'éducation, vérifiant sa harmonie avec les changements dans la dynamique du monde économique. Sous la même logique, on analyse les réformes curriculaires qui ont présidé la formation professionnelle le long de sa trajectoire historique, visant les directives et les principes qui orientent le curriculum actuel, inspiré sur le modèle des compétences. Enfin, on entre plus spécifiquement dans la discussion du modèle curriculaire organisé par compétences, visant la comprendre son origine et le développement dans le domaine de l'éducation, bien que la conception qui oriente le plan curriculaire du cours en question et ses implications dans la formation technique-professionnelle, en relevant les défis qui s'imposent à l'école lors de son adoption, ce qui nous a permis de conclure que le manque de précisions et les réductions présentes dans ce modèle, donc, les incertitudes et les difficultés vécues par l'école après son adoption ajoutent la suite de pratiques précédentes, sans qu'on s'aperçoive des progrès relevant sur la formation des techniciens. La tessiture de cette démarche a été soutenue dans la conception théorique-méthodologique de la dialectique, laquelle nous a fourni les éléments pour appréhender l'essence de l'objet étudié. Ainsi, le long de la thèse, on l'entoure à travers une relation dynamique entre les catégories méthodologiques et celles qui sont spécifiques, concernant l'objet.

Mots-clés : Curriculum. Formation professionnelle. Technicien de niveau moyen. Compétences.

## RESUMEN

Se estudia el modelo curricular por competencias, llevando en cuenta la concepción profesional de nivel técnico, donde el campo de análisis es el Centro Federal de Educación Tecnológica de Maranhão, específicamente el Curso de Programación de Ordenadores, ubicando profesores, alumnos y directores de la institución y además los que están aplicando clases laborales. Este estudio se refiere también a las políticas capitalísticas contemporáneas, basadas en los dispositivos de la LDB 9394/1996, para que su significado y lo que esté articulado en la supremacía presente en el ámbito de la Educación profesional en el contexto histórico de la Educación brasileña particularmente en la enseñanza técnico-industrial se identifique su relación con las políticas efectivadas en las reformas educativas, y venga a comprobar sus cambios en la dinámica del mundo económico. Además se analiza las reformas curriculares que llevaron en cuenta la formación profesional a lo largo de su historia, tomando como eje las directrices y principios que orientan el actual currículo, idealizado en el modelo de las competencias, específicamente en el desarrollo del campo educativo. En la formación destacando las dificultades vividas por la escuela en prácticas anteriores en la formación de los técnicos. El estudio que se desarrolla está en la concepción teórico-metodológica de la dialéctica que nos dio los elementos necesarios para aprender a esencia del objeto de estudio, así que a lo largo de esta tesis hay una relación dinámica entre las categorías metodológica y las relativas al objeto.

Palabras claves: Currículo. Formación Profesional. Técnico em Nivel Medio. Competências.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro	1	-	Perfil Geral das Empresas Entrevistadas.....	40
Quadro	2	-	Caracterização Geral dos Dirigentes Entrevistados no CEFET/MA.....	41
Quadro	3	-	Síntese das Características do Grupo de Professores Entrevistados.....	42
Quadro	4	-	Perfil Geral dos Alunos que Participaram da Pesquisa.....	44
Quadro	5	-	Motivos relacionados pelos alunos que estão no processo, com ênfase na frequência e posição em que foram escolhidos.....	105
Gráfico	1	-	Atendimento das expectativas e interesses por parte dos egressos do Curso Técnico em Programação de Computadores.....	118
Gráfico	2	-	Estudo da concepção de competência que orienta o plano curricular.....	178
Gráfico	3	-	Modelo curricular organizado por competências possibilita a sólida formação necessária ao exercício profissional.....	180
Gráfico	4	-	Indicadores na constituição do plano curricular do curso técnico.....	184
Gráfico	5	-	Competências exigidas na atividade profissional <i>versus</i> relação com as que desenvolveu no curso.....	215
Quadro	6	-	Síntese das Sugestões / Proposições dos Sujeitos Envolvidos na Pesquisa.....	228

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	-	Associação Brasileira de Educação
ACAP	-	Acordo sobre a Condução da Atividade profissional
BM	-	Banco Mundial
BID	-	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB	-	Comissão de Educação Básica
CEFET	-	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CENTEC	-	Centro Tecnológico
CNI	-	Confederação Nacional da Indústria
DCNEPNT	-	Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Profissional de Nível Técnico
E.U.A	-	Estados Unidos da América
FAT	-	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FMI	-	Fundo Monetário Internacional
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	-	Ministério da Educação
NAREPEM	-	Núcleo de Reformulação Curricular da Educação Profissional e Ensino Médio
ONU	-	Organização das Nações Unidas
OCDE	-	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	-	Organização Mundial do Comércio
PROTEC	-	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico do 2º grau
PQI	-	Programa de Qualificação Institucional
PROEP	-	Programa de Expansão da Educação Profissional
SEFOR	-	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SETEC	-	Secretaria de Educação Tecnológica
SENAI	-	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	-	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UFMA	-	Universidade Federal do Maranhão
UNED	-	Unidade de Ensino Descentralizada

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 As inquietações iniciais e os desafios – construindo relações com o objeto de estudo .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 As buscas e o reencontro com o objeto de estudo - Tecendo os Fundamentos Teórico-metodológicos .....</b>	<b>22</b>
1.2.1 Trabalhando os procedimentos - a pesquisa passo a passo .....	33
1.2.1.1 O universo da pesquisa .....	34
1.2.1.2 Aproximações com o campo de investigação – a coleta dos dados .....	36
<b>2 TRANSFORMAÇÕES PRODUTIVAS, ARTICULAÇÕES COM A RECONFIGURAÇÃO DO CAPITALISMO E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....</b>	<b>48</b>
<b>2.1 O Neoliberalismo e a Globalização - faces de uma mesma moeda na redefinição da crise capitalista.....</b>	<b>49</b>
<b>2.2 Reorganização da produção – a relação capital e trabalho toma outra configuração .....</b>	<b>59</b>
<b>2.3 Mutações no mundo do trabalho e as novas exigências para a formação do trabalhador sob a óptica das transformações científicas e tecnológicas .....</b>	<b>67</b>
<b>3 A FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL NO BRASIL - NA TRILHA DO DESEJADO, PROCLAMADO E REALIZADO - REVISITANDO A HISTÓRIA... ..</b>	<b>77</b>
<b>3.1 Dos primeiros traços da profissionalização no Brasil à perspectiva de constituição de uma nova identidade para a educação profissional - desvelando algumas expectativas e ilusões.....</b>	<b>78</b>
<b>3.2 A profissionalização em nível técnico no contexto atual - novas questões, antigos dilemas - aproximações com o que pensam os sujeitos que participam dessa trama..</b>	<b>96</b>
<b>4 CURRÍCULO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL – OS EMBATES NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS TÉCNICOS.....</b>	<b>115</b>
<b>4.1 A organização curricular da educação profissional – do aprendizado por meio das práticas cotidianas às primeiras manifestações de sistematização curricular.....</b>	<b>116</b>
<b>4.2 Redirecionamento curricular da educação técnico-profissional no contexto das mudanças vividas no período de 1930 – 1964 .....</b>	<b>134</b>
<b>4.3 O currículo da educação profissional nas leis 5692/1971 e 7044/1982 – conquistas e retrocessos .....</b>	<b>141</b>
<b>4.4 Novo desenho curricular dos cursos de formação técnico-profissional na concepção das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico ....</b>	<b>151</b>
4.4.1 O processo de elaboração do currículo desenvolvido no CEFET-MA a partir das novas orientações da LDB e seus dispositivos legais - a escuta aos sujeitos que vivenciam a realidade dos cursos técnicos.....	162

<b>5 MODELO CENTRADO EM COMPETÊNCIAS – A NOVA BASE DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS TÉCNICOS.....</b>	<b>173</b>
<b>5.1 A noção de competência no contexto da formação técnico-profissional - origem e desenvolvimento.....</b>	<b>174</b>
<b>5.2 Concepção e implicações do modelo curricular das competências na formação técnico-profissional – a visão de quem vivencia essa realidade.....</b>	<b>187</b>
<b>5.3 Na trama das contradições, desafios a enfrentar com o uso das competências na organização curricular dos cursos técnicos.....</b>	<b>201</b>
<b>6 RETOMADA DO PONTO DE PARTIDA PARA CONSOLIDAR O PONTO DE CHEGADA – CONCLUSÃO .....</b>	<b>210</b>
REFERÊNCIAS .....	220
APÊNDICES .....	228
ANEXOS.....	237

## APRESENTAÇÃO

Na estruturação final de um trabalho, é sempre grande a expectativa de seu autor em saber o que ele provocará nas pessoas, e, neste caso primeiro, nos avaliadores. O intento, sem dúvida, é o de estimular, suscitar um certo prazer, permeado por indagações, curiosidades, críticas, identidades ou não, enfim, estabelecer um verdadeiro diálogo. Por isso, nos situamos nesse momento também como leitores, daí considerar interessante que nos lancemos nessa busca, tendo inicialmente uma visão geral do que constitui este texto de tese, o qual organizamos em quatro capítulos estruturados por partes, que se complementam, formando uma unidade, além da introdução e das conclusões, como descrevemos a seguir.

Na introdução, discutimos a abordagem teórico-metodológica adotada na pesquisa, com fundamento na dialética, a qual nos possibilita sair de uma visão do aparente, do imediatamente dado, fazendo um percurso que envolve as múltiplas e contraditórias facetas do objeto até penetrar sua essência. Apresentamos em seguida os procedimentos de desenvolvimento de cada etapa da pesquisa, com vistas a esclarecer em qual referencial sustentamos as nossas reflexões, argumentações, ou seja, elucidada como a pesquisadora estabeleceu a sua relação com o objeto de investigação. Nele traçamos, ainda, o perfil geral dos sujeitos que participam da pesquisa de campo, bem como da instituição foco deste estudo, elementos que consideramos importantes para que se possa situar na sua totalidade a dinâmica da sua particularidade. A partir desse momento, procuramos nos movimentar com maior tranquilidade sobre o que fala a realidade e assim interpretá-la.

O primeiro capítulo representa a contextualização do objeto, em que debatemos o cenário que circunscreve as mutações na organização do mundo do trabalho, observando os seus impactos na formação do trabalhador, com ênfase no discurso que defende, de forma consensual, o vínculo formação e empregabilidade, para identificar quais os elementos e instrumentos constitutivos desse ideário, o que nos remete à reflexão dos pilares ideológicos que consolidam a sociedade capitalista atual - neoliberalismo e globalização. Abordamos aspectos que demonstram como os contextos internacional, nacional e estadual absorvem tais mudanças, especialmente o Estado do Maranhão, espaço onde está situado o nosso objeto de estudo. Nessa perspectiva, já vamos delineando o objeto a partir das discussões desencadeadas neste momento, quando exibimos as competências exigidas para o trabalhador nesse cenário de reconfiguração do capitalismo.

No segundo capítulo, tratamos das políticas de formação profissional, especialmente aquelas que se destinam à formação desenvolvida no espaço escolar,

expressando quais as suas relações com o desenvolvimento econômico. Fazemos rápido percurso pela história, para explicitar o que vem presidindo essa formação, seus condicionantes políticos, econômicos e, conseqüentemente, legais, configurando-se aqui os pressupostos orientadores da formação profissional em nível técnico, em sua evolução, estabelecendo-se de certa forma comparações com o modelo determinado atualmente. Neste sentido, exploramos a categoria formação profissional; logo, toda a discussão será permeada pelas análises produzidas a partir da realidade investigada. A partir deste capítulo, fazemos já as indicações sobre o debate em torno da qualificação e competência, articulando-o à discussão iniciada no primeiro capítulo, demonstrando também como as novas exigências de formação profissional, baseadas nas novas formas de organização do trabalho e incorporadas pela política educacional vigente, suscitam a redefinição da idéia de qualificação profissional, a qual será detalhada no quarto capítulo, onde exploramos o seu deslocamento para a noção de competência.

Chegamos ao terceiro capítulo, trazendo para o debate o instrumento que materializa, no espaço da escola, a política de formação profissional - **o currículo** - nas suas formas de expressão, a oficial, prescrita nos documentos legais, e a real, aquela que acontece nas relações concretas estabelecidas entre os alunos, professores e o conhecimento veiculado, as quais nem sempre convergem nem se articulam. Abordamos o currículo como instrumento político que expressa poder, como espaço de circulação de ideologias, portanto, não é neutro nem imparcial. Nessa discussão, tecemos a organização curricular da educação profissional, com destaque para as principais reformas, visando a explicitar os fundamentos teóricos que embasaram as tendências demarcatórias da história do currículo no Brasil. A ênfase maior é atribuída ao modelo determinado pela legislação educacional brasileira, a partir da LDB 9.394/96 e seus dispositivos legais, expressos no Parecer 16/1999 e na Resolução nº 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. É o momento, portanto, em que trazemos à cena a categoria currículo e, assim, como se processou a implantação desse modelo no CEFET/MA, capturando as percepções dos sujeitos que o vivenciam.

No quarto capítulo, centramos, mais especificamente, a análise sobre o modelo curricular das competências, trazendo para o terreno das reflexões as bases teóricas que o justificam como campo estratégico para disseminação do significado político das mudanças decorrentes do ideário neoliberal. Ao mesmo tempo, que elucidamos as dificuldades, limites, desafios e possibilidades encontradas pela escola na operacionalização do modelo, a partir das



percepções dos professores, alunos, egressos dirigentes e empresas. Nesse capítulo, retomamos as discussões trabalhadas nos segmentos anteriores, que situam o objeto de estudo para evidenciar como a noção de competência está sintonizada com o novo modelo de organização do trabalho e da gestão da produção, fruto de seu compromisso com a produção flexível, identificando, então, o fato de que a sua origem se encontra no seio empresarial, o que nos remete necessariamente à explicitação das relações entre qualificação e competência. Para isso, contemplamos as concepções que as norteiam, suas origens, divergências e articulações, nos campos da educação e do mundo do trabalho, para evidenciar o que está em jogo nessa relação. Nesse sentido, exploramos a categoria competência, trazendo as expressões da realidade, seu sentido e significado para os sujeitos que a vivenciam e assim vamos tecendo esse capítulo com as análises formuladas ao longo da pesquisa. Este é o momento da culminância, do encontro entre as elaborações categoriais trabalhadas nos capítulos anteriores.

Assim sendo, tratamos dos resultados da pesquisa durante todo o texto que formata a tese, na medida que estruturamos suas partes, de modo a favorecer a explicitação das categorias, tentando, em cada um deles, elaborar pequenas conclusões.

Por último, apresentamos as conclusões do estudo, as quais não têm a intenção de encerrar em si o debate sobre este objeto de investigação, mas de apresentar alguns elementos conclusivos, resultantes deste momento de aproximação com a realidade, razão por que tais arremates não se absolutizam, pois são relativos a este tempo e espaço em que foram produzidos, logo, são provisórios. Retomamos aqui as questões de pesquisas, bem como os objetivos propostos, no intuito de trazer as respostas por eles exigidas, já evidenciadas em cada capítulo para elaborar uma síntese final e demarcar mais claramente nossa posição de pesquisadora e as contribuições que este estudo pode suscitar.

## 1 INTRODUÇÃO

Iniciamos nossas discussões tecendo o percurso teórico-metodológico adotado na apreensão do objeto de estudo. Trazemos os eixos de reflexões sobre as bases teóricas que sustentam a análise e discussão da realidade investigada, explicitando nosso envolvimento com o objeto de investigação, bem como as categorias de análise extraídas da abordagem metodológica e ainda aquelas específicas que emergem do próprio objeto.

A indagação constitui-se elemento privilegiado na condução deste estudo. Assim, problematizamos a relação de imbricação entre o pesquisador e seu objeto, ao mesmo tempo em que apresentamos como acontece o encontro com o referencial teórico que fundamenta a apropriação deste, e, em seguida, introduzimos os procedimentos metodológicos, trabalhando os passos que formatam a produção da tese.

Trata-se da discussão da abordagem teórico-metodológica, a qual acreditamos responder às inquietações inerentes ao objeto, assim como a prática da pesquisa em todas as suas fases de desenvolvimento. A intenção é explicitar que não acreditamos nas abordagens consideradas apenas teóricas e que não partem para a prática da pesquisa, muito menos naquelas concepções que vêem o exercício investigativo de forma neutra, independente e isenta, a ser dominado e aplicado indistinta e independentemente dos pressupostos teóricos que as fundamentam.

Desse modo, esperamos, por meio da abordagem teórico-metodológica pela qual optamos, 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 elaboração de um conjunto de conceitos, métodos e técnicas que favoreçam a superação do empirismo e da aparente transparência com que se manifesta o objeto, e, ainda, das percepções imediatas e preconceitos que permeiam o processo de investigação. Entendemos, portanto, que essa relação dialética entre o esforço lógico, científico e os compromissos sociais que envolvem esta pesquisa - perpassando desde a definição do problema estudado ao resultado obtido, ainda que provisório, originado pelo conhecimento que produzimos e sua adequação às práticas da Educação Profissional - deverá ser o indicador fundamental da sua objetivação, a qual necessariamente inclui o sujeito e sua historicidade, seus interesses e suas inquietações.

## 1.1 As inquietações iniciais e os desafios - construindo relações com o objeto de estudo

Mencionar que a produção do conhecimento é um ato que expressa a dúvida e é permeado por desejos, desafios, incertezas, encontros e desencontros com o objeto estudo, parece um tanto trivial. Tal asserção, porém, ganha outro sentido quando indagamos: o que move o pesquisador diante da necessidade de conhecer determinado fenômeno? Como ocorre a apropriação do que se tenciona conhecer? Qual será o ponto de chegada nesse percurso? Pensar estas questões nos remete a outra essencial: como se entende a relação entre o pesquisador e o objeto a ser pesquisado? Ao refletir sobre tais pontos, vamos dando corpo à trajetória da investigação, num movimento constante de idas e vindas, partindo-se para o desafio inicial de compreender por que estudar esse fenômeno e não outros tão presentes em nossa história pessoal e profissional. Fazer essa escolha já nos situa na condição de sujeito histórico, datado, situado num tempo e num espaço.

A escolha do nosso objeto de investigação foi perpassada por grande cumplicidade, motivada pelo duplo envolvimento profissional com os estudos sobre currículo e formação profissional. Por um lado, como professora do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão - UFMA, temos o compromisso de propiciar aos futuros educadores o estudo, análise e discussão crítica sobre a realidade educacional como um todo, expressando os embates presentes na educação. Sendo o currículo instrumento básico da ação do pedagogo no espaço escolar, essa condição nos impõe a necessidade de aprofundamento científico desse objeto e, ainda, como integrante da linha de pesquisa Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA, buscamos fortalecer as investigações no campo do currículo, com vistas a empreender estudos na comunidade maranhense, a qual é muito carente nessa área.

Por outro lado, como pedagoga do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão - CEFET/MA, vivemos as mudanças operadas na Educação Profissional com o advento da LDB 9.394/96, a qual trouxe o currículo, no nível dos discursos oficiais, na centralidade da reforma educacional, enunciado como o instrumento fundamental das mudanças na educação brasileira, estabelecendo um modelo baseado em competências. As inquietações sobre as implicações dessa reforma na Educação, e, particularmente na Educação Profissional de nível técnico nos acompanham desde o curso de mestrado quando nos preocupamos primeiro em compreender o que constituía essa reforma e quais os seus impactos na formação profissional em nível técnico. Esse momento nos revelou que o grande desafio sinalizado por aqueles que vivenciam tal reforma se refere à materialização do

currículo por competências, o que nos motivou a analisá-lo no doutorado, buscando conhecer os seus princípios e fundamentos teórico-metodológicos para compreender o seu significado e suas articulações na disputa hegemônica e ideológica presentes na sociedade contemporânea. Inserida nesse contexto, temos a preocupação de aprofundar os estudos sobre esse fenômeno, na perspectiva de encontrar algumas respostas que possam subsidiar o debate para a elaboração de uma proposta curricular de formação profissional no nível técnico, que articule conhecimento, trabalho e cidadania. Neste sentido, esta investigação dá também continuidade a estudos anteriores sobre a formação profissional, portanto, está entrelaçada pelas nossas vivências, evidenciando que nenhuma ação investigativa é imparcial ou neutra, pois é sempre perpassada pelas experiências, conceitos, preconceitos, informações e crenças do pesquisador. Reconhecer esse fato exige constante autocrítica que considere os limites históricos na relação pesquisador/objeto e, ao mesmo tempo, que não perca de vista as suas identidades na produção do conhecimento, as quais são mediadas pelos métodos de apreensão do real.

A complexidade que envolve a implantação do modelo curricular das competências, no que se refere à própria compreensão conceitual do termo competência, por ser polissêmico, assim como a falta de clareza nas orientações metodológicas tratadas nas diretrizes curriculares, e ainda a criação das condições para operacionalizá-lo, situam a escola ante o desafio de repensar a formação profissional, desde as suas bases pedagógicas e conteúdo ao seu modelo organizacional. Percebemos, portanto, que esse conjunto de situações já sinalizadas na prática como entraves na materialização desse modelo reforça a importância desta pesquisa como instrumento fomentador de um debate sobre a formação profissional, mais voltado para a realidade do CEFET/MA, a partir das percepções dos sujeitos que dela participam.

É importante frisar, contudo, que discutimos esse modelo de currículo para além do que se encontra prescrito oficialmente e da perspectiva determinada para a escola, apontada como o espaço que irá milagrosamente, por meio do seu projeto político-pedagógico, resolver as questões de ordem estrutural que se encontram na determinação dessa nova orientação da educação profissional. Na verdade, o currículo ganha a centralidade da reforma, visto como um campo estratégico de disseminação do significado político das mudanças decorrentes da sociedade neoliberal, pois as bases dessa reforma fundam-se em uma dimensão mais ampla e respondem aos novos comandos sociais, ideológicos e políticos que orientam a sociedade atualmente. Desvelar a teia de relações que envolve a implantação do currículo das competências é inquietante e desafiador, na medida que nos conduz a romper com os fortes mecanismos que produzem certo fascínio sobre o anúncio das possibilidades

acenadas por meio do desenvolvimento de determinadas competências de que o indivíduo estará preparado para o enfrentamento da luta contra o desemprego e ainda com a ilusão de ser esse modelo, nos tempos atuais, o único pedagogicamente viável de preparação profissional, coerente com as aspirações de inserção no mundo do trabalho moderno e promissor.

Trabalhando nessa perspectiva, assumimos a compreensão de que tanto o sujeito/pesquisador quanto o objeto são circunstanciados, historicamente datados. Entendemos, assim, que a produção do conhecimento funda-se na prática social global, realiza-se na interação dos homens com o mundo, sujeito cognoscente e objeto a ser conhecido, logo, o pesquisador atua objetivamente sobre a realidade concreta e sobre os outros homens, produzindo o conhecimento teórico-prático dessa realidade, envolvendo intencionalidades e um conjunto de determinações socialmente produzidas. Portanto, não é um ser meramente especulativo.

Nesse sentido, o horizonte deste estudo direciona-se para a superação da mera descrição dos fatos empíricos e situa-se numa perspectiva de busca da essência, ultrapassando o que se manifesta na aparência para capturar seu movimento profundo, suas mediações, historicidade e contradições. Enfim, a partir da totalidade em que está inserido e suas determinações, buscamos o seu desvelamento.

Desse modo, a apropriação teórico-prática do objeto sustenta-se no entendimento de que este é um fenômeno **histórico** que integra uma **totalidade** estabelecida na conexão e **mediação** do todo com as partes e vice-versa, movido por **contradições** engendradas no conjunto das relações sociais; logo, não está definitivamente determinado, por isso pode ser resignificado, reconstruído.

## **1.2 As buscas e o reencontro com o objeto de estudo - tecendo os fundamentos teórico-metodológicos**

Num percurso recheado de indagações, tentamos acertar os passos em busca de nos apropriarmos do objeto de estudo, na perspectiva de entender o que o determina, para que se apresente dessa forma e não de outra, e logo resta clara a necessidade de um referencial teórico-metodológico que permita nos acercar o máximo possível de explicações que superem o seu caráter imediato e a superficialidade, pois, somente com o aporte da teoria, conseguimos adentrar a essência dos fatos. Nessa perspectiva, nos lançamos na busca de uma abordagem

teórico-metodológica que nos favoreça repensar o objeto em sua dimensão ampla, na sua complexidade e possibilidade histórica.

Na condução desta pesquisa, adotamos o entendimento de que a ciência é fruto do processo histórico, logo, a realidade é sempre mutável, contraditória e inacabada, um vir-a-ser, ou seja, o conhecimento não é algo estático e acabado, mas uma elaboração constante, uma construção dinâmica. Nesse sentido, tentamos caminhar para além da descrição dos fatos empíricos, buscando sua interpretação. Reafirmamos, portanto, que encontramos na abordagem dialética a sustentação metodológica que mais se aproxima das nossas expectativas e necessidades de explicação do objeto, apoiando-nos no pensamento de Lefebvre (1991, p. 238) ao explicar que:

O método dialético busca penetrar sob as aparências de estabilidade e equilíbrio \_ naquilo que já tende para o seu fim e naquilo que anuncia seu nascimento. Busca portanto, o movimento profundo (essencial) que se oculta sob o movimento superficial.

Desenvolver uma leitura dialética da realidade significa exercer a reflexão sobre o objeto, indo às suas raízes, num movimento que ultrapasse a visão superficial, aparente, imediata e isolada dos fatos, pois nos propomos a conhecer a realidade em sua profundidade. Para isso indagamos sistematicamente como é possível compreendê-la. Concebendo-a como resultado da práxis social da humanidade, propomos uma cisão com as formas fixas de pensá-la e com a falsa independência dos fatos, evidenciando a relação de reciprocidade entre sujeito e objeto no ato de conhecer, visto que os fatos, os significados e as relações são produzidas pelo homem social no seu envolvimento com o mundo real, numa interação dialética do sujeito com o objeto, diferentemente do que propõem as correntes idealistas, que ora tomaram o sujeito de forma absoluta, entendendo que em sua plenitude de pensamento seria capaz de criar a realidade, e de outro aquelas de cunho realista que, tomaram o objeto, supondo que a realidade é tanto mais real e perfeita quando dela se exclui o sujeito. Pensando a partir dos ensinamentos de Marx, contudo acreditamos que a atividade do pensamento não é capaz de produzir realidades, pois a realidade existe independentemente do pensamento, mas esta só adquire significado, sentido, com a intervenção do sujeito, e é mediante a articulação, o encontro sujeito/objeto, que o conhecimento se consubstancia, emerge. Como nos lembra Kosik (1976, p. 13):

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e

praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo: apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade.

A abordagem dialética, portanto, nos possibilita pensar essa indissociabilidade entre sujeito e objeto, em que conhecer a realidade significa compreendê-la, diferentemente de manipulá-la, o que solicita a adoção de uma concepção de ciência e método de pesquisa que vão orientar procedimentos sistemáticos e rigorosos. Assim, por entendermos que essa abordagem é a mais apropriada para nos conduzir a uma produção científica, compreendida como elemento que favorece a mediação entre o homem e a realidade, um processo ativo em que o homem, como sujeito social, histórico é capaz de pensar e agir sobre os diversos contextos que compõem a realidade, transformando-os e também se transformando.

O homem é capaz de conhecer além daquilo que se manifesta de imediato, e ir em busca de atingir a sua essência. Segundo a abordagem dialética, a forma de conhecer se processa num movimento em espiral, através de um caminho progressivo, que vai **do abstrato**, entendido como o imediatamente dado, manifesto, aparente, ainda difuso, **ao concreto**, resultante das múltiplas determinações, pensado, reconstituído, portador de novo sentido e significado que rompeu com as idéias evidentes. De acordo com o que propôs Marx, o abstrato é o momento das determinações simples e gerais e o concreto não mais a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações diversas. Ele prossegue nas reflexões, explicando que esse concreto só é concreto porque é a síntese das muitas determinações, isto é, a unidade do diverso.

Esse percurso progressivo e sistemático do abstrato para o concreto representa a superação daquilo que se apresenta imediatamente acessível, mas ainda caótico e obscuro, por isso é necessário negá-lo e não excluí-lo para, então, atingir o concreto, envolvendo portanto um movimento considerado por Kosik (1976, p. 50) como “[...] um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade...”

Esse movimento de reciprocidade vai favorecer o alcance da concreticidade, ou seja, somente ao se estabelecerem relações, nexos e mediações e, assim identificando-se as suas determinações, é a nós possível a reapropriação da realidade, agora enriquecida com a totalidade de determinações e das várias relações que a cercam, ganhando, portanto, outras significações, e, a partir de então, tem-se novo concreto de forma refletida que não deixa de incluir o antigo, mas numa nova perspectiva. O retorno à realidade que passa a ser o concreto pensado, ainda que parcial e relativo, não é um mero retorno, nem para a realidade nem para o homem, pois ele é recheado de surpresas, descobertas e de novos desafios.

Tomando por base esse referencial, é que nos lançamos no desafio de analisar o modelo curricular das competências, a princípio percebido em sua forma fragmentada, difusa, necessitando que penetremos sua essência para compreendê-lo. Com certeza, retornaremos a ele, ainda que com possíveis indagações, pois não existe conhecimento acabado, mas também com algumas respostas, resultantes de um processo de superação e aquisição de alguns conceitos, características e elementos historicamente situados e rigorosamente analisados que dêem conta de contribuir com as transformações exigidas pela formação profissional.

Seguindo essa trilha, buscamos na totalidade das discussões sobre as mudanças que produziram a reforma da Educação Profissional compreender por que a educação, e particularmente a Educação Profissional, assume atualmente a centralidade dos discursos oficiais, enfatizando o currículo como o instrumento principal dessa reforma.

Nesse sentido, apreendemos o modelo curricular organizado por competências, eixo básico deste estudo, em sua dimensão ampla, vendo-o em contínua transformação, mediado por um conjunto de elementos organicamente estruturados que o determinam. Tomamos, portanto, a totalidade como uma categoria fundamental na apropriação desse objeto, compreendendo-a, “[...] não como um todo já pronto que se recheia com um conteúdo, com as qualidades das partes ou com as suas relações; a própria totalidade é que se concretiza e esta concretização não é apenas criação no conteúdo, mas também criação no todo...” (KOSIK, 1976, p. 59), o que significa dizer que não se estrutura pela soma nem pelo acúmulo de fatos, mas sim constitui-se num processo, no qual se produzem o conteúdo objetivo e o significado de todos os seus fatores e partes, como elemento essencial na apropriação do objeto.

É importante ressaltar que a totalidade não representa a compreensão de todos os aspectos da realidade, pois entra em cena na apreensão da totalidade, de um lado, o sujeito que capta do objeto aquilo que é possível em razão dos seus limites e perspectivas de ordem intelectual e emocional, isto é, a sua apreensão é parcial e seletiva; de outro, a realidade é



totalidade concreta, dinâmica, a qual para cada fato ou conjunto de fatos se transforma e apresenta uma estrutura significativa, própria para aquele fato, portanto, seria ingenuidade pensar ser possível exaurir todos os aspectos, elementos e relações que envolvem o todo, a realidade.

Em sua dinâmica, existe profundo movimento de interação do todo com as partes e destas com o todo e, assim, apreende-se o conjunto das determinações e o que elas determinam, pois somente desta forma acreditamos que seja possível conhecer a realidade e explicá-la em sua essência. Tanto as partes entre si e estas com o todo formam uma relação de reciprocidade, pois este não pode ser entendido acima das partes, visto que ele é originado na interação destas. As partes, por sua vez, só podem ser compreendidas em toda a sua riqueza quando situadas como parte das relações, mediante as quais se forma o todo. Kosik (1976, p. 49) adverte para a noção de que:

Esta recíproca conexão da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio.

Essa compreensão nos conduziu inicialmente a perceber que o modelo curricular das competências se encontra inserido em uma totalidade historicamente determinada para esta nova fase de organização do mundo do trabalho e da formação. Assim sendo, responde às novas exigências de reconfiguração do capitalismo que delinea a economia global e as políticas neoliberais como instrumento ideológico que as fundamentam. Circunscreve-se, portanto, no conjunto das mudanças sociais e tecnológicas operadas na sociedade contemporânea, as quais impõem profunda reorganização do mundo do trabalho, demandando-lhe novos elementos de racionalização da produção que envolvem os conteúdos e os equipamentos, bem como as formas de pensá-lo, operá-lo e geri-lo, o que traz implicações para a formação humana e profissional e, conseqüentemente, para a função social e pedagógica da escola, exigindo novas concepções e práticas educativas.

A busca da totalidade nos fornece subsídios para capturar as contradições que também permeiam o objeto, alimentando a perspectiva da sua ressignificação, ou seja, na compreensão da totalidade, identificam-se as contradições, as quais dão sentido à totalidade e esta é que lhes confere concretude. Para Kosik (1976, p. 60) a “[...] totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrarias”. Nesse sentido, buscamos adentrar as determinações da formação técnico-profissional para

capturar as incongruências presentes no modelo de currículo por competências, visando a descobrir o que está posto nos discursos oficiais que o diferencia de outros modelos e lhe estabelece a condição de ser o instrumento moderno que supostamente possibilitaria ao futuro profissional a aquisição das competências exigidas no mercado, garantindo-lhe a empregabilidade.

Seguindo essa trilha, paulatinamente descobrimos que nesse movimento situam-se outras categorias que poderão subsidiar a apreensão do objeto na busca de melhor conhecer as suas determinações, as quais formam a totalidade em que está inserido, mediado pelas contradições que o afirmam e negam ao mesmo tempo, e, portanto, esse objeto é também um fato histórico, pois nada se edifica fora da história, porquanto esta é uma unidade dinâmica da realidade, sujeita a transformações, pois é perecível. A historicidade tomada como concepção de fundo nos possibilitará perceber que cada momento tem sua especificidade, sua particularidade, unidade, a sua determinação, isto é, nos faz identificar processos de evolução, as singularidades no tempo. Assim sendo, desenvolver a análise do modelo curricular das competências para compreender a sua dimensão hegemônica e ideológica, como essa formação acontece no contexto atual, que diferenças são identificáveis com relação aos modelos anteriores, nos remete irremediavelmente à sua historicidade, para que possamos dar conta das diferenças essenciais, significativas, que a constituem ao longo de sua evolução e, dessa forma, entrar na sua singularidade, particularidade, conhecendo-o na sua essência.

A presente pesquisa orienta-se por duas possibilidades de interpretação do objeto - aquela que tem como eixo de explicação o discurso oficial, na sua aparência e superficialidade, ao elucidar o modelo das competências e que traz as respostas em si mesma, e a outra, em que toma como eixo explicativo o real, indo à sua essência, o que pressupõe percorrer os seus determinantes, num movimento permeado de contradições e mediações, subsidiado pelo entendimento de que o modelo curricular vigente se inscreve no conjunto das transformações que processam as novas relações sociais e é um dos instrumentos utilizados para responder ao reajuste estrutural preconizado pelas políticas atuais. Dessa forma, tentamos renunciar às explicações superficiais e imediatistas que o apontam como único e inevitável instrumento para a superação de práticas educativas conservadoras.

Esse cerco que empreendemos ao objeto mediante a compreensão de seus determinantes, suas mediações e correlações, como elucidamos anteriormente, nos conduziu a adentrar a tessitura histórica, social e pedagógica da formação profissional, particularmente a de nível técnico, foco desta investigação, centrando atenção nos pressupostos, princípios e conteúdos que compõem o seu formato curricular, bem como na relação que se estabelece na

produção e apropriação do conhecimento sobre o universo profissional, a qual envolve seleção, acordos e conflitos relativos à legitimação ou não do que deve constituir tal formação. Caminhando nessa lógica, acreditamos que nos aproximamos do currículo organizado por competências, identificando o que de fato presidiu a sua elaboração, o que foi privilegiado e excluído e, conseqüentemente, o que determinou esse processo. Nesse percurso, o currículo é entendido no conjunto das demais práticas sociais, contextualizado na realidade objetiva em que ocorre a sua materialização.

A apropriação das categorias metodológicas ou gerais permitiu-nos clarear o caminho em busca da compreensão do objeto, conduzindo-nos a definir as categorias específicas, que expressassem melhor o objeto, a saber: **formação profissional em nível técnico, currículo e competência**. Novos redirecionamentos foram surgindo, propiciando melhor problematização dos objetivos e das questões de pesquisa, o que culminou com suas redefinições, tornando dessa forma mais clara a caminhada na busca de desvelamento do objeto. Essa reconstituição nos remeteu às leituras que aprofundaram as questões que cercam o objeto, tais como concepções de competência, currículo, política educacional, contextos social, político e pedagógico em que se inscreve o modelo curricular das competências, dentre outras. Tomando por base a concepção teórico-metodológica que adotamos, inicialmente nos ancoramos na produção teórica já existente acerca do objeto.

Assim sendo, percorremos os estudos que nos auxiliam na contextualização do objeto, e buscamos aqueles autores que analisam a nova etapa de reconfiguração do capitalismo e seus mecanismos econômicos, políticos e ideológicos de produção de um imaginário coletivo que possa materializar os seus preceitos, dentre eles: Chesnais (1995), Bourdieu (2001), Antunes (1998), Bruno (1996), Leher (1998), Santos (2004). Com Chesnais, dialogamos sobre as estratégias de desempenho e regulação do capitalismo, as quais denomina de mundialização do capital, evidenciando que para este assegurar sua expansão internacional e racionalizar operações, impõe políticas de liberalização, privatização, desregulamentação e desconstrução de conquistas sociais e democráticas.

Em Bourdieu (2001), buscamos a compreensão dos impactos da globalização nos países em que os setores predominantes da economia sustentam-se em bases tradicionais, menos produtivas e com incipiente capacidade científica e tecnológica, ampliando o fosso entre os países centrais e periféricos e, conseqüentemente, as desigualdades sociais, dessa vez de forma mais perversa, pois apresenta-se camuflada na voz do discurso da abertura de mercados, da desobstrução do comércio internacional e da livre circulação de capital. Nessa mesma direção, buscamos um diálogo com Forrester (1997), que reflete sobre os impactos

dessa “nova” ordem na vida social, mostrando a força poderosa de uma economia dita modernizada e cada vez mais excludente, que traz em seu interior o desemprego e suas conseqüências nefastas, atribuindo aos sujeitos a responsabilidade por não estarem preparados para a disputa de um mercado moderno, evoluído tecnologicamente, ao que denomina de um desdobramento lógico do horror econômico que se vive na sociedade atual. Vamos encontrar em Santos (2004) a ampliação desse debate, ao elucidar o fato de que, além das múltiplas formas que alicerçam o discurso da globalização como único e irreversível meio de inserção na economia moderna, o que produz certo conformismo em face de qualquer atitude de contraposição à hegemonia do Estado, das empresas e instituições internacionais, é possível reconstituir a utopia, sintonizando as possibilidades históricas e os nossos desejos.

Nessa nova fase do capitalismo, marcada pela produção flexível e por um modelo mais ágil e lucrativo, denominado de toyotismo (modelo japonês), do trabalhador são extraídas outras formas de apropriação do seu saber, que incluem, além da destreza, da perspicácia, o domínio intelectual e comportamental para operar com várias máquinas, executar diversas tarefas e assumir a inspeção de seu próprio trabalho. Nesse caso, tem-se um trabalhador, que segundo Antunes (1998), passa a ser déspota de si mesmo. Esse modelo requer a intervenção direta de um trabalhador que apresente capacidade de análise para gestão da variabilidade e dos imprevistos que possam ocorrer no processo produtivo, com vistas a identificá-lo e resolvê-lo. Para Bruno (1996), esse novo paradigma produtivo aponta como perfil de qualificação necessário ao atendimento da reestruturação produtiva três tipos de competências: “competências de educabilidade, capacidade de aprender a apreender, competências relacionais, competências técnicas básicas relacionadas com diferentes campos do conhecimento”.

Buscamos o aprofundamento dessa discussão em Gounet (2002), que faz uma descrição e análise sobre o modelo japonês, tecendo relações com o fordismo, ao mesmo tempo em que contesta algumas teses defendidas por Coriat (1990, 1991) e Lipietz (1989), considerados teóricos da regulação, sobre a visão reformista defendida por eles a respeito do toyotismo. A partir dessa leitura, passamos a ver com maior nitidez quais os pilares que sustentam as mudanças na produção organizada mediante esse modelo e suas diferenças com relação a outros até então predominantes, bem como as exigências que estão sendo demandadas para o trabalhador, identificando-se o fato de que a polivalência ganha mais uma vez relevância, no sentido de dotar o trabalhador da capacidade de operar com vários equipamentos ao mesmo tempo, de estar preparado para lidar com os imprevistos, além de sentir-se co-responsável por todo o trabalho desenvolvido na empresa, agregando a esse

elemento o aspecto comportamental, apresentado como condição básica para o êxito desse modelo, isto é, o envolvimento, o sentir-se parte do empreendimento é a força que alimenta a maior produtividade. A base desse modelo sustenta-se na eliminação de desperdício, na redução de custos, o que implica a definição de uma nova forma de administrar a produção que prima pela qualidade do produto e a satisfação do cliente, logo, é necessário conceber nova mentalidade acerca dos processos produtivos, tendo, portanto, como ferramenta da gestão o sistema KANBAN para garantir o *just-in-time*, que é a sua finalidade maior. Desse modo, há forte investimento na gestão, na qual a subjetividade aparece como aspecto fundamental para a garantia dos princípios que a estruturam.

Caminhando nessa lógica de reflexões, dialogamos com Leher (1998), que nos apóia na compreensão da organicidade do projeto de sociedade defendido pelo ideário neoliberal, que apresenta a Educação como condição para que os países em desenvolvimento ou não desenvolvidos possam inserir-se e ajustar-se à globalização e à reestruturação produtiva, daí a necessidade de investimento na Educação Básica, na formação profissional, na qualificação e requalificação, expressa uma mudança na estratégia de atuação dos organismos internacionais e não porque desejam a melhoria do nível de escolarização e qualificação das crianças, dos jovens e adultos de tais países.

Situamos nesse cenário o debate da política educacional brasileira delineada nos anos 1990, mais precisamente sobre as mudanças determinadas para a **formação profissional em nível técnico** mediante a atual LDB 9.394/96 e seus dispositivos de regulamentação, que vão orientar concepções, princípios e diretrizes para a Educação em todos os níveis e modalidades. Sintonizada com a dinâmica que orienta a reestruturação produtiva, é disseminada uma pedagogia que privilegia na formação do trabalhador competências técnicas e psicológicas, dentre as quais destacamos: capacidade de abstração, polivalência, flexibilidade, iniciativa, responsabilidade e criatividade. É definido, portanto, um novo perfil de trabalhador que seja capaz de responder com a devida competência às exigências da modernização e reestruturação produtiva. Assim, são premissas básicas da formação profissional de nível técnico a empregabilidade e a flexibilidade, compreendidas a partir da lógica do modelo de desenvolvimento que tem como foco o mercado.

Essas orientações trazem à cena a tese da elevada qualificação do trabalhador, entendida como condição para inserção no mercado, subtraindo-se do processo que a envolve a dimensão social, as amplas relações que o trabalhador desenvolve na sua ação produtiva. A esse respeito, o debate teórico aponta a complexidade e contradição que permeiam o movimento da qualificação/desqualificação, pois ele inclui, necessariamente, um componente

histórico. No dizer de Oliveira (1997, p. 40), “[...] entram em jogo forças políticas, sociais, econômicas, o grau de desenvolvimento das forças produtivas, o nível de organização e resistência dos trabalhadores e o seu nível educacional e cultural.”

A tessitura dessa discussão também é subsidiada pelos vários estudos desenvolvidos por Frigotto, Machado, Kuenzer, Ferreti, Cunha, Manfredi, nos anos 1990, que alertam sobre as implicações, complexidade e desdobramentos de ordem social, cultural e pedagógica que envolvem atualmente a formação técnico-profissional, sobretudo quando se associa formação a empregabilidade. Com eles vamos problematizando, a partir do percurso histórico da Educação Técnico-Profissional no Brasil, a relação educação/trabalho, aproximando-nos dos princípios e diretrizes que a orientam na atual legislação para entender seu conteúdo, significado e contradições.

A formação técnico-profissional deve compreender o domínio instrumental de métodos e técnicas relativas a determinadas áreas do trabalho, bem como a compreensão das relações que envolvem o processo de trabalho de forma crítica, contextualizada. Assim a tratamos como um direito de todos e não como substitutiva da educação básica, logo, questionamos o que foi proposto pelo Decreto nº 2.208/97, bem como o nº 5.154/04, que a revogou, mas sem alterar a sua essência, no que tange à organização curricular que mantém o modelo das competências orientado pela mesma lógica anterior. Tratamos dessa forma da categoria formação profissional em nível técnico.

Essa trilha nos remete a adentrarmos a compreensão do **currículo**, concebendo-o como o instrumento em que se sistematizam as visões de educação, homem e sociedade, e se organizam os conhecimentos, valores e as formas de aprendizagem na escola, portanto, expressa intencionalidades, logo, não é neutro nem imparcial, é um instrumento político perpassado pelas relações de poder que tanto podem contribuir para ampliar a exclusão social como para a emancipação humana. Desse modo, é possível pensar em formas diferenciadas de expressão do currículo; aquele prescrito oficialmente e aquele real, que ocorre no cotidiano da escola, os quais nem sempre convergem e se articulam. Como “*corpus* oficial” representa um conjunto articulado e normatizado de saberes, determinados por uma certa lógica em que se reúnem visões de mundo, representações e significados dos objetos e sujeitos, segundo os interesses predominantes na sociedade. Acreditamos, porém, na concepção de currículo como construção social, capaz de possibilitar rupturas e a produção de novas formas de apreensão do saber que contribuam para a superação da distribuição e organização hierárquicas do conhecimento, abrindo espaço para a circulação de saberes diferentes que incluam as dimensões técnica, científica e cultural.

A análise dessas questões foi ancorada nos estudos desenvolvidos por Silva (1999), Sacristán (1998), Apple (1989), Moreira (1999), Lopes (1999, 2002), Goodson (1995), dentre outros, que discutem currículo nessa dimensão ampla, como campo de circulação de ideologias que direta ou indiretamente intervêm nos processos, estratégias e formas de produção do conhecimento, o que pode favorecer múltiplas e variadas aprendizagens, de acordo com as experiências de interação de professores e alunos, dos próprios alunos com os materiais com os quais estes se relacionam e ainda com as atividades concretas que realizam.

Na atual legislação, o currículo assume grande relevância, pois está na centralidade das reformas que se processam na Educação, utilizado como campo estratégico da disseminação do significado político das mudanças decorrentes da sociedade neoliberal. Determina-se um novo modelo curricular organizado por competências. No caso específico da Educação Profissional em nível técnico, encontram-se regulamentado pelo Parecer nº 16/99 e Resolução nº 04 /99, que traçam as diretrizes curriculares. A compreensão dessa categoria - **competência** - exige que se adentre a tessitura legal para apreender seus determinantes sociais, políticos e econômicos e seu significado para o contexto educacional brasileiro, bem como nas experiências já desenvolvidas que possam apontar seus limites e possibilidades. Nesse sentido, andamos inicialmente na busca de identificar qual a origem e concepção da noção de competência, o que representa e como foi transplantada para o campo pedagógico.

Trabalhamos com o pressuposto de que a noção de competência corresponde ao novo modelo de organização do trabalho e da gestão da produção, é fruto de um compromisso com a produção flexível, pois nasce no seio empresarial. Representa o deslocamento do termo qualificação, na esfera do trabalho e do saber e conhecimento no campo educativo. Apropriamo-nos paulatinamente dessa categoria com o aporte teórico dos autores: Zarifian (1999, 2003, 2004), Dolz (2004), Boterf (2003), Hirata (1998, 2003), Ramos (2001), Tanguy e Ropé (2002) e Stroobants (2004), que esclarecem o interesse pela noção de competências porque reduz a atenção sobre o posto de trabalho e a concentra no sujeito, pois seu uso está associado às noções de desempenho e eficiência, constituindo-se em parâmetro de seleção social, o que significa pensar que está exclusivamente no âmbito da ação do sujeito a responsabilidade pela sua adaptabilidade às mudanças introduzidas pela vida contemporânea.

No campo do trabalho, o uso e apropriação da noção de competência tem relação com o controle, a formação e o desempenho da força de trabalho como elemento da produção flexível, sem necessariamente implicar mudança salarial. Na Educação Profissional, o seu uso está vinculado à condição de empregabilidade, em que a formação deverá ordenar as atitudes

e práticas profissionais, necessárias ao funcionamento dos processos produtivos. Com isso, seu conteúdo apresenta forte ênfase na dimensão instrumental, secundarizando o aspecto conceitual. Os desdobramentos dessa concepção acham-se expressos nas matrizes teórico-metodológicas que norteiam as diretrizes curriculares analisadas em Ramos e Deluiz (2001), a saber: condutivista, funcionalista e construtivista. Essas matrizes estão ancoradas em modelos epistemológicos que as fundamentam, determinando sua concepção e prática.

Decidimos trabalhar a partir da própria definição de competência adotada nas diretrizes curriculares do ensino técnico, a qual se fundamenta na concepção trabalhada por Perrenoud (1999): “[...] capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. (BRASIL, 2000). Envolve, portanto, a aquisição do saber (conhecimentos), saber-fazer (habilidades) e do saber ser (atitudes, comportamentos).

Optar por essa definição nos favorece tratar das preocupações presentes quando da sua operacionalização no espaço escolar, pois ela expressa a idéia de que o desenvolvimento de competência pressupõe ação concreta, possui relação direta com uma situação real, em que o indivíduo possa demonstrar a aquisição ou não de determinada competência, razão pela qual o seu conteúdo é definido em detrimento de uma atividade, o que reafirma o caráter instrumental, voltado para o desenvolvimento de tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis presentes nesse modelo, exigindo-nos uma análise profunda das suas implicações pedagógicas e sociais, que não podem ser ocultadas por seu enfoque técnico. A ambigüidade e complexidade que permeiam o termo competência nos conduz a buscas de definição e compreensão do seu real papel nas relações da formação e do trabalho. Dolz e Ollaganier (2004) nos mostram que uma das formas de defini-la se respalda no entendimento de que o termo competência aparece como aquele que permitiria ultrapassar as noções de capacidade, qualificação e o saber-fazer, realizando a integração de tais noções, ou seja, os conhecimentos teóricos e práticos, a capacidade de mobilizar saberes e recursos na ação e o desempenho em uma dada situação constituem elementos que compõem o desenvolvimento de competências.

Outros autores nos fundamentam neste percurso, contribuindo para a revelação da teia de relações que inscreve o objeto. Fazemos contornos, aproximações, retomada do conhecimento acumulado acerca da temática, mediante a consulta de livros, revistas, relatórios de pesquisa, dissertações, teses e documentos oficiais, num exercício constante de problematização e diálogo com o objeto, criando possibilidades de identificar e compreender as suas conexões, o que nos leva a concluir que tal percurso não é linear.



A partir dessa percepção, definimos melhor nosso papel como pesquisadora e, conseqüentemente, a nossa relação com o objeto. Assim sendo, mapeamos alguns procedimentos, processos de trabalho sistemáticos, organizados, demarcando dessa forma etapas, momentos de desenvolvimento da pesquisa, sem, contudo, serem trabalhados de forma estanque, fragmentada; pelo contrário, articulando-se e complementando-se.

### 1.2.1 Trabalhando os procedimentos - a pesquisa passo a passo

Com a apropriação das categorias gerais ou metodológicas e específicas, enriquecemos a problematização do objeto, repensando os objetivos e questões de pesquisa inicialmente traçados. Observamos, na verdade, que, antes, o que constituía a centralidade da pesquisa se tornara aspecto secundário, pois emergiu a necessidade de situar-se como o ponto central a compreensão do significado e articulações do modelo curricular das competências na disputa ideológica e hegemônica que predominam na sociedade atualmente, remetendo-nos para redefinir os objetivos, ficando assim expressos :

#### a) Geral

Analisar o currículo centrado em competências, em um curso de formação técnico-profissional no CEFET/MA, na perspectiva de compreender o seu significado e suas articulações na disputa ideológica e hegemônica, presentes na sociedade contemporânea, no campo da Educação Profissional.

#### b) Específicos

Compreender os princípios e pressupostos norteadores do modelo curricular das competências, identificando sua relação com as mudanças efetuadas no mundo do trabalho;

Identificar a(s) concepção(ões) de competência que orienta(m) o plano curricular do Curso Técnico de Programação de Computadores, área de Informática;

Analisar as contradições presentes no plano curricular do curso técnico em Programação de Computadores, elucidando a concepção de formação profissional defendida pelos docentes e discentes; e

Apreender o currículo que emerge concretamente no desenvolvimento da prática educativa vivenciada no Curso de Programação de Computadores, explicitando as

expectativas dos docentes e discentes quanto à referida formação e suas articulações com as exigências apresentadas pelo mundo do trabalho.

Nesse delineamento dos objetivos, as questões que orientam a pesquisa também foram desenhadas, conforme descritas a seguir:

a) como se expressa a disputa hegemônica e ideológica no currículo organizado por competências, no campo da Educação Profissional de nível técnico?

b) qual a concepção de competência que orienta o desenvolvimento dos currículos de formação técnico-profissional no CEFET/MA?

c) como os currículos de formação técnico-profissional operacionalizam a noção de competência no campo pedagógico?

d) a partir do modelo de currículo centrado em competências, que aprendizagens são propiciadas, no âmbito da formação trabalhada na escola? e

e) que parâmetros de aprendizagem são sinalizados e exigidos pela formação e pelo mercado de trabalho?

#### 1.2.1.1 O universo da pesquisa

O *locus* da pesquisa é o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão CEFET/MA. É claro que ele não se encerra em si mesmo, pois está conectado a outros espaços, porém é dele que partimos. O CEFET substituiu o antigo modelo de Escola Técnica Federal a partir de 1989, criado pela Lei nº 7.873, de 31.10.1989, ampliando os seus objetivos e, conseqüentemente, assumindo novas atribuições inerentes a esse modelo. Com essa transformação, o modelo CEFET passa a ser uma instituição de Ensino Superior, responsável por ministrar cursos de graduação e pós-graduação, tendo como características básicas a verticalização do ensino e o vínculo com o setor produtivo.

As novas e complexas atribuições inerentes a esse modelo institucional - implantação de cursos superiores de graduação e pós-graduação, desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, diferentemente dos moldes trabalhados pelas universidades locais - que o CEFET/MA passou a assumir com a sua transformação nesse modelo, sem que fossem levadas em consideração suas condições objetivas de trabalho, foram assimiladas de modo muito lento, o que, comparativamente ao conjunto das instituições dos CEFET's que ingressaram mais tardiamente nesse processo ampliou os desafios a serem enfrentados na concretização desse modelo no Maranhão. Tais desafios situam-se na superação dos problemas mais gerais advindos da própria política educacional, como aqueles internos,

localizados no próprio CEFET, frutos de uma cultura administrativa e pedagógica ainda gestada em princípios tradicionais, bem como pela pouca clareza conceitual que ainda persiste sobre a identidade da Instituição, e portanto, dos seus reais objetivos.

O CEFET/MA localiza-se na capital do Estado, São Luís, e possui, em pleno funcionamento, uma unidade de ensino descentralizada na cidade de Imperatriz - UNED, implantada na década de 1980, por meio da Portaria n°. 67, de 06.02.1987, como parte do PROTEC - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico de 2°. Grau. Esta unidade tem estrutura administrativa e pedagógica própria, está ligada diretamente à Diretoria Geral e ministra cursos médio, técnico e básico na área tecnológica com metas de implantar curso superior. Na mesma modalidade, estão em fase de implantação, em 2006, mais quatro UNEDs, por meio do plano de expansão da Educação Profissional, sendo duas destas originadas do projeto de federalização de escolas profissionalizantes estaduais, nos Municípios de São Luís e Açailândia, com início das atividades pedagógicas previsto para o ano de 2007, além de mais uma unidade na cidade de Santa Inês, a ser construída em 2007.

Ressalte-se, porém, que, no contexto maranhense, o qual possui um complexo sistema de Educação Profissional<sup>1</sup>, constituído por uma diversidade de instituições que oferecem esse serviço, principalmente privadas, as quais representam o segundo lugar na oferta de cursos técnicos, com um atendimento que corresponde a 38% das matrículas, registrando-se até 1998 a existência de 481 entidades cadastradas pelo Ministério do Trabalho/SEFOR, concentradas basicamente na região metropolitana de São Luís, o CEFET merece destaque, seja por sua própria história como instituição pública mais antiga e com certa credibilidade junto à comunidade maranhense, fato constatado quando indagamos dos alunos sobre os motivos que os levaram à escolha do curso técnico, a segunda maior opção apontada por eles (80%)<sup>2</sup> foi a crença na qualidade dos cursos ofertados por essa instituição; seja pelas condições apresentadas, no que se refere ao quadro docente bem qualificado (graduados, especialistas, mestres, doutores e pós-doutores), infra-estrutura e proposta pedagógica diferenciada das escolas estaduais e municipais. Atualmente oferece cursos nas modalidades Médio, Básico, Técnico e Superior (graduação e pós-graduação), além de desenvolver atividades de extensão voltadas para a área industrial. Constitui, portanto, um espaço rico e fértil para o desenvolvimento de estudos dessa natureza.

---

<sup>1</sup> Em fins da década de 1990, o Governo do Estado decidiu extinguir a oferta de cursos de formação profissional, na rede estadual, deixando toda a demanda a ser atendida pelas duas escolas da rede federal (Escola Agrotécnica e o CEFET) atendendo em 2003 a 60% das vagas oferecidas, e a esfera privada, ficando apenas 2% sob a responsabilidade do Estado. Ver *Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Maranhão/2006*.

<sup>2</sup> Ver quadro n° 05, que apresenta os motivos relacionados pelos alunos participantes da pesquisa, para fazerem o curso técnico. (Capítulo 3, parte 3.2 deste relatório de pesquisa).

Nesse universo, tomamos o Curso Técnico em Programação de Computadores, área de Informática, como objeto de análise. Essa escolha justifica-se pela grande demanda da comunidade escolar por essa área. Nos últimos cinco anos, esse curso técnico tem sido o mais procurado para ingresso no CEFET, além de constituir uma das metas de investimento do Governo do Estado, em face da política de desenvolvimento econômico proposta para a década em curso, incluindo-a entre as prioridades, por entendê-la como ferramenta indispensável aos novos empreendimentos no setor produtivo e ainda por encontrar-se em desenvolvimento o projeto da “Rede Única de Comunicação de Dados de Alta Velocidade”. Essas possibilidades acenam para a necessidade da oferta de cursos na referida área, o que exige da escola, especialmente do CEFET - principal instituição da rede pública responsável pela oferta de cursos técnicos na área industrial -, clareza quanto ao seu projeto político-pedagógico e, conseqüentemente, da proposta curricular que orientará a pedagogia dessa área.

Utilizamos, portanto, o estudo de caso como a modalidade de pesquisa mais adequada à presente investigação, por possibilitar, de acordo com Lüdke e André (1986 apud Triviños, 1987), maior flexibilidade, abertura no tratamento dos dados em situação natural, além de focalizar a realidade de forma complexa, contextualizada, transcendendo o nível puramente descritivo. Possibilita, ainda, a compreensão particular desse fenômeno em um determinado contexto, evitando-se a elaboração de generalidades válidas para qualquer realidade, mas sem perder de vista os seus determinantes globais ou fundamentais, os quais constituem o seu significado e conteúdo.

Ressaltemos, entretanto, que esse caso, mesmo sendo singular, pode apresentar traços, características, situações que se manifestem em outras realidades que vivenciam a Educação Profissional.

#### 1.2.1.2 Aproximações com o campo de investigação - a coleta dos dados

Compondo o conjunto de reflexões tecidas a partir da apropriação das categorias, também repensamos os instrumentos utilizados na pesquisa de campo para coleta de dados. Para garantir maior clareza e precisão quanto às questões elaboradas no questionário, bem como no roteiro de entrevista, decidimos testar esses instrumentos, com o objetivo de verificar se estavam bem dispostas a seqüência, a forma de constituição das perguntas - identificando possíveis termos confusos que não expressavam as intenções das questões - e o volume de questões, se estas não causavam cansaço e impaciência nos sujeitos da investigação. Convém destacar que esse pré-teste visou exclusivamente a avaliar os aspectos técnicos de estruturação

de instrumentos de pesquisa, razão por que não excluimos da nossa perspectiva os contextos individuais nem situacionais onde realizamos tal atividade, entendendo que cada sujeito, em face das situações que vivencia, tem um modo único de se manifestar, porém tentamos realizar essa atividade em um contexto mais próximo possível daquele que se constitui o *locus* do nosso estudo, que foi o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, especificamente na área de Informática, curso de Conectividade, o qual faz parte da área que estamos estudando e era o único organizado por competências. Trabalhamos com o Chefe de Departamento e o Coordenador do curso, que também são professores, com pedagogas e alunos.

A partir desse pré-teste, conseguimos definir melhor alguns termos e expressões utilizados tanto nos questionários como nos roteiros de entrevista, inclusive daqueles que não testamos, egressos e empresas, visto que apresentam a mesma estrutura. Essa experiência foi importante, pois, além de nos favorecer a revisão dos instrumentos, tivemos a oportunidade de vivenciar procedimentos de aplicação de tais instrumentos, a exemplo da entrevista realizada em dupla, a qual não comprometeu os objetivos estabelecidos, o que nos possibilitou posteriormente, quando da realização da entrevista nas empresas, segurança para aceitar a proposta de assim proceder, feita por uma delas.

A opção pela entrevista, questionário e observação ocorreu na perspectiva de atender as características dos sujeitos envolvidos com o objeto, respeitando suas singularidades. A entrevista foi semi-estruturada, obedecendo apenas a um roteiro, (apêndices A, B e C), o que permitiu ao entrevistado descrever suas experiências e percepções sobre o objeto, além de criar possibilidades de explorar outros elementos não explicitados no roteiro, sendo que as questões iniciais, consideradas gerais, tiveram por objetivo nos fornecer informações sobre as características do grupo pesquisado. Envolveu dirigentes e professores<sup>3</sup> do CEFET/MA, bem como representantes das empresas<sup>4</sup> que utilizam os serviços de estagiários e ou egressos da área de informática formados pelo CEFET; todas foram gravadas, após autorização dos entrevistados.

Já os questionários (apêndices D e E) constaram de perguntas abertas e, fechadas e assim como os roteiros de entrevista, trazem questões introdutórias, de cunho geral, visando a fornecer dados para se traçar o perfil do grupo. Atingiu o universo dos egressos e alunos<sup>5</sup>, sendo estes aqueles que se encontravam no processo, cursando a primeira e a segunda séries,

---

<sup>3</sup> Os dirigentes, assim como os professores, serão referidos na pesquisa por nomes indígenas de tribos maranhenses.

<sup>4</sup> As empresas serão denominadas por códigos do alfabeto grego.

<sup>5</sup> Os alunos e egressos também receberão nomes indígenas.

isto é que foram selecionados em 2003 e 2004 e os egressos oriundos das turmas que ingressaram em 2001 e 2002, já se encontram trabalhando e / ou fizeram estágio nas empresas escolhidas. Dessa forma, conseguimos envolver um número significativo de alunos e egressos. Enquanto a observação foi realizada de forma indireta, a qual segundo Thiollent (1987), consiste em análise de documentos ou de imagem relativa ao fato estudado, nesse caso, envolve os momentos de planejamento, estudo e discussões desenvolvidas por professores, equipe pedagógica e alunos e ainda as conversas informais, os planos de trabalho dos professores, dirigentes e pedagogas, fichas de caracterização dos alunos e relatórios de avaliação de estágio curricular elaborados pelos professores e as empresas onde realizaram o estágio. Assim sendo, a observação, como uma das mais importantes técnicas de levantamento de informações em pesquisa qualitativa em Educação, permeia todo este estudo, complementando as informações obtidas por meio dos outros instrumentos.

Consideramos muito enriquecedora a fase do trabalho de campo, pois entendemos ser este o momento quando experimentamos mais concretamente a nossa atitude de pesquisadora, testamos as nossas atitudes diante dos sujeitos, do objeto investigado e mais claramente nos sentimos fazendo o percurso do abstrato ao concreto. Por isso, é também o momento em que vivemos certa turbulência investigativa, permeada pela ansiedade, descobertas, dúvidas e incertezas em face do que a realidade nos apresenta. Esse momento, contudo, é importante, mas não subtrai os outros, pelo contrário, os aproxima muito mais e nos remete para outras reflexões, fortalecendo a crença de que o ato de conhecer realmente é uma constante provocação, um exercício de nos deixar inquietos.

Não tivemos grandes dificuldades para cumprir essa etapa. Tanto na escola - talvez por também pertencermos a ela - quanto nas empresas, conseguimos realizar a coleta dos dados num clima de tranquilidade e prazer. Chegamos a nos surpreender, considerando experiências anteriores, com a receptividade das empresas em facilitar o acesso aos dados, o que nos favoreceu capturar melhor a relação da instituição formadora e o universo do trabalho, como espaços de formação do trabalhador. Longe, porém, de qualquer busca de verdades nessa relação, o momento era de indagar, ouvir, observar e refletir e assim compor a totalidade do nosso objeto, respeitando as especificidades no encontro das partes, como constitutivas de um todo complexo, no qual podemos apreender suas determinações sociais, políticas, econômicas e culturais, presentes em uma sociedade de características capitalistas como a que vivemos.

Além dos critérios anteriormente expressos sobre a escolha das quatro empresas para participarem da pesquisa (Empresas Alfa, Beta, Gama e Delta), também levamos em

consideração o porte e o ramo de trabalho executado por elas, pois esses elementos têm um significado no processo de encaminhamento dos alunos para estágio, como constatamos pelos dados empíricos. Os entrevistados foram profissionais dos setores solicitados por nós, de acordo com os objetivos da pesquisa, e também aqueles disponibilizados pela empresa que tinham conhecimento do trabalho desenvolvido pelos estagiários e egressos, portanto, trabalhamos com os responsáveis e técnicos dos setores da gestão, recursos humanos, mais precisamente com o de recrutamento e seleção de pessoal, além daqueles que estão diretamente coordenando, trabalhando com os estagiários e egressos. Desenvolvemos uma experiência interessante nesse percurso, com destaque para aquela vivenciada na empresa Alfa, onde as entrevistadas solicitaram participar da interlocução em dupla, talvez para demonstrar, logo de início, que o trabalho é realizado em equipe e aí realmente evidenciaram uma compreensão bastante sintonizada da dinâmica de trabalho da empresa. Sentimos por parte da dupla mais liberdade e segurança nas respostas, pois iam se complementando, lembrando de alguns detalhes que extrapolaram o previsto no roteiro. Em outra empresa, Delta, os entrevistados iniciais, em suas falas, sempre nos remetiam a outros interlocutores, muito embora já nos tivessem fornecido importantes informações. Alimentando a nossa curiosidade de pesquisadora, decidimos então entrevistá-los, o que nos forneceu uma visão bastante ampliada das ações daquela empresa, despertando-nos a intenção de desenvolver outras pesquisas. Apresentamos a seguir um quadro que traça um perfil geral desses espaços.

<b>Empresas</b>	<b>Porte</b>	<b>Ramo de Atividade</b>	<b>Natureza</b>	<b>Tempo de Atuação</b>
Empresa Alfa	Grande	Mineração	Privada	52 anos
Empresa Beta	Média	Assistência jurídica ao Estado e à população necessitada	Pública	35 anos
Empresa Gama	Grande	Tecnologia e informações da previdência social	Mista	30 anos
Empresa Delta	Grande	Transmissão e distribuição de energia elétrica	Concessionária de serviço Público, S/A, economia mista	22 anos

Quadro 1 - Perfil Geral das Empresas Entrevistadas

Fonte: Dados primários levantados em 2004 nas empresas pesquisadas

Também utilizamos a entrevista junto aos dirigentes diretamente vinculados ao ensino: diretor geral, diretora de ensino, coordenadora do setor pedagógico, coordenadora do Núcleo de Reformulação Curricular da Educação Profissional e Ensino Médio - NAREPEM, e pedagoga do Departamento da área de Informática, e ainda aos professores que trabalham

com as disciplinas específicas do Curso, lotados no próprio Departamento e os que ministram disciplinas de “formação geral” vinculados ao Departamento de Letras. Trabalhamos com dois roteiros, porém com questões semelhantes, tendo pequenas variações (em apenas duas questões), considerando-se a função exercida e a participação na elaboração e execução do modelo curricular das competências, pois a intenção era nos aproximar o máximo possível das experiências desses sujeitos, por conseguinte, tais questões nos conduziram a essa particularidade.

Os cinco dirigentes entrevistados já atuam no CEFET/MA há um tempo significativo, exercendo atividades docentes ou em gestão/ técnica, sendo que aqueles com menor tempo apresentam larga experiência em outras instituições, nos campos da Educação Básica e Superior, possuem formação vinculada as suas áreas de atuação, porém com insuficiente participação em atividades de pesquisa. O quadro a seguir nos fornece uma caracterização geral desse grupo.

<b>Dirigentes/ Pedagogas</b>	<b>Tempo de atuação no CEFETMA</b>	<b>Formação Inicial</b>	<b>Formação atual</b>	<b>Atividades Exercidas no CEFET</b>	<b>Participação em atividade de pesquisa</b>
Dirigente Icatu	25 anos	Licenciatura em disciplinas específicas da formação profissional (esquema II)	Mestre em Educação	Gestão e ensino	Durante o mestrado, na área de educação e trabalho.
Dirigente Ubirani	10 anos	Licenciatura em Letras	Mestre em Pedagogia Profissional	Ensino, como professora do curso superior e gestão	Não participa
Dirigente Jaci	18 anos	Pedagogia	Especialista Supervisão Escolar	Enfermagem e coordenação pedagógica	Não participa
Dirigente Xamã	6 anos	Pedagogia	Especialista em Psicologia Educacional e Planejamento Educacional	Coordenação da reforma curricular e orientação pedagógica	Não participa
Dirigente Tainã	13 anos	Pedagogia	Especialista em Gerência e Tecnologia da Qualidade.	Gestão e coordenação pedagógica	Não participa

Quadro 2 - Caracterização Geral dos Dirigentes Entrevistados  
Fonte: Dados primários coletados em 2004 no CEFET/MA.

O grupo de professores que trabalha na área de Informática, num total de vinte e um, tem formação superior, mas somente dezesseis são do quadro efetivo do CEFET. Foram entrevistados oito desses professores, todos possuem pós-graduação, em sua maioria mestrado, com experiência em pesquisa. O tempo de atuação no CEFET/MA varia entre um e



vinte e cinco anos, mas, apesar dessa variação de tempo, cada um traz uma experiência de trabalho na área, o que contribui para o crescimento do grupo. Esse elemento, de acordo com os dados levantados, constitui forte alimentador de trocas de experiências, principalmente no que tange à incorporação de novas concepções de formação profissional, fato que se soma ao investimento na formação docente desse Departamento, pois, neste período, cinco professores encontram-se cursando o doutorado, sendo que, destes, dois participaram da entrevista. No quadro 3 fazemos uma síntese dessas características do grupo.

<b>Professor</b>	<b>Tempo Atuação no CEFET</b>	<b>Formação Inicial</b>	<b>Formação Atual</b>	<b>Atividades Exercidas no CEFET/MA</b>	<b>Participação em Pesquisa</b>
Professor Ubiraci	10 anos	Licenciatura em disciplinas para formação profissional (esquema I) e Engenharia Elétrica	Mestre em Ciências da Computação	Gestão (Departamento e Coordenação de curso) e docência cursos técnicos e superior .	Atualmente não participa, mas está organizando um núcleo de pesquisa.
Professor Paraguaçu	25 anos	Licenciatura em Matemática	Especialista em Matemática, atualização em diversos cursos da área de Informática	Gestão (Departamento e Coordenação de curso) e docência cursos técnico e ensino médio.	Não participa
Professor Moacir	8 anos	Engenharia Elétrica	Mestre em Ciências da Computação	Docência cursos técnicos e superior	Sim participa
Professor Araripe	7 anos	Bacharel em Ciências da Computação	Mestre em Ciência da Computação	Gestão (Departamento e Coordenação de curso) e docência cursos técnicos e superior.	Sim, no LAI_ Laboratório de Aprendizagem Interativa do ITA.
Professor Apoema	1 ano	Bacharel em Ciências da Computação	Mestre em Ciências da Computação	Gestão-Departamento e docência cursos técnicos e superior	Atualmente não
Professor Apoenan	1 ano e seis meses	Bacharel em Ciências da Computação	Mestre em Ciências da Computação	Gestão (Coordenação de curso) e docência cursos técnicos e superior	Sim, na área de informática com alunos de iniciação científica
Professor Ubiraci	20 anos	Licenciatura em Letras	Especialista em Inglês para fins específicos	Docência	Sim, sobre produção de material didático
Professor Tainá	4 anos	Licenciatura em Letras	Mestre em Pedagogia Profissional	Docência ensino médio e técnico	Sim, sobre a influência da mídia na linguagem dos vendedores do mercado central

Quadro 3 - Síntese das Características do Grupo de Professores Entrevistados

Fonte: Dados primários levantados em 2004 no CEFET/MA.

Este momento suscitou muitas reflexões, tanto para nós, que também vivenciamos o processo inicial de elaboração do currículo nessa modalidade, quanto para os sujeitos que participaram desta pesquisa, pois, nas próprias expressões deles, os roteiros de entrevista traziam questões que os remetiam a pensar na prática, a expressar seus sentimentos sobre o currículo que vivenciam, ou seja, a retomar situações que durante o cotidiano escolar às vezes são secundarizadas.

Com os alunos, num total de trinta, sendo dezessete da primeira série e treze da segunda, e os egressos, totalizando doze, decidimos, mesmo reconhecendo os seus limites, trabalhar com o questionário, por várias razões, dentre elas as relacionadas à quantidade de sujeitos que iriam respondê-lo, ao tempo que eles teriam para fornecer as informações, no caso dos alunos, pois estavam em período de aula, concluindo as atividades letivas de 2004, à garantia do anonimato, facilitando maior transparência e naturalidade nas respostas, além do tempo e o período que destinamos à coleta dos dados, momento que consideramos importante, pois uma turma concluía um ciclo de trabalho, a primeira série do curso, e a outra fechava a segunda série, restando para alguns apenas fazer o estágio, e, no caso dos egressos, já estavam totalmente afastados da escola, envolvidos com outras situações profissionais ou de vida pessoal, daí a opção de tê-lo organizado de forma bem objetiva, visando a complementar dados já levantados sobre o que pensam do curso mediante relatórios de avaliação, elaborados semestralmente pela pedagoga, a partir dos posicionamentos dos alunos e professores.

Os questionários foram aplicados por nós, em parte de um turno de aula, momento em que tivemos a oportunidade de explicar quais os objetivos da pesquisa e apresentar o questionário. Durante o tempo em que responderam, estivemos presentes na sala de aula, percebendo que se envolveram de forma tranqüila e descontraída com o instrumento, sem, contudo, manifestar falta de seriedade nas respostas. Os alunos, em sua maioria, 73,3% são do sexo masculino, e na mesma proporção 73,3% já possuem o Ensino Médio completo, de caráter propedêutico, cursado em rede pública de ensino estadual, perfazendo 53,3%, com pequena variação para a esfera federal, 36,7%, sendo que apenas um aluno concluiu em escola da rede privada. Dos trinta alunos que participaram, seis, correspondendo a 20%, se encontram envolvidos em atividade profissional relacionada com o seu curso técnico. O quadro seguinte ilustra os dados apresentados.

Alunos	Faixa Etária	Gênero		Situação Escolar			Exerce atividade profissional	
		F	M	Cursando Ensino Técnico e Médio	Cursando Ensino Técnico; e o Médio concluído	Cursando Ensino Técnico e Superior	Ligada à área de formação	Vinculada a outra área
1ª Série - 17 alunos	19 a 28 anos	05	12	-	12	05	01	-
2ª Série - 13 alunos	19 a 28 anos	03	10	-	10	03	05	-
<b>Total - 30</b>		<b>08</b>	<b>22</b>	-	<b>22</b>	<b>08</b>	<b>06</b>	-

Quadro 4 - Perfil Geral dos Alunos que Participaram da Pesquisa  
 Fonte: Dados primários levantados em 2004 no CEFET/MA.

Com os egressos, utilizamos outra dinâmica, em virtude das condições objetivas de cada um, pois alguns já estavam trabalhando, respondendo o questionário em horários previamente acertados com eles. Para isso, tivemos o grande apoio da pedagoga do Curso, que nos facilitou os contatos, marcando os horários e auxiliando na aplicação do instrumento, sendo que tal dinâmica foi realizada em momentos individuais. Os dados apresentados foram complementados por intermédio dos relatórios finais de estágio, elaborados pelos professores, egressos e pelas empresas. Os egressos também apresentam uma faixa etária variando entre 19 e 28 anos e, daqueles que estão trabalhando, num total de sete, três continuam na forma de um novo estágio.

Convém ressaltar que após o segundo exame de qualificação, por sugestão da Comissão Examinadora, decidimos retomar a pesquisa de campo junto aos alunos e egressos, desta vez utilizando a entrevista, em que, a partir das informações levantadas nos questionários e dos objetivos propostos na pesquisa, exploramos alguns dos elementos, considerados relevantes a ampliar os dados relativos a tais objetivos. Trabalhamos com dez egressos, daquele grupo que preencheu os questionários no primeiro momento de levantamento dos dados, o qual era formado por alunos e egressos, hoje, porém todos já tendo concluído o curso, foram escolhidos a partir da disponibilidade e interesse em colaborar mais uma vez com esta pesquisa. A entrevista foi semi-estruturada (apêndice F), contendo quatro itens denominados de orientadores, e o grupo foi organizado em duplas, vivendo-se uma experiência diferenciada, tanto em sua dinâmica - uma vez que eles se sentiram bastante tranquilos, espontâneos e seguros em falar de cada item, apresentando relatos, vivências, enfim, estabeleceu-se um certo debate - quanto pela informação apresentada. Esses dados foram tratados no mesmo conjunto daqueles que formam a totalidade desta investigação,

comparando-os com os relatos nos questionários na perspectiva de desocultar o fenômeno estudado.

Lançamos-nos, portanto, ao desafio de trabalhar articuladamente, com a coerência científica necessária, os aspectos qualitativos e quantitativos, o que requer por parte do pesquisador posição crítica, aberta, flexível, de aprofundamento das relações entre o dado quantitativo aparentemente neutro, exato, fidedigno, e suas significações presentes nos dados qualitativos. Assim, tentamos nos distanciar da falsa oposição entre a pesquisa qualitativa e quantitativa declarada pelas ciências de cunho positivista, que vêem nos dados quantitativos, por si sós a potencialidade de fornecer objetividade e verdade aos fatos. Desse modo, tomando por base a abordagem teórico-metodológica que adotamos, consideramos o fenômeno estudado em toda a sua intensidade e dinâmica com que se manifesta historicamente, procurando determinar tanto essas manifestações como precisá-las quantitativamente, visto que essa propriedade também está presente no fenômeno que investigamos.

Recorremos, então, à técnica de análise de conteúdo, fundamentada na concepção de ciência e abordagem teórico-metodológica que privilegiamos nesta pesquisa, no que ela pode nos fornecer como ferramenta técnica de sistematização, organização e leitura dos dados coletados, porém superando a sua visão tradicional, a qual centra a atenção prioritariamente na fala como material de análise, para tratá-la numa perspectiva explicativa, situando no mesmo contexto de análise o objeto, seus condicionantes, o sujeito e todas as suas inquietações, em um movimento totalizador. De acordo com Bardin (1977, p. 42), a expressão análise de conteúdo designa:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Acreditamos que, utilizando alguns procedimentos da análise de conteúdo, podemos extrair do material coletado respostas às questões e objetivos da pesquisa, tendo como apoio o conteúdo que está manifesto, o que foi capturável, bem como o que está oculto, isto é, indo além do que pode ser identificado, quantificado e classificado. Para isso, é necessário que se tome como parâmetro fundamental o contexto social, histórico, em que foi produzido. No nosso entendimento, nesse processo, o aporte teórico-metodológico é mais significativo, mais amplo, e ele é que nos direciona no uso das técnicas e estratégias de

análise dos dados. Assim torna-se necessário que se faça um encontro permanente, de diálogo, entre as categorias gerais ou metodológicas e as específicas, bem como com aquelas que emergem dos dados coletados, confrontando-as, não para simples dedução de fatos nem para intuitivamente extrair conclusões sobre a realidade apenas pela coleção de casos comuns, mas de modo a possibilitar uma reflexão e, conseqüentemente, maior aproximação com os fundamentos e pressupostos que explicam o funcionamento do real, estabelecendo relações dialéticas entre elas. Seguindo esse direcionamento, entendemos que mais importante do que a análise isolada do que quantitativamente representa o modelo curricular das competências na vida profissional dos técnicos será compreender os pressupostos e princípios que o fundamentam e que conduz à produção de determinados impactos.

Partindo para a organização e sistematização dos dados, de acordo com o proposto por Franco (2003, p. 24) ao referir-se sobre como adentramos a análise de conteúdo, temos que

O que está escrito, falado, mapeado figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que, para o efetivo “caminhar neste processo”, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e, mesmo, “o pano de fundo” no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados.

Caminhando então pela análise de conteúdo, tomamos as categorias metodológicas e as específicas, organizando os conteúdos extraídos da realidade investigada para então apreender as categorias que emergem desse conteúdo e daí produzir inferências, isto é, estabelecer comparações e identificar a abordagem que explica tais conteúdos. Ainda de acordo com as orientações de Franco (2003, p. 27):

[...] produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção.

Esse momento da intermediação da descrição com a interpretação impõe profunda apropriação do referencial teórico, isto é, envolve um processo que implica idas e vindas entre o objeto e os pressupostos teóricos que embasam a sua leitura e interpretação. Exige um encontro entre as categorias gerais teóricas, de análise, que nos permitem adentrar o conteúdo

e significado expresso pela realidade em busca de categorias mais específicas que possam revelar o objeto até chegarmos a sua essência, a sua concretude. Vamos então na trilha que nos conduz a identificar nas respostas/expressões dos sujeitos as diferentes concepções de competência, formação profissional e currículo, o que as embasa, quais seus determinantes, como se compõem em seus relatos, qual o seu contexto, o que elas suscitam, como se decompõem e recompõem, ou seja, que outras categorias emergem delas e como se articulam. Nesse sentido, refazemos o caminho de volta, e, mediante esse movimento, retornaremos ao objeto com novas concepções e significações, enfim, com outra forma de compreendê-lo.

Assim sendo, no tratamento dos dados adotamos os seguintes passos: organização dos dados, obedecendo uma certa ordem, que passou inicialmente pela transcrição de fitas cassete, nas quais foram registradas as entrevistas, feita a tabulação dos questionários, e, em seguida, mapeamos os relatos e respostas extraídas desses instrumentos, utilizando o programa NUDIST para sistematizá-los. Posteriormente, o agrupamento dos dados, classificando-os de acordo com as categorias específicas, ao mesmo tempo em que extraímos aquelas que emergem dos relatos; essa etapa nos remeteu para a análise final, quando nos envolvemos, de modo mais intenso, com o referencial teórico que orienta a pesquisa, comparando as percepções.

Realizar essa etapa do trabalho investigativo - o tratamento dos dados empíricos - demanda uma atitude atenta do pesquisador, pois, sendo eles elementos constitutivos da busca de explicação do objeto, devem possibilitar a ultrapassagem da sua forma aparente, mais simples, de como se manifesta de imediato, para aquela mais complexa, reelaborada pela reflexão. É necessário, pois, que se trate as categorias organizadamente para assim atingir um conhecimento mais abrangente e mais profundo da realidade. Isso exige que o localizemos no tempo e no espaço, isto é, que situemos o objeto no contexto sócio-histórico, o qual deve revelar a conjuntura social, econômica e política na qual se inscreve a formação profissional atualmente e, conseqüentemente, a dos sujeitos que dela participam, e depois traçarmos relações entre as informações trabalhadas, naquilo que está latente, para então podermos realizar o cruzamento das percepções apresentadas pelos sujeitos que participaram da pesquisa, visando a identificar a intensidade das respostas, os pontos em comum e as divergências, o que poderá levar a uma quantificação, sem, contudo, evidenciar que estamos preocupada com a mera instrumentalidade da técnica, mas sim com as questões de fundo que fundamentam a prática do currículo por competências. Em seguida, trabalhamos a tessitura do texto pela categorização, trazendo nessa construção a problematização do objeto, ao mesmo

tempo em que se apresentam alguns pontos de chegada, algumas respostas. Dessa forma, formatamos o relatório final de tese.

## **2 TRANSFORMAÇÕES PRODUTIVAS, ARTICULAÇÕES COM A RECONFIGURAÇÃO DO CAPITALISMO E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

O reconhecimento da especificidade do campo da formação profissional não exclui sua cumplicidade com a problemática social mais ampla. Pelo contrário, ela encontra-se perpassada por um conjunto de relações sociais vivenciadas historicamente, portanto, situada num tempo e espaço determinados, em uma totalidade complexa, marcada por posições, concepções e fatos que a revelam, ocultam e justificam. Nesse sentido, é fundamental que tomemos o contexto em que se move o fenômeno da formação profissional, indagando inicialmente quais as exigências acenadas pelo universo do trabalho ao trabalhador, e, nessa mesma direção, questionar os nexos de tais exigências com a reorganização da produção capitalista e, ampliando esse debate, entender quais os impactos dessa relação na formação profissional.

Desenvolver esse eixo de análise expressa a nossa tentativa de superar a dicotomia do todo com as partes e vice-versa, evidenciando que este fenômeno é complexo e o reconhecimento de tal complexidade constitui requisito indispensável para pensá-lo cientificamente, pois qualquer fato, por mais aparentemente simples que seja, é um complexo de relações, apresenta uma multiplicidade de determinações.

Desse modo, refletir sobre a formação e seus desdobramentos no contexto atual implica compreender as novas estratégias políticas e econômicas determinadas para o mundo do trabalho e sua conformação às dinâmicas da reestruturação produtiva. Aprender tal dinâmica significa identificar e discutir quais as tendências e contradições que o capitalismo apresenta em sua nova configuração, o que, por sua vez, nos remeterá à necessidade de compreender que demandas passam a ser requeridas da Educação Profissional, bem como qual o princípio educativo que a orienta e como se expressa na materialidade dessa formação.

Assim, os caminhos seguidos por este estudo partem da compreensão de que os mecanismos engendrados para objetivar a conformação coletiva e aceitação da lógica capitalista contemporânea têm como suporte ideológico e hegemônico o neoliberalismo e a política de globalização. Sob esse ângulo, trazemos à cena o debate de alguns elementos que caracterizam o projeto neoliberal e a globalização, buscando apreender o seu conteúdo, princípios e desdobramentos, na efetivação do processo de reconfiguração do capitalismo, expressa no reordenamento da relação capital/trabalho, o que, por sua vez, também determinará novos indicadores para a formação do trabalhador.



## **2.1 O Neoliberalismo e a Globalização – faces de uma mesma moeda no redirecionamento da crise capitalista**

A crise na dinâmica do capitalismo instaurada nos anos 1970, com manifestações mais intensas na década de 1980, traz latente a eficácia intervencionista do Estado em controlar a economia e superar as crises cíclicas do capitalismo. Tal crise se fundamentou no baixo investimento e fraco crescimento, desemprego, inflação, redução no ritmo do progresso técnico, lentidão da progressão do salário, diminuição da rentabilidade do capital. É certo que faz parte da dinâmica histórica do capitalismo a presença de crises estruturais, mas também são verdades as suas superações por intermédio de transformações profundas em seu funcionamento, o que requer ajustes recorrentes nas formas de condução da propriedade capitalista, fato constatado desde as suas formas mais antigas, como na propriedade individual que, ao apresentar obstáculos àquilo que constitui essência do capitalismo - acumulação - suscitou o aparecimento de novas configurações mais sintonizadas com as mudanças demandadas historicamente naquele momento; daí o surgimento da sociedade anônima no início do século XX e em seguida a sociedade dos grandes investidores / instituições no capitalismo contemporâneo.

Na visão de Frigotto (1995), a crise dos anos 1970 encontra na sua origem as estratégias de superação da crise dos anos 1930, a qual introduziu o período denominado “compromisso keynesiano”<sup>6</sup>, que, além de estabelecer o controle macroeconômico estatal e centralizado, sustentado no crescimento e no emprego, reconheceu, mesmo de forma parcial, os direitos do trabalhador, fato legalmente inscrito na legislação dos Estados Unidos (1948), culminando com a implantação do Estado – Providência, e tudo isso entrou em colapso nos anos 1970 em face de uma nova crise do capitalismo.

Podemos garantir, então, que essa crise é resultado do movimento cíclico da acumulação capitalista, constituindo um elemento estrutural desse processo de acumulação, ou seja, no que se constitui a essência da sociedade capitalista maximização das taxas de lucro. Na percepção de Dias (1997, p. 108),

[...] a crise geral dos anos 70 e 80 rompeu com o compromisso do Welfare State. Agora, na resposta a esta crise, o capitalismo busca livrar-se das grandes conquistas

---

<sup>6</sup> As políticas keynesianas trouxeram aos assalariados garantias de emprego, além de uma legislação relativa às condições de trabalho, aliadas a benefícios sociais que preconizavam direitos em situações de doença, desemprego, invalidez. Também determinavam direito a aposentadoria, reduzindo dessa forma o caráter de mercadoria até então atribuído à força de trabalho (DUMÉNIL; LEVY, 2003).

sociais que fora obrigado a aceitar face ao avanço da alternativa socialista. Na busca de soluções para a crise, caracterizada de forma multifacetada pelos diversos movimentos e lutas, o capitalismo, face ao desmonte objetivo das experiências ditas socialistas, reciclou-se muito mais rapidamente...

Nesse contexto de crise, um novo conjunto de políticas foi imposto, expresso no projeto de sociedade neoliberal<sup>7</sup>, sob o comando dos países centrais, cujos maiores expoentes foram Ronald Reagan (E.U.A, eleito em 1981) e Margareth Thatcher (Inglaterra, eleita em 1979), que o apontam como a solução pragmática para revigorar o capitalismo. O aumento nas taxas de juros ocorrido em 1979 foi um ato deliberado e cuidadosamente articulado no sentido de restabelecer as finanças a uma condição vantajosa, de tal forma que reorientasse a gestão no sentido da maximização das taxas de lucro. É a partir de 1980 que os Estados Unidos passam a exercer o seu poder com muito mais vigor, visto que os principais grupos financeiros e industriais do mundo estão instalados em seu território. Ele passa a ditar para o resto do mundo as novas modalidades da economia mundializada a idéia de que todos deveriam adotar o seu ritmo. Para isso criam diversos órgãos para coordenar e controlar as economias mundiais, entre os quais o FMI, e o Banco Mundial.

No Brasil, o pensamento neoliberal afirmou-se concretamente nos governos Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso a partir do início da década de 1990, os quais conduziram os seus planos de governo, seguindo a rigor a linha mestra neoliberal, em sintonia com o “Consenso de Washington”<sup>8</sup>, que estabeleceu ajuste fiscal, redução do tamanho do Estado, fim das restrições ao capital externo, reestruturação do sistema previdenciário, liberalização dos mercados, desregulamentação e privatização, acentuando assim o processo de desigualdade social. A adoção dessas recomendações expressas na abertura da economia ao mercado internacional (pela redução de tarifas alfandegárias e implantação do processo de privatização das estatais verificadas no início dos anos 1990, mais tarde ampliadas, em 1994, com o plano de estabilização econômica) abriu espaço para a proposta de reforma do Estado, contrapondo-se às conquistas obtidas na Constituição de 1988.

As políticas desenvolvidas pelo Estado do Bem-Estar Social e os governos da socialdemocracia não conseguiram deter o modelo de desenvolvimento social baseado na

---

<sup>7</sup> O neoliberalismo não é um fenômeno novo. É possível identificar desde a publicação de *O Caminho da Servidão* de Friedrich Hayek, em 1944, a discussão desse pensamento, mas a sua afirmação concreta dá-se na virada da década de 1970 para 1980. (TEXEIRA, 1996) entre outros.

<sup>8</sup> O “Consenso de Washington” refere-se às recomendações oriundas de uma reunião realizada em novembro de 1989 em Washington, onde funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros (FMI, BM, BID) avaliaram algumas reformas econômicas desenvolvidas positivamente na América Latina, e assim reafirmaram a proposta neoliberal como condição para realizar a cooperação financeira externa bilateral ou multilateral.

concentração crescente de capital e exclusão social. Somadas a isso, a derrocada do socialismo real no Leste Europeu e a extinção da ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas abrem mais efetivamente o caminho para a disseminação do neoliberalismo como pensamento único.

Nesse sentido, a política neoliberal põe em discussão e em contestação a existência do Estado do Bem-Estar Social, com a justificativa da impossibilidade de continuidade de sua expansão, perante a crise fiscal que submete a risco o lucro das empresas. Ressurge o fortalecimento dos princípios liberais, da livre concorrência e da ação reguladora do mercado sobre a economia, sustentada por um forte acirramento da competição entre empresas, de forma progressivamente globalizada, em que os estados nacionais, sistematicamente, vão perdendo o poder de decisão econômica em seus territórios, em favor do poder exercido pelas grandes empresas internacionais e seus representantes.

Desse modo, as propostas da política neoliberal dirigem-se especialmente para a redefinição e redirecionamento do Estado, envolvendo políticas voltadas para a desregulamentação da economia, flexibilização das relações de trabalho e reorganização das políticas sociais, visando ao funcionamento do chamado “livre mercado”.

A força do neoliberalismo, como projeto hegemônico materializado mediante estratégia ideológico-político-econômica na desconstrução das conquistas sociais historicamente construídas, adquire espaço na queda vertiginosa dos salários e no progressivo aumento do subemprego e do desemprego, como se observa nas últimas décadas em todo o mundo, particularmente na América latina, fato que se torna mais visível no empobrecimento generalizado da população trabalhadora e na incorporação de novos grupos sociais à condição de pobreza ou de extrema pobreza. Para isso, já é possível constatar que o ideário do projeto neoliberal é trabalhado por meio de importantes estratégias que lhe dão sustentação. A esse respeito, Silva (1996, p. 15) informa que constituem elementos centrais do projeto neoliberal global:

[...] a construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição a ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor.

Na realidade, o neoliberalismo, como doutrina justificadora da nova configuração do capitalismo, apresenta as suas contradições, pois, no que se refere aos seus propósitos de revitalização do capitalismo, restaurando altas taxas de crescimento estáveis, iguais às que

ocorriam antes da crise dos anos 1970, nos parece que ainda não apresenta resultados tão satisfatórios quanto o esperado. No âmbito social, contudo, se acirrou a desigualdade entre as sociedades, ou seja, política e ideologicamente, os resultados parecem surpreender até os seus propositores, com a disseminação da idéia de que é a alternativa inevitável e todos devem adaptar-se aos seus princípios.

Nesse sentido, o projeto neoliberal continua a demonstrar a sua vitalidade, fortalecendo a ideologia de que o Estado é o grande responsável pela crise fiscal e inflacionária, advogando a idéia da necessidade de produzir um Estado mínimo, que seja menos proprietário e interventor na economia e na previdência social; no entanto, não necessariamente Estado politicamente fraco, uma vez que para o capitalismo ele deve permanecer forte, desenvolvendo novas formas de intervenção nos mercados financeiros para continuar financiando o capital. Isto representa, de acordo com Toledo (1997, p. 82) que “[...] na prática, o ajuste neoliberal tem significado muitas vezes a ruptura de formas anteriores de fazer o Estado funcionar por meio de pactos entre corporações [...].”

Coerentes com essa posição, observa-se que os governos neoliberais concretizam estratégias para reduzir a ação estatal no campo social, tais como: privatização do financiamento e da produção dos serviços, cortes dos gastos sociais, extinguindo-se programas e reduzindo-se benefícios; canalização dos gastos para os grupos carentes; a descentralização no plano local. Destaca-se, nesse conjunto, a privatização como elemento articulador dessas estratégias, ao possibilitar a abertura de todas as atividades econômicas rentáveis aos investimentos privados.

Essa nova dinâmica de ajuste do capitalismo direcionada pela política neoliberal está organicamente articulada ao fenômeno da globalização, entendido como um elemento central para as transformações do capitalismo contemporâneo. O termo globalização surgiu no começo dos anos 1980, nas escolas americanas de Administração de Empresas, e se propalou mundialmente através da imprensa econômica e financeira de língua inglesa, fato que lhe atribuiu fácil disseminação junto ao discurso político neoliberal, visto que esse veículo lingüístico é o dominante no capitalismo. Com a globalização, é introduzida a idéia de rompimento dos mercados nacionais, apresentando-se a idéia de um mercado global capaz de homogeneizar o Planeta. Para isso, trabalha-se o universo de cada sujeito, impondo outras linguagens e valores na condução das novas relações no mundo competitivo com vistas ao incremento do consumo. Compreendida, então, como a possibilidade de ruptura das fronteiras, dos mercados nacionais, a globalização também é trabalhada como alternativa inevitável, portanto, como necessária para que todos se ajustem economicamente aos novos

tempos, a essa nova ordem mundial, mesmo que tal alinhamento traga resultados diferentes no interior de cada país.

Desse modo, a globalização é disseminada nos diversos Estados, sem levar em conta suas características sociais, culturais, políticas e econômicas próprias. Daí é que a globalização, naqueles países onde contingentes populacionais são historicamente alijados do acesso aos benefícios sociais produzidos pela ciência e tecnologia e sustentam-se em bases tradicionais menos produtivas, nas quais prevalecem formas de exploração do trabalho que ampliam a mais-valia absoluta, os impactos desse processo, sob a égide neoliberal são nefastos. Nesse sentido, a propalada globalização decorrente da internacionalização do capital, que dissemina a integração das várias economias, não implica igualdade de condições econômicas e muito menos sociais. Ao contrário, o que se verifica é o acirramento das desigualdades em escala mundial. Portanto, a tão proclamada integração, na verdade, não ocorre entre nações, mas sim entre setores da economia, formando-se corporações.

No caso do Brasil, como uma das nações inseridas de forma subordinada no quadro hegemônico internacional, com um modelo de economia excludente, ele vivencia os efeitos dessa política drasticamente, expressos na deterioração sociopolítica e ética, presentes nas formas clientelísticas como administra seus recursos, na expropriação dos direitos sociais básicos, na corrupção e na grande desigualdade de concentração de renda. Esse fato adquire proporções inimagináveis, quando se trata de um Estado como o Maranhão, que apresenta o segundo pior índice de desenvolvimento humano do País, perdendo apenas para o Estado de Alagoas, manifestado na baixa escolaridade de seus habitantes, na ausência de políticas públicas básicas de emprego, saúde, habitação e saneamento, entre outras, portanto, em meio a descompassos de tempo e ritmo de desenvolvimento bastante incipiente, tende a sofrer de modo mais agudo as implicações nefastas desse projeto neoliberal globalizante.

O vínculo da globalização com o monopólio das bases científica e tecnológica favorece o aprofundamento das desigualdades sociais e, dessa vez, de modo mais perverso, pois apresenta-se camuflada na voz do discurso da abertura de mercados, da desobstrução do comércio internacional e da livre circulação do capital, o qual, no entanto, se encontra ainda mais concentrado e nega muitas conquistas sociais dos trabalhadores, ampliando o fosso entre países centrais e periféricos. No dizer de Bourdieu (2001, p. 11),

[...] a integração no campo econômico mundial tende ao enfraquecer todos os poderes regionais ou nacionais, e o cosmopolitismo formal de que ela se arma – desacreditando todos os outros modelos de desenvolvimento, sobretudo nacionais desde logo condenados como nacionalistas - deixa os cidadãos impotentes diante das potências transnacionais da economia e das finanças. As políticas de “ajuste

estrutural” visam garantir a integração dentro da subordinação das economias dominadas...

Constatamos, com efeito, que a globalização ampliou a interdependência econômica, social e política, em escala mundial, implementando a unificação e concentração do poder dos blocos econômicos dominantes, o que possibilita a abertura de caminhos para as grandes empresas multinacionais e a neutralização de tentativas das nações consideradas emergentes de criarem uma concorrência capaz de formar um mercado nacional de proteção aos produtos locais.

Desencadeiam-se, desse modo, novos instrumentos de competitividade, sugerida pela produção e pelo consumo, constituindo-se alimentadores de novos totalitarismos, facilmente aceitos graças à manipulação ideológica do imaginário social que apresenta a globalização como um processo benéfico e necessário. Portanto, todos devem adaptar-se - esta é a palavra de ordem - segundo Chesnais (1996), que prefere denominar esse processo de mundialização<sup>9</sup> do capital, ressaltando que esta não se refere apenas às atividades dos grupos empresariais e seus decorrentes fluxos comerciais, mas também à globalização financeira, envolvendo políticas de desregulamentação, liberalização e privatização, as quais atingem as conquistas sociais, com drásticas conseqüências para os trabalhadores.

Está assegurada ao grupo dos sete países mais fortes econômica e financeiramente a liberdade de implantar amplo comércio exterior, isto é, deslança-se uma expansão internacional, em que as empresas adotam outras formas de combinações de investimentos, envolvendo o comércio e a cooperação internacional inter-empresas coligadas, assim garantindo tal expansão e estabelecendo melhor racionalização das suas operações. Trabalhos apresentados pela OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (1994) sobre a atual fase da mundialização explicam que o fato que antes se constituía estratégia internacional fundamental - as exportações - no capitalismo atual cedeu espaço para novas estratégias, com a articulação de uma série de atividades que extrapolam as fronteiras: exportações e suprimentos externos, investimentos estrangeiros e alianças internacionais, o que certamente lhe garante maior lucratividade.

---

<sup>9</sup> Chesnais esclarece a sua preferência pelo termo mundialização, por entender que este expressa com maior clareza a idéia de que, se a economia se mundializou, seria necessário e urgente estabelecer instituições políticas mundiais que fossem capazes de dominar o seu movimento, e isto não se constitui de forma alguma o desejo das forças que atualmente dominam o mundo. Na sua visão, ele reduz um pouco a falta de nitidez conceitual dos termos global e globalização, os quais são vagos e se prestam ao uso no sentido que for conveniente e com o conteúdo ideológico que os discursos político e econômico desejarem empregar. Explica que o termo mundialização (mondialisation) surgiu na França, e mesmo entre eles encontrou dificuldades para se consolidar, o que se deve, em parte, ao forte domínio da língua inglesa como o veículo mais forte de comunicação do capitalismo. (CHESNAIS, 1996).

A adaptabilidade aos novos comandos do mundo capitalista, ditados pela globalização, possibilita livre movimento e exercício das empresas para penetrarem todos os campos da vida social, submetendo-os à valorização do capital privado. Esse fato, inclusive, facilita ao capital pôr em concorrência as diferenças no valor da força de trabalho entre um país e outro, e, dependendo de seus interesses, até uma parte do mundo, utilizando-se do mecanismo do investimento ou pela via da terceirização, ou seja, o mercado pode se abastecer de bens de consumo padronizados, mesmo dos locais mais distantes, onde os preços forem mais baratos, pois eles determinam seus próprios contratos de terceirização com produtores locais e comercializam os produtos utilizando as próprias marcas. Desse modo, tem relação com os custos da mão-de-obra e ainda com a demanda, onde for maior, e o mercado bastante promissor, contando ainda com a ausência de uma legislação social que interfira na deslocalização.

Do ponto de vista social, os reflexos dessa deslocalização “sem leis”, ensejada pela liberalização do comércio exterior e dos movimentos de capitais, favoreceram aos países de capitalismo avançado impor à classe operária a flexibilização do trabalho e o rebaixamento dos salários, refletindo-se na política de emprego. Há, portanto, uma conjugação de interesses em torno da centralização do capital e a descentralização das operações, originando oligopólios mundiais, o que favorece a ampliação do número de indústrias, constituídas por grupos americanos, europeus e japoneses, com destaque para os Estados Unidos, que gozam de uma vantagem na competitividade, relacionada à sua hegemonia econômica, política, militar e cultural, a qual enseja um consciente coletivo para conformação do seu poderio financeiro mundial. Esse grupo, formado pela tríade aqui mencionada, delimita entre si um espaço privilegiado de concorrência e de cooperação, fechado para a inserção de novos concorrentes de fora da área da OCDE, tanto no que tange às barreiras de tipo industrial, quanto comerciais regidas pelo GATT <sup>10</sup>.

Assim sendo, fica evidente que se encontram na essência da globalização do capital a seletividade e a exclusão. Os anos 1980 engendram uma configuração mundial hierarquizada de maneira mais intensa do que em anos anteriores, visto que outros elementos desenham situações diferenciadas entre os países no que se refere ao novo regime de acumulação, acentuando os desníveis de acordo com a dimensão de cada país, seus recursos naturais e principalmente as trajetórias históricas trilhadas por eles no processo de produção. Chesnais (1996, p. 33) esclarece que

---

<sup>10</sup> O GATT - Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (General Agreement on Tariffs) foi substituído pela OMC – Organização Mundial do Comércio, criada em 1994 para aprimorar tal acordo.

O movimento da mundialização é excludente. Com exceção de uns poucos “novos países industrializados”, que haviam ultrapassado, antes de 1980, um patamar de desenvolvimento industrial que lhes permite introduzir mudanças na produtividade do trabalho e se manterem competitivos, está em curso um nítido movimento tendente à marginalização dos países em desenvolvimento.

A hegemonia concorrencial dos países mais industrializados estabeleceu entre as nações mecanismos de conformação da inevitabilidade do movimento absoluto do mercado globalizado, invadindo tanto o espaço físico quanto o virtual, imaginário, valendo-se, para isso, além de mudanças organizacionais no mundo do trabalho, de relações políticas que favorecem a sua inserção de forma aceitável, sem provocar rejeições; também lança mão dos insumos científicos e tecnológicos, de sedução e manipulação para o aumento do consumo, logo incorporados, tanto nos momentos de elaboração do produto como para agregar valores para a ampliação do consumo, porém, sob o controle e uso daqueles que detêm o seu domínio de produção e comercialização. Nesse sentido, o mundo da competitividade convoca permanentemente as empresas a encontrarem novas soluções em termos organizacionais, políticos, de materiais e técnicas que viabilizem o aumento da sua produtividade e do seu lucro. Segundo Santos (2004, p. 31) “[...] o exercício da competitividade torna exponencial a briga entre as empresas e as conduz a alimentar uma demanda diuturna de mais ciência, de mais tecnologia, de melhor organização, para manter-se à frente da corrida.”

Como se observa, há forte articulação de fatores de ordens diversas para tornar possíveis os comandos hegemônicos do mercado. Para Forrester (1997), instaura-se, de modo mais perverso, a exclusão daqueles não considerados fonte potencial de lucro, fruto do que ela denomina o horror econômico vivido no capitalismo contemporâneo e assim “abrem-se os caminhos para as barbáries refinadas, os saques de luvas brancas”. A relação de forças que se conjugam no desmonte dos direitos da pessoa humana, do trabalhador, chega a tomar proporções inimagináveis, legitimadas por elementos de contestação difícil, pois contam com o aporte de legislações ideologicamente trabalhadas pelos discursos oficiais. A autora, ao refletir sobre o comportamento complexo do poderio econômico comandado pela concorrência, formando o que caracteriza de redes econômicas, explicita qual a estratégia ideológica que desenvolvem em torno da ação do Estado para garantir suas articulações.

Essas redes econômicas privadas dominam cada vez mais os poderes estatais, muito longe de ser controladas por eles, são elas que controlam e formam, em suma uma espécie de nação que, fora de qualquer território, de qualquer instituição governamental comanda cada vez mais as instituições de diversos países, suas políticas, geralmente por meio de organizações consideráveis, como o Banco Mundial, o FMI ou a OCDE. (FORRESTER, 1997, p. 30).



Desencadeia-se profunda intervenção das potências econômicas junto ao papel do Estado, pois são elas, em sua maioria, portadoras do controle das dívidas dos Estados e essa é uma forma de tê-los sob o seu domínio. Há, portanto, novas formas de condução das relações com os Estados ditadas pelos organismos internacionais - FMI, OCDE, OMC e Banco Mundial -, os quais têm a responsabilidade de controlar e promover a globalização do capital, em perfeita sintonia com os organismos locais, determinam o que os governos devem adotar para não ficarem à margem dessa nova modalidade de economia globalizada, estabelecendo políticas de ajuste, com a redução dos gastos públicos, congelamento e diminuição de salários, flexibilização do mercado de trabalho, que favoreçam contratações precárias de pessoal, a baixos custos, ou seja, isto representa a omissão do Poder público com relação às questões sociais, transferindo-as para o setor privado. A intenção é reduzir o poder do Estado, passando-se para as instituições internacionais, o que constituiria uma espécie de governo mundial.

É nessa perspectiva que se insiste em declarar que as obrigações sociais acarretam ônus para o Estado, pois a sua função deve se limitar à tomada de decisões que favoreçam essa transferência de poderes e a assumir dívidas de grupos empresariais que fracassarem em suas transações comerciais. Para Santos (2004), a fluidez com que é tratado o mundo no contexto atual - em que as fronteiras se tornam porosas para o dinheiro e a informação é utilizada para favorecer o enfraquecimento e transformações do papel dos estados nacionais - traz argumentos sobre a necessidade de retração do Estado com relação às questões sociais, difíceis de negar, pois

O discurso que ouvimos todos os dias, para nos fazer crer que deve haver menos Estado, vale-se dessa mencionada porosidade, mas sua base essencial é o fato de que os condutores da globalização necessitam de um estado flexível a seus interesses. As privatizações são a mostra de que o capital se tornou devorante, guloso ao extremo, exigindo sempre mais, querendo tudo. Além disso, a instalação desses capitais globalizados supõem que o território se adapte às suas necessidades de fluidez, investindo pesadamente para alterar a geografia das regiões escolhidas. De tal forma, o Estado acaba por ter menos recursos para tudo que é social, sobretudo no caso das privatizações caricatas, como no modelo brasileiro, que financia as empresas estrangeiras candidatas a compra do capital social nacional. Não é que o Estado se ausente ou se torne menor. Ele apenas se omite quanto ao interesse das populações e se torna mais forte, mais ágil, mais presente, ao serviço da economia dominante. (SANTOS, 2004, p. 66).

É preciso levar em conta, no entanto, o fato de que esse quadro sombrio traçado pela economia de mercado mundial, que marginaliza e exclui muito mais, também apresenta suas contradições e é apostando nelas que concordamos com Santos, ao acreditar que poderemos continuar lutando pela utopia, argumentando que não é possível haver apenas um

caminho na condução das regras de relações com o mercado mundial, que necessariamente tenha que ser o da passividade e subserviência às exigências externas, pois há um jogo articulado de influências externas e realidades internas na condução dessa relação, portanto, não pode ser tomada como última verdade a idéia de que a globalização possa impedir a formulação de um projeto nacional. Assim podemos, de acordo com seu entendimento, usufruir empiricamente da universalidade apontada pela globalização mediante a influência da informação no encontro de povos, raças, culturas, gostos em todos os continentes, e, desse modo, a real universalização deixa de ser apenas uma elaboração abstrata na mente dos estudiosos e passa a ser uma experiência vivida pelo indivíduo, isto é, para ele, trata-se de uma verdadeira sociodiversidade

A dialética entre essa universalidade empírica e as particularidades encorajará a superação das práxis invertidas, até agora comandada pela ideologia dominante, e a possibilidade de ultrapassar o reino da necessidade, abrindo lugar para a utopia e para esperança nas condições históricas do presente, essa nova maneira de enxergar a globalização permitirá distinguir, na totalidade, aquilo que já é dado e existe como um fato consumado, e aquilo que é possível, mas ainda não realizado, vistos um e outro de forma unitária...( SANTOS 2004, p. 168).

Acrescentemos a isso o reconhecimento de que o homem é produtor da história, por isso é possível recuperar os seus valores fundamentais, constitutivos do seu ser, válidos em qualquer espaço do Planeta, sua liberdade, dignidade, felicidade, bem como dos valores forjados na sua relação concreta com os outros homens e com mundo real, material, conduzidos por embates ideológicos, políticos, culturais contingentes, fazendo uso das mesmas bases técnicas e políticas em que o capital se apóia para efetivar a globalização e as propostas neoliberais poderá deixar de aceitá-las na forma como se apresentam, o que lhe exige uma compreensão sistêmica que redefina os elementos postos como irreversíveis nessa globalização, para assim descobrir novas forças de atuação política, econômica e social na sua particularidade e universalidade, bem como na desconstrução daquilo que se aponta como solução para a crise mundial do capitalismo, pois esta atinge suas bases institucionais. Por isso são elas que estão sendo recicladas e que, portanto, dão o tom das estratégias ideológicas e materiais das mudanças implantadas. Compreender essa lógica nos leva a comungar com Marx (1985), quando nos lembra que o capitalismo é um sistema de produção de valores, ou seja, de mais-valia, e, caso isto não proceda dessa forma, teremos um mercado em crise, por isso ele é uma contradição em processo; assim sendo, os rumos da crise têm sua possibilidade inscrita no cenário da luta de classes, no embate entre elas.

## 2.2 Reorganização da produção - a relação capital e trabalho toma outra configuração

As reflexões já delineadas neste estudo apontam que as profundas transformações pelas quais passou o sistema capitalista de produção, nas últimas décadas, originando impactos no próprio processo de produção, bem como no trabalho e em suas formas de organização, trazem em seu interior a internacionalização da economia ou globalização das relações econômicas, acompanhadas pela criação de um paradigma de produção industrial - a automação flexível - acompanhada pela revolução tecnológica que toma ideologicamente a ciência e a tecnologia como forças produtivas.

A recomposição do capitalismo provocou radical reestruturação do mercado de trabalho que, por sua vez, passou a demandar mudanças nos processos educativos. A reestruturação produtiva exigida pela sociedade capitalista contemporânea, aliada ao excepcional avanço tecnológico, pela automação e pelo forte uso da microeletrônica e da robótica, mudam o cenário das relações de trabalho e de produção do capital. Diante dessas mudanças, o modelo de produção que se consolidou no segundo pós-guerra, ou seja, o fordismo e o taylorismo, parecem já não atender a essas novas necessidades de reprodução do capital, portanto, já não são singulares e mesclam-se com outros processos produtivos, podendo ser denominados, de acordo com Antunes (1998), neofordismo, neotaylorismo, pós-fordismo. O autor caracteriza esse momento da seguinte forma:

Novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série de massa são “substituídos” pela flexibilização da produção, pela “especialização flexível”, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado. (ANTUNES, 1998, p. 16).

Nesse novo modelo de produção, o trabalho passa a ser regido por novos padrões da gestão da força de trabalho, dos quais os círculos de controle de qualidade (CCQ), a gestão participativa e a qualidade total configuram-se como elementos que marcam tecnicamente o capitalismo avançado e o mundo industrializado. É desenvolvido, portanto, um sistema de produção sustentado na desregulamentação e na flexibilidade, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova configuração.

Essa nova fase da produção, que Harvey (1996) denomina de produção flexível, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo e sustenta-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Nesse sentido, essa acumulação flexível

[...] Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 1996, p. 140).

Entra em cena um modelo considerado mais ágil e lucrativo - o toyotismo (modelo japonês) - no qual a produção é voltada e conduzida diretamente pela demanda, por isso é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo, sendo este que determina o que será produzido. É uma produção sustentada na existência do estoque mínimo de insumos e mercadorias.

O sistema toyota de produção tem sua gênese após a Segunda Guerra Mundial, sem, contudo, naquele momento, provocar o interesse dos industriais japoneses, fato que perdurou até a primeira crise do petróleo em 1973, juntamente com a recessão. Somente com o declínio do crescimento e da produção, é que passaram a observar os efeitos do trabalho da Toyota Motor Company, espaço onde havia sido implantado o método e que se manteve, apesar de num patamar menor, com os lucros e crescimento em equilíbrio nesse período. A base de sustentação do toyotismo é a eliminação do desperdício, por tal motivo adotou procedimentos simples e aplicou uma série de inovações, durante os 30 anos que Taiichi Ohno, maior responsável por esse sistema de produção, o concebeu.

Assim sendo, partindo da necessidade de eliminar custos e produzir muitos modelos de carro em pequenas quantidades, aliada ao grande espírito de determinação presente na cultura do povo japonês, constituíram elementos motivadores dessa inovação. A idéia central era chegar no mesmo nível de produção dos Estados Unidos sob o risco de suas indústrias não sobreviverem, daí a necessidade de conhecer os métodos aplicados pelos americanos. Partindo dessa lógica, defendiam a idéia de:

Imitar os Estados Unidos não é sempre ruim. Aprendemos muito com o império americano de automóveis. Os Estados Unidos geravam maravilhosas técnicas gerenciais, tais como controle de qualidade (CQ) e controle de qualidade total (CQT), e métodos de engenharia industrial (EI). O Japão importou essas idéias e as colocou em prática. (OHNO, 1988, p. 25).

Coriat relaciona quatro fases que levaram ao advento do toytismo:

Primeira - a introdução, na indústria automobilística japonesa, da experiência do ramo têxtil, dada especialmente pela necessidade de o trabalhador operar simultaneamente com várias máquinas.

Segunda – a necessidade de a empresa responder a crise financeira, aumentando a produção sem aumentar o número de trabalhadores.

Terceira - a importação das técnicas de gestão dos supermercados dos E.U.A, que deram origem ao Kanban.

Quarta - a expansão do método Kanban para as subcontratadas e fornecedoras. (CORIAT apud ANTUNES, 1988, p. 23).

A idéia-chave que comanda e marca o início do atual sistema de produção é a eliminação do desperdício, com vistas a aumentar o máximo da produtividade. Para isso, deve ter como pilares de sustentação o *just-in-time* e a autonomação ou automação com toque humano, para distingüí-la da simples automação. Segundo Ohno (1988), deve haver uma sintonia entre esses dois pilares e, assim sendo, o *just-in time* exige um grande trabalho de equipe para que, em um processo de fluxo, todas as partes a comporem o produto possam alcançar a linha de montagem no momento em que lhe for exigida, bem como na quantidade exata, isto é, assim não haverá estoques e com isso serão evitados o desperdício, as irregularidades e irracionalidades, alcançando-se o aperfeiçoamento da eficiência. Já a autonomação desempenha duplo papel, pois elimina o excesso de produção, considerada um desperdício na manufatura e evita a produção de produtos com defeito. Todo esse processo é monitorado por uma ferramenta de operação denominado kanban, a qual fornece a informação, faz a comunicação para que o sistema se desenvolva corretamente.

*O kanban é uma forma para atingir o just-in-time sua finalidade é o Just-in-time. O kanban, em essência, torna-se o nervo autonômico da linha de produção. Baseados nisso os operários da produção começam a trabalhar por eles mesmos, e a tomar as suas próprias decisões quanto a horas extras... (OHNO, 1988, p. 47).*

O que move todo esse sistema, segundo o seu criador, é a mudança de atitude e ponto de vista dos empresários a requerer o que ele denomina de revolução da consciência. Nesse sentido, o trabalho em equipe é essencial. Ele entende que, quanto maior o comprometimento dos trabalhadores, melhor será a produção e para isso deve-se investir na subjetividade desse trabalhador. Para um efetivo engajamento em favor do processo produtivo e, conseqüentemente, de maiores ganhos da empresa, a sua organização social ancora-se em três elementos: o sindicato de empresa, o emprego vitalício e a remuneração por antigüidade. O sindicato de empresa é atrelado ao empregador e exerce um controle sobre a vida do trabalhador, determinando a sua ascensão ou não na empresa, enquanto que a remuneração por antigüidade possibilita-lhe atingir patamares salariais diferenciados por seu tempo de trabalho exercido naquela empresa e o emprego vitalício garante ao empregado uma permanência segura na organização; enfim, tudo isso está relacionado segundo o sindicato ao

mérito próprio, o que certamente exigirá do trabalhador total dedicação ao crescimento da produtividade da empresa.

Apresentados como vantagens aos trabalhadores, esses elementos precisam ser compreendidos a partir de dentro da lógica que orienta as mudanças na produção ora configurada, ao melhor nível de eficácia exigido pelo capitalismo atual. Passam aparentemente como favoráveis ao crescimento do trabalhador, porém trazem desdobramentos mais significativos para a empresa, visto que tais vantagens, na verdade, se convertem para ela, ocasionando um eficaz processo de geração de lucros, sustentado, por exemplo, na elevada qualificação do trabalhador, na sua doação integral para garantir o emprego vitalício e num excelente desempenho que viabilize maior produtividade. Tudo isso ocasiona maior comprometimento e responsabilidade por parte do trabalhador. Segundo Coriat, desenvolve-se um círculo virtuoso<sup>11</sup>, o qual situa o Japão como modelo para os demais países industrializados.

No toyotismo, o trabalho se desenvolve horizontalmente, realizado em equipe, sendo que cada operário passa a operar várias máquinas, executando diversas tarefas, além de assumir a inspeção de qualidade do seu próprio trabalho. Como explica Antunes (1998), o trabalhador passa a ser déspota de si mesmo. Esse modelo, portanto, requer a ação de um trabalhador que apresente capacidade de análise para a gestão, de variabilidade de processos de trabalho, para tratar de situações imprevistas que possam surgir no processo produtivo com vistas a identificá-las e resolvê-las em equipe.

Como podemos observar com respeito à organização dos processos de trabalho, novos elementos são incrementados, o *kanban*, o *just-in-time*, a flexibilização, os círculos de controle de qualidade, o controle de qualidade total, eliminação de desperdício, “gerência participativa”, sindicalismo de empresa, os quais invadem vários segmentos da vida humana, inclusive o campo da Educação. Temos, assim, emergindo outras relações entre capital e trabalho, um trabalhador mais fragilizado em suas conquistas e com isso mais dependente e inseguro, com relação aos mecanismos de dominação do capitalismo, e este, por sua vez, mais articulado, formando uma unidade mais perversa na manutenção da sua essência – lucratividade.

O trabalhador necessário a esse modelo é aquele que se associa ao capital, o que é capaz de apresentar respostas adequadas às situações que surgirem no processo produtivo, que

---

<sup>11</sup>Para Benjamin Coriat, o toyotismo apresenta ganhos de produtividade partilhados pelos acionistas da empresa e assalariados em troca de um maior engajamento do trabalhador na produção, e isso ele considera indispensável para o crescimento da economia. Organiza-se, desse modo, uma estrutura de envolvimento estimulado.

saibam lidar com imprevistos, ou seja, requer o trabalhador polivalente. Tais exigências parecem justificar-se em nome da revolução científico-tecnológica, o que na realidade legitima o capitalismo e nega a necessidade dos antagonismos de classes.

Gounet (1999) explica que o parcelamento das atividades vividas no fordismo já não atende a flexibilidade do aparato produtivo, passando-se a ter maior exigência e intensificação do trabalho do operário

Assim rompe-se a relação um homem / uma máquina. Na Toyota, desde 1955 um trabalhador opera em média cinco máquinas. Enquanto quatro delas funcionam automaticamente, ele carrega, descarrega, prepara a quinta. Se há duas máquinas para operar ao mesmo tempo, ele chama um colega. Isso tem duas conseqüências imediatas: o trabalho não é mais individualizado e racionalizado conforme o taylorismo; é um trabalho de equipe; a relação homem - máquina torna-se de uma equipe de operários frente a um sistema automatizado; em segundo lugar, o trabalhador deve tornar-se polivalente para operar várias máquinas diferentes em seu trabalho cotidiano, mas também para poder ajudar o colega quando preciso. (GOUNET, 1999, p. 27).

O sistema de produção toyotista pretende dar uma resposta imediata à variabilidade da demanda, por isso exige uma organização flexível e integrada do trabalho, bem como do trabalhador. Isso, de certa forma, lhe favorece melhor adaptação às mudanças tecnológicas, porém não é a tecnologia que cria o seu diferencial, pois considera o uso de máquinas simples, confiáveis e seguras, que não entram em pane com facilidade, grande coadjuvante na eliminação do desperdício. Assim sendo, defende que a noção de sofisticação da tecnologia eleva os custos e, para o toyotismo, isso reduz os seus ganhos, razão por que preferem usar máquinas antigas e garantir a produção a um custo inferior.

Todo esse contexto se reflete na composição e formas de organização dos trabalhadores, sendo alvo de progressiva heterogeneidade, visto que se adotam contratos de trabalho em tempo parcial, temporários, terceirizados, familiares, ensejando o crescimento dos empregos precários e a redução do emprego industrial. Há também as multinacionais promovendo o deslocamento dos setores industriais de uma região para outra, principalmente nos setores têxtil e da eletrônica para utilizarem mão-de-obra mais barata e sem tradição de luta pelos direitos trabalhistas.

Certamente esses fatores fragmentam as relações de trabalho, desmobilizando o movimento sindical na perspectiva classista e, conseqüentemente, desmobilizando as negociações coletivas. Os reflexos desse fato podem ser observados na redução das taxas de sindicalização, principalmente da década de 1980. Os sindicatos que, antes, constituíam a força dos movimentos sociais, lutando pelo controle social da produção, atualmente aliam-se

às formas de negociação determinadas pela nova ordem do capital e do mercado e com isso favorecem a hegemonia do capitalista, como esclarece Dias (1997, p. 114) “Ganhar corações e mentes dos trabalhadores significa portanto, desestruturar-lhes a identidade de classe.”

No toyotismo, Ohno reconhece que o sucesso desse sistema decorre da inexistência de sindicatos por categoria, diferentemente do que acontece na Europa e nos Estados Unidos. Gounet descreve as relações de trabalho no toyotismo da seguinte forma, “[...] os fabricantes usam a cenoura e chicote, a garantia do emprego vitalício e o sindicato totalmente atrelado ao patrão, pra impor a seus empregados as mudanças nas condições de trabalho. Isso é fundamental para o novo sistema.” (GOUNET, 1999, p. 31).

Os sindicatos têm se institucionalizado, distanciando-se dos movimentos que expressam autonomia e as lutas de classe. No atual contexto, enfraqueceram-se e refluíram, sem conseguir contrapor-se hegemonicamente à nova sociabilidade do capital pautada em condicionantes ideológicos e manipuladores que legitimam o culto ao individualismo, ao mérito próprio e assim submetem os trabalhadores à aceitação de que o importante neste momento é preservar o espaço de trabalho a qualquer custo, passando-se a ter uma relação centrada no isolacionismo das ações do trabalhador. Ao referir-se às mudanças nas relações de trabalho para atender a essa nova dinâmica do capitalismo, Harvey menciona que o trabalho foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível, esclarecendo que

O mercado de trabalho [...] passou por uma radical reestruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucros, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados e subempregados) para impor regimes de trabalho mais flexíveis. (HARVEY, 1996, p. 143).

Podemos, então, depreender que o toyotismo traz em sua dinâmica a solução para a crise do fordismo porque responde melhor às transformações que atingem o mercado, favorecendo sua penetração no mercado mundial, adaptando-se mais rapidamente às mudanças tecnológicas e a uma economia de mercado em crescimento lento. Gounet sintetiza as características desse modelo, assinalando que

O toyotismo é uma resposta a crise do fordismo dos anos 70. Em lugar do trabalho desqualificado, o operário é levado à polivalência. Em vez da linha individualizada, ele integra uma equipe. No lugar da produção em massa, para desconhecidos, trabalha um elemento para “satisfazer” a equipe que vem depois da sua cadeia. Em suma, o toyotismo elimina, aparentemente, o trabalho repetitivo, ultra-simplificado, desmotivante e embrutecedor. Afinal chegou a era do enriquecimento profissional, do cliente satisfeito, do controle de qualidade. (GOUNET, 1999, p. 33).



Visto sob essa lógica, ideologicamente, é possível pensar que o trabalho se tornou mais satisfatório, menos explorador, mais participativo, no entanto, o que de fato se efetiva é um direcionamento mais efetivo da força de trabalho para as necessidades do mercado, e com formas mais sutis de exploração. No toyotismo, opera-se com um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os por meio de horas extras, sendo que a maioria destes é de temporários ou subcontratados, condicionados às exigências do mercado. Isto significa que na base desse modelo estão circunscritos o desemprego estrutural, o enfraquecimento da luta dos sindicatos e dos movimentos sociais classistas, bem como a eliminação das conquistas sociais. Enfim, com o toyotismo, o homem encontra-se cada vez mais estranhado do seu trabalho, uma vez que envolve o universo da sua consciência, da subjetividade do trabalhador, fato que se materializa mediante o que Antunes (1998) denomina de “envolvimento cooptado”, permitindo ao capital apropriar-se do saber e do fazer do trabalhador, conduzindo-o a pensar que já não existe mais a dicotomia entre a elaboração e execução no processo de trabalho e, desse modo, o seu pensar e agir estarão predominantemente direcionados para a produtividade do capital.

Na realidade, há uma separação entre o que Lukács denominou de prévia-ideação (momento do planejamento que antecede e dirige a ação) e objetivação (processo que articula a conversão do idealizado em objeto, transformando-o em realidade) no trabalho e, conseqüentemente, a alienação, aqui entendida como o momento da objetivação, em que o sujeito se consubstancia enquanto tal. Toda essa relação reúne dialeticamente a teleologia e a causalidade, como parte de uma totalidade. Ambas constituem, segundo Lukács, a essência do trabalho, que em sua visão pode assim ser compreendido: “[...] o trabalho é formado por posições teleológicas que, em cada oportunidade põe em funcionamento séries causais.” (LUKÁCS, 1978, p. 6).

Esclarece-nos, ainda, Lukács que o trabalho é considerado protoforma (a forma originária) do ser social, pois, pelo simples fato de que no trabalho se realiza uma posição teleológica, o determina como uma experiência elementar da vida cotidiana, tornando-se desse modo um componente inseparável dos seres sociais. Assim “[...] a gênese do ser social, sua separação frente à sua própria base originária e também o seu vir-a-ser, estão fundadas no trabalho, isto é, na contínua realização de posições teleológicas.” (LUKÁCS, 1978, p. 7). Portanto pode-se depreender que o trabalho é que dará a base de constituição do ser social, mediante a permanente realização de posições teleológicas, que lhe possibilitam tornar-se diferente, autônomo com relação a outros seres.

Esse entendimento nos conduz a discordar de alguns críticos da crise da sociedade do trabalho, quando afirmam sobre a perda de centralidade do trabalho em sua dimensão concreta, como elemento estruturante da relação social entre os homens e a natureza, como pensam, dentre outros, Claus Offe (1989) André Goz (1982-1990) e Habermas (1987). Tal formulação não apreende a dupla dimensão presente no trabalho: como trabalho abstrato e concreto, ou seja, um trabalho que cria valores de troca, que produz o excedente e um trabalho que ocasiona valores de uso e tem na sua estruturação a perspectiva de um mundo emancipado, de uma vida cheia de sentido, é o trabalho útil, indispensável à existência do homem. Tomando por base essa compreensão, é possível concordar sim com a crise do trabalho abstrato, com a sua predominância sobre o trabalho concreto, com a redução do trabalho vivo e aumento do trabalho morto, pois, para o capital, interessa manter o trabalho vivo, visto ser ele o responsável pela produção de valores.

O trabalho, portanto, não perdeu a sua centralidade. Ele continua sendo a condição necessária para as relações entre o homem e natureza, como atividade vital de formação da sociabilidade humana, de transformação, daí constituir o pólo central de ação do capitalismo no sentido de manter a concentração de capital e, conseqüentemente, no fortalecimento do mercado. Na realidade, o que se observa no atual contexto de reconfiguração do capitalismo é que a relação capital/trabalho se revestiu de novos matizes, permanecendo sob o comando da mesma ordem capitalista - garantir a acumulação. Ao referir-se sobre o mundo do trabalho na quadro da crise capitalista contemporânea, assim se expressa Oliveira (1997, p. 36)

Convivem novo e velho. Há uma particular relação entre o homem e máquina. Distintos são os conteúdos do trabalho, assim como o são os equipamentos as formas de realizá-lo e geri-lo. Processa-se sob outro prisma a racionalização da produção, sem que sejam, contudo, eliminadas a mais-valia, a exploração, a expropriação do saber do trabalhador.

O desafio que está posto continua a ser a conquista de nova ordem que não seja reprodutivista, que supere o capitalismo e possibilite a incorporação das reivindicações presentes na cotidianidade do mundo do trabalho. É necessário examinar novas potencialidades históricas que nos encaminhem para suplantar o capitalismo, na perspectiva apontada por Mézaros, a radical transcendência do capital em sua complexidade global. Trata-se, pois, da construção de outra estrutura organizativa capaz não só de negar e se opor à ordem dominante, mas, simultaneamente, de produzir instrumentos de exercício dessa outra estrutura necessários à emancipação humana.

### **2.3 Mutações no mundo do trabalho e as novas exigências para a formação do trabalhador sob a óptica das transformações científicas e tecnológicas**

O discurso que propala o extraordinário avanço científico e tecnológico se inscreve no conjunto das necessidades de reconfiguração do capitalismo, sob a justificativa de que engendram novo modelo de organização do trabalho e, portanto, impõem mudanças nos padrões de qualificação.

Certamente, as transformações científico-tecnológicas incorporadas ao novo modelo de produção afetam significativamente a Educação e, especialmente, a formação do trabalhador, pois atingem os processos de trabalho, a gestão das empresas, ou seja, mudanças tanto no conteúdo como na qualidade do trabalho, o que impõe novas demandas de qualificação. Passam a ser exigidos dos trabalhadores conhecimentos amplos e flexíveis que lhes permitam ajustar-se às rápidas mudanças operadas pelo setor produtivo. Segundo Carvalho (1998, p. 103), “Estas novas qualificações podem ser compreendidas em três grandes grupos: novos conhecimentos práticos e teóricos, capacidade de abstração, decisão e comunicação, qualidades relacionadas à responsabilidade, atenção e interesse pelo trabalho.”

É nessa perspectiva que os discursos capitalistas apontam a denominada sociedade de base técnico-científica, tomando o conhecimento como um dos elementos fundamentais e estruturantes do capital, isto é, subordinado às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade. Assim sendo, a formação do trabalhador é direcionada, de acordo com Frigotto (1995), pelos modernos homens de negócio e os organismos que os representam, sob a forma de polivalência, formação abstrata, geral ou policognição, tendo como elementos definidores as necessidades e demandas da acumulação do capital.

A relação de subordinação das práticas educativas aos interesses do capital é histórica, assumindo formas e conteúdos diferentes em cada uma de suas fases, seja no capitalismo nascente, monopolista, no transnacional ou na economia globalizada, porém o que se mantém na essência dessa relação é o uso ideológico desse espaço na efetivação do seu princípio básico - acumulação. Nesses termos, a concretização dessa subordinação ocorre por meio da delimitação dos conteúdos e da gestão do processo educativo, isto é, o trabalho é entendido como produção de mercadoria, justificando a Educação como investimento não mais social, mas sim individual, como condição de empregabilidade, expressando assim “poder” para competir no mercado. Segundo nos indica Mézaros apud Frigotto (1995, p. 26),

Além da reprodução numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema

educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente.

O discurso que vincula Educação, emprego e desenvolvimento permeia todos os segmentos da sociedade (nos documentos do Estado, das empresas, de instituições representantes dos trabalhadores), porém é necessário entender a teia de relações sociais, econômicas e políticas que a envolve. As bases histórico-sociais em que se fundamentam as novas exigências educativas requeridas pela sociedade contemporânea, de acordo com Frigotto (1995) e Machado (1998), reeditam o entendimento de que a função social da Educação e da formação humana deve centrar-se na reorganização e rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano. Daí a necessidade de uma compreensão crítica do papel que a Educação exerce no atual contexto. Ela é alçada como condição principal para que as economias, especialmente aquelas em desenvolvimento, possam ascender e inserir-se no processo de modernização posto pela sociedade contemporânea. Associa-se, também, a essa condição de melhoria da Educação a implantação da democracia e justiça social. Com isso, excluem-se as determinações históricas, políticas e econômicas que marcam a trajetória de cada país, influenciando nessa relação e, desse modo, países como os “Tigres Asiáticos” são apontados como exemplo bem-sucedido, nessa articulação entre desenvolvimento econômico e elevação da escolaridade.

Nesse sentido, os discursos e medidas dos organismos internacionais, tais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, determinam que os investimentos em Educação indicam previsão de crescimento.

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

Evidentemente, não se pode negar que há uma relação entre Educação e emprego, contudo essa ligação de causa e efeito, na verdade, justifica e deixa de considerar inúmeros elementos de ordem política e econômica, determinantes nessa relação. Na realidade, o campo pedagógico é estrategicamente minado por uma rede de ações engendradas e articuladas ao

ideário de recomposição do capitalismo, o qual põe em cena nova racionalidade que favoreça o seu consenso . Como registra Leher (1997, p. 84):

[...] a incorporação da educação no discurso dominante expressa uma mudança na estratégia de atuação dos organismos internacionais nos chamados países em desenvolvimento, mudança diretamente relacionada à crise estrutural do capitalismo, que demanda novos meios para operar as contradições do sistema.

Dessa forma, na óptica da sociedade capitalista, a função social da Educação deve ser a de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho, tomando a Educação como o passaporte obrigatório para o ingresso no mundo do trabalho, o que significa subordinar a função social da Educação, de forma controlada, para responder às demandas do capital, transferindo para o indivíduo a total responsabilidade sobre a sua educação e qualificação e, conseqüentemente, pela condição de manter-se empregado. As análises de Frigotto (1995) esclarecem que essa formação deve ser direcionada para a preparação de sujeitos polivalentes, flexíveis, criativos e participativos, ou seja, as exigências educativas e de formação humana articulam-se às propostas neoconservadoras de ajuste no campo econômico-social e no terreno educacional, mediante as leis de mercado.

Constata-se, portanto, que o apelo à Educação como requisito à empregabilidade integra os discursos em torno da formulação e legitimidade de um novo senso comum acerca do trabalho, Educação e emprego, numa perspectiva integradora, todavia tal integração não se refere a todos, visto que ao mercado competitivo nem todos serão incorporados. Nessa perspectiva, para o discurso dominante, “[...] empregabilidade não significa, então, garantia de integração senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão outros não”. (GENTILI, 2002, p. 54).

Esse conjunto dos discursos que aponta a Educação como prioridade traz à cena também a apologia das novas tecnologias como justificativa para a valorização da Educação, a fim de que os indivíduos apresentem um nível de escolaridade elevado, pois, para lidar com equipamentos e as novas informações, não vistas anteriormente, é necessário ter certo grau de instrução. Esse determinismo tecnológico traz a crença de que os grandes avanços da tecnologia nos últimos anos, particularmente os relativos a informática, comunicações, robótica e genética, são os responsáveis pelas mudanças na sociedade, na economia e no modo de vida das pessoas, ou seja, os avanços da ciência e da tecnologia determinam mudanças irreversíveis, por isso devemos nos ajustar o mais rápido possível a tais mudanças. Os impactos no universo do trabalho atingem a produção, o que passa a exigir dos trabalhadores novas competências, e, nesse caso, as que possuíam já não atendem as novas

demandas da produção, de modo que constituem o substrato da organização integrada e flexível. Vistas sob essa perspectiva, a ciência e a tecnologia teriam o comando das mudanças processadas no setor produtivo e, portanto, total autonomia, desvinculada de outros determinantes, o que significa ofuscar a essência dos reais fatores que provocaram a recomposição do capitalismo.

Dessa forma, a ênfase nas mudanças na organização e gestão da produção, apoiadas no avanço técnico-científico, determina como requisitos para a ação do trabalhador a capacidade de lidar com uma variedade de funções, demonstrando interesse e envolvimento, a capacidade de tomar decisão e ainda habilidades que lhe possibilitem uma interação inteligente com os equipamentos, contudo,

Se, de um lado é necessário ter abertura, criatividade, motivação iniciativa, curiosidade, vontade de aprender e de buscar soluções, de outro, deve-se demonstrar cooperação, responsabilidade, organização, equilíbrio, disciplina, concentração e assiduidade. (MACHADO, 1998, p. 182).

Essa lógica nos conduz a concluir que tais mudanças não representam a superação das formas anteriores de relações sociais de produção e de trabalho, na medida em que acontecem sob a lógica das relações marcadas pela exclusão e exploração do trabalhador. A exigência da polivalência, por exemplo, não significa que este passe a ter domínio amplo e de totalidade do processo produtivo, de uma área de trabalho, mas sim, conforme Enguita (1989), a capacidade de o trabalhador incorporar-se a uma série de postos de trabalho sem que haja mudança qualitativa em sua qualificação. Portanto, essa excessiva determinação atribuída ao papel da ciência e da tecnologia na determinação dos processos produtivos vigentes necessita ser compreendida na trama de relações que orientam a sua apropriação e uso social e ideológico.

Reiteramos, com efeito, o entendimento de que o conjunto de formulações técnicas expressas, tanto no plano econômico por meio das categorias flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total, bem como no campo da formação humana, que traz como termos ordenadores da ação - a pedagogia da competência, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata - não mudam a essência do capitalismo, visto que o seu objetivo principal continua sendo a acumulação e expansão e, conseqüentemente, são reforçadas, com certa sutileza, as formas de dominação e exploração do trabalho, isto é, essas categorias derivadas da tese da sociedade do conhecimento que sinalizam demandas de formação de “um novo trabalhador”, na realidade, representam estratégias que camuflam, ao mesmo tempo, a desigualdade entre grupos e

classes sociais, o monopólio crescente do conhecimento e, conseqüentemente, a sua apropriação desigual.

Acreditamos que essa dinâmica do avanço científico e tecnológico e sua aplicação nos diferentes processos produtivos não devem ser apreendidas de forma linear. É importante que sejam considerados em sua análise, a forma como é organizado o trabalho, o seu conteúdo, os instrumentos utilizados no trabalho e ainda como sucede a relação homem / máquina no atual contexto. Nesse quadro, situa-se a tese da elevada qualificação do trabalhador, pressupondo-se que a adoção das novas tecnologias e formas de organização do trabalho conduziria necessariamente a uma ampliação da qualificação da força de trabalho, entretanto, apenas um pequeno grupo se enquadra no perfil de qualificado, enquanto um contingente significativo de trabalhadores é considerado descartável e desqualificado para essa nova ordem, particularmente nos países menos desenvolvidos. As novas qualificações requeridas pelo progresso técnico-científico apresentam-se de forma complexa e subordinada aos contextos tecnológicos e social, direcionadas para o aumento da produtividade, ligadas à dinâmica da concorrência intercapitalista. Desse modo, essa lógica nos permite pensar que, para os poucos sujeitos que tiveram acesso a tais inovações, será exigida maior capacidade analítica e de abstração, para que possam operar com as máquinas, com um conjunto de informações que circulam em sua memória para originar melhor produção. Oliveira contribui com essa discussão, esclarecendo que:

[...] mesmo nos processos de trabalho dinamizados pela nova base técnica, nos quais a divisão do trabalho, em algumas situações, é mais amena continua a divisão entre os que concebem e os que fazem. Continuam, também os níveis de alienação, marca peculiar do trabalho no capitalismo, sem que venha apropriar-se o trabalhador do conteúdo mesmo – enquanto domínio dos princípios e conceitos técnico-científico as do processo de trabalho que ele próprio desenvolve. (OLIVEIRA, 1997, p. 55).

Inegavelmente passa a existir nova forma de desenvolver o trabalho no que se refere a equipamentos, técnicas e gestão, isto implica novas demandas de qualificação, no entanto, estas nem sempre expressam de fato a efetivação das diferentes habilidades humanas, uma vez que elas não são requeridas para o comando das máquinas, pois geralmente são programas que os dirigem, cabendo na maioria das vezes apenas supervisioná-las e a demonstrar habilidades para rapidamente resolver algum problema, ou seja, a ampliação da sua capacidade intelectual na produção expressa pela exigência de qualidade operacional e conceitual, fomentada pela chamada revolução científica e tecnológica, não significa que o trabalhador possa utilizar suas variadas habilidades nem mesmo seja-lhe permitida identidade com a atividade desenvolvida, na medida em que, mesmo possuindo as informações técnicas,

porém sem uma compreensão ampla da realidade que envolva suas várias dimensões, não será possível uma compreensão efetiva do trabalho nem do mundo onde este se materializa.

Assim, as exigências propostas pela nova configuração do capital que apontam para a substituição do saber fragmentado e especializado por outro conhecimento amplo e flexível, possibilitando ao trabalhador identificar problemas, soluções, analisando e julgando dados e informações, mediante o uso do raciocínio ágil, abstrato e lógico, encontram sua justificativa na necessidade de o indivíduo ajustar-se às rápidas mudanças, à mobilidade e flexibilidade do mercado, por isso ele deve apresentar-se em condições de treinamento para continuar aprendendo com autonomia e possa garantir a sua empregabilidade. Mesmo assim, esse quadro está determinado para o envolvimento de poucos. Portanto a qualificação, entendida como condição para inserção e manutenção do posto de trabalho, restrita à aquisição daquilo que é requerido pelo mercado, significa subtrair do processo que a envolve a dimensão social, as amplas relações que o trabalhador desenvolve na sua ação produtiva. A esse respeito, o debate teórico aponta a complexidade e a contradição que permeiam o movimento da qualificação / desqualificação, porém é possível identificar um ponto de encontro em tal debate: não se pode falar em um processo uniforme do movimento de qualificação / desqualificação do trabalhador, pois ele inclui necessariamente um componente histórico. No dizer de Oliveira, “[...] Entram em jogo forças políticas, sociais e econômicas, o grau das forças produtivas, o nível de organização e resistência dos trabalhadores e o seu nível educacional e cultural”. (OLIVEIRA, 1997, p. 40).

Desse modo, é necessário que a apropriação desse movimento não ocorra isenta de contradições, nem linearmente, que somente em detrimento da produção capitalista ocorram processos de qualificação / desqualificação. Também é importante compreender que faz parte da dinâmica de aplicação sistemática da ciência e da técnica aos diferentes processos de trabalho a exigência de determinadas habilidades e conhecimentos, entretanto isto não significa necessariamente a qualificação na perspectiva da unidade concepção / execução.

A apologia da qualificação para o emprego no cenário atual contraria as próprias condições postas pela lógica de recomposição do capitalismo, que tem como uma das lógicas de sustentação a redução dos postos de trabalho, por conseguinte, ela se apresenta com perspectivas diferenciadas em sua materialização; assim, ao associá-la à empregabilidade, questionamos qual é a qualificação defendida e para que emprego. A elevada qualificação é restrita para alguns segmentos de trabalhadores, visto que, na maioria das vezes, cabe a um pequeno grupo o envolvimento com atividades mais qualificadas, como expressão de uma



especialização. Então, é preciso cautela na generalização sobre qualificação, principalmente quando se refere à relação formação/emprego.

É nesse cenário de contradições que se articulam políticas de conteúdos profundamente ideológicos, que atribuem à Educação e à formação profissional a responsabilidade de possibilitar aos países em desenvolvimento ou não desenvolvidos inserirem-se e ajustarem-se a essa sociedade de base científica e tecnológica que reorienta o processo produtivo. Nesse sentido, a Educação assume papel estratégico nesse processo, constituindo em um dos diversos elementos utilizados como instrumento técnico e político pelos governos na regulação e controle social, possibilitando a transmissão das idéias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa.

Assim, naqueles países onde a Educação e a formação profissional são historicamente alijadas das prioridades políticas, estas passam, a partir de então, a ser postas no quadro das discussões, contudo sob outra lógica de compreensão e operacionalização, em que as questões educacionais deixam de ser tratadas no âmbito político e social para serem analisadas apenas em seu aspecto técnico, atribuindo-se como causa dos problemas cotidianos, vividos na escola, a existência de uma má gerência, o desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, a falta de produtividade e esforço dos professores e administradores, somados à utilização de currículos inadequados e obsoletos.

O horizonte apontado pelas políticas atuais como solução de tais problemas refere-se à adoção de melhor gestão e administração, bem como de reformas de ensino e conteúdos curriculares, o que expressa que tais soluções estão centralizadas nos aspectos técnicos, justificando as medidas que estão na base dessas soluções: gerência da qualidade total, privatização do ensino, retirando das discussões as categorias fundamentais da problemática educacional que camuflam o debate da igualdade de direitos, da desigualdade de participação e acesso aos bens culturais, econômicos, políticos, sociais. Assim sendo, o ajuste do sistema educacional aos comandos do mercado, sob a égide do avanço técnico-científico, traz em si o aprofundamento da apropriação desigual do conhecimento, transformando-o em ferramenta de competitividade. Silva (1996, p. 18) reforça esse entendimento, esclarecendo que:

[...] os problemas sociais [...] educacionais não são tratados como questões políticas, como resultado – e objeto de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder, mas como questões técnicas de eficácia /ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais.

Por compreender que essa realidade é movida pelas contradições, são reconhecidas as implicações do progresso técnico-científico na formação do trabalhador, por isso é fundamental que nos apropriemos dos possíveis benefícios produzidos por esse progresso, de modo a utilizá-lo para a melhoria da qualidade de vida da humanidade. De acordo com Frigotto (1996, p. 36):

[...] a questão não é de negar o progresso científico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e qualificação ou simplesmente fixar-se no plano da perspectiva da resistência nem de identificar nas novas demandas dos homens de negócios uma postura predominantemente maquiavélica ou, então, efetivamente uma preocupação humanitária, mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potencializar a satisfação das necessidades humanas.

A ciência e a tecnologia devem constituir instrumentos que possam elevar o nível de compreensão dos sujeitos sobre a realidade para melhor interpretar o mundo, numa perspectiva transformadora, logo, na busca de apreender essa relação, entendendo que o trabalho está na centralidade da ação humana, pois do contrário estar-se-ia negando a própria existência do homem e, conseqüentemente, negando a Educação, uma vez que é o homem com suas necessidades históricas o sujeito do processo educativo, é que são entendidas as relações econômicas como relações sociais e, como tal, essas relações engendram outras, nas quais o homem está incluído - sujeito histórico, uma totalidade psicofísica, cultural, política, ideológica, atuando na reprodução da vida material. Todo esse conjunto só se materializa mediante o trabalho, assim como compreendeu Marx (1985), como categoria sócio-histórica, humana, que se manifesta de formas diferentes, por meio das quais os homens se relacionam com a natureza e com os outros homens na produção do conhecimento e de seus processos de existência, o que o leva a permanentemente transformar o mundo físico e social.

Como já salientamos neste estudo, o trabalho na perspectiva da sociedade capitalista, quando destituído de suas qualidades de criação e reflexão, perde a sua característica básica, identificando-se com o trabalho animal, na medida em que se transforma num conjunto de ações fragmentadas, mecanizadas e repetitivas, impondo determinadas hierarquias no trabalho coletivo, originando diferenças entre os níveis de criação, execução e supervisão.

Ao se pensar na relação de reciprocidade entre Educação e trabalho, pois se toda ação humana sobre a natureza para transformá-la é trabalho, todas as formas de Educação constituem Educação para o trabalho. Tendo ao mesmo tempo uma dimensão teórica e

prática, percebe-se que a forma como está orientada a reorganização do modelo de produção atual e, evidentemente, a relação homem/ natureza, homem/homem, tende a uma desconstrução da subjetividade desse homem como sujeito histórico que produz e reproduz a sua existência mediante o trabalho. Inegavelmente o trabalho continua sendo o princípio educativo, por isso é importante tomá-lo na sua dimensão de pressuposto fundante do devenir humano e a Educação como instrumento fundamental, porém não único, para a construção da cidadania, da emancipação humana.

Assumimos o entendimento de que a Educação é uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, que deve possibilitar o desenvolvimento de condições mentais, afetivas, estéticas, lúdicas e éticas do ser humano, isto é, condições omnilaterais que permitam a ampliação da capacidade de trabalho na produção dos valores como um todo, de modo a satisfazer as múltiplas necessidades do homem no seu devir histórico.

Trabalhando na perspectiva que toma o trabalho como princípio educativo, a escola não terá finalidades práticas imediatas, mas sim desenvolverá ações que formem um processo, em que os sujeitos que dela participam estabelecem trocas e vão construindo sistematicamente o conhecimento, eliminando o espontaneísmo e o imediatismo, pressupondo, então, uma relação dialética entre ciência e as questões sociais, que venham a superar as concepções mágicas do mundo, enfim, pressupõe o reordenamento da própria sociedade.

Na trilha dessa lógica, entende-se que essa nova realidade configurada pela Microeletrônica, Microbiologia e novas fontes de energia, se orientada pelo princípio da relação entre ciência e tecnologia, poderá responder às necessidades objetivas do desenvolvimento da base técnico-material, na direção dos atuais desafios.

Nesse sentido, usufruir do progresso técnico-científico, direcionado para uma formação ampla, integrada, flexível e crítica que favoreça o despertar da consciência e dos valores emancipatórios do ser humano,

Pressupõe domínio da técnica com cultura científica e discernimento político, que resultem num saber gestor, numa nova capacidade de intervenção nas atuais formas organizatórias do trabalho humano. Trata da elevação da técnica-trabalho à técnica ciência e do desenvolvimento da capacidade de organização e construção. Este discernimento refere-se ao desenvolvimento da consciência, conhecimento do mundo pelo homem e dele mesmo no mundo. (MACHADO 1998, p. 186).

É necessário romper com o pragmatismo utilitarista, voltado unicamente para as questões imediatas do mercado que ainda perdura na formação do trabalhador e formular outra proposta que favoreça o conhecimento das suas múltiplas possibilidades e potencialidades como sujeito histórico, como trabalhador.

### **3 A FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL NO BRASIL - NA TRILHA DO DESEJADO, PROCLAMADO E REALIZADO - Revisitando a História**

O entendimento da formação técnico-profissional, no seu contexto atual, nos remete a elucidar alguns elementos que explicitem o seu movimento histórico ao longo dos tempos. A elucidação desses elementos nos permitirá capturar as relações de ajustamento das transformações socioeconômicas e político-culturais que as formataram historicamente. Trata-se, pois, de uma questão complexa e que se apresenta sob formas e conteúdos diferenciados, de acordo com as fases de desenvolvimento da sociedade.

Não temos a pretensão de realizar um inventário sobre a formação técnico-profissional no Brasil, mas discutir alguns aspectos que desenharam historicamente as mudanças ocorridas nessa formação, especialmente aqueles voltados para o ensino técnico-industrial, objeto de nossas reflexões neste estudo. Assim, estaremos explorando a categoria formação profissional.

Nessa perspectiva, percorreremos a história da Educação Profissional no Brasil, capturando seus condicionantes econômicos, políticos e, conseqüentemente, legais, como substratos para entendermos a relação Educação e trabalho, dando ênfase à política que preside esse ramo de ensino atualmente. Para tanto, procuramos configurar, nos momentos considerados, por nós, mais relevantes, os fatos que registram os primórdios da Educação Profissional no Brasil até o seu contexto atual, portanto, a nossa trilha seguirá a compreensão mais ampla e crítica dos elementos que representam suas diversas fases de desenvolvimento.

Como já mencionamos neste estudo, registra-se historicamente a conformação da Educação às necessidades do capital. Esse fato traz em si a distribuição desigual do conhecimento, pois constitui condição indispensável para o capital a divisão social e técnica do trabalho, o que significa a existência de um saber para as elites condutoras e outro para a maioria da população.

Com base nessa concepção, os sistemas de Educação são definidos, marcados pela dualidade estrutural, o que dificulta a relação trabalho/educação. No Brasil, esse fato acompanha todo o percurso da nossa Educação. O sistema educacional brasileiro tem sido historicamente organizado para oferecer uma educação para as classes mais favorecidas economicamente e outra para a classe trabalhadora, menos privilegiada. A análise da história nos conduzirá a perceber que a existência dessas duas formas de organização do ensino não se traduz em democratização de acesso à escola pública para a classe trabalhadora, pois aqueles que conseguem penetrar essa seletiva e excludente escola constituem pequena parcela da

sociedade, ou seja, tal dualismo não se caracteriza em nenhum momento por mais ofertas de vagas para todos, mas sim pelo que deve ser ensinado aos poucos que têm acesso, fortalecendo as diferenças sociais.

A explicação desse fenômeno é fundamental para compreendermos por que a concepção de Educação Profissional historicamente é associada à formação de mão-de-obra, trazendo como consequência a negação da Educação e do trabalho, como direito de todos. Desse modo, veremos a seguir que, desde os seus primórdios, essa educação destinou-se a amparar os órfãos e os desprovidos da sorte, então pensada em detrimento da condição de classe.

### **3.1 Dos primeiros traços da profissionalização no Brasil à perspectiva de constituição de uma nova identidade para a educação profissional - desvelando algumas expectativas e ilusões**

As primeiras manifestações de profissionalização no Brasil remontam aos primórdios da colonização, quando aqui se instalou o Governo Geral, implantando a Educação jesuítica. Nesse período da nossa história, os ramos de ensino possuíam organização e funcionamento bastante distintos, marcados pelos ensinamentos dos padres da Companhia de Jesus, que de um lado, ministravam Educação acadêmica, voltada para a formação dos membros do clero e futuros bacharéis representantes da elite; de outro lado, os oficiais, também formados por jesuítas, aliados às corporações de ofícios, aos mestres oficiais e aos próprios trabalhadores que, mediante suas experiências nos próprios locais de trabalho, passavam o seu ofício aos outros trabalhadores adultos e seus descendentes, com o objetivo de garantir a reprodução da força de trabalho. Acrescida a essa responsabilidade de qualificação para a força de trabalho, cabia também aos mestres cuidar da recuperação dos indivíduos que deveriam ser moldados para a vida em sociedade e produtiva.

A economia brasileira baseava-se na grande propriedade, em uma agricultura rudimentar e na mão-de-obra escrava, sem exigência de trabalhadores preparados, ou seja, o ensino não possuía uma utilidade prática visível. Assim, apenas os senhores proprietários tinham acesso à Educação, sem, contudo, incluir as mulheres, e os filhos primogênitos que já nasciam com o direito de dirigir os negócios paternos. Ao restante da população - índios, escravos e mestiços - restava ser preparada para as atividades de ofício artesanais, ministrados nos próprios locais de trabalho ou em oficinas. E é nesse contexto que gradativamente surgiram as profissões, acompanhando as mudanças ocasionadas no setor produtivo e

certamente a complexidade das relações advindas desse modelo. Assim sendo, podemos destacar algumas das atividades profissionais resultantes desse momento, como pedreiros, oleiros, tecelões, carpinteiros, sapateiros, serralheiros, dentre outros.

Portanto, é com base em uma economia de modelo agroexportador, a qual suscitou a construção de estradas de ferro, estaleiros para a produção de navios, que se teve o estímulo para o surgimento de escolas de ofícios, porém mantendo o objetivo de ocupar a população de forma útil e produtiva, além de combater e recuperar da marginalidade crianças pobres e órfãos. Temos assim, nesta fase da história, o ensino de ofício sem a devida importância social do ponto de vista dos dirigentes, sem constituir ainda uma necessidade primordial dos setores produtivos, pois a monocultura latifundiária se sustentava em um mínimo de qualificação e diversificação da força de trabalho, formada basicamente por escravos trazidos da África e em seguida por imigrantes. Não existia, pois, uma exigência de reproduzir a força de trabalho por meio do espaço da escola, mesmo já se tendo as primeiras manifestações de Educação Profissional desde os primórdios da colonização brasileira. Esse fato traz implicações ao longo da sua história, sendo marcada pelo preconceito de classe social, pelo descaso das autoridades e pela característica dual: Educação propedêutica para os dirigentes e profissional para pobres e trabalhadores.

Em 1779, nos serviços de construção naval, constatam-se traços mais significativos de formação profissional por meio da aprendizagem de ofícios. No Maranhão, as primeiras iniciativas de aprendizagem de ofícios ocorreram em 1842 na Casa de Educandos e Artífices. Onze anos depois, em 1853, tem-se aulas de Geometria e Mecânica aplicada. Com essa mesma orientação, foi implantado, em 1905, o Asilo de Santa Teresa, mas é somente em 1910 que teremos a primeira escola de Aprendizes e Artífices no Estado, juntamente com o Instituto Cururupense, criados com o objetivo de formar operários e contramestres, funcionando de forma bastante elementar.

Compondo esse quadro inicial da profissionalização no Brasil, cria-se por volta de 1808 o Colégio das Fábricas no Rio de Janeiro, o qual abrigou os órfãos que vinham da Casa Pio de Lisboa e aqui chegaram na frota com a Coroa portuguesa. Tal iniciativa inspirou a criação de outros estabelecimentos de ensino, tais como, em 1816, uma Escola de Belas Artes, juntamente com outros projetos de formação profissional implantados no século XIX: Instituto Comercial do Rio de Janeiro (1861), Casas de Educandos e Artífices, que funcionavam em capitais de províncias (década de 1840), Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos (1854) e ainda a implantação de várias instituições da sociedade civil, na metade do século XIX, para atender crianças órfãs e abandonadas, o que nos leva a constatar que a

formação profissional desde os seus primórdios traz como marca um caráter assistencialista, voltada para os desafortunados, ociosos, o que fortaleceu a segregação classista<sup>12</sup>.

Na realidade, só vamos perceber uma preocupação institucional com a Educação Profissional a partir de 1909, com a criação dos primeiros cursos profissionais, no governo Nilo Peçanha, na Primeira República. Foram implantadas dezenove escolas de aprendizes e artífices para o Ensino Primário e gratuito, nas capitais de dezenove Estados da República, mantendo-se a formação profissional com as mesmas características do período anterior, ou seja, com o objetivo de conter o crescente avanço da marginalidade social, destinada aos pobres e humildes. Tais escolas foram implementadas, transformando-se, posteriormente, em escolas técnicas federais e estaduais. Para Bocchetti (1997, p. 147), como as escolas permanecem fundadas nos mesmos princípios isso se justifica:

[...] considerando que o aumento constante da população das cidades exigia que se facilitasse às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes na luta pela existência e que, para isso, se tornava necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna do indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastassem da ociosidade, da escola do vício e do crime.

As explicações de Kuenzer também corroboram a compreensão dos objetivos que permearam a criação dessas escolas, esclarecendo que, embora sendo a primeira vez que a formação profissional foi tomada como política pública, e mesmo estando relacionada às transformações sociais e econômicas que o Brasil vivia naquela época, não significou uma necessidade de qualificar a mão-de-obra, pois ainda se tinha um desenvolvimento industrial muito incipiente, tendo, portanto, a finalidade moral da repressão:

[...] mais que a preocupação com as necessidades da economia, parece que a motivação que justificou a criação dessas escolas foi a preocupação do Estado em oferecer alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens oriundos das camadas mais pobres da população. (KUENZER, 1992, p. 13).

Compartilham desse pensamento Manfredi (2002), que denomina essa forma de Educação Profissional como compensatória e assistencialista, visto que a prevalência da oferta dava-se no sentido de prevenir os desajustes sociais e amparar os mais necessitados em detrimento de preparar a mão de obra qualificada, e Cunha (2000), ao destacar o fato de que essa perspectiva corretiva da Educação Profissional, como controle social para formar o

---

<sup>12</sup>Vários são os estudos que tratam dessa temática, tornando-se desnecessária uma abordagem mais aprofundada. A sua retomada aqui é apenas para que sejam percebidas historicamente as concepções de Educação Profissional no Brasil. Sobre o assunto, ver Machado (1989), Kuenzer (1992), Bocchetti (1997), Cunha (2000), entre outros.



caráter das crianças e jovens carentes, acompanha a Família real que trouxe em sua esquadra indivíduos com esse perfil, ou seja, desde o período imperial, as instituições formadoras de mão-de-obra foram criadas, mantidas e administradas com o apoio do Estado com essa finalidade. Tem-se nesse momento a formação realizada nos próprios locais de trabalho ou em oficinas, em se tratando das iniciativas particulares, que desenvolviam seus cursos junto aos homens livres, e ainda a oferta compulsória em escolas de ofícios para o grupo dos considerados miseráveis.

O desenvolvimento do capitalismo nacional traz o desencadeamento da industrialização e, conseqüentemente, a crescente diversificação da sociedade urbana industrial. Aliadas à necessidade de “estabilização” do modelo político republicano, traçam novos rumos para o ensino de ofício, de características artesanal e manufatureiro, que então passa a ser industrial. Novas demandas de escolarização apontam-se para o trabalhador, que passara a operar novos equipamentos de trabalho, e, por sua vez, entregam ao mercado novos produtos para consumo, exigindo certo grau de escolaridade. Em conseqüência desse fato, se passa a ter maior preocupação com a expansão da Educação e sua gratuidade. Conforme Romanelli (1983, p. 59)

[...] As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla da população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar o mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades de consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir.

Pode-se depreender, portanto, que somente no fim do Império e início da República é que se verificam traços embrionários de uma política educacional sob a responsabilidade do Estado, oriunda do próprio fortalecimento do estado como sociedade política, pois até então a Educação fora desenvolvida prioritariamente no âmbito da sociedade civil, sob o domínio da Igreja. Desse modo, é a partir da primeira República que institucionalmente a Educação Profissional marca a sua existência, embora o ensino de ofício, nos períodos colonial e monárquico, já represente o marco inicial da formação profissional no Brasil.

As exigências de uma sociedade que se industrializava trouxeram mudanças significativas nas relações de produção. Assim, a exploração dos trabalhadores no interior das

fábricas se torna mais clara para estes, ocasionando reações que culminam com greves, o que conduziu os patrões a apoiarem-se na qualificação, utilizando-a como um dos instrumentos de onde extrairiam elementos que pudessem torná-los mais produtivos e submissos. Nesses termos, tornara-se de grande relevância formar trabalhadores, mas com um perfil de aceitação, eficiência e docilidade que favorecesse maior produtividade e “tranqüilas” relações de trabalho.

Essa realidade originou um novo ideário para orientar a concepção de ensino profissional caracterizado por Manfredi (2002) como concepção centrada na racionalidade técnica e instrumental, ou seja, a formação deveria possibilitar a satisfação das mudanças e necessidades do sistema produtivo, da nova ordem econômica que se estabeleceu com o desenvolvimento econômico do Brasil. Em consequência desse fato, passou-se a adotar outros critérios para ingresso dos alunos nos cursos de ofício, acrescentando, àquela determinação inicial voltada para as condições socioeconômica, testes de seleção, incluindo o psicotécnico. Essa medida, aparentemente, parecia acenar para uma possível valorização do trabalhador, no entanto o seu principal objetivo era frear os avanços dos trabalhadores em direção das lutas trabalhistas.

Somada a essa medida, também se determinou oficialmente, por meio de atos legais, a criação de escolas para a formação de trabalhadores pelos empresários que, mesmo discordando de tal determinação, foram obrigados a cumpri-la, uma vez que se tratava de um ato legal. Nesse contexto, foram implantadas algumas reformas<sup>13</sup>, dentre as quais a mais importante foi a de Benjamim Constant, em 1890, mesmo não tendo sido integralmente contemplada na prática, nem explicitado preocupação com o Ensino Profissional.

Com a Constituição de 1891, instituiu-se o sistema federativo de governo, definindo-se a ação da União e dos estados quanto à criação de instituições de ensino. Assim, cabia a este a responsabilidade de criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, o qual era formado principalmente por escolas normais, em nível médio, destinados para as moças, e escolas técnicas para rapazes. Constatou-se que, mesmo integrando um princípio legal, determinado com responsabilidade dos estados, o Ensino Profissional ainda não ganhou a atenção devida por parte das reformas, que se voltaram para o Ensino Secundário e Superior, cuja clientela era formada pelas elites da época.

---

<sup>13</sup> Outras reformas compõem esse conjunto, contudo, de acordo com Romanelli (1983), não foram totalmente operacionalizadas; foram tentativas frustradas, e, quando aplicadas, representaram pensamentos isolados e desordenados de comandos políticos, trazendo em alguns casos retrocesso na evolução do sistema de ensino, quais sejam: Reforma Eptácio Pessoa (1901), Reforma Rivadavia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915), e a Reforma Rocha Vaz (1925).

Durante os anos 1920 e 1930, desencadeia-se uma série de debates sobre o Ensino Profissional, que objetivava a sua expansão para todos, independentemente da sua condição sócioeconômica. Nesse período, criou-se a ABE – Associação Brasileira de Educação (1924), o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), o Conselho Nacional de Educação (1931) e ainda foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Esse momento propiciou grandes contribuições para a implantação de uma nova política de Educação, expressa na Constituição de 1934, que estabeleceu como competência da União traçar as diretrizes da Educação e financiar o Plano Nacional de Educação, mas, somente com a Constituição de 1937, foi que se tratou pela primeira vez do Ensino Industrial como um dever do Estado, apoiado pelos sindicatos e indústrias<sup>14</sup>, no entanto essa modalidade de ensino ainda continuou destinada às classes menos favorecidas, como se encontra expresso no artigo 129 da referida Constituição, a qual determinou ainda em seu artigo 131 que os trabalhos manuais deveriam ser obrigatórios em todas as escolas primárias, secundárias e normais.

Com base nessa Constituição, foram fixados as bases e os quadros da Educação nacional, consagrando-se a tendência ao centralismo e à uniformidade. Essa nova característica assumida pelo Estado lhe possibilitou intervir na economia e na vida sindical, em face da expansão do capitalismo industrial no País.

Esse período da história também foi marcado por grandes mudanças estruturais, que envolveram a crise capitalista de 1930, aliada à queda da bolsa de Nova York, II Guerra Mundial, contribuindo para que se deflagra-se no Brasil a crise cafeeira, produto de grande expressão da economia na época, o que vai originar outro modelo, caracterizado como substituição das importações<sup>15</sup>. A emergência desse modelo, juntamente com a implantação da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista, contribuíram para a expansão do capitalismo nacional, tendo como suporte o desenvolvimento do setor produtivo industrial. Temos, assim, a passagem da sociedade agrário-exportadora para a sociedade urbano-industrial, ocasionada pela emigração do campo. Tal mudança trouxe como consequência o crescimento das cidades, uma diversificação da estrutura social, composta

---

<sup>14</sup> Ainda no artigo 129, conforme Freitag (1986), consta que é obrigação das indústrias e dos sindicatos criarem escolas de aprendizagem, na área de sua especialização, para os filhos de seus empregados e membros.

<sup>15</sup> A crise econômica internacional, assegurada pela II Guerra Mundial, exerceu importante influência na implantação do modelo de substituição das importações. A partir deste, as decisões sobre a economia que antes dependiam do mercado mundial passaram a ser tomadas internamente e o setor produtivo se voltou para satisfazer as necessidades do mercado interno, produzindo bens de consumo anteriormente importados. Com isso, a indústria nacional desenvolveu-se melhor, pois não havia a competição com os produtos estrangeiros, porém essa substituição ocorreu à base de outro tipo de importação que envolvia equipamentos e *know-how*, o mais possivelmente sofisticado que garantissem uma produção voltada para o atendimento dos padrões de consumo da elite, aproximando-os daqueles consumidos pelas elites dos países industrializados.

pela burguesia rural, trabalhadores do campo e, a partir de então, pelas classes média e operária-industrial.

Ressaltemos o fato de que os educadores, juntamente com alguns políticos e a Igreja, reivindicavam a convocação de uma constituinte democrática que contemplasse mudanças na economia, na sociedade como um todo, principalmente na Educação, requerendo a extinção do analfabetismo e amplas reformas que favorecessem a reestruturação do sistema educacional brasileiro. Os educadores envolvidos nessa luta faziam parte do movimento escolanovista, os quais eram partidários do pensamento liberal e também se apoiavam nas contribuições da Psicologia e da Sociologia, realizando reformas educacionais em vários estados da Federação. Tais reformas se voltaram, mais especificamente, para o Ensino Normal, destinado à formação de professores, de acordo com os ideais da Escola Nova, fundamental para o desenvolvimento do Ensino Primário, que pretendia instruir o máximo de pessoas, visando a eliminar o analfabetismo, visto como o mal da época. Merece destaque a reforma empreendida por Fernando de Azevedo, prosseguida por Anísio Teixeira, que criou medidas para integrar a Escola Primária e o Ensino Profissional, além de introduzir a noção de escola única, implantando disciplinas técnicas ou profissionalizantes no curso secundário, posteriormente eliminadas pelas leis orgânicas, as quais instituíram e deram legalidade à dualidade do ensino: propedêutico e profissional.

A partir da década de 1940<sup>16</sup>, vê-se mais objetivamente a preocupação com o atendimento à demanda da economia por mão-de-obra qualificada, quando, em 1942, se implantou a Lei Orgânica do Ensino industrial, que criou as bases para a organização de um “sistema de ensino profissional para a indústria”, articulando e organizando o funcionamento das escolas de aprendizes artífices. Ainda nesse período, foram instituídos o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946), motivados pelo Governo Federal para atender mais rapidamente à formação de mão-de-obra qualificada, desenvolvendo um ensino essencialmente prático, que seria custeado pelas empresas para atender suas próprias necessidades.

Esse momento revelou a influência do pensamento da CNI – Confederação Nacional da Indústria, criada em 1938, no campo educacional, em face das propostas de nação

---

<sup>16</sup> Nessa década ocorreu importante reforma do ensino, realizada pelo ministro Gustavo Capanema, com as Leis Orgânicas de Ensino que reorganizaram todos os níveis de ensino, exceção feita à Educação Superior. Tais leis foram baixadas por meio de Decretos. Assim em 1942, além da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto Lei nº 4.073/42), foi também implantada a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto Lei nº 4.244/42); em 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto Lei nº 6.141/43) e em 1946, as Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto Lei nº 529/46) do Ensino Normal (Decreto Lei nº 8.530/46 e do Ensino Agrícola (Decreto lei nº 9.613/46).

industrializada almejada pelo Brasil. A CNI propôs uma educação que fizesse a mediação entre o incipiente padrão industrial e o modelo agrário-exportador. A criação do SENAI fortaleceu essa tendência de inserção da CNI no debate educacional, uma vez que o governo Vargas delegou a essa entidade a organização e a direção do referido serviço, ficando apenas a aprovação do seu regimento sob a responsabilidade do Ministério da Educação.

Com essa nova política de Educação Profissional, trabalhada a partir de 1942, as antigas escolas de aprendizes artífices foram transformadas em escolas técnicas profissionalizantes (liceus para ministrarem cursos técnicos, pedagógicos, industriais e de mestria em diversas cidades do País - Manaus, São Luís<sup>17</sup>, Recife, Salvador, Vitória, Niterói - dentre outras). Tais escolas tinham o objetivo, segundo expressões do próprio ministro Capanema, de criar na moderna juventude brasileira um exército de trabalho, para o bem do País.

Como se pode observar, embora já se apresentasse mais consolidada, a Educação Profissional continuou sendo considerada de segunda categoria, uma vez que o conjunto de leis orgânicas representou a consagração do caráter dualista da escola brasileira, pois o objetivo do Ensino Secundário e Normal era de formar as elites dirigentes do País, sendo que o Ensino Profissional deveria formar os filhos dos operários, que necessitavam ingressar precocemente no mercado de trabalho - aqueles que seriam os dirigidos. Esse entendimento fica ainda mais transparente no posicionamento do ministro Gustavo Capanema, redator das Leis Orgânicas sobre o caráter elitista do ensino secundário:

[...] se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas que é preciso tornar habituais no povo. (CUNHA, 1989, p. 128).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 4.024, editada em 1.961, não conseguiu alterar esse quadro em sua essência, apesar de ter possibilitado a articulação dos dois sistemas de ensino. Essa Lei incorporou ao sistema regular os cursos técnicos em nível médio, ao estabelecer a equivalência<sup>18</sup> plena entre os cursos propedêuticos e os profissionalizantes, mas a lógica do sistema continuou a mesma, sendo que, desta vez, passou a ter maior legitimidade o caráter seletivo e classista da escola. Nasce no âmbito do processo

---

<sup>17</sup> A Escola Técnica de São Luís (criada pelo Decreto Lei nº 4.127/42), somente em 1965, através da Portaria nº 239 de 03.09.65, é que passou a denominar-se de Escola Técnica Federal do Maranhão.

<sup>18</sup> As primeiras iniciativas para a equivalência datam de 1950, envolvendo o 1º ciclo e em 1953 atinge o 2º ciclo. Ver Machado (1989).

de redemocratização do País, com a finalidade de criar as diretrizes para estruturar o sistema educacional brasileiro, regulamentado pela Constituição de 1946.

Na realidade, embora tenham sido reunidos na mesma estrutura os dois ramos de Ensino Médio diferenciados, mas equivalentes (propedêutico e profissionalizante), a saber: cursos normal, industrial, comercial e agrícola, a distribuição dos alunos nesses ramos ocorria em conformidade com a origem de classe, em que as camadas sociais menos privilegiadas optavam pelos cursos profissionalizantes. Portanto, essa equiparação entre cursos era apenas para fins de continuidade de estudos, no nível subsequente. De acordo com as explicações de Machado (1989, p. 49),

A questão da equivalência dos cursos técnicos em relação aos cursos secundários foi um dos assuntos educacionais de destaque e que não ficou apenas ao nível do debate, pois merecem, por parte do Ministério da Educação, ação efetiva no sentido de sua regulamentação. Mas a questão da equivalência nem foi resolvida de uma vez, pois foi um processo de mudança gradual, nem implicou uma equivalência total. Esta questão se prende à própria estrutura elitista do sistema educacional brasileiro. A divisão entre ensino cultural e profissional, continua na série correspondente do curso secundário. Apenas havia a possibilidade de ingressar na 1ª série do ginásio, sem que pudesse aproveitar os estudos realizados no ciclo profissional.

O anteprojeto que originou essa lei buscou trazer para a prática educativa o espírito democrático que circulava na Nação, particularmente aquele preconizado pelos educadores liberais, tais como: democratização, flexibilidade, liberdade, equivalência e laicidade. Tais princípios foram instituídos pela Lei, permitindo ao aluno transitar de um ramo de ensino para outro mediante a adaptação curricular, bem como possibilitou a todos os cursos de nível médio valorização igual no que tange ao plano educativo.

A despeito da pretendida relação educação e trabalho, até aquele momento não se observam mudanças substanciais, visto que permanece a mesma separação entre Educação geral e Formação Profissional, em que se preparavam jovens e adultos para exercer atividades diferenciadas - intelectuais e manuais – conforme expressas na sociedade. Portanto, o desenvolvimento de capacidades intelectuais, independentemente das necessidades do setor produtivo e do domínio de funções operacionais, trabalhado em cursos de formação profissional, continuaram trilhando por mundos diferenciados e distantes, obedecendo ao caráter de classe do sistema educativo.

A internacionalização da economia teve origem nos anos de 1950, sendo efetivada na década de 1960, mediante o golpe militar de 1964, o qual ensejou a crise na economia e na sociedade brasileira como um todo. Inicialmente, o progresso econômico apresentado pela

ditadura militar culminou com o chamado “milagre brasileiro”, ampliou a credibilidade de parcela da sociedade na inserção do País entre as grandes nações desenvolvidas do mundo, bem como na Educação como veículo que favoreceria a ocupação de espaços na burocracia estatal e nas empresas que aqui se instalaram. Esse momento de euforia do “milagre brasileiro” é passageiro, mas trouxe para o País grande dificuldade econômica, repercutindo em todos os setores da vida social, o que favoreceu o enriquecimento de uma minoria, formando a classe rica, e, conseqüentemente, o empobrecimento da classe média e camadas populares, sendo esta a mais afetada. Esse fato estimulou a busca pela escola em todos os níveis, particularmente do superior, com a perspectiva de garantir condições para enfrentar os desafios advindos da nova situação em que se encontrava o País.

Assim sendo, foi no clima da proposta de racionalização de todos os setores da vida social, política e econômica introduzida pela ditadura militar, que ocorreram significativas transformações no aspecto formal, na estrutura do sistema de ensino e de formação profissional. Nesse sentido, entre as décadas de 1960 e 1970, as exigências decorrentes do avanço da industrialização recolocam a Educação no centro do discurso da CNI para atender as necessidades do padrão fordista de desenvolvimento.

Nesse sentido, emergia um novo discurso, desta vez embasado na Teoria do Capital Humano, cuja orientação se pautou em indicar que tanto a produtividade quanto as propostas educacionais desenvolvidas naquele momento encontravam-se inadequadas em relação às novas exigências do mercado de trabalho, haja vista as metas de desenvolvimento econômico acelerado e de desmobilização política vivida pelo País naquele momento histórico. Em linhas gerais, esse novo modelo de desenvolvimento incorporado pelo Brasil visava, segundo nos indica Machado (1989, p. 63), a dois objetivos básicos que se complementavam:

[...] em primeiro lugar, o esforço no sentido de modernizar o país, ou seja, de avançar e aprofundar a (re)produção da acumulação capitalista. Em segundo lugar, a definição de uma maneira específica de participação na divisão internacional do trabalho, mais integrada ao sistema de produção capitalista mundial e baseada no princípio da interdependência.

As transformações socioeconômicas provocadas por esses objetivos atingem todos os aspectos da sociedade brasileira, convergindo para a configuração de novas relações sociais, políticas e culturais. No que se refere à formação profissional e à educação em geral, passam a ser reorganizadas em função do atendimento das novas necessidades suscitadas pela mudança na base econômica, pois “[...] segundo essa lógica a maioria dos cursos eram

“excessivamente acadêmicos” e não preparavam para o mercado de trabalho, o que se considerava um dos fatores explicativos para crise econômica em que mergulhava o país.” (KUENZER, 1992, p. 15).

Esse contexto impôs a necessidade de reestruturação do ensino que o dotasse em todos os níveis de maior racionalidade e constituísse fator de desenvolvimento individual, possibilitado pela organização de um sistema educacional que reduzisse a demanda pelo ensino superior e criasse um outro direcionamento para o Ensino de 2º grau, transformando-o em profissionalizante e, desse modo, eliminasse o seu caráter acadêmico. Cria-se, então, a Lei nº 5.692, em 1971, que, para a sua justificativa, expressa em uma exposição de motivos, assinada pelo Ministro da Educação, apresentou a nova concepção que orientaria a Educação a partir de então, conforme destacamos no trecho a seguir:

[...] também na educação a palavra de ordem terá de ser a racionalização dos investimentos, para que ela própria venha a constituir o investimento nobre por excelência, sobre o qual há de assentar-se o processo de desenvolvimento. (Exposição de Motivos nº 237, de 30 de março de 1971).

Implantou-se a Lei 5.692/71, reformulando o ensino de 1º e 2º graus, e conseqüentemente a lei 4.024/61, nesses níveis de ensino. Essa lei se propôs a romper com a dualidade com a criação de um sistema único que absorveria todos sem distinção de classe, substituindo assim os ramos propedêutico e profissional, ao transformar todo o 2º grau em curso profissionalizante. Com o Parecer 45/72 que a regulamentou, foram definidas 130 habilitações técnicas, ampliadas posteriormente para 158, as quais poderiam ser adotadas pelas escolas. Mais tarde, surge uma nova orientação com a implantação das habilitações básicas, de caráter mais geral, por meio do Parecer 76/75, que proclamou a unidade entre o pensamento e ação, mas diluiu a profissionalização na Educação geral. Desse modo, o 2º grau passou a ter um caráter de terminalidade, o que definiu nova forma de relação entre Educação e trabalho, generalizando a profissionalização, independentemente da classe social ocupada.

O texto dessa lei, aparentemente avançado por apresentar inovações nos campos pedagógico, social e político, estendeu o ensino de 1º grau<sup>19</sup> para oito anos de duração, proclamando-o como um direito de todos, obrigatório para o Poder Público, bem como instituiu a profissionalização compulsória. Pretendia desenvolver nos educandos a auto-realização, a qualificação para o trabalho e o exercício consciente da cidadania, tomando por

---

<sup>19</sup> O Ensino de 1º grau destinava-se a possibilitar a formação integral, fundindo o Primário e Ginásial, assim estruturados na lei anterior (4.024/61), passando de 1ª a 4ª série a cuidar da educação geral e de 5ª a 8ª série destinado à sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, de acordo com as áreas econômicas (primária, secundária e terciária). (CUNHA, 2000).



base o ajuste à nova etapa de desenvolvimento econômico, sustentada na concentração do capital, internacionalização da economia e contenção salarial.

Desse modo, todo o 2º grau agora passara a ser profissionalizante técnico, obrigatório para todos os alunos desse grau de ensino. Estava organizado em três anos para aqueles que desejassem concluí-lo como curso de auxiliar técnico e em quatro anos de duração, mais estágio curricular, para o curso técnico. Com essa mudança, o curso normal também passa a ser considerado técnico, porém manteve a sua característica básica de formar professores para o ensino de 1ª a 4ª série do 1º grau.

Os comandos dessa política, tanto em seu aspecto econômico, quanto administrativo e pedagógico, foram orientados pelo Banco Mundial, mediante acordos MEC/USAID, parceria que teve início a partir dos anos 1960. O acordo visava a encontrar soluções para a crise na Educação, no que se refere à formação de mão-de-obra qualificada que garantisse no País reservas para o capitalismo que se expandia. Desse modo, inicia-se todo um processo de intervenção financeira e pedagógica nos destinos da Educação brasileira, pois essa agência financiou recursos para a construção e aparelhamento de escolas, treinamento para a qualificação de recursos humanos e apontou diretrizes para a organização e desenvolvimento dos currículos dos cursos e reformas em geral.

A realidade concreta, no entanto, revelou-se de outra forma, sem que se observassem mudanças substanciais na prática das escolas. Na verdade, ao determinar-se a unificação da escola de 2º grau, pretendeu-se resolver no seu próprio *locus* a divisão entre trabalho manual e intelectual e, conseqüentemente, a diferenciação entre as classes – uma questão da estrutura da sociedade capitalista, que extrapola o âmbito pedagógico, uma visão portanto carregada de ideologia e ingenuidade que colocam a escola como a redentora dos problemas sociais.

Desse modo, sem lograr êxito, a proposta de obrigatoriedade da profissionalização determinada por essa lei e que os técnicos egressos dos cursos seriam incorporados ao mercado de trabalho não se concretizou satisfatoriamente, visto que poucos conseguiam inserir-se. Sendo assim, foi alterada pela Lei 7.044/82<sup>20</sup>, que extinguiu a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, substituindo a “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho”. O fracasso da obrigatoriedade da profissionalização decorreu da falta de uma política que assegurasse as condições financeiras para desenvolver a proposta, aliada às

---

<sup>20</sup> Entendida como uma solução de compromisso, a Lei 7.044/82 traz de volta, segundo Manfredi (2002) sem constrangimentos legais, a dualidade estrutural do sistema de ensino, tornando o Ensino Médio ainda mais ambíguo, além de desestruturar o Ensino Técnico ofertado pela rede estadual.

condições desiguais de acesso à escola, à desqualificação dos recursos humanos para as novas funções a serem exercidas pela escola, a criação de muitos cursos para atender a determinação legal e interesse político-eleitoral, sem considerar as demandas reais da sociedade.

Assim sendo, a situação caótica em que se encontrava a Educação Profissional, caracterizando a indefinição do papel da escola média em relação ao mundo do trabalho, e, conseqüentemente, a perda de significado social do Ensino de 2º grau, teve seus efeitos atenuados pelas mudanças introduzidas pela Lei 7.044/82, que tornou facultativa a profissionalização no Ensino de 2º grau. Trouxe, contudo, conseqüências ambíguas, uma vez que de certa forma restringiu a formação profissional às instituições especializadas, permitindo que as outras escolas de 2º grau reorganizassem suas grades curriculares e oferecessem apenas o ensino acadêmico; e, em algumas vezes, fazendo um arremedo de profissionalização, ficando sob a responsabilidade da escola a opção por oferecer essa modalidade de ensino ou não.

Em que pese essa realidade, podemos dizer que a Lei 5.692/71 criou falsas expectativas sobre a Educação Profissional, visto que se difundiram, caoticamente, habilitações profissionais em uma estrutura de ensino de 2º grau sem clareza de sua identidade. Na realidade, o que se observou foi a reedição do dualismo, referendando mais uma vez o compromisso da escola com a classe dominante, ao retirar-lhe o compromisso com o mundo do trabalho e aceitá-la como predominantemente propedêutica.

Evidentemente, como já salientamos neste estudo, a dualidade estrutural assimilada pela escola tem origem na estrutura de classe, portanto, não será resolvida no âmbito do projeto político-pedagógico da escola. Por outro lado, a escola, como *locus* de socialização do conhecimento, não possibilitou ao aluno formas de articulação com o mundo do trabalho concreto e com a prática social como um todo.

Esse modelo de Pedagogia foi ajustado para atender as demandas do mercado de trabalho e das relações sociais, então determinadas pelo taylorismo-fordismo. Tal sistema exigia grande quantidade de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada, para exercerem funções de execução e planejamento, evidenciando o distanciamento entre ações intelectuais e operativas. Nesse sentido, o princípio educativo orientador da formação profissional baseava-se em uma concepção de ciência de cunho positivista, visto que:

[...] deriva-se de uma determinada concepção de qualificação profissional que a concebe como resultado de um processo individual de aprendizagem de formas de fazer, definidas pelas necessidades da ocupação a ser exercida, completada com o desenvolvimento de habilidades psicofísicas demandadas pelo posto de trabalho; nesta concepção que fundamentou os cursos e treinamento das empresas e de

qualificação profissional das agência formadoras, o desenvolvimento das competências intelectuais superiores e o domínio do conhecimento científico-tecnológico não se põe para os trabalhadores. (KUENZER, 1999, p. 126).

Assim sendo, os currículos dos cursos de formação profissional foram organizados em áreas de conteúdos rígidas, as quais foram selecionadas a partir das tarefas específicas de cada ocupação, privilegiando no processo de aprendizagem as formas de fazer para uma determinada ocupação.

Ressalte-se que esse conjunto de mudanças que a dinâmica social impôs à formação profissional, especialmente ao funcionamento dos cursos técnicos de nível médio, articula-se também a uma transformação no próprio entendimento de Educação Profissionalizante, passando, a partir do final da década de 1970, a ser denominada de **tecnológica** e compreendida como,

Educação compreensiva e global, voltada para os métodos e processos tecnológicos e destinada à capacitação dos indivíduos para a ocupação imediata de posições profissionais dentro do mercado de trabalho, em todos os níveis de formação educacional. (NASCIMENTO apud ROSA, 1996, p. 25).

A partir de então, foi sinalizado o movimento de modernização da Educação Tecnológica, com vistas à formação profissional mais ampla e polivalente, para atender aos requisitos do modelo de produção e a um mercado consumidor que se apresentava mais sofisticado.

Novos discursos se processam, emergindo da motivação produzida pelo novo cenário, em que se verificavam uma velocidade industrial no País, a absorção gradual de alta tecnologia e ainda a formação de especialistas técnicos de níveis diversos, o que já vinha ocorrendo nas escolas técnicas federais. 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.

Assim, em 1976, implantou-se o CENTEC – Centro Tecnológico da Bahia (Lei 6.344/76) como projeto-piloto para ministrar somente cursos superiores de tecnologia. Mais tarde, aproveitando-se a capacidade das escolas técnicas federais, foram criados, em 1978, os três primeiros CEFET's (Lei nº 6.545/78) em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná, para trabalharem a concepção ampliada da Educação Profissionalizante.

Com a criação dos CEFET's, foram ampliados e alterados tanto os objetivos quanto as competências das ex-escolas técnicas. Eles tornaram-se autarquias de regime

especial, regidas pelo artigo 4º da Lei 5.540/68<sup>21</sup> e entendidas como estabelecimentos de Ensino Superior isolados, vinculados ao MEC e dotados de autonomia.

Parágrafo único – os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo são autarquias de regime especial, nos termos do artigo 4º, Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, vinculados ao Ministério de educação e Cultura, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, regendo-se por esta Lei, seus Estatutos e Regimentos. (BRASIL, 1978).

Os Centros Federais de Educação tecnológica assumem, a partir de então, como características básicas, a verticalização do ensino e o vínculo estreito com o setor produtivo, tendo como objetivos, inicialmente, segundo prescrito na Lei nº 6.545, 30.06 78,

- 1 - Ministrando ensino superior de graduação e pós - graduação, visando à formação de profissionais em Engenharia Industrial e Tecnologia;
- 2 - Ministrando ensino superior de licenciatura plena e curta, com vistas à formação do docente especialista do ensino de 2º grau e dos cursos de tecnologia;
- 3 - Ministrando ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares técnicos e técnicos industriais;
- 4 - Promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização profissional na área técnico-industrial;
- 5 - Realizar pesquisa aplicada à área tecnológica e industrial, estimulando atividades inovadoras e estendendo seus benefícios à comunidade, mediante cursos e serviços.

Posteriormente esses objetivos ganharam amplitude e nova redação, mediante a Lei nº 8.711/93, para melhor expressar as novas funções desse modelo, ficando assim dispostos:

- 1- Ministrando ensino em grau superior:
  - a) de graduação e pós-graduação lato sensu, visando à formação de profissionais;
  - b) de licenciatura, com vistas à formação de professores especializados para as atividades específicas do ensino técnico e tecnológico;
- 2 - Ministrando cursos técnicos em nível de 2º grau, visando a formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio;
- 2 - Ministrando cursos de educação continuada, visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica;
- 4 - Realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (BRASIL, 1993, p. 13).

Mais de uma década após a criação dos três primeiros CEFET's, no Sul e Sudeste, implantou-se no Maranhão, em 1989, por meio do Decreto nº 7.863, de 31.10. 1989, o CEFET, substituindo a Escola Técnica Federal, regido pelas mesmas leis e normas já vigentes

<sup>21</sup> A Lei nº 5.540, de 1968, reformulou o Ensino Superior com base no modelo universitário americano, passando a ter a seguinte estrutura: ensino básico e profissional e dois níveis de pós-graduação - mestrado e doutorado; implantou o sistema de créditos, isto é, a matrícula por matéria, propondo a avaliação, substituindo as notas por menções, além de dissolver a cátedra e propor a departamentalização, dentre outras medidas de ordem administrativa e pedagógica.

para aquele modelo institucional, portanto assumindo as mesmas competências e a mesma estrutura organizacional.

As justificativas<sup>22</sup> para a criação do CEFET/MA encontraram apoio não somente nos aspectos econômicos, expostos pelo então ministro Hugo Napoleão, como também nos condicionantes políticos, uma vez que o presidente da República, José Sarney, era maranhense e deu apoio direto à proposta de “cefetização”. Esse fato, porém, não ocorreu sem reações desfavoráveis dos outros CEFET’s e de várias escolas técnicas, que há mais tempo tinham interesse nessa transformação, e argumentavam que a Escola Técnica Federal do Maranhão não apresentava as condições mínimas necessárias para assumir as funções desse modelo, juntamente com todos os seus desdobramentos.

Integrando o PROTEC<sup>23</sup> (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico do 2º grau que visava a ampliar a rede federal), com a criação de 200 unidades distribuídas por todo o País, entre as quais as UNED’s, foi implantada na década de 1980, pela Portaria nº 67, de 06.02.1987, a Unidade de Ensino Descentralizada - UNED, localizada na cidade de Imperatriz, a 700 km da Escola-sede - São Luís. Atualmente estão em processo de implantação para funcionamento em 2007 mais quatro UNED’s, sendo três no interior do Estado e uma em São Luís, como parte do PROEP, ampliando desse modo as possibilidades de oferta, principalmente de Ensino Técnico.

As novas atribuições inerentes a esse modelo institucional, incorporadas pelo CEFET/MA, não foram assimiladas de imediato e a escola continuou por mais dois anos após sua transformação, conduzindo o ensino nos mesmos moldes da antiga Escola Técnica Federal. Como explica Rosa (1996, p. 32):

[...] seja pelas alegadas deficiências em termos de estrutura física e de recursos humanos, seja pela impossibilidade de o Governo Federal financiar os custos da reforma, seja pela não ocorrência da esperada demanda de trabalho qualificado para um novo padrão produtivo que deveria ter-se difundido a partir dos grandes projetos ALUMAR e CVRD, o fato é que, entre a promulgação da lei de “cefetização” (1989) e as primeiras mudanças concretas decorrem dois anos. Só a partir de agosto de 1991 a instituição passou a funcionar com a estrutura adotada pelos outros

---

<sup>22</sup> A exposição de motivos nº 215/88, enviada pelo ministro da Educação Hugo Napoleão ao Presidente da República, pleiteando a reforma da instituição, traz o seguinte argumento: I - pela grande extensão territorial do país, há necessidade de se criarem outros CEFET’s; II - a ETFMA é vista como um pólo de irradiação para as regiões norte e nordeste oriental do Brasil, ideal para que funcione como centro de formação profissional nos vários níveis; III - as descobertas da província mineral de Carajás, com extraordinárias reservas de minérios, apontam na direção de que a região se tornará um grande pólo minero-metalúrgico e metal-mecânico, voltado, sobretudo, para o mercado externo; IV - a necessidade de formação de recursos humanos técnicos especializados, em todos os níveis, implica numa nova postura e participação das instituições educacionais. Vede Rosa (1996).

<sup>23</sup> O PROTEC foi subsidiado pelo Banco Mundial, sem, contudo, lograr êxito, pois a meta de construção de 200 escolas não se materializou. De acordo com Frigotto (1992), que analisou documentos e dados empíricos sobre o desenvolvimento do Programa, constata-se que até 1990 não haviam sido implantadas mais do que seis escolas.

centros e a se guiar por um novo regimento interno, implantado em caráter experimental.

Somente no primeiro semestre de 1992, pôde-se verificar de modo mais significativo as alterações na prática de trabalho do CEFET/MA, quando foram implantados os três cursos de licenciatura em Mecânica, Eletricidade e Construção Civil, e ainda um de Tecnologia em Eletrônica Industrial. Com respeito à pós-graduação, também foram ofertados dois cursos de especialização nas áreas de Informática Industrial e Engenharia de Materiais, sendo que foi transformado em Mestrado, realizado inicialmente no CEFET/MA com a conclusão na Universidade Federal de São Carlos, mediante convênio com essa instituição.

Convém salientar, entretanto, que, desde março de 1989, antes da implantação do CEFET, a ETF/MA já tinha conseguido aprovação de seus projetos de curso superior, uma prerrogativa dada às escolas técnicas federais, por meio de autorização especial do MEC. Assim sendo, essa iniciativa não foi possibilitada em detrimento do modelo CEFET, porém, após a transformação ganhou mais *status* e solidez.

Apesar de o CEFET/ MA, após mais de uma década de existência, contudo, já evidenciar alguns avanços na assimilação das características do modelo CEFET, ainda tem muitos limites a superar, tanto no que tange aos aspectos administrativos quanto pedagógicos, envolvendo desde o processo da gestão expresso na condução de políticas que dinamizam as relações de trabalho internas e externas, à configuração de uma pedagogia que responda satisfatoriamente aos interesses e necessidades da comunidade maranhense, até às dificuldades curriculares.

O modelo CEFET é apontado nos documentos oficiais como uma instituição dotada de uma estrutura leve, com potencialidade para desenvolver ensino, pesquisa e extensão, articuladamente com a sociedade e o setor produtivo. Representa, assim, um modelo ágil, flexível e atual, com qualificação compatível com as novas demandas postas pela reestruturação produtiva.

Em um mundo do trabalho atingido pelas transformações variadas dos últimos anos, onde modelos de produção, serviços e gestão vêm sendo substituídos por outros emergenciais sem clara afirmação pedagógica, os CEFET's passaram a desempenhar o papel de gestores pedagógicos desses modelos de substituição. (BOCCHETTI, 1997, p. 157).

De acordo com as avaliações institucionais realizadas pelo MEC, a própria natureza desse modelo permite que a integração com a indústria produza resultados significativos, exigindo que este apresente flexibilidade e rapidez de resposta nem sempre

viáveis em estruturas legais do setor público. Nesse sentido, a proposta do Governo foi ampliar essa rede, transformando as escolas técnicas em CEFET's, e hoje contamos com dezessete. Está presentemente em curso a discussão, por parte de alguns CEFET's, o pleito de transformação destes em Universidade Tecnológica.

Muitas críticas ainda apontam o processo de “cefetização”, para algumas realidades, inadequado, em razão da falta dos requisitos básicos inerentes aos seus objetivos, principalmente porque ainda não se tem muita clareza quanto ao papel que esta instituição representa no contexto tecnológico, acadêmico e social, fato que repercute na dificuldade de adaptação ao modelo, verificada em procedimentos que expressam hábitos e costumes das práticas de escolas técnicas.

Por fim, depreende-se que a instituição CEFET, como uma das políticas educacionais do final década de 1970, e anos 1980, representou uma das respostas do Estado para as mudanças ocorridas no processo produtivo, por ser esse modelo, de acordo com as proposições oficiais, como já mencionamos neste estudo, capaz de, mais rapidamente e com flexibilidade, formar profissionais com tipo de qualificação de caráter geral e polivalente, que atenda as demandas do mercado.

Esse rápido percurso pela história da formação profissional nos favoreceu elucidar como se configurou historicamente essa modalidade de ensino, evidenciando as limitações da escola em possibilitar ao contingente de jovens e adultos o real acesso ao saber socialmente produzido, articulado ao mundo do trabalho. Em virtude da sua subordinação ao capital, a escola progressivamente ampliou a seleção e a exclusão. Aos poucos que romperam esse cerco não foi garantido um ensino de qualidade, pois a distribuição do conhecimento, de forma desigual, não lhe deixa opção, restando-lhes, portanto, como possibilidade de aprendizado sobre o trabalho, as experiências e relações que mantêm com o mundo concreto.

Acrescentemos a essa limitação o referencial teórico-metodológico que dá sustentação à formação profissional, ainda apoiado em uma concepção de ciência neutra. Essa concepção impossibilita uma compreensão das dimensões de totalidade, movimento e historicidade do conhecimento, originando uma visão fragmentada e dicotômica da relação teoria e prática.

Embora tenhamos constatado limites, que realmente inviabilizam um crescimento qualitativo na formação profissional, não se pode deixar de reconhecer as lutas desencadeadas em busca de superação desse cenário, obtendo-se às vezes algumas conquistas, mesmo que ainda só se apresentem no plano das reflexões. Ressaltamos, portanto, o investimento de muitos educadores que se dedicam há algum tempo à investigação desse fenômeno relação

educação/trabalho, formação profissional como um todo, dentre os quais, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Lucília Machado, Miguel Arroyo, Celso Ferretti, Luís Antonio Cunha, Marise Nogueira.

### **3.2 A profissionalização em nível técnico no contexto atual - novas questões, antigos dilemas: aproximações com o que pensam os sujeitos que participam dessa trama**

Como vimos destacando neste estudo, a relação educação/trabalho resulta de um processo histórico, determinado em relações constituídas pelo modelo socioeconômico dominante e também pelas lutas e interesses de sujeitos concretos que a materializam em seu cotidiano. Assim sendo, a relação educação-trabalho é mutável, questionável, discutível e, portanto, aberta às possibilidades de aquisição de novos significados. É na trilha dessa perspectiva que tentamos apreender ao longo da construção histórica da Educação Profissional como essa relação vem se configurando.

Desse modo, continuando as reflexões apresentadas inicialmente neste capítulo, trazemos à cena alguns aspectos relativos à política educacional ora em curso, especialmente a reforma da Educação Profissional de nível técnico expressa na organização curricular, mediante o modelo das competências, preocupação maior deste estudo.

A política educacional delineada nos anos 1990, consolidada no governo Fernando Henrique Cardoso, constitui um recorte da política neoliberal, estando assim organicamente articulada ao projeto de sociedade por ela preconizada. Logo, não é neutra e deve ser compreendida a partir do movimento em que se situa o Brasil, direcionada para o seu realinhamento econômico e político no contexto internacional. Nesse sentido, a “busca da Modernidade” foi e é o tom dos discursos do Governo federal, a partir do presidente Fernando Collor, para inserir o Brasil no conjunto da sociedade globalizada, o que significa atender à lógica da racionalidade financeira, implicando, como já evidenciamos, a eliminação das políticas de bem-estar social.

Em consonância com essa racionalidade, as economias menos desenvolvidas como a do Brasil, marcada por grande crise econômica e institucional, passam a adotar um conjunto de políticas traçadas por organismos internacionais para os países pobres, e que atingem de forma drástica a Educação. As explicações de Rosar (1999, p. 92) nos ajudam a melhor esclarecer esse fato,

A política educacional concebida e implementada durante o atual governo pode ser avaliada como sendo adequada aos critérios definidos pelos organismos



internacionais financiadores da educação em toda América Latina (Banco Mundial, BID, UNESCO). Os instrumentos de definição e regulação da política de educação no Brasil, a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), da Lei nº 9.394 de 20.12.1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei 4.173/98) compreendem a concepção de um paradigma em que se conjugam a racionalidade financeira e a instrumentalização tecnológica, com a finalidade de assegurar a redução dos custos da educação, ao mesmo tempo em que são criados mecanismos de competitividade e produtividade entre redes de escolas em todos os níveis.

Com base nesse paradigma da racionalidade financeira, as políticas educacionais atuais se sustentam no princípio da equidade, o que significa ter tratamento diferenciado segundo as demandas da economia, excluindo a universalidade do direito à Educação em todos os níveis, gratuita, na rede oficial. Desse modo, os investimentos em Educação passaram a ser regidos, a partir da compreensão de que o Estado só pode responsabilizar-se pelas despesas que produzirem retorno econômico. Nesses termos, a racionalidade financeira reduz o compromisso do Estado com a Educação pública e gratuita, limitando-se ao Ensino Fundamental. Com relação ao Ensino Médio, Profissional e Superior, o Estado restringe suas obrigações, passando progressivamente para a iniciativa privada a responsabilidade para com esses níveis de ensino.

É em perfeita concordância com essa política, com essas mudanças no mundo do trabalho, que se define a reforma da Educação Profissional, com um vínculo orgânico com o mercado de trabalho, o qual se apresenta cada vez mais restrito.

Para atender a essa dinâmica posta pela reestruturação produtiva de globalização da economia, nova pedagogia passou a ser disseminada, privilegiando na formação do trabalhador a capacidade de abstração, a polivalência, a flexibilidade e a criatividade estabelecidas a partir da relação capital-trabalho.

Nesse sentido, a política educacional referente à formação profissional sinaliza para a construção de um novo perfil de trabalhador, que seja capaz de responder com a devida competência às exigências de modernização e reestruturação produtiva. Assim, a Educação Profissional tem como premissas básicas a empregabilidade e a flexibilidade, compreendidas a partir da lógica do modelo de desenvolvimento que cujo foco é o mercado.

A empregabilidade pensada pela reforma da Educação Profissional acena para uma ação escolar voltada para o mercado, cuja tradução é de que cada indivíduo deve buscar um estoque de competências exigidas pelo mercado, passando, assim, a ser reconhecido por esse mercado como alguém empregável que possa acompanhar as constantes mudanças. Constitui, portanto, de acordo com os discursos oficiais, uma das premissas fundamentais da Educação Profissional, entretanto, há que se questionar o conteúdo ideológico dessa premissa,

visto que está na base da nova organização da sociedade capitalista a redução progressiva dos postos de trabalho.

Esse fato evidencia que, mais uma vez, é tributada ao indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do empreendimento educacional e, assim, tomando por base o discurso da qualificação profissional, desloca-se a garantia dos direitos ao pleno emprego para os indivíduos, sob a justificativa veiculada nos discursos oficiais de que não faltam postos de trabalho, mas sim pessoas qualificadas e capacitadas para ocupá-los. Dessa forma, a política educacional deixa claramente expressas as intenções quanto à empregabilidade polivalente, quando acentua a necessidade de uma educação escolar direcionada para o mercado, como encontra-se disseminado na LDB, em seu artigo 39: “ a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Tal orientação é reforçada no Plano Nacional de Educação Profissional, quando trata das habilidades específicas,

A partir do desenvolvimento das habilidades básicas, 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 empregabilidade polivalente a longo prazo do trabalhador. (BRASIL, 1996, p. 9).

Essa perspectiva é bem articulada dentro da política educacional, fortalecida com o apoio da mídia, desencadeando nos trabalhadores e jovens em processo de formação a mobilização de esforços, tempo e recursos financeiros para a realização de cursos de qualificação e requalificação. Os primeiros, muitas vezes, em busca de uma escolaridade não concluída, visando a garantir a permanência no mercado, enquanto os jovens buscam adquirir o maior número possível de certificações que lhes favoreçam credenciais para a competitividade. Assim sendo, os alunos ouvidos nesta pesquisa revelaram, por ordem de prioridade, sobre os motivos que os levaram a fazer um curso técnico, a prevalência naquele que indica oferecer as condições de ingresso no mercado de trabalho (96,6%), reforçada pela expectativa empreendedorista, motivo de escolha de 50% dos alunos, evidenciando o fato de que estes depositam a esperança no emprego pela via da profissionalização. O quadro a seguir apresenta os motivos relacionados no corpo da questão em destaque, a posição em que eles foram escolhidos e as respectivas frequências absolutas, ilustrando essa afirmação.

Motivos	Frequência e posição em que o motivo foi escolhido na ordem de prioridades									Não escolhido
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Total	
Ingresso no mercado de trabalho	22	07							29	01
Obter profissão		05	03		03				11	19
Ocupar o tempo				01	01		01	01	04	26
Obter diploma, pois já exerce atividade profissional na área		01		01			01		03	27
Cursos técnicos têm curta duração		04	01	05					10	20
Montar negócio próprio	01	05	05	03		01			15	15
Qualidade dos cursos do CEFET	03	05	12	03		01			24	06
Outro	04	02	02	01					09	21

Quadro 5 – Motivos relacionados pelos alunos que estão no processo, com ênfase na frequência e posição em que foram escolhidos.

Fonte: Dados primários levantados em 2004 no CEFET/MA.

Como se pode observar, os discursos do MEC e dos capitalistas, constantemente veiculados pela mídia sobre a profissionalização como o caminho para a cidadania, impõem-se como um discurso moderno e de contestação difícil, atribuindo à escola a responsabilidade pela conquista da cidadania. Nesses termos, a compreensão de cidadania fica restrita à lógica do mercado.

A proposta pedagógica dos capitalistas apontada pela CNI, embora se revista de aparente caráter humanista, universal e de busca da cidadania, mais uma vez pretende adequar a Educação às modificações que ocorrem no sistema produtivo do País, objetivando a economia competitiva. As análises de Carvalho (1999, p. 53) esclarecem que, “[...] na aparência o discurso pedagógico da CNI é apresentado em uma perspectiva humanista, mas, na essência, reafirma o caráter utilitarista, economicista e produtivista presente historicamente em sua relação com a educação.”

A perspectiva anunciada pela Lei, porém, que implica a constituição de um novo perfil de trabalhador com capacidade de responder às demandas do setor produtivo, perdeu a coerência quando aprovou o Decreto 2.208/1997<sup>24</sup>, o qual regulamentou a LDB em seu parágrafo 2º do artigo 36, bem como os artigos 39 a 42, que tratam da Educação Profissional, ao dicotomizar a formação acadêmica e a formação profissional, como está expresso em seu artigo 5º: “[...] o ensino técnico-profissional possui organização curricular própria

<sup>24</sup> Esse decreto reeditou o PL nº 1.603/1996, o qual propunha drásticas mudanças no Ensino Profissional, principalmente para a rede federal de educação profissional. Foi elaborado por técnicos da SEMTEC em um curto espaço de tempo, desconhecendo toda uma pesquisa e trabalhos exitosos desenvolvidos por educadores brasileiros. O seu conteúdo tomou por base as orientações do Banco Mundial e da Universidade Americana do Oklahoma, que assessorou o MEC em sua elaboração. Foi alvo de muitas críticas na época de sua tramitação no Congresso que, durante um tempo, o congelou, intencionalmente para, em dezembro de 1996, promulgar a LDB 9.394/96, tirando de cena tal projeto, sob a justificativa de que não estava em consonância com os novos princípios da referida Lei, para posteriormente apresentar-se em grande parte de suas proposições no Decreto 2.208/97.

independente do ensino médio podendo ser oferecido de forma concomitante ou seqüencial a este.”

Essa dicotomia tornou-se ainda mais evidente no artigo 8º do referido Decreto, quando propôs a estrutura modular do currículo, em que a habilitação profissional poderia ser realizada em diferentes momentos e instituições, e com isso justificando a outra premissa básica da Educação Profissional - a flexibilidade – o que possibilita à rede de ensino técnico a oferta ampla de uma formação mais ágil, voltada exclusivamente para o mercado. Acrescentou ainda no artigo 11, nos termos do próprio parágrafo único: “O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.” (BRASIL, 1997).

Essa forma de organizar a Educação Profissional reeditou o dualismo pedagógico historicamente vivido no sistema educacional brasileiro, como já identificamos em outros momentos da história da Educação Profissional, e, desse modo, mais uma vez foram determinadas duas vertentes de Ensino Médio: Educação Propedêutica e Educação Profissional.

Uma das críticas mais contundentes a esse Decreto centrou-se na não-integração entre Educação geral e formação profissional, conforme estava prescrita na LDB, mas excluída deste, o que parece contraditório diante das atuais tendências, acenadas pelo menos no plano do discurso sobre a “intelectualização da produção”, a qual necessitaria dos fundamentos da Educação geral e da interação do indivíduo de forma competente com a máquina, o que implicaria domínio dos conhecimentos técnicos.

Outro aspecto que merece igual atenção refere-se ao indicado em seu artigo 1º, inciso I, “a educação profissional tem por objetivos: promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos gerais e específicos para o exercício de atividades produtivas”; ainda assim, a sua perspectiva mais geral sinaliza para uma formação específica. Tal asserção vamos verificar consolidada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional de Nível Técnico, Parecer 16/1999, em seu artigo 5º da Resolução nº 04 desse mesmo ano a qual será nosso objeto de análise no capítulo seguinte, em que discutiremos o modelo curricular centrado em competências, quando determinam as áreas profissionais para que as instituições de Ensino Profissional definam as habilitações específicas, atendendo ao aligeiramento com que deve ocorrer a profissionalização, por isso na verdade, a ênfase é na formação específica.

Sob o argumento do alto custo do ensino técnico, especialmente aquele oferecido pelos CEFETs e escolas técnicas, justificou-se, dentre outras propostas, a separação do Ensino Médio da Educação Profissional, pois esta, de acordo com o discurso oficial, não vinha atingindo os trabalhadores, apresentando mais características propedêuticas do que profissionalizantes, e assim permitindo o ingresso no Ensino Superior, em áreas diferenciadas daquelas trabalhadas no ensino médio da Educação Profissional, portanto os “altos” investimentos não davam o retorno necessário ao setor produtivo. Evidentemente, não se pode deixar de reconhecer que os filhos dos trabalhadores não têm sido atendidos de fato por essas escolas, uma vez que, em sua maioria, já não têm acesso nem mesmo ao Ensino Fundamental, e aqueles que conseguem ingressar também não chegam a concluí-lo, isto é, quando os poucos rompem essa seletividade, ainda são obrigados a optar por uma escola noturna, em virtude das necessidades de garantir a sobrevivência. Desse modo, as Diretrizes reafirmam a justificativa da bifurcação das redes de Ensino Médio e Profissional, argumentando que:

[...] a separação entre educação profissional e ensino médio, bem como a rearticulação curricular recomendada pela LDB permitirão resolver as distorções apontadas. Em primeiro lugar eliminando uma pseudo integração que nem preparava para a continuidade de estudos nem para o mercado de trabalho. Em segundo lugar, focando na educação profissional a vocação e missão das Escolas Técnicas e instituições especializadas, articuladamente com as escolas de nível médio responsáveis por ministrar a formação geral, antes a cargo da então “dupla” missão das boas escolas técnicas. (BRASIL, 1999, p. 19).

Com base, principalmente, na crítica a essa dicotômica formação profissional e formação geral, luta que vem sendo empreendida por muitos educadores ao longo da história da Educação Profissional no Brasil, é que O MEC retoma as discussões sobre o Decreto, reunindo em 2003, em um grande seminário<sup>25</sup>, representantes de vários segmentos da sociedade envolvidos com a formação profissional para uma avaliação sobre a política de formação profissional desenvolvida no País, trazendo à cena antigos e novos problemas sobre essa modalidade de ensino, aliados aos seus desafios para serem debatidos e encontradas soluções que viabilizassem melhor profissionalização. Esse momento revelou a insatisfação da rede CEFET e escolas técnicas quanto ao modelo de Educação Profissional e também suscitou a definição de que seria necessário o levantamento de elementos para a reorientação

---

<sup>25</sup> O “Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”, foi promovido pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC e pelo Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP, reunindo trabalhadores, educadores, empresários e estudantes, nos dias 16 e 18 de julho de 2003, no governo Lula, sob a administração do então ministro da Educação Cristovam Buarque, que aponta como um dos objetivos do atual Governo o investimento no desenvolvimento científico e tecnológico; a Educação Profissional passa a ter um papel estratégico para o desenvolvimento do País.

da política nacional de educação profissional, bem como das condições para a sua materialização.

A tônica das discussões acerca da referida dicotomia retoma o preceito da integração já determinado na LDB, trazendo como o ponto principal do Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto 2.208/97, porém sem atender integralmente as intenções dos educadores, expressas naquele seminário, pois tal Decreto não apresenta grandes avanços quanto ao anterior; na verdade, o mantém em grande parte apresentando como única alteração significativa a retomada da orientação já prescrita na LDB quanto à integração, pois, antes recomendada que fosse realizada pela via do projeto político-pedagógico, agora vem também expressa no Decreto conforme descrito a seguir:

A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1.996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

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

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

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

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, ou seja, esteja cursando o ensino médio, na qual a complementariedade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementariedade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004).

Como se pode verificar no Decreto, não está clara a forma como ocorrerá essa integração, principalmente com relação ao que se encontra determinado nas Diretrizes curriculares quanto às cargas horárias já prescritas, Ensino Médio e Ensino Técnico, ou seja, para cumprir as respectivas cargas horárias, certamente, ter-se-á que ocupar dupla jornada de estudo, e, nesses termos, qual a diferença no que tange ao acúmulo de tarefas para o aluno, para com a concomitância já praticada e que revelou muitas dificuldades? Daí a questionar-se tal determinação, por não ter sido expresso claramente qual o princípio pedagógico que

orienta tal integração, pois não será a força de um Decreto que efetivamente materializará essa integração; ao nosso ver, exige, certamente, uma clara concepção de conhecimento, formação profissional, entre outras questões de ordem operacional. Não entendemos que se passa pela agregação de um curso ao outro. Portanto, os desdobramentos da integração Ensino Médio - Técnico, na prática, sem essa compreensão e uma conseqüente discussão com a equipe pedagógica, professores e dirigentes, poderão trazer conseqüências ainda mais comprometedoras para a formação profissional, que poderá ser ainda mais minimizada para poder comportar no tempo destinado para a conclusão do Ensino Médio/Técnico.

Igual preocupação centrou-se na forma de organização dessa modalidade de ensino, ao substituir o antigo modelo de Educação Profissional tecnológica de nível médio (Lei nº 5.692/71) por outro organizado nos níveis<sup>26</sup> básico, técnico e tecnológico, como determinou o Decreto nº 2.208/97, em seu artigo 3º, e, desse modo, atendendo ao princípio da flexibilidade, preconiza uma formação rápida para atender diferentes situações de formação do trabalhador. Temos assim um campo de contradições e armadilhas presentes nesse modelo.

A proposta de divisão da educação profissional em três níveis – o básico, o técnico e o tecnológico – se consubstancia em exemplo expressivo das novas exigências técnico-políticas do mercado de trabalho moderno em relação às várias formas do trabalho simples, em face do volume sempre crescente de conhecimentos científicos e tecnológicos incorporados nas inovações tecnológicas microeletrônicas e da informática e das técnicas modernas de organização do trabalho, no atual estágio da organização científica do trabalho. (NEVES, 2000, p. 86).

Acreditamos que não é possível desenvolver uma formação profissional competente que responda às mudanças no mundo do trabalho, sem que se garanta um sólido conjunto de conhecimentos gerais. Os cursos de nível básico, no entanto, não exigem pré-requisito de escolaridade, eis por que se questiona que base histórico-social sobre o trabalho possuirá esse jovem ou adulto, candidato desse curso, que lhe possibilite uma inserção competente no mundo do trabalho.

Com relação a essa forma de organização, também não consideramos substanciais as mudanças trazidas pelo novo Decreto, pois faz apenas alterações nas denominações, mantendo o mesmo significado e conteúdo prescrito no Decreto 2.208, assim discriminadas em seu artigo 1º; a educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas

---

<sup>26</sup> I. O nível básico - destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade.

II. Nível técnico - voltado para proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida pelo Decreto 2.208/97.

III. Nível tecnológico – corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do Ensino Médio e Técnico.

de “formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação”. No que se refere à formação inicial e continuada, envolve cursos de capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização em todos os níveis de escolaridade. Tais cursos poderão ser ofertados segundo itinerários formativos<sup>27</sup>, visando ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. Esses cursos deverão estar articulados àqueles voltados para a Educação de Jovens e Adultos, com vistas à qualificação e à elevação do nível de escolaridade do trabalhador. Essa forma corresponde, portanto, ao nível básico, que passou a ser um ótimo e lucrativo negócio, de fácil expansão, pois são ofertados sem nenhum controle de qualidade, logo, com certificação de competências duvidosa.

Ainda sobre o Decreto nº 2.208/97, constatou-se mais uma dificuldade relativa aos cursos de nível técnico, flexibilizados para funcionarem de forma seqüencial (pós-médio) ou concomitante ao Ensino Médio, ocasionando, por um lado, evasão e grande estresse no aluno que faz a concomitância, em razão do volume de atividades a que são submetidos nos dois cursos, e, por outro lado, representa uma alternativa para reter ou pelo menos retardar o acesso ao ensino superior, pois alguns alunos, ao conseguirem aprovação no vestibular ou inserção no mercado de trabalho, abandonam os cursos. Mesmo assim, essa forma, pós-médio, ainda sinalizava ser a tendência predominante. Na visão de Kuenzer, os cursos pós-médios provavelmente serão mais eficazes do ponto de vista da empregabilidade.

[...] o pós-médio, portanto, configura-se como uma estratégia elitista, e contentora dos anseios de continuidade ao ensino superior, e portanto, orgânico às atuais políticas educacionais determinadas pela redução dos empregos formais e dos fundos públicos, na lógica de racionalidade financeira de só financiar com recursos públicos o que tem retorno. (KUENZER, 1999a, p. 134).

Podemos depreender, portanto, a partir do que foi regulamentado pelo Decreto nº 2.208/97, e neste momento pelo Decreto nº 5.154/2004, que a formação profissional em nível básico, ou inicial e continuada, técnico e tecnológico, passa a ser atribuição de um sistema de ensino específico, diferenciando-se nas propostas pedagógicas, no financiamento e na finalidade. A lógica que a orienta é a do mercado, de modo que os cursos oferecidos deverão atender diferentes modalidades, objetivos e tempo de duração, direcionados para clientela diversificadas.

---

<sup>27</sup> O itinerário formativo é entendido como o conjunto de etapas que formam a organização da Educação Profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. (Decreto nº 5.154/2004).



Essa lógica inviabilizou a existência de equivalência entre os cursos de nível médio, gerais e profissionais, rompendo com uma conquista, mesmo que parcial, já efetivada nas Leis nº 4.024/61 e nº 5.692/71. Essa perda da equivalência foi observada quando se separou Ensino Médio e Técnico, submetendo a continuidade de estudos para quem cursar o nível técnico à conclusão do médio e por não exigir escolaridade anterior para o ingresso nos cursos de nível básico.

Como se pode observar, são várias as armadilhas e contradições presentes no modelo de formação profissional de hoje, expressas na separação formação geral e profissional, na indefinição de uma política de capacitação docente envolvendo as novas concepções orientadoras da Educação Profissional, na implementação de cursos básicos sem avaliação das reais necessidades da clientela a que se destina, bem como do processo pedagógico que o envolve, na empregabilidade como consequência da profissionalização, criando falsa representação de que o problema do desemprego será solucionado pela via da Educação.

Esse cenário delineado para a Educação Profissional ultrapassa a sua própria dimensão, inserindo-se no conjunto de medidas engendradas pelo novo processo de acumulação do capital. Assim, ao estabelecer a política de cursos rápidos, de baixo custo, o Brasil está respondendo às determinações da política internacional, da qual participa consensualmente, reproduzindo ao máximo a sua responsabilidade com o financiamento da educação.

O Decreto nº 2.208/97, articulado às políticas de restrição de financiamento para o ensino superior e para a geração de ciência e tecnologia, fornece a legalidade para retirada do Estado, nos níveis federal e estadual do cenário da qualificação profissional, agora objeto de outro sistema, o de educação profissional, financiado com recursos do FAT, dos agentes financeiros internacionais, particularmente Banco Mundial (BID, Banco Interamericano (BIRD e dos agentes privados (Sistema S, empresas e instituições privadas *stricto sensu*. (KUENZER, 1999a, p. 138).

A materialização dessa política ocorreu a partir do ano 2000, com o financiamento do Ensino Técnico, por meio do PROEP<sup>28</sup> - Programa de Expansão da Educação Profissional, em parceria MEC, Ministério do Trabalho e BID. O CEFET/MA teve parte dos seus projetos aprovados, envolvendo financiamentos destinados à construção e recuperação da área física da escola e à aquisição de equipamentos para laboratórios e algumas dependências da escola.

---

<sup>28</sup> Os recursos são oriundos de dotações orçamentárias do Governo Federal, sendo 25% dos recursos do MEC, 25% Ministério do Trabalho, por meio do FAT- Fundo de Amparo do Trabalhador - e 50% do BID para investimento em estrutura física, equipamentos e capacitação de recursos humanos (Vede Guia de Orientação do PROEP).

Muitas críticas, porém, são desencadeadas em virtude desses recursos não terem sido suficientes para desencadear toda a reforma e seus desdobramentos.

Configuram-se nesse quadro algumas inquietações, em virtude das experiências já desenvolvidas, relativamente à aplicação dos fundos públicos e especialmente o do FAT- um recurso dos trabalhadores, que tem financiado muitos cursos de interesse particular das empresas, sem que estas absorvam de modo satisfatório o contingente de egressos desses cursos.

Por outro lado, a intervenção do Banco Mundial na reforma da Educação Profissional evidencia o estabelecimento de critérios de cunho meramente econômico, orientados para acabar com subsídios, diminuir custos indiretos e descentralizar a gestão, dentre outros.

Nesse cenário desenhado para a Educação Profissional nos anos 1990, a Educação é justificada como investimento, como condição de empregabilidade, e o trabalho é tratado como produção de mercadorias. Vistos sob essa lógica, amplia-se o fosso entre Educação e trabalho. A Educação passa a ter a responsabilidade de desenvolver as habilidades básicas relativas ao conhecimento, atitudes e valores que produzam competências para a gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade, possibilitando a empregabilidade.

Dessa forma, o trabalhador, segundo o discurso dos capitalistas, apresentar-se-ia em condições para adequar-se às mudanças efetivadas no mundo do trabalho. Para aqueles que não conseguirem penetrar o mercado ou não permanecer em seus postos de trabalho, a justificativa está na sua falta de competência ou na escolha inadequada da profissão. Nesse caso, segundo Frigotto, as vítimas do sistema viram algozes de si mesmos, entendendo ele que:

[...] as propostas de educação básica e formação técnico-profissional, sob o ideário das habilidades e competências para a empregabilidade, requalificação e reconversão, tal como postas hoje, desvinculadas de uma proposta democrática e pública de desenvolvimento que integre um projeto econômico, político e cultural com uma clara geração de empregos e renda, ou os que lutam por relações sociais de novo tipo (socialista), reduzem-se, predominantemente, a um invólucro de caráter ideológico. (FRIGOTTO, 1998, p. 46).

Assim sendo, nesse contexto, o papel da formação profissional será o de produzir colaboradores, participativos e adeptos do ideário da redução do emprego, atribuindo a si, individualmente, a responsabilidade pela garantia de um posto de trabalho. O discurso tornado senso comum, trabalhado no Brasil e nos outros países latino-americanos, de que depende da Educação Básica, da formação profissional, da qualificação e requalificação dos

trabalhadores, para que se ajustem e insiram-se no processo de globalização e reestruturação produtiva, situa-se nos limites históricos e políticos determinados pelo modelo de desenvolvimento em curso, que cada vez mais acentua a exclusão, nos países periféricos. A Educação e a formação profissional exigidas para esse alinhamento têm objetivos bem definidos, produzidos e controlados pelos organismos internacionais, respondendo apenas aos interesses de uma parcela da sociedade.

Kuenzer chama a atenção para o discurso que associa formação profissional e empregabilidade, alertando para o fato de que é preciso tomá-lo à luz das condições históricas que o produzem, em que se tem a acentuação das contradições entre capital/trabalho, tomando as relações entre Educação e trabalho dentro dos parâmetros que orientam a ampliação da acumulação capitalista, em virtude da organização dessa relação

[...] E, desta forma, justifica a educação dos jovens na justa medida das demandas do mercado de trabalho: para uns poucos a qualificação científico-tecnológico e sócio-histórico para o exercício das funções vinculadas à gestão, à direção e aos serviços especializados. Para a grande maioria a escolaridade apenas suficiente para permitir o domínio dos instrumentos necessários à existência em uma sociedade de perfil científico tecnológico, complementada por formação profissional de curta duração, que os capacite para exercer ocupações precarizadas em um mercado cada vez mais restrito, e, principalmente, evite a barbárie, permitindo a continuidade da acumulação capitalista. (KUENZER, 1999b, p. 11).

Desse modo, a relação Educação/trabalho - ao não contemplar prioritariamente os sujeitos, as relações sociais por eles vivenciadas, a materialidade em que são geradas a existência e a reprodução humanas - não dará conta de contribuir com o processo de reconstrução da cidadania.

Caminhar em outra perspectiva significa romper com o foco nas técnicas, nas tecnologias, nos métodos e nos conteúdos que favorecem a reprodução da sociedade capitalista, criando outra relação pedagógica que estabeleça maior diálogo com o movimento histórico-social, tomando como foco os sujeitos e suas relações na produção de sua existência.

Com base nisso é que se buscou na escuta aos sujeitos que vivenciam concretamente a formação técnico-profissional que expectativas têm sobre essa formação, visando a identificar nas contradições que a envolvem o que pode ser extraído de positivo para reencaminhar a história das práticas educativas desenvolvidas por alunos, professores, equipe técnica, sem perder de vista a identificação dos pontos de encontro e desencontros que possam influenciar por sua vez as práticas profissionais em que se encontrarão os futuros técnicos formados nesses cursos. Para a maioria dos professores, a expectativa é baseada num

ideal de formação, reconhecendo, contudo, que esse ideal não é fácil de ser concretizado, pois é determinada por uma série de fatores, inclusive, que extrapolam as competências da escola, mas é essa expectativa que os move na superação dos seus limites. Nesse sentido, assim se expressam os professores:

A minha expectativa é aquela do técnico ideal, dele ser muito bom tecnicamente [...] é aquele que a gente conseguisse dar uma formação técnica aprimorada e uma formação geral muito boa, no sentido dele conhecer bem a nível médio, política, um pouco de economia, um pouco de sociologia, do dia-a-dia da vida [...] nós do 2º grau sabemos que é muito difícil essa formação [...] porque infelizmente quando a gente está falando das noções gerais, de vários conhecimentos os alunos dizem: professor vamos pra aula, infelizmente ainda acontece isso, aí a gente tem que reeducá-lo, queremos sair do tradicional, mas os alunos estão tradicionais, tem que ter muita habilidade pra não deixar esse pessoal sair pedalando. (PROFESSOR UBIRACI).  
[...] a expectativa é de formar um bom técnico, que ele não fique frustrado ao chegar no mercado de trabalho, mas para isso a escola deveria acompanhar os avanços tecnológicos, principalmente com relação aos laboratórios que não dispõe de equipamentos para isso, aí dificulta a passagem de experiências, de informações. (PROFESSOR PARAGUAÇU).

Ressaltam ainda que a grande expectativa está em eles desenvolverem um senso profissional, incluindo aí a possibilidade de demonstrarem isso não só num posto de trabalho, mas também como empreendedores, ou seja, que tenham uma atitude independente, autônoma e uma visão de futuro. Podemos pensar na profissionalização do indivíduo a partir de três aspectos, conforme descreve Ramos (2001, p. 240):

Sob a ótica econômica, profissionalizar as pessoas significa formar os sujeitos para viverem do produto de seu trabalho, ocupando um lugar na divisão e técnica do trabalho. Sob a ótica sociológica, essa inserção desenvolve no sujeito uma identidade sócio-profissional que se objetiva por meio do trabalho remunerado e pelo compartilhamento de regras socialmente pactuadas. Sob a ótica ético-política, profissionalizar implica fazer interiorizar esse conjunto de regras que instalam o ato profissional, como uma troca entre uma contribuição social de qualidade e uma remuneração, destacando um valor de ordem social que supera o valor de mercado.

A profissionalização se realiza na relação que se estabelece com a realidade, na mediação com a ação pedagógica. É necessariamente perpassada pela aprendizagem dos conteúdos, métodos e técnicas de trabalho, ou seja, pelo desenvolvimento de um certo profissionalismo. Construir tal profissionalismo pressupõe, além do domínio de uma habilidade técnica e dos conhecimentos teóricos a ela inerentes, um intenso investimento na formação ética, de tal modo que possa ser o orientador da produção de bons serviços a ele responsabilizados, respondendo aos desejos, expectativas e necessidades do usuário/cliente.

Nesse patamar de debates sobre a formação, procuramos conhecer a visão dos empregadores a respeito do que pensam da formação do técnico hoje, se ela tem diferenças da

anterior. Inegavelmente todas vêm grandes mudanças na formação, seja esta impulsionada pelo avanço tecnológico, que está sendo muito dinâmico, intenso e brusco, ou pela competitividade que os motiva a irem em busca permanente de conhecimentos para poderem acompanhar as novas demandas da realidade do mundo produtivo. Assim se posiciona uma das empresas :

[...] a formação do técnico hoje é uma coisa bem móvel, [...] ela tem que estar se modelando de acordo com as necessidades, [...] não dá para ficar parado, tem que está agregando sempre novos conhecimentos, [...] a cultura do especialista não acabou, aqui dentro da empresa tem demais, mas isso não impede de você ter pelo menos um conhecimento básico de outras áreas, você tem que ter, porque as empresas trabalham com equipes multidisciplinares, mas a idéia é que você possa está migrando para várias áreas da empresa. Você não tem mais aquela visão do cara que fica só ali carimbando. Tudo bem eu sei carimbar sou especialista em carimbar, mas também sei arquivar, sei fazer outra coisa [...]. (EMPRESA DELTA).

Para acompanhar a atual racionalidade, exigida pelo mundo produtivo, reconhecem que a escola tem limites, porque essas instituições precisam manter-se atualizadas e o universo do trabalho é muito dinâmico e este acaba sendo o grande indicador das mudanças na formação do técnico. Na verdade, a escola não tem condições de responder rapidamente a tais exigências, por trabalhar com dinâmicas diferentes e também por se assentar em objetivos que são trabalhados a longo prazo, além destes não se restringirem àqueles.

Dando continuidade às reflexões sobre a expectativa a respeito da formação do técnico, indagamos também aos dirigentes. A expectativa destes não é diferente daquela apontada pelos professores, pois igualmente tencionam possibilitar uma formação sólida que favoreça uma atuação competente, com muito profissionalismo e que avance em direção da organização do empreendimento próprio. Visualizam poucas oportunidades de constituição dessa formação, adotando o modelo atual de currículo, como explica um deles:

[...] Esse técnico, formado na modalidade de dois anos, a partir de módulos tem uma expectativa muito acanhada, na medida em que fica [...] muito técnica, muito fragmentada [...] em que não há espaço para discussão de ordem formativa, de valores, fica muito pobre a formação nessa modalidade que foi estabelecida. (DIRIGENTE UBIRANI).

Acreditam, no entanto, que com a modalidade de Ensino Médio integrado<sup>29</sup> ao Técnico, isso seja viável, avançando para um novo momento da Educação Profissional, chamando para si também a responsabilidade em dinamizar essa formação em seus objetivos

<sup>29</sup> Essa modalidade é retomada pelo Decreto nº 5.154/2006, já mencionado neste capítulo, que substituiu o Decreto nº 2.208/97 e será melhor explicado no capítulo seguinte.

e organização didática, favorecendo a tão almejada sólida formação, entendida por um deles da seguinte forma: “[...] quando eu digo formação sólida é que a gente consiga passar os conhecimentos importantes, básicos daquela formação, essenciais, agregando outros conhecimentos gerais.” (DIRIGENTE TAINÁ).

A mesma questão foi lançada aos egressos, com o objetivo de sabermos se o curso técnico atendeu as suas expectativas e interesses e assim compararmos a visão dos dirigentes e professores sobre o que desejam /esperam com relação a essa formação. Para a maioria 75% (ver gráfico 1), preencheu a expectativa, apesar dos limites apresentados durante a sua realização, como: a ausência de recursos, equipamentos para os laboratórios, maior número de aulas práticas, dentre outros. Justificaram o atendimento da expectativa pela afinidade que têm com a área, pela amplitude de oportunidades de exercê-la, pelo aprendizado interessante que o curso ofereceu. Essa realidade nos remeteu a entender que a expectativa se voltava fundamentalmente para o desenvolvimento de habilidades técnicas e com relação a esse aspecto o grupo de professores e dirigentes reconhece que tem empreendido esforços no sentido de cumprir pelo menos essa dimensão da formação, apesar de não perder de vista a idéia de que a formação do técnico não deve ser restrita apenas a esse aspecto, operacional, o que fortalece a crença na possibilidade de reconstrução de novas bases para a formação técnico-profissional.

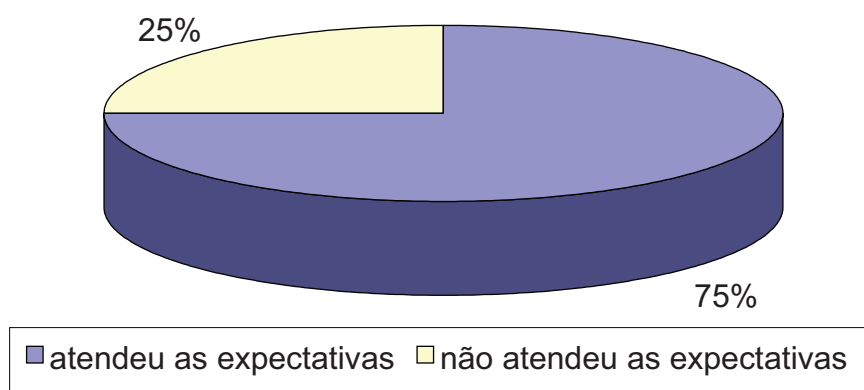


Gráfico 1- Atendimento das expectativas e interesses por parte dos egressos do curso técnico de programação de computadores.

Fonte: Dados levantados em 2004 no CEFET/MA.

Nessa perspectiva, indagamos dos professores e dirigentes sobre quais indicadores ou parâmetros devem orientar a formação do técnico, visando a penetrar as contradições das percepções dos sujeitos acerca do tema da formação, além de detectar os indicadores que poderão nortear a reconstrução do currículo da modalidade de estudo pesquisada. Por unanimidade, os professores respaldam a sua posição sobre os parâmetros, tomando por base uma formação técnica substancial que os prepare de fato para um exercício competente e uma formação geral ampla que lhe possibilite melhor leitura da realidade em que se encontram. As posições variaram também para as qualidades acenadas pelo mercado de trabalho, tais como: saber trabalhar em grupo, ter autonomia, criatividade, iniciativa, organização e responsabilidade, porém ressaltam que o desenvolvimento dessas qualidades não está claramente expresso no currículo e que a sua materialização vai depender da visão de cada professor.

Sintonizados com essa posição, os dirigentes, quando questionados sobre os indicadores, também elencam os mesmos apontados pelos professores, ressaltando, porém, a necessidade de que, para que se consolidem tais indicadores no processo formativo deve haver maior interação teoria prática, o que é paradoxal, em face do que está proposto no currículo organizado por competências e as condições objetivas para operacionalizá-lo, no que tange principalmente ao tempo destinado à formação, às condições dos laboratórios e formação pedagógica dos professores, evidenciadas com maior detalhe nos capítulos subseqüentes, pois, sem dúvida, esse é um desafio a ser enfrentado pela escola, tanto no que se refere à discussão dos fundamentos e concepção dessa relação teoria e prática quanto da sua operacionalização. Na fala do dirigente a seguir sentimos claramente essa preocupação:

[...] trabalhando justamente os conhecimentos, os conteúdos acumulados ao longo dos tempos para aquela formação e logicamente trabalhando as duas vertentes: teoria e prática, [...], pois são indissociáveis, a gente ainda tem dificuldade de estar ali trabalhando a prática, de partir as vezes de um problema real para que o aluno vá trabalhando, desenvolvendo aquele projeto [...] e ali vá agregando os conhecimentos, na verdade o professor ainda está naquela prática onde trabalha primeiro o conteúdo e agora vamos botar em prática e o aluno às vezes sente dificuldades porque ele fica vendo aquele conteúdo solto, ele diz: o que eu vou fazer com ele, quando vai para a prática clareia, [...] seria interessante ir fazendo logo, já trabalhando [...]. (DIRIGENTE TAINÃ).

Como se pode observar, há uma relação orgânica entre as dimensões econômica, sociológica, ético-política e pedagógica na concepção e construção do ser profissional, tornando-se indispensável assim a identificação de seus conteúdos e relações que possibilitem a ruptura com o a nova visão de profissionalismo que se estabelece no currículo atual, qual

seja, a de desenvolvimento da empregabilidade, para que se possa caminhar com clareza na definição de outros parâmetros para a formação do técnico. A formação profissional não pode ser reduzida a esse aspecto, daí que Boterf defende a idéia que este não deva ser responsabilidade exclusiva da pessoa, mas também das condições criadas pelas organizações, sob o risco.

A empregabilidade não passará de um termo na moda se um certo número de condições não for reunido nas empresas. Desenvolver ou encorajar a empregabilidade supõe que se facilite a transversalidade, favorecendo a variedade das situações de aprendizagem, treinamento para a reflexividade sobre as práticas profissionais, recrutando não somente pela busca de competências similares, mas também pela capacidade de criar novas competências, tratando a avaliação não como uma operação de controle, mas como uma oportunidade para criar ciclos de aprendizagem [...]. (BOTERF, 2003, p. 35).

Acreditando na lógica de que é importante redefinir os papéis institucionais no processo de formação profissional, indagamos dos professores, dirigentes, egressos e empresas sobre quais conhecimentos devem ser possibilitados pela escola e quais aqueles que deveriam ser de responsabilidade do universo do mundo trabalho no processo de formação do técnico, do trabalhador, haja vista a escola não ser o único espaço destinado à formação. Os professores, dirigentes e egressos reafirmam a concepção de que à escola compete trabalhar os conhecimentos teóricos e práticos relativos à profissão, incluindo também os conhecimentos que lhe preparam para vida, para saberem tomar posições e desenvolverem adequadamente a profissão e a empresa deve direcionar para as suas necessidades, treinar, ensinar a trabalhar com as suas ferramentas específicas, havendo ainda uma pequena variação para entender que a escola deva formar em detrimento do que a empresa determina e necessita.

Apesar, no entanto, de parecer animadora a posição desses sujeitos quanto à participação de cada instituição no processo de formação do trabalhador, observamos que ainda falta certa concretude no que tange a sua objetivação, senão vejamos :

Hoje entendemos que toda formação de todo profissional, ela não se completa no espaço escolar, o primeiro passo é de uma formação que se dá na escola, que nós chamamos de inicial e aí a partir do exercício profissional que é também a sua formação continuada, que é também em cursos, mas também o próprio refletir sobre a sua prática é uma formação continuada, então esse profissional chega na empresa e vai completar essa formação. (DIRIGENTE XAMÁ).

[...] o papel da escola é dá a formação, o papel da empresa é adequá-la a sua realidade, através do treinamento, mas desde que ele tenha uma boa formação [...], pois o acúmulo de aprendizado é muito rápido. (PROFESSOR APOENAN).



Para as empresas, essa é uma questão bem resolvida, pois pensam que tanto a escola quanto a empresa devem estar preocupadas com a formação do trabalhador. Curiosamente evidenciam que a escola é mais um espaço de formação dos valores hoje exigidos pelo mercado de trabalho, que tem a responsabilidade de modelar e ampliar o que a família trabalhou inicialmente. Não demonstram preocupação com o conhecimento técnico, pois é mais fácil de ser suprido pelas empresas, pois a cada momento que sentirem necessidade de implementá-lo não terão problemas, logo, se a escola desenvolver bem o significado do trabalho, do profissionalismo, estará cumprindo o seu papel e as empresas trabalharão os outros aspectos.

Uma das funções atribuída à escola é transmitir os saberes profissionais supostamente requeridos pelo universo do trabalho, no entanto, a lógica da instituição escolar, constituída de saberes teóricos e práticos, não pode se restringir ao saber-fazer formalizado pelo sistema de trabalho. A lógica das competências, hoje ordenadora dos currículos de formação profissional, sustentando-se sobre o postulado de que o saber só existe em ação, pressupõe uma integração entre formação e trabalho, sendo o local de trabalho o principal formador, em que os elementos da formação aliados ao do trabalho favoreçam a adaptabilidade e a readaptabilidade profissionais permanentes.

A profissionalização defendida por estes segmentos pressupõe uma realidade dinâmica, nos termos de Boterf (2003), designando mais um processo do que um estado, logo, deverá envolver um constante aprendizado, contudo direcionado para seus interesses e necessidades.

Compondo ainda o quadro de reflexões sobre a formação, os egressos foram questionados sobre se enfrentam dificuldades no exercício profissional relacionadas à formação. A maioria respondeu que não sente dificuldades, pois se encontram atuando na área em que se habilitaram e quando se vêem diante de algum problema, buscam resolvê-lo por meio de pesquisa, do estudo, da consulta ao chefe do setor de trabalho, junto aos colegas ou retornando à escola. Cruzando com a questão trabalhada junto às empresas sobre as dificuldades apresentadas pelos profissionais ou estagiários formados pelo CEFET/MA e como eles a superam, estas responderam que não são verificadas muitas dificuldades, ressaltando que, quando surgem algumas, são relativas à prática, dada a especificidade do trabalho de determinada empresa e as superam com muita força de vontade, com criatividade, interagindo com os responsáveis pelos setores, pesquisando.

Pode-se depreender, portanto, que do ponto de vista do cumprimento das atividades técnicas os profissionais formados no CEFET/MA têm respondido às dinâmicas de trabalho das organizações.

#### **4 CURRÍCULO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL – OS EMBATES NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS TÉCNICOS**

Neste capítulo discutimos a organização curricular dos cursos técnicos, eixo principal desta pesquisa, tomando-se por base as propostas curriculares oficiais desenvolvidas ao longo da história da formação técnico-profissional. Essa discussão trilha pela busca da compreensão das intenções e implicações políticas e pedagógicas expressas em tais propostas, o que nos impõe a necessidade de retomada do contexto socioeconômico e político que gestou cada modelo curricular, dando assim continuidade às reflexões apresentadas no capítulo anterior. Assim sendo, pretendemos explorar, de modo mais específico, a categoria currículo.

Trabalhamos com o entendimento de currículo como um instrumento hegemônico, que possibilita a intervenção nas práticas educativas desenvolvidas na escola. Assim sendo, não é neutro, nem imparcial, ao contrário é carregado de intencionalidades declaradas ou não. Nesse sentido, faz parte de um contexto histórico, é determinado. Em sua trajetória, vem se expressando em dois grandes eixos: como concepção tradicional ou conservadora e como concepção crítica e pós-crítica. Tais concepções influenciaram e influenciam significativamente o campo curricular no Brasil, determinando a forma de conceber a Educação, o homem, o mundo, intencionalmente ou não.

A discussão proposta envolverá as concepções de currículo oficial e currículo real, entendendo-o como instrumento pedagógico que sistematiza os conhecimentos produzidos socialmente pelos homens no seu processo de relação com o mundo e com os outros homens. Nessa perspectiva, apoiar-nos-emos na legislação pertinente a cada fase da formação e ainda nos pressupostos históricos, filosóficos e sociais predominantes nessas fases, bem como no que nos revelou a realidade estudada. A ênfase maior será dada à reforma curricular implantada nos anos 1990, pela LDB nº 9.394/1996, que estabeleceu novas diretrizes curriculares para Educação Profissional, focando-se a de nível técnico, em que analisamos os seus princípios e pressupostos expressos nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de nível técnico, de modo a explicitar seu significado político-pedagógico no atual contexto.

Analisamos as contradições engendradas na produção e apropriação do novo modelo curricular proposto para a formação técnico-profissional, objetivando trazer à tona as possibilidades de reconstrução de práticas pedagógicas de formação profissional mais condizentes com as necessidades e os interesses dos grupos envolvidos.

#### **4.1 A organização curricular da educação profissional - do aprendizado por meio das práticas cotidianas às primeiras manifestações de sistematização curricular.**

Como já mencionamos neste estudo, a Educação Profissional tem origem com a educação dos Jesuítas, mas são os povos indígenas, que desenvolvem o papel de primeiros educadores de artes e ofícios, mediante o exercício de várias atividades efetivadas por meio de observação e participação direta no trabalho de tecelagem, colheita, plantio, cultivo da terra e produção de medicamentos. Sem padrões ou regulamentações estabelecidas, o aprendizado ocorria no próprio ambiente de trabalho. Assim sendo, nos primeiros séculos de colonização portuguesa, em que a economia brasileira era baseada na agroindústria açucareira e tinham o trabalho indígena e dos negros vindos da África seu sustentáculo, os engenhos que eram as unidades básicas de plantio desse produto, bem como de sua produção, eram os espaços onde ocorriam as práticas educativas informais de qualificação para o trabalho por intermédio do próprio trabalho.

No período colonial, os jesuítas, com a proposta de “Aprendizado Agrícola” que compôs o Plano de Estudos de Nóbrega, apresentavam interesse em profissionalizar indivíduos que evidenciassem disposição para a aprendizagem de técnicas. O Plano de Estudos de Nóbrega incluía, além do ensino do Português, Doutrina Cristã, escola de ler e escrever, canto orfeônico e música instrumental, constituindo-se na sua matriz curricular básica. Integrava também esse plano o ensino de Gramática Latina para os que se destacavam, objetivando a preparação para as humanidades superiores, Filosofia e Teologia, voltados para a formação dos futuros missionários e administradores de negócios públicos ou privados, finalizada com uma viagem de estudos à Europa, sendo que para os demais era ofertado o Ensino Profissional agrícola ou manufactureiro. A justificativa de Nóbrega para a profissionalização ligava-se ao fato de haver necessidade de formar pessoal capacitado em outras funções essenciais à vida da Colônia. Todas as aulas relativas a esse período eram expositivas, utilizando exemplos vivos e visavam a desenvolver espírito moral. Tomavam-se por base fatos ocorridos, aprendia-se fazendo, no contato com a realidade, isto é, o trabalho era eminentemente empírico. Essa proposta não foi bem aceita pela Ordem Jesuítica em Portugal, pois a esta não interessava a instrução de índios e sim seu adestramento para servir de mão-de-obra.

Com o crescimento da agroindústria açucareira e a intensificação da atividade de extração de minérios em Minas Gerais, contudo, surgem novas necessidades e organização urbana, o que exigiu a existência de alguns serviços e um comércio com maior diversidade de

produtos artesanais e de utensílios domésticos. Isso ocasionou a necessidade de trabalhos especializados, tais como, sapateiros, ferreiros, carpinteiros, pedreiros entre outros. Nos núcleos urbanos mais importantes, também se localizavam os colégios religiosos, especialmente o dos jesuítas, que possuíam seu grupo de artesãos para realizarem atividades de manutenção, construção e prestação de serviços em geral. Tais ofícios eram por eles ensinados com base nas práticas de aprendizagem de ofícios existentes na Europa, de onde também adquiriram esses conhecimentos. Era um ensino quase que individualizado, pois cada mestre só podia trabalhar com no máximo dois menores e o tempo destinado para esse aprendizado era de quatro anos no mínimo. Após esse tempo, o aprendiz podia empregar-se na oficina de outro mestre. Desse modo:

[...] os colégios e as residências dos jesuítas sediados em alguns dos principais centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as “escolas oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios, durante o período colonial. (MANFREDI, 2002, p. 68).

Podemos classificar a Educação Jesuítica em duas etapas, a primeira correspondente ao período de 1549 a 1570, denominado período Nóbrega, que envolveu brancos e índios e, fundamentalmente, objetivava formar adeptos ao catolicismo. Nesse sentido, a matriz curricular se embasava no ensino da Doutrina Cristã, dos bons costumes e das primeiras letras, além das disciplinas profissionalizantes, como princípios práticos de lavoura.

A princípio, a Educação foi organizada de forma elementar para a população índia e branca em geral, exceto as mulheres, que não tinham acesso, Educação Média para os homens da classe dominante e Educação Superior religiosa para os sacerdotes, sendo que aqueles que não seguiam a carreira escolástica eram encaminhados para a Europa, principalmente para a Universidade de Coimbra, com o propósito de completar os estudos e retornarem letrados.

A segunda etapa, foi considerada a mais importante, por evidenciar mais claramente os objetivos da Educação no Brasil-Colônia, qual seja, formar pessoal que comporia o aparelho repressivo do Estado, ou seja, formar padres e educar as classes dominantes. O modelo de Educação adotado foi a *Ratio Studiorum*<sup>30</sup>, formada por um conjunto de regras e prescrições bem definidas dentro dos propósitos que defendiam. Essa etapa correspondia ao atual Ensino Médio e já acenava para uma estrutura dual.

---

<sup>30</sup> A *Ratio Studiorum* reunia a Pedagogia, modelos institucionais e currículos próprios da Educação jesuítica. (MANFREDI, 2002).

A *Ratio studiorum* levou 59 anos para ser elaborada, sendo publicada em 1599, considerada, na época, como a mais perfeita organização, pois apresentava um currículo que ultrapassava as disciplinas ou conteúdos escolares, e sustentava-se numa concepção de Educação baseada em um mundo pronto perfeito, logo, visava a adequar o homem a essa visão.

A proposta curricular contemplava a Educação literária, filosófica e teológica voltada para os níveis Elementar, Secundário e Superior. Dentre estes, merece destaque o Curso de Humanidades, relativo ao Secundário, pois constituía-se o alicerce do Ensino jesuítico. De cunho literário, o currículo era eminentemente humanista e intencionava reforçar a dominação, na medida em que as atividades intelectuais eram para os poucos que tinham garantido suas necessidades materiais pela exploração da mão-de-obra escrava. Visava à formação de intelectuais comprometidos com as orientações da Igreja Católica e do modelo econômico, atendendo ao que se propunha numa sociedade marcada pela grande propriedade e na mão-de-obra escrava sob o domínio das classes dominantes. Zotti (2004, p. 21) conclui que

Um sistema educacional de uma sociedade baseada na escravatura só se poderia ater a atender aos interesses de uma camada da própria população. Por isso os jesuítas especializaram-se no ensino secundário e superior, com currículos muito precisos e pormenorizados, tripartindo-se em: educação literária, filosófica e teológica.

Essa estrutura diferenciou-se para a realidade brasileira, a qual organizou o seu sistema em quatro ramificações: **Curso Elementar**, envolvendo escola de ler, escrever e contar, bem como a doutrina religiosa e católica, **Curso de Humanidades**, relativo ao nível secundário, **Curso de Artes** também denominado de Ciências Naturais ou Filosofia e o **urso de Teologia** que correspondia ao nível superior.

Na segunda fase, a Educação jesuítica voltou-se para a formação de padres para a atividade missionária, além de formar pessoal necessário para a administração do empreendimento colonial e do próprio Estado, ou seja, oficiais da justiça, fazenda e da administração, bem como educar as classes dominantes.

Nesta fase, não se verifica no currículo a presença do Ensino Profissional preconizado por Nóbrega, na primeira fase, o que evidenciou a falta de interesse em educar/instruir o índio. Romanelli (1983, p. 34) explica que o ensino ministrado pelos jesuítas era completamente distanciado da realidade vivida na colônia, pois visava a dar cultura geral básica, não incluía a preocupação com a formação profissional, mostrando-se assim sem possibilidades de contribuir com mudanças na estrutura econômica e social do Brasil na

época, e ainda pela instrução em si não possuir um significado concreto para a sociedade vigente, isto é

[...] As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista da sua administração, quer do ponto de vista da mão-de-obra. O ensino, assim foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. Podia portanto, servir tão somente à ilustração de alguns espíritos ociosos que, sem serem diretamente destinados à administração da unidade produtiva, embora sustentados por ela, podiam dar-se ao luxo de se cultivarem. Evidentemente, a esse tipo de desocupados sociais, cujo destino não estava associado a uma atividade manual – ou mesmo profissional definida, só podia interessar uma educação cujo objetivo precípua fosse cultivar as “coisas do espírito”, isto é, uma educação literária, humanista, capaz de dar brilho à inteligência.

Como já mencionamos, o sistema de Ensino Jesuítico, fundamentado no método da *Ratio studiorum*, assumiu grande relevância, em termos de dar maior difusão na Colônia ao Curso de Humanidades, o qual possuía uma matriz curricular que compreendia cinco classes: Retórica, Humanidades e Gramática Superior, Média e Inferior, todo ele realizado em Latim.

Apesar da rigidez dos jesuítas, no tocante aos fins da Educação por eles desenvolvida, apresentou uma certa flexibilidade quanto aos meios utilizados para processar o ensino, a exemplo das gramáticas que eram subdivididas e tais subdivisões ainda recebiam subníveis (a e b) na maioria das vezes, para que o currículo atendesse às diferenças de capacidade dos alunos, ampliando o currículo para seis ou sete anos; porém, teve como característica principal o verbalismo como conteúdo e método.

O uso do idioma pátrio também foi um dos elementos que caracterizou a flexibilidade do currículo, o que favoreceu melhor formação dos futuros padres para garantir a catequização dos índios. Mais tarde (1751), a *Ratio Studiorum* foi alterada e novas disciplinas foram acrescentadas ao currículo: línguas vernáculas e as ciências naturais. De acordo com Franca (1986, apud ZOTTI, 2004, p. 23) “[...] no plano da Ratio, enquanto os cursos universitários visam mais diretamente à formação profissional, o secundário tem uma finalidade acentuadamente humanista.” A centralidade no trabalho intelectual contribuía para distanciar os alunos da realidade, sendo útil para a política colonial, visto que eram muitos os responsáveis pela produção e poucos os que usufruíam das atividades intelectuais, o que produziu certo preconceito com relação ao trabalho, associando-o ao escravo.

O currículo na Educação jesuítica, particularmente o humanista, tinha objetivo fundamentalmente religioso. Assim sendo, tanto o conteúdo, de cunho literário como a metodologia do Curso de Humanidades e dos cursos superiores direcionavam-se para distanciar os intelectuais de outras orientações religiosas e também da ciência moderna que

então ora se desenvolvia, visto que poderiam possibilitar a sua percepção dos limites do método escolástico medieval trabalhado pelos jesuítas. Nesse sentido, deveriam ser excluído o pensamento crítico e criador, até mesmo para a ciência experimental que emergia.

Podemos constatar, portanto, que a Educação dos jesuítas foi impregnada de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. Restrita à condição de classe, pois destinava-se a uma elite, apresentou características que tão bem se adequavam à aristocracia rural brasileira, atravessando todo o período colonial e imperial, atingindo também a fase republicana, contudo, sem ter passado, em suas bases, por quaisquer modificações estruturais, apresentou-se, tanto em conteúdo, como nos objetivos e métodos compatíveis aos seus fins. Romanelli (1983, p. 35) colabora com essa análise, explicando que

Não se podem perder de vista, evidentemente, os objetivos práticos da ação jesuítica no mundo: o recrutamento de fies e servidores. Ambos foram atingidos pela ação educadora. A catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante a criação de escolas elementares para os “curumins” e de núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação que se dava aos “curumins” estendia-se aos filhos dos colonos, o que garantia a evangelização destes. A simples presença dos padres já era garantia de manutenção da fé entre os colonos. Quanto aos servidores da Ordem, estes deveriam ser preparados para o exercício do sacerdócio e foi principalmente para eles que se fundaram os colégios, onde se passou a ministrar o ensino das ciências humanas, as letras e as ciências teológicas. Foi Também na camada dominante que se recrutaram os homens que iriam engrossar as fileiras dos sacerdotes da Ordem.

A Educação brasileira esteve sob a direção dos jesuítas por 210 anos, quando em 1759 estes foram expulsos de Portugal e, conseqüentemente, do Brasil. A saída brusca dos jesuítas foi ocasionada pelas reformas<sup>31</sup> realizadas em Portugal pelo Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Mello, na época ministro de D. José I. Teve-se com essa reforma pela primeira vez a ação do Estado orientando os rumos da Educação, o que contribuiu para alterar os objetivos desta, a qual se voltava para os interesses da fé, passando a partir de então atender aos fins do Estado. Segundo Zotti, é importante ressaltar que

O currículo, de um modo geral no período colonial cumpriu seu objetivo à medida que, construído no modelo europeu, traduzia a concepção de mundo do colonizador, formando o dirigente para a manutenção da sociedade de acordo com os seus interesses, especialmente os econômicos. Portanto estender o ensino à maioria da população nunca interessou à aristocracia agrária, que via seu papel restrito à educação da elite. (ZOTTI, 2004, p. 34).

---

<sup>31</sup> Essas reformas foram denominadas de pombalinas, originadas pelo desequilíbrio entre o avanço da Colônia, que apresentava um aumento da sociedade urbana e com isso o surgimento de uma camada média com novo comportamento econômico e cultural, assim como das atividades administrativas da Colônia e a decadência da Metrópole. Para o Brasil, tais reformas representaram maior exploração por parte de Portugal com o aumento de impostos, das mudanças administrativas e fiscais e ainda o desmonte do sistema educativo no momento que mais necessitava, em face do processo de urbanização e ampliação das atividades econômicas.



Surge então, uma nova fase na história da Educação brasileira, a princípio aparentemente avançada com o fim da laicização do ensino, porém, na realidade representou também a destruição de todo um sistema educacional sem que outro fosse pensado para substituí-lo, ficando apenas no plano da reforma a definição de orientações gerais para as aulas régias. Estas eram baseadas no enciclopedismo e representavam as unidades de ensino ministradas por único professor. Substituíram as disciplinas antes oferecidas pelos jesuítas e eram estas trabalhadas de forma autônoma e isoladas, sem uma organização “curricular” que pudesse estabelecer um conjunto sistematizado de estudos que levasse em consideração certa hierarquia e determinado tempo para o desenvolvimento de uma matéria. Na visão de Romanelli, houve uma desestruturação administrativa do ensino e, com a saída dos jesuítas, levou 13 anos para que fossem tomadas as primeiras providências e com isso

[...] A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. (ROMANELLI, 1983, p. 36).

As reformas processadas no período pombalino objetivaram recuperar a economia de Portugal, utilizando-se como suporte a Educação na formação do nobre para atender aos interesses do Estado. No que tange à Educação, tratou-se da modificação dos métodos educacionais então existentes, introduzindo Filosofia moderna e Ciências da natureza para assim colocar as escolas portuguesas no ritmo do progresso que ora despontava, logo, foi além do desejo de romper com o aspecto religioso até então predominante.

As idéias de Pombal, fundamentadas no movimento iluminista<sup>32</sup>, sustentaram a justificativa de que Portugal precisaria fortalecer a produção para o comércio, o que passou a exigir maior número de mão-de-obra, especialmente a indígena, que integraria a economia de modo submisso, como escravos, logo, deveriam libertar-se dos jesuítas. Em se tratando da Educação, o objetivo defendido referia-se à necessidade de substituir as ideologias características da sociedade feudal por outras orientadas a partir dos propósitos da sociedade capitalista.

No Brasil, as ações da reforma pombalina não se efetivaram imediatamente à expulsão dos Jesuítas, somente em 1772 e com um alvará de junho de 1759, é que se vai observar as primeiras medidas, como: a implantação das aulas de Gramática Latina, de Grego e de Retórica, além da criação do cargo de “diretor de estudos” para orientar, fiscalizar

---

<sup>32</sup> O Iluminismo surge no final do século XVII e assume maior relevância no século XVIII. Representou a introdução da razão em oposição a qualquer religião manifesta e a priorização da ciência experimental e da técnica. Isso, contudo, não levou a um rompimento com a Igreja Católica.

o ensino e selecionar professores, via exames. O nível secundário, que correspondia ao Curso de Humanidades no período jesuítico, manteve a sua concepção baseada no modelo europeu com a diferença de que a partir de então passara a ser ministrado de forma fragmentada e dispersa em aulas avulsas. Conforme Ribeiro (1998, p. 34 apud ZOTTI, 2004, p. 28), deveria seguir algumas orientações:

Para o ensino do latim, a orientação era a de ser entendido apenas como instrumento de domínio da cultura latina e admitir o auxílio da língua portuguesa. Quanto ao grego (indispensável a teólogos, advogados, artistas e médicos, as dificuldades deveriam ser gradualmente vencidas: primeiro a leitura (reconhecer as letras e sílabas, palavras, depois os preceitos gramaticais e por último, a construção). A retórica não deveria ter seu uso restrito ao público e a cátedra. Deveria tornar-se útil ao contato cotidiano. As diretrizes para as aulas de filosofia ficaram para mais tarde e, na verdade, pouca coisa aconteceu. Diante da ruptura parcial com a tradição, este campo causou muito receio ou muita incerteza em relação ao novo.

A inexistência de um currículo regular com objetivos claramente definidos, bem como a limitação de recursos e professores qualificados, tornaram as aulas muito precárias, apesar da existência de um imposto colonial<sup>33</sup>, criado em 1772 para os custos com o ensino, acrescida do fato de que a continuidade dos estudos após o secundário permanecia sendo na Universidade de Coimbra ou em outros centros da Europa, ou seja, as mudanças preconizadas por Pombal relativas ao ensino das línguas modernas, ao estudo das ciências e a formação profissional não foram vivenciadas na Colônia. Fica evidente, portanto, que a Metrópole não tinha interesse em desenvolver na Colônia um sistema de educação próprio e de qualidade, visto ser incoerente com os objetivos de submissão e dominação que pretendia manter junto a esta. Fernando de Azevedo (apud ZOTTI, 2004, p. 29), ao referir-se sobre essa questão explica que:

[...] a reforma planejada para o Reino, não só golpeou profundamente, na Colônia, o ensino básico geral, pulverizando-o nas aulas de disciplinas isoladas (aulas régias), sem qualquer plano sistemático de estudos, como ainda cortou, na sua evolução pedagógica normal, o desenvolvimento do ensino para os planos superiores. [...] Tudo, até os detalhes de programas e a escolha de livros, tinha de vir de cima e de longe, do poder supremo do Reino, como se este tivesse sido organizado para instalar a rotina, paralisar as iniciativas individuais e estimular, em vez de absorvê-los, os organismos parasitários que costumam desenvolver-se à sombra de governos distantes, naturalmente lentos na sua intervenção. Esta foi uma das razões pelas quais a ação reconstrutora de Pombal não atingiu senão de raspão a vida escolar da Colônia.

---

<sup>33</sup> O imposto foi denominado de “subsídio literário e contribuiu para aumentar e diversificar o número de aulas nas matérias como Retórica, Hebraico, Matemática, filosofia e Teologia. (ZOTTI, 2004).”

Sem grandes alterações aos processos pedagógicos desencadeados anteriormente manteve-se a Educação de cunho humanista, clássica, de caráter europeizante, sustentada em disciplina rígida e respeito à autoridade que tolhia a originalidade, iniciativa e criatividade individual, visto que a maioria dos professores foi formada nas escolas dos jesuítas, porém pode-se concluir também que, com a reforma pombalina, perdeu-se a experiência inicial de ter um sistema educacional organizado, com conteúdos, métodos e objetivos definidos vividos no período dos jesuítas, e isto representou um retrocesso.

Apesar de não se ter ainda claramente definida uma teoria curricular, expressa em diretrizes, concepções pedagógicas, pois somente mais tarde é que o currículo vai emergir como campo de estudo, toda a orientação metodológica desse período se baseava em uma perspectiva teórica tradicional centrada na autoridade do mestre, no conteúdo repassado sem críticas e reflexões acerca do que se ensinava, para que e como se ensinava.

As mudanças desencadeadas no final do século XVIII e início do século XIX, com as Revoluções Francesa (1789) e Industrial (na Inglaterra), um novo cenário se desenha no mundo, comandado por grandes conflitos entre europeus que se lançam na conquista de novos mercados. Portugal, por ser invadida por tropas francesas, em 1807, muda em 1808, a corte para o Brasil, no Rio de Janeiro<sup>34</sup>, com a ajuda da Inglaterra, da qual era dependente economicamente e que passou a exigir a abertura dos portos brasileiros e com isso a assumir posição de destaque no domínio da economia brasileira. O Brasil, que a partir de então passara a ser a sede do Reino, vive significativas mudanças nos campos político, cultural e econômico. Sua economia, agora não mais somente agroindustrial, baseada num sistema colonial de trocas, investiu na implantação de indústrias estatais e privadas que atendessem as novas demandas de mercado da Metrópole. Acentua-se a estratificação social, as camadas urbanas crescem e um conjunto de medidas passa a ser necessário para satisfazer os novos hábitos que se instalavam.

No campo educacional, que nos interessa neste estudo, vão-se observar sensíveis mudanças. Dentre as principais, tem-se a criação dos cursos superiores<sup>35</sup>, não teológicos, estruturados em forma de aulas avulsas, mas com um sentido profissionalizante, destinados a

---

<sup>34</sup> O Rio de Janeiro passou a sediar grande parte dos órgãos da administração pública e da justiça, tornando-se o centro intelectual do País, fruto das medidas de consumo cultural de que necessitava a Corte, como a criação da Imprensa Régia (13.05. 1808), Biblioteca Pública (1810, mas disponível ao público somente em 1814), Jardim Botânico (1810), Museu Nacional (1818) Gazeta Nacional (primeiro jornal, em 1808). (Ver ROMANELLI, 1983).

<sup>35</sup> Os primeiros cursos superiores do Brasil foram: Academia Real da Marinha e Academia Real Militar, transformadas mais tarde em Escola Central e Escola Militar de Aplicação, destinadas para formar engenheiros civis e preparar a carreira das armas. Em 1808 foram criados os cursos médico-cirúrgicos na Bahia e Rio de Janeiro que vão dar origem as primeiras faculdades de medicina. Para atender as necessidades de formação de técnicos em economia, agricultura e indústria implantaram-se também na Bahia cursos de economia (1808), agricultura (1812), química (1817) e desenho técnico (1818) enquanto que no Rio de Janeiro criou-se o laboratório de química (1812) e agricultura (1814). Vide Romanelli (1983).

formar profissionais liberais para desenvolverem funções qualificadas no exército e na administração do Estado. Com relação ao Ensino Primário, continuava a estrutura anterior, escolas de ler escrever, enquanto que o Ensino secundário era formado de cadeiras isoladas - aulas régias - mais as cadeiras de Gramática Latina, Inglês e uma de Francês.

A ação de D. João no Brasil, por mais de 12 anos, não só esteve ligada à criação do Ensino Superior, como um de seus maiores feitos, mas também possibilitou o início de do processo de autonomia que culminou com a independência política do Brasil. Sua ação escolar foi de cunho prático, imediato, diferenciando-se do período escolástico e literário colonial, bem como das propostas Pombalinas. Manteve, todavia, o desinteresse pelos demais níveis de ensino, isto é com a educação do povo, voltando-se exclusivamente para a educação da elite, daí a grande dedicação ao Ensino Superior. Os níveis primário e secundário eram de caráter propedêutico, com conteúdo de ensino fundamentado na pedagogia jesuítica e serviam como preparatório ao ingresso na universidade.

Ao lado da construção do sistema escolar público, o Estado desenvolveu um tipo e ensino separado do secundário e superior, visando especificamente a promover a formação da força de trabalho vinculada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais. Esse tipo de Educação como preparação para ofícios manufatureiros era ministrada nas academias militares, exército e marinha, em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios. (MANFREDI, 2002).

Somente no período de 1840 a 1856, foram criadas as casas de educandos artífices por dez governos provinciais. O ensino baseou-se no modelo de aprendizagem de ofícios da área militar, incorporando assim os princípios de disciplina e hierarquia. As crianças e jovens carentes, a quem se destinava esse tipo de Educação recebiam instrução primária que incluía a Leitura, Escrita, Aritmética Álgebra elementar, Escultura, Desenho, Geometria e outros, mais algum tipo de ofício, como: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria. Após esse aprendizado, o artífice continuava por mais três anos no asilo trabalhando nas oficinas, objetivando pagar o curso e obter um certo recurso, o qual só receberia ao final desses três anos. Por ser mantido integralmente pelo Estado, era considerado mais como obra de caridade do que como espaço de ação educativa.

Já os liceus de artes e ofícios surgiram por meio de entidades da sociedade civil mantidas com recursos oriundos das quotas de sócios ou de doações de benfeitores que compunham a burocracia do Estado, formados também por nobres, fazendeiros e comerciantes. Essa parceria possibilitava a esses grupos se beneficiarem de dotações governamentais.

Os cursos profissionalizantes equivaliam a cada matéria do grupo de artes, ou seja, desenho da figura humana, desenho geométrico, desenho ornamental, desenho de máquinas, desenho de arquitetura civil e regras de construção, desenho de arquitetura naval e regras de construção, escultura de ornatos e arte cerâmica, estatuária, gravura, talho-doce, água-forte, xilografia e pintura. (CUNHA, 2000a).

A década de 1850 marca definitivamente a sociedade imperial, passando-se de uma sociedade de economia com base rural-agrícola para urbano-agrícola-comercial, isto é, as cidades passam a ser o centro do crescimento capitalista interno. As regiões Sul e Sudeste passam a assumir a hegemonia econômica, com o cultivo da lavoura cafeeira, antes assumida pela região Norte, que comandava a produção de açúcar. Essa década também marca importantes feitos no campo educacional, especialmente na capital, onde se localizava a Corte, com destaque para as reformas de 1854, que prescreveram medidas para os Ensinos Primário e Secundário, estabelecendo nova estrutura para o Ensino Superior e Colégio Pedro II<sup>36</sup>, passando este a organizar os estudos em dois cursos diferentes, assim denominados: “estudos de primeira classe”, ministrado em quatro anos, conferindo aos alunos que não pretendiam continuar os estudos até o bacharelado, certificado especial que lhes possibilitariam direito de ingresso aos cursos profissionalizantes, os quais eram ministrados no Instituto Comercial e na Academia de Belas Artes, e que passaram a cuidar da formação profissional. Poderiam estes, também, ingressar nos cursos para “estudos de segunda classe”, com duração de três anos e visavam a habilitar para bacharelado em Letras e ao ingresso no Ensino Superior, sendo que este era de caráter essencialmente humanístico e literário, enquanto que o de primeira classe possuía organização curricular voltada, em mais de um terço, para as áreas de Ciências e Matemática.

Pode-se concluir que, assim como no período colonial, no qual o currículo foi construído com base no modelo europeu, explicitando a concepção de mundo do colonizador, formando o dirigente para a manutenção da sociedade, segundo seus interesses, principalmente econômico, também no período imperial as matrizes curriculares foram organizadas para atender aos interesses da elite, refletindo, portanto, as contradições expressas

---

<sup>36</sup> O Colégio Pedro II passou por várias reformas nos seus planos de estudo. Em 1857 teve como principal mudança a ampliação do curso especial de quatro para cinco anos; em 1862, reorganizou os estudos em apenas um curso de sete anos; em 1870, esta inspirada nos debates que ocorriam na Europa, onde se defendiam para o Ensino Secundário duas propostas: um Ensino de caráter mais científico e outro de caráter mais humanístico; e em 1881, realizada pelo Barão Homem de Mello, que não apresenta mudanças substanciais, apenas recuperou o primeiro ano elementar, visando a melhorar as deficiências do Ensino Primário, distribuindo o Secundário nas seis séries seguintes, e implantou o ensino de Português em todas as séries. No Brasil, optou-se por diversificar os estudos secundários para satisfazer as exigências da sociedade moderna e não desestruturar os estudos clássicos. Ao final do Império, o Colégio Pedro II já não atendia mais aos objetivos para os quais fora criado, ser uma referência nacional. (ZOTTI, 2004).

no modelo econômico vigente, a favor daqueles que historicamente são os incluídos econômica e politicamente. Apesar de neste período já se observar momentos de aprendizagem profissional mais definidos, não se verifica ainda a existência de uma proposta curricular, claramente sistematizada que orientasse as práticas pedagógicas dos cursos profissionalizantes. Identificam-se orientações mínimas, isoladas, do que seria ensinado, com característica dual, pois a Educação da elite era diferenciada daquela dirigida para a formação do trabalhador.

A concepção de Educação inspirada no cientificismo apresentava a centralidade no conteúdo, no ensino prático, na disciplina e na ação do professor, na sua experiência como o detentor do conhecimento mais elevado, sem que as suas verdades pudessem ser questionadas e substituídas, apenas seguidas, memorizadas pelos alunos.

O fim do Império, que marcou a nossa independência política, encaminhou um novo momento na história do Brasil. Apesar deste manter-se dependente economicamente, agora sob o comando da Inglaterra, é proclamada a República, fruto de profundas mudanças socioeconômicas, desencadeadas pelo fim da escravatura, pela efetivação da imigração e pela ampliação da economia cafeeira, e assim deu-se a consolidação do processo de industrialização e urbanização e com isso o reordenamento do Estado para atender a nova realidade econômica e política. Para melhor compreensão das mudanças que se processaram no campo educacional, convém trabalharmos inicialmente o período considerado como Primeira República que vai de 1889 a 1930 e em seguida trabalharemos o período correspondente ao Estado Novo.

Essa nova fase de mudanças econômica e social, incrementadas pela modernização tecnológica, ainda que importada, motivaram investimentos em serviços de infra-estrutura urbana e de transporte, e geraram novas necessidades de qualificação profissional, bem como outras iniciativas na área da instrução básica e profissional popular. A partir dessa fase da história, o sistema educacional escolar e a Educação Profissional assumem outra perspectiva, agora não só os desafortunados e desvalidos são clientela dos cursos profissionalizantes, mas também aqueles pertencentes aos setores populares urbanos que seriam trabalhadores assalariados. Na visão de Manfredi (2002, p. 77-78).

As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativas de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas: a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical, os quais contribuíram com algumas iniciativas pontuais, e membros da elite cafeeira.

Apesar da diversificação e ampliação da Educação Profissional, esse dado, contudo, não representou mudança na concepção da Educação destinada para a elite (secundária e superior e aquela dirigida ao povo (primária e profissional).

A nova configuração da sociedade brasileira consolidada por volta de 1920, quando já apresentava significativo parque industrial, o que fez emergir forças político-sociais- burguesia industrial, proletariado e a classe média - que vão se contrapor aos ditames das oligarquias cafeeiras em declínio no período de 1918 a 1930. Temos assim, a passagem de um sistema sustentado na agricultura de exportação para um outro semi-industrial. Essa motivação ao processo de industrialização vai contar também com a influência da Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) que contribuiu para reduzir a concorrência estrangeira, em razão da queda do câmbio. As implicações da emergência dessas novas forças atingiram toda a sociedade, particularmente a Educação.

Nos anos de 1920, cresce o interesse pela Educação, e com ele muitas reformas são desencadeadas. Desloca-se a atenção antes voltada para o Ensino Superior para o ensino popular. Assim, o debate em torno da educação como instrumento necessário para o progresso do País entra em cena e os educadores, organizados em movimentos denominados: Entusiasmo pela Educação e Otimismo Pedagógico, entendiam que a Educação possibilitava a ascensão social, defendendo a proposta de um sistema nacional de Educação que envolvesse o ensino primário ao superior, formando um todo articulado. Tal proposta, porém, não se efetivou nesse momento e o Governo federal manteve-se priorizando o Ensino Secundário e Superior, sem dar atenção aos graves problemas da educação continuando com a antiga Educação acadêmica e aristocrática, o que evidenciou que a ausência de uma política voltada para a importância da Educação popular justificava-se na estrutura e organização da sociedade, portanto só com o seu declínio, seria possível a situação educacional tomar rumos diferentes. (ROMANELI, 1983).

No caso da Educação Profissional, que também esteve no cenário das discussões presentes na Primeira República, estava representada por liberais e positivistas que defendiam a Educação Profissional como uma pedagogia preventiva e corretiva. De acordo com Cunha (2000b), partiu dos positivistas a primeira manifestação no período republicano no que se refere à formação da força de trabalho industrial e manufatureira. Por meio de um memorial, em nome de aproximadamente quatrocentos operários das oficinas estatais do Rio de Janeiro, foi apresentado um plano para inserir na sociedade os trabalhadores a serviço da República, como modelo a ser seguido por todos os empregadores (CUNHA, 2000b). Tal memorial

continha as principais proposições<sup>37</sup> do grupo. Ressaltava que era possível observar uma certa preocupação de garantir um tempo livre para que os aprendizes assimilassem a educação materna, visando a sua moralização, instrução primária e encaminhamento da instrução profissional dos filhos.

O Ensino Profissional público só vai efetivamente consolidar-se em 1909, no governo Nilo Peçanha, quando as escolas de aprendizes são transformadas num único sistema, objetivando responder aos desafios econômicos e políticos.

Nesse momento, em que movimentos de protestos social e político ocorriam por todos os principais centros industriais, o Ensino Profissional passou a ser visto pelos industriais como importante instrumento para fazer frente ao avanço do movimento dos trabalhadores e também a defesa de que o Ensino público constituía instrumento de emancipação econômica, social e política. Houve grande ampliação, com a criação de dezenove escolas, o que possibilitou às escolas de aprendizes artífices a condição diferenciada das demais escolas de Ensino elementar, pois passaram a ter prédios próprios, currículos e metodologia de ensino também específico, além de alunos, forma de ingresso e resultado esperado dos egressos distintos. Visavam à formação de mestres e contra-mestres, mediante um ensino prático e de conhecimentos técnicos, passados aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais condizentes e exigidos no estado da Federação onde a escola se instalava, fazendo consulta ocasional às indústrias locais. Integrando essas escolas, foram implantados cursos noturnos obrigatórios, sendo um primário destinado aos analfabetos e outro de desenho (MANFREDI, 2002). Dependendo da capacidade física das escolas, bem como dos locais, estas deveriam estar estruturadas com até cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico.

Nos primeiros cinco anos de existência das escolas de aprendizes e artífices desenvolveu-se um programa educativo que concedia ampla liberdade aos diretores, sendo que não possuíam um corpo docente preparado para o trabalho nessa modalidade de ensino, pois estes eram os mesmos que trabalhavam no Ensino Primário e eram vitalícios no cargo. Tais fatores contribuíram para o mau funcionamento dessas escolas, transformando-as em simples escolas primárias, onde se desenvolvia alguma aprendizagem de trabalhos manuais.

A ênfase era no aspecto prático da profissionalização, logo, a concepção de currículo vigente explicitava a dissociação trabalho manual x trabalho intelectual. Era

---

<sup>37</sup> As proposições relacionavam-se à determinação do salário mínimo, a remuneração adicional compatível com a produtividade, ao descanso semanal, férias remuneradas, aposentadoria, redução da jornada de trabalho para sete horas, licença para tratamento de saúde, da aprendizagem de ofícios e outras. (CUNHA, 2000b).



organizado com base nas necessidades e exigências advindas do processo de industrialização que emergia nesse período, sustentado em princípios do taylorismo, inserindo na seleção testes psicotécnicos que revelassem a aptidão e quais os melhores alunos a comporem a rede da profissionalização.

Somente em 1926 foi implantado um currículo padronizado para todas as oficinas, dando certa unidade para o ensino ministrado nas diversas escolas. As orientações relativas a essa padronização foram sistematizadas no que se denominou de Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, promulgada por portaria do então Ministro da agricultura, indústria e comércio. Tomando por base o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, que tinha como diretor o engenheiro João Luderitz, essa consolidação controlava também o currículo dos cursos primários e de desenho, os quais eram obrigatórios para todos os que não tivessem certificados de exame final das escolas municipais ou estaduais, isto com relação aos cursos primários e, no segundo caso, para aqueles alunos, exceto os que já possuíam algum conhecimento das disciplinas que faziam parte dos dois cursos, passando estes a ingressarem na classe correspondente ao seu percurso.

Pela Consolidação, foi determinado um currículo para aprendizagem nas oficinas, estabelecendo que os dois primeiros anos letivos era destinada à aprendizagem de trabalhos manuais como estágio pré-vocacional da prática de ofícios, a qual se daria concomitantemente aos cursos primários e de desenho. Nos anos letivos subseqüentes, foram determinadas oito seções voltadas ao ensino de técnicas comerciais, assim discriminadas: seções de trabalhos de madeira, de trabalhos de metal, de artes decorativas, de artes gráficas, de artes têxteis, de trabalhos de couro, de fabricação de calçados e de produção de vestuário, além de uma seção de atividades comerciais. Todas essas seções eram organizadas, a partir do 3º ano, totalizando quatro anos, sendo dois destes denominados de complementares e um destinado à especialização. Se o aluno, porém, não concluísse o curso de acordo com o estabelecido nesse regulamento, permaneceria na escola por mais dois anos, até concluí-lo.

Convém ressaltar que, dentre as medidas consideradas relevantes, a “industrialização das escolas”, proposta na Consolidação, defendia a “aprendizagem do aprender fazendo” trabalhos de utilidade imediata. Consistia basicamente em autorizar os diretores a aceitarem encomendas das repartições públicas ou privadas. Estas entrariam com a matéria-prima e remuneração da escola para pagamento da mão-de-obra disponibilizada e cobrir outras despesas necessárias na fabricação do produto.

Pode-se depreender que, apesar de a Consolidação propor que o ensino deveria ser ministrado em aulas teóricas e práticas, a ênfase dos estudos era sobre o aspecto prático, sobre o exercício, sendo que os trabalhos de oficinas e manuais não poderiam ultrapassar quatro horas diárias, no caso dos 1º e 2º anos, e seis para os 3º e 4º anos, com duração mínima de cinquenta minutos, igual para todos.

Registra-se a relevância do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional na dinâmica das escolas de artífices, no entanto, este reforçou a dependência dessas escolas, as quais se transformaram em liceus<sup>38</sup> industriais, em relação ao Ministério, estabelecendo o currículo escolar único, bem como a implantação de normas rígidas constantes na Consolidação.

Merece destaque no conjunto de mudanças operadas durante a primeira República o Instituto João Alfredo, anteriormente denominado de Asilo dos Meninos Desvalidos. Tal transformação resultou das demandas político-ideológicas dos positivistas, contudo o resultado não foi muito satisfatório, aliás, quanto à formação da força de trabalho vinculada diretamente à produção, a política educacional positivista foi um verdadeiro fracasso, exceção feita ao Ensino Secundário e Superior. O Instituto se propunha a possibilitar aos alunos a Educação física, intelectual, moral e prática necessárias para um desempenho satisfatório nas profissões. O curso estava organizado em seis anos e o ingresso ocorria através de exame de admissão, o qual correspondia ao exame de fim de curso das escolas primárias do Distrito Federal, sendo que aqueles que lá estudavam e fossem aprovados eram dispensados. Na admissão também recebia grande relevância o aspecto vocacional, visto que, se o aluno não demonstrasse aptidão para aprender artes e ofícios, era desvinculado do Instituto.

O currículo era organizado em três cursos seqüenciais, nos moldes de ciclos, apresentando a seguinte estrutura: **curso teórico**, cujo conteúdo era similar aos do curso secundário e complementar dos cursos primários. O ensino era trabalhado de forma especializada com base no Francês prático, na Matemática elementar, na Higiene profissional e nas noções concretas de Ciências Naturais, **Curso de Artes** envolvendo o desenho à mão livre, desenho geométrico aplicado às indústrias, desenho de ornato, desenho de figura, desenho de máquinas, modelagem e escultura de ornatos e estatuária, música vocal, música instrumental, ginástica, exercícios militares e esgrima; e o **Curso Profissional**, formado por

---

<sup>38</sup> Os liceus já mencionados no capítulo anterior, originaram-se da transformação da Escola Normal de Artes e Ofícios “Venceslau Brás” e as escolas de Aprendizes Artífices, responsáveis pelo Ensino Profissional em todos os ramos e graus, através da Lei nº 378, de 13.01. 1937. (CUNHA, 2000b).

tipografia entalhada, alfaiataria, carpintaria, encadernação e pautação, ferraria e serralheria, marcenaria e empalhamento, latoaria, sapataria e tornearia.

Esse Instituto funcionava em regime de internato e era gratuito, por isso não admitia a desistência - o aluno teria que concluir o curso e, assim também como não poderia ter duas reprovações na mesma série, caso ocorresse, seria desligado do Instituto. Poderia permanecer na Instituição se não tivesse alguém que dele o cuidasse, porém ficava realizando serviços domésticos, até que pudesse garantir a própria subsistência. Ao concluírem o curso profissional, aqueles que não desejassem atuar como mestres e contramestres nas oficinas do instituto seriam empregados nas principais empresas da capital do país por orientação do diretor do Instituto.

Como se pode perceber, desde que surgem as instituições educacionais e com elas espaços organizados para se efetivar atos educativos e tempos determinados, assim como uma certa organização para ensinar os conhecimentos considerados importantes para a vida em sociedade, já se expressa a existência do currículo, porém, nesta fase, mesmo já se observando maior preocupação com a sistematização do conhecimento a ser ministrado na escola por meio de algum instrumento, só a partir dos anos de 1920, nos Estados Unidos, tem-se o início dos estudos sobre currículo como campo específico de estudo, como uma área profissional especializada, em face do processo de industrialização e dos movimentos imigratórios que ocasionaram a ampliação da massificação da Educação escolar para diversos segmentos da sociedade, o que motivou principalmente pessoas ligadas à administração da Educação para “[...] racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos.” (SILVA, 2000).

A concepção de currículo que emergia nesse momento baseou-se nas idéias de Bobbitt, expressas em seu livro *The Curriculum*, publicado em 1918, fundamentado teoricamente na Administração científica de Frederick Taylor. Segundo ele, currículo deveria ser visto “como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos”. (SILVA, 2000, p. 12). Essa concepção foi inspirada no modelo institucional de fábrica, nesse sentido no currículo defendido por Bobbitt o aluno deveria ser trabalhado como um produto fabril.

Desse modo, o currículo deveria especificar com precisão os objetivos, procedimentos e métodos, visando a obter resultados que pudessem ser mensurados, ou seja, na sua visão, o sistema educacional deveria ser eficiente do mesmo modo que uma fábrica. Essa perspectiva trabalhada por Bobbitt tomou o currículo como uma questão de organização, de forma mecânica, uma técnica, uma questão de desenvolvimento.

Essa concepção adotada por Bobbitt encontra ressonância, consolida-se no livro de Ralph Tyler, publicada em 1949, o qual apresenta o paradigma que dominou o campo do currículo nos Estados Unidos, influenciando diversos países, inclusive o Brasil. Suas idéias transitavam em torno dos temas de organização e desenvolvimento. É, portanto, um instrumento fundamentalmente técnico. Tyler pensa o seu modelo de currículo com base na divisão tradicional da atividade educacional - currículo, ensino, instrução e avaliação - ou seja, considera que o currículo em sua organização e desenvolvimento deve preocupar-se com quatro elementos básicos, quais sejam: objetivos educacionais, as experiências educacionais, forma eficiente de organização das experiências educacionais e avaliação que possa evidenciar com certeza o alcance dos objetivos. Amplia o modelo proposto por Bobbitt, quando inclui, além de estudos sobre a vida contemporânea, a Psicologia e as disciplinas acadêmicas como mais duas fontes na busca dos objetivos educacionais, estas duas últimas, contudo, inspiraram a produção de um número excessivo de objetivos com possibilidades de serem mutuamente contraditórios, problema que segundo Tyler, poderia ser corrigido com o uso de duas “espécies de filtros”: a Filosofia Social e Educacional adotada pela escola, bem como a Psicologia da Aprendizagem. Toda a ênfase do modelo curricular de Tyler é nos objetivos, os quais devem ser bem elaborados em termos de comportamentos, o que conduziu a uma concepção comportamentalista tecnocrática de currículo com reflexos e extensão na Educação brasileira por muitas fases da sua história.

Segundo Goodson, considerando que o campo de estudo sobre currículo tem o seu marco inicial embasado no predomínio da ordem política e econômica fundadas na lógica tecnocrática e de técnicas de análise de sistemas, aliadas as ideologias, não resta dúvidas de qual direção irão tomar os teóricos do currículo nesta fase.

[...] a tarefa deles será proporcionar uma série de objetivos que o sistema patrocine, comprove e realize. Exige-se, também, uma “ciência da educação” que sustente a administração científica. O imperativo da administração e o apoio que a mesma oferece na manutenção da legitimidade e do controle do *status quo* tornam-se evidentes. Para os que acreditam verdadeiramente em resultados educacionais mediante eficiência científica e controles burocráticos sociais, o modelo racionalista de escolarização [...] é inquestionavelmente correto [...]. (GOODSON, 1995, p. 48-49).

Também emerge no século XX o modelo curricular, baseado nas idéias de John Dewey, considerado progressista, por evidenciar preocupação com a consolidação da democracia, defendendo a Educação como um espaço de vivência e prática direta de princípios democráticos. Nessa perspectiva, posicionava-se contrário ao currículo clássico

humanista, antes predominante na Educação secundária, que apresentava como preocupação principal as matérias, sem contemplar aspectos ligados aos interesses e experiências das crianças e jovens. Assim sendo, centrava-se sobre as matérias clássicas humanas que não valorizavam a Psicologia Infantil.

Pode-se, então, caracterizar essa etapa da história curricular da Educação Profissional como integrante das teorias tradicionais que valorizavam como elementos principais na produção e desenvolvimento do currículo o ensino, a aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, a eficiência e os objetivos, de forma neutra, pragmática, burocrática e descontextualizada, em que predominam os conhecimentos e os saberes dominantes, valorizando desse modo as questões técnicas; isto é, a palavra de ordem era a racionalidade do trabalho escolar, em que a prioridade era um planejamento rigoroso que controlasse todas as atividades.

#### **4.2 Redirecionamento curricular da educação técnico-profissional no contexto das mudanças vividas no período de 1930 - 1964**

Com o declínio das oligarquias cafeeiras na década de 1920, fica evidente o conflito entre os projetos diferenciados de sociedade. De um lado, a sociedade agrária que sobreviveu durante quatro séculos, e de outro, a emergente sociedade urbano-industrial preocupada com outra estrutura política, econômica e cultural. O conflito entre essas formas de organização social se expressou no grande número de revoltas e golpes ocorridos entre a primeira Guerra Mundial e o golpe militar de 1964.

A Revolução de 1930 visou a dar certa conformidade aos interesses dominantes, consolidando a implantação do capitalismo no Brasil. Buscou atacar dois problemas que produziam o subdesenvolvimento: a insuficiência de uma economia centrada no setor agrícola para atender ao desenvolvimento da maioria da população e a dependência econômica brasileira em relação a outros países.

Esse momento motivou a introdução da ideologia política do nacional - desenvolvimentismo e marcou a segunda etapa do desenvolvimento industrial no Brasil, denominada como substituição de importações, ou seja, a substituição de bens de consumo importados por produtos nacionais, contudo, ocasionou outro tipo de importação, relativa a equipamentos, para a produção desses produtos.

No tocante às implicações desse novo modelo econômico na Educação, fica evidente a intrínseca relação entre desenvolvimento econômico e modelo educacional. Nesse

novo contexto, a Educação escolar vai se tornando uma necessidade cada vez maior a um número também maior de pessoas, explicitando o direcionamento da Educação a partir dos interesses da minoria privilegiada, isto é, desde as necessidades de desenvolvimento econômico industrial foram traçados os rumos da Educação.

Assim, no cenário que compreende o período de 1930 a 1937, é desenvolvido “amplo debate entre católicos, liberais e governistas sobre a direção que deveria ser dada à educação”, preconizado por eles como o momento da construção de um novo Brasil. O clima é de disputa ideológica em que católicos, fundamentados na Pedagogia tradicional elitista faziam apologia à manutenção da ordem econômica e política constituída durante a Primeira República, divergindo do projeto defendido por educadores liberais, os quais se sustentavam na Pedagogia da Escola Nova e acreditavam na formação de um país com novas bases econômicas e políticas. O governo assumiu uma posição de abertura, colocando-se de forma neutra, procurou apoiar as contribuições de ambos os grupos. Vários congressos e conferências constituíram espaço de debates sobre os princípios que deveriam orientar a Educação nacional, sem, contudo, intervir de fato na política e organização pedagógica da Educação. Assim sendo, o Governo foi quem estabeleceu a reforma educacional implantada em 1931, pelo então Ministro Francisco Campos, responsável pelo então recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Tal reforma, traçou diretrizes para a organização de todos os níveis de ensino, porém não contemplou as reivindicações mais importantes da comunidade educacional.

Na Educação Profissional, observou-se maior fortalecimento e legitimação da separação entre trabalho manual e intelectual, o que evidenciou a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, ou seja, a organização estrutural e pedagógica continuaram definidas da seguinte forma: Ensino Secundário para as elites dirigentes e os ramos profissionais do ensino secundário destinados aos grupos menos favorecidos.

O Estado passou a assumir a Administração pública do sistema escolar, centrando-se na reformulação do Ensino regular, com base nas mudanças operadas no sistema escolar italiano, em que o Ensino Secundário preparatório e propedêutico ao Ensino Superior era dissociado dos cursos profissionalizantes. Estes eram de responsabilidade tanto da iniciativa pública quanto privada, e, somente com a implantação das Leis Orgânicas, a partir de 1942, é que se definiram com precisão os currículos e as articulações entre cursos,

ramos, ciclos e graus<sup>39</sup>, de modo a formar uma força de trabalho que favorecesse o desenvolvimento dos projetos propostos pelo Estado Novo.

No caso particular da Educação Profissional, destinava-se à formação de mão-de-obra específica para o setor produtivo e da burocracia. Assim sendo, passou a ter a seguinte matriz: Ensino Industrial, voltado para o setor secundário, o Ensino Comercial para o setor terciário, Ensino Agrícola e o Ensino Normal para a formação de professores. O Ensino Primário era básico e comum a todos, porém no tocante ao conteúdo ensinado e seus destinatários participantes das escolas particulares e públicas, havia diferenças. O ensino subsequente ao primário dividia-se em duas partes: a primeira correspondente ao secundário destinado a formar as individualidades condutoras e a segunda relativa aos ramos profissionais (industrial, comercial e agrícola). É o primeiro ciclo dos ramos profissionais que se destina a preparar objetivamente trabalhadores manuais, para aqueles oriundos dos grupos menos favorecidos. O segundo ciclo, embora correspondente ao secundário, o qual sempre esteve no ápice da pirâmide por ser destinado aos grupos mais favorecidos, mas não oferecia ensino de maior qualidade, sendo também considerado de segunda classe, exceção feita para algumas escolas de curso normal, que visavam não só a formar professores, mas também as responsáveis pela reprodução biológica e cultural das elites dirigentes (boas mães, esposas e donas do lar).

Em se tratando do ramo industrial, que nos interessa mais neste estudo, com a Lei Orgânica de 1942, pôde-se verificar que pela primeira vez, o Governo demonstrou interesse em relação a uma política para o Ensino industrial, o que contribuiu para que se estabelecesse uma nova configuração curricular:

A organização do ensino compreendia dois ciclos: cada ciclo era desdobrado em ordens e estas em seções. Assim, o primeiro ciclo compreendia as seguintes ordens: ensino industrial básico, ensino mestria, ensino artesanal e aprendizagem; o segundo ciclo abrangia as ordens de ensino técnico e de ensino pedagógico. (CUNHA, 1989, p. 123).

Essa estrutura curricular contemplava também cursos ordinários voltados para a formação profissional, extraordinários, conhecidos também como de qualificação ou aperfeiçoamento, organizados por modalidades, assim denominadas: **continuação**, destinados aos jovens ou adultos sem diplomas ou habilitação; **aperfeiçoamento e especialização**, visando a ampliar conhecimentos e habilidades aos trabalhadores diplomados ou habilitados

---

<sup>39</sup> O Ensino Primário era ministrado em quatro anos ou cinco anos, abrangendo todas as crianças de 7 a 12 anos (Decreto Lei nº 8.529 de 02.01.1946). O Ensino Secundário destinava-se a jovens de 12 anos ou mais era organizado em cinco ramos (Decreto- Lei nº 4.244 09.03.1942). O ensino superior manteve a estrutura definida em 1931.

em cursos de formação profissional, tanto do primeiro, como do segundo ciclo. Enquanto isso, que os cursos avulsos se propunham a atualizar conhecimentos. Atualmente os cursos extraordinários e os avulsos correspondem ao que se denomina de Educação continuada ou permanente.

Já os cursos ordinários eram organizados em quatro modalidades, que formavam o primeiro ciclo e duas no segundo relativas a cada uma das ordens (industrial básico, mestría, artesanal e aprendizagem). No primeiro ciclo, as modalidades compreendiam os cursos industriais, com duração de quatro anos, objetivando formação profissional completa, de mestría, destinada aos portadores de diploma dos cursos industriais, tinham duração de dois anos e visavam a formar profissionais que pretendiam exercer função de mestre; os cursos artesanais, de duração reduzida, visavam a preparar para um ofício; os cursos de aprendizagem possuíam duração e regime variáveis, eram ministrados pelo SENAI e visavam a dar um ofício aos aprendizes dos estabelecimentos industriais. O segundo ciclo era formado pelas modalidades de cursos técnicos, organizados em três anos para formar o técnico industrial, em diversas áreas, correspondendo atualmente aos cursos técnicos em nível médio. A essa estrutura, primeiro e segundo ciclos, poderia ser acrescentado um curso pedagógico, com vistas a preparar professores para cada um destes.

Quanto ao aspecto pedagógico, as leis orgânicas continuam sob orientação tradicional, baseada numa pedagogia que vinha sendo amplamente criticada pelos defensores da Escola Nova. Tais orientações foram expressas nos currículos, os quais foram definidos *a priori*, nas instruções metodológicas baixadas pelo Ministério da Educação, sem a participação das escolas, e ainda centrada somente no professor, criando normas de funcionamento padronizadas para todos os cursos básicos industriais, na rigidez dos exames de admissão e na avaliação da aprendizagem. No que se refere aos exames de admissão, constatam-se a oficialização e a seletividade, tendo-se, portanto, a cristalização de concepções e práticas dualistas, em que, de um lado, trabalhava com a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, e, de outro, com a Educação Profissional.

Outro aspecto que exigiu uma avaliação crítica refere-se à articulação entre os ramos de ensino, no caso do acesso ao Ensino Superior, os estudantes que concluíam o Ensino Técnico só poderiam concorrer aqueles diretamente relacionados ao curso técnico concluído, dessa forma, não se verificou a flexibilização proposta no acesso ao Ensino Superior; criou-se um limite vinculado ao ramo profissional correspondente.

Não se verificou também preocupação com a definição dos programas de ensino, ficando estes apenas com a recomendação de que deveriam ser elaborados e revistos



periodicamente, além de contemplarem a especificação de métodos e processos pedagógicos, os quais deveriam ser cumpridos integralmente, contudo não restou definido quem deveria organizá-los. De modo bem genérico, a orientação estabelecida ao currículo foi a de que envolvesse disciplinas de cultura geral e de cultura técnica. Para isso, ressalta a importância da formação dos professores, a qual deveria ser ampliada por meio de cursos de aperfeiçoamento e especialização e de estágios em instituições industriais, com auxílio de bolsas de estudo para viagem a outros países.

Ressalte-se, porém, uma importante inovação proposta pela Lei Orgânica do Ensino Industrial, que foi o deslocamento de todo o Ensino Profissional para o ramo secundário, transformando o ramo primário em básico para todos e trabalhando conteúdo de cunho geral.

Pode-se concluir, portanto, que as leis orgânicas concretamente tiveram como maior preocupação tratar separadamente cada ramo do ensino, dando, assim, continuidade à tradição de não fornecer a visualização do sistema educacional como um todo, que favorecesse estabelecer diretrizes gerais comuns aos ramos e níveis de ensino, proposta defendida na época.

Em 1948, o então ministro da Educação, Clemente Mariani, formou uma comissão para estudar e propor um projeto de reforma geral da Educação nacional. Em meio a fecundos debates e uma grande luta ideológica, o projeto tramitou durante 13 anos até sua aprovação em 1961, resultando na Lei nº 4.024, a qual representou a conciliação de interesses da burguesia nacional e das frações de classe mais tradicionais, vinculadas ao capital internacional.

A lei não traz mudanças substanciais quanto à organização estrutural e pedagógica do sistema de ensino, pois não rompeu com a concepção tradicional preconizada nas reformas do Estado Novo, principalmente com relação ao dualismo imposto ao Ensino Profissionalizante, embora formalmente aparentasse dissolver tal dualidade, garantindo a equivalência entre os cursos de nível médio, este, porém, sob o controle do setor privado, e maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário. Com essa lei, o Ensino Secundário e os ramos de Ensino Técnico-Profissional passaram a constituir o que foi denominado de Ensino Médio, visando à formação do adolescente.

Sem significativas alterações na organização curricular, o ensino técnico de grau médio envolveu os cursos industrial, agrícola e comercial, deixando sob a responsabilidade dos diferentes sistemas de ensino a regulamentação de outros cursos técnicos não mencionados na lei. Foi organizado em dois ciclos: o primeiro - Ginásial - com duração de

quatro anos, formado por disciplinas específicas do Ensino Técnico, mais quatro do curso Ginásial Secundário, sendo uma destas optativa e o segundo ciclo - Colegial, trabalhado em no mínimo em três anos, composto por disciplinas específicas do Ensino Técnico, cinco do curso Colegial Secundário e, também, tendo uma delas como optativa.

É importante ressaltar que, do período de tramitação da lei à sua aprovação, vários debates ocorreram em torno da Educação Profissional, influenciando algumas das mudanças apresentadas no seu texto final. Assim, na década de 1950, surgiu uma nova regulamentação, a Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, a qual apresentou equivalência, mesmo não sendo plena<sup>40</sup>, do certificado de conclusão de cursos técnicos aos do ciclo secundário, eliminando os limites de acesso ao Ensino Superior que se restringia aqueles vinculados ao curso técnico realizado. Também possibilitou o direito de matrícula dos egressos de cursos industrial, comercial e agrícola do 1º ciclo do Ensino Médio aos cursos clássico e científico – 2º ciclo do Ensino Médio, ramo secundário, porém estabeleceu restrições no que se refere à aprovação nos exames denominados de complementação das matérias do Ginásio não estudadas nos cursos.

Ampliando essa discussão sobre a organização do Ensino Industrial, ainda na década de 1950, pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, foi estabelecida a ampliação do tempo de realização do Curso Técnico Industrial para quatro anos ou mais, eliminação do exame vestibular, exceção feita em casos em que a demanda de candidatos fosse maior que a oferta de vagas, implantação do currículo obrigatório e flexível por meio da introdução de matérias optativas, definição do regulamento do Ensino Industrial<sup>41</sup> que implantou o curso técnico noturno, com duração mínima de cinco anos, além de prescrever o estágio como recomendação às escolas, contudo, sem caráter de obrigatoriedade.

Com a implantação da lei 4.024/1961, os cursos técnicos passam a ter definitivamente equivalência ao secundário, no que tange ao ingresso nos cursos superiores, possibilitou às escolas ofertarem cursos denominados de pré-técnicos, com duração de um ano, tendo o seu currículo composto apenas por disciplinas de formação geral, obrigatórias para todos os cursos técnicos, e organizadas nos cursos comuns ao longo de três séries. Sendo assim, o currículo do Curso Técnico Industrial foi estruturado somente com as disciplinas ligadas a cada especificidade. Ainda foi estabelecido que, além dos cursos industrial, agrícola

---

<sup>40</sup> A lei determinava restrições à transferência de estudantes entre os ramos e os ciclos do grau médio, assim como entre esses e o superior.

<sup>41</sup> Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959.

e comercial, poderão também ser oferecidos cursos de aprendizagem, básicos, bem como de artesanato e de mestria (Artigos 49 e 50).

O estágio também ganhou relevância, pela Portaria DEI, 26 BR, 7 de março de 1962, passando a ser obrigatório, entendido como condição necessária à expedição do diploma<sup>42</sup>. Realizado, num tempo não inferior a um ano e sob a assistência e orientação da escola, o estágio na indústria, a partir de então, assume a forma de “exercício satisfatório da profissão”. (CUNHA, 2000b).

Por essa mesma Portaria ficaram estabelecidas as disciplinas de formação geral obrigatórias para o Curso Técnico e em seguida outra Portaria (DEI 22, 27 de março de 1962) fixou as disciplinas específicas obrigatórias relativas a cada especialidade de Curso Técnico Industrial. Além disso, cada escola deveria, de acordo com as disciplinas exigidas por especialidade e realidade vivida pela escola, completar o currículo. Por determinação desta última, também foi estabelecido o funcionamento de cursos técnicos em três anos, sendo um destinado ao estágio para os concluintes do colégio secundário.

Com a Lei nº 4.024/61, o poder e controle do MEC sobre o Curso Técnico Industrial foram ampliados, especialmente no que tange à organização curricular, pois controlava a aprovação de currículos e normas de funcionamento das instituições, a exemplo da transição entre os regimes escolares. Assim sendo, o Ensino Técnico Industrial, apesar de já ter do ponto de vista da legislação, no que foi proclamado, como avanço, a descentralização, na prática, observou-se que ainda se desenvolveu de modo centralizado. A flexibilização curricular prevista na LDB sem a definição de condições objetivas para a sua operacionalização não se materializou, pois as escolas foram montando seus currículos, em detrimento dos recursos humanos e materiais disponíveis e, assim, quando não improvisavam professores e programas, mantinham os currículos anteriormente adotados, logo, não se observaram mudanças qualitativas.

Os currículos de ambos os ciclos do Ensino Industrial eram diferenciados em sua forma e conteúdo, em virtude da própria história da Educação Profissional. Desse modo, o segundo ciclo não constituía aprofundamento do primeiro. A continuidade nessa direção só efetivava no secundário, quando o colégio, clássico ou científico dava prosseguimento ao ginásio. Como já mencionamos neste estudo, o Ensino Industrial do 1º ciclo ou Curso Básico Industrial foi fruto da elevação do nível pós-primário dos cursos de artífices ou operários, logo, oriundos das instituições que cuidavam dos órfãos e os considerados desvalidos da sorte

---

<sup>42</sup> Exceto como requisito de conclusão do curso técnico, equivalente ao secundário, que permitia acesso ao Ensino Superior.

que eram submetidos à aprendizagem de um ofício. Seu espaço de trabalho eram as oficinas vinculadas diretamente à produção, enquanto que os técnicos desenvolviam as suas atividades nos laboratórios, escritórios de projetos e na administração da produção. Nesse sentido, havia uma diferença qualitativa entre os currículos de formação nos dois ciclos.

*Grosso modo*, o entendimento de currículo restringia-se à organização do conjunto de disciplinas a serem desenvolvidas nas escolas, portanto apresentava o significado de matriz curricular ou de grade curricular. As três partes que compunham o currículo foram assim definidas: a parte nacional, formada de até cinco disciplinas obrigatórias, indicadas pelo Conselho Federal de Educação, a estadual, fixada pelos conselhos estaduais e também eram de caráter obrigatório e uma escolar composta pelas matérias escolhidas pela escola, a partir de uma lista elaborada pelos conselhos estaduais e ou federal.

A concepção de currículo adotada na Lei nº 4.024/1961 buscava o equilíbrio entre uma visão humanista clássica, baseada no aprendizado das letras, artes e humanidades com possibilidades profissionalizantes, e aquela científica, exigida pelo desenvolvimento econômico então existente, baseada no pensamento escolanovista. Como se constata, não se alterou a essência do princípio educativo tradicional, o qual mantém a presença de dois projetos pedagógicos diferenciados, voltados para o atendimento das exigências apontadas pela divisão social do trabalho, isto é, formar trabalhadores instrumentais e intelectuais, via sistemas diferenciados. Desse modo, a lei não apresenta uma concepção de currículo em seu sentido dinâmico, caracterizado como um instrumento técnico de registro hierarquizado das disciplinas, expressando maior rigor à organização do ensino, isto é, vinculada à idéia de formalização constituída de um plano seqüencial de matérias, com tempo determinado e controlado por procedimentos padronizados. Apesar de a década de 1960 ter sido espaço de muitos debates, movimentos sociais e culturais e transformações em vários países<sup>43</sup>, no Brasil, discutiam-se a liberalização sexual e a luta contra a ditadura militar, momento também caracterizado por ampla produção intelectual de livros, ensaios e teorias que questionavam o pensamento e estrutura educacional tradicionais e, com isso, significativos debates em torno da questão do currículo assumem o cenário educacional.

Esse momento, já influenciado por todos esses movimentos, vai se estender por todas as décadas de 1970 e 1980, tendo como principal espaço a Grã-Bretanha, com a contribuição do que se denominou de “nova Sociologia da Educação”, movimento trabalhado

---

<sup>43</sup> Na Europa acontecia o movimento de independência das antigas colônias; na França, eclodiam os movimentos estudantis, enquanto nos Estados Unidos dava-se continuidade ao movimento dos direitos civis; no Vietnã, aconteciam os protestos contra a guerra (SILVA, 2000).

pelo sociólogo inglês Michael Young, um dos precursores dessa nova tendência crítica, somada às contribuições de Basil Bernstein que também assumiu papel de destaque nas reflexões acerca da forma de organização do currículo, bem como da transmissão do conhecimento escolar, destacando as suas relações com as formas dominantes de poder e de controle social manifestadas na sociedade. Esse movimento foi considerado pela literatura dos Estados Unidos como de reconceptualização do currículo, ou seja, de renovação da teorização sobre currículo, a qual se fundamentou nos estudos da Sociologia do Currículo. Temos, assim, o deslanchar, em muitos países, de grandes discussões em torno da teoria educacional, questionando os princípios da teoria educacional tradicional, baseados principalmente nas experiências educacionais, nos guias curriculares e roteiros do livro didático. No Brasil, registra-se a excepcional contribuição do pensamento de Paulo Freire, assim como na França estiveram em evidência as obras de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, dentre outros países e estudiosos.

Inserem-se no campo do currículo o que se denominou de teorias críticas<sup>44</sup>, as quais trazem como preocupação fundamental as formas dominantes de produção e socialização do conhecimento, ampliando as críticas em direção da organização social dominante. De acordo com Silva (2000, p. 30),

[...] As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando pelas desigualdades sociais... são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

#### **4.3 O Currículo da Educação Profissional nas Leis nº 5.692/1971 e nº 7.044/1982 – conquistas e retrocessos.**

É nesse contexto fértil de debates em torno das questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas, em plena vivência ditatorial, que a Educação brasileira passa por mais algumas reformas, expressa nas Leis nº 5.540/1968 (reforma universitária) e a nº 5.692/1971 (Reforma de 1º e 2º graus), contudo isso não representou compromisso do Estado com uma política educacional voltada para as necessidades da população, pois grande parcela da população sequer tinha acesso à Educação Básica. O Estado encontrava-se muito mais

<sup>44</sup> Nesse momento pode-se visualizar as teorias educacionais críticas mais gerais e aquelas mais centradas na questão curricular, a exemplo das obras de Bourdieu e Passeron - A Reprodução, Paulo Freire – A Pedagogia do Oprimido (mais gerais), Michael Apple - Ideologia e Currículo, Michael Young – A Nova Sociologia da Educação (específicas sobre currículo). As teorizações mais gerais subsidiaram o desenvolvimento da teoria crítica do currículo, trazendo, a partir da análise marxista sobre a sociedade, a discussão de temáticas como: Educação e ideologia e suas conexões, a atuação ideológica da escola na reprodução da sociedade, via currículo, dentre outras.

descomprometido com o financiamento da Educação, visto que os recursos eram destinados ao fortalecimento do capital, o que favoreceu a ampliação da iniciativa privada na Educação. Nesse sentido, a política educacional implantada pelos militares foi expressão da dominação dos grupos econômicos hegemônicos, marcada pelo autoritarismo e pelo silenciamento de lutas e propostas sinalizadas por outros segmentos.

Aqui nos interessa tratar de modo mais específico sobre a organização curricular da Lei nº 5.692/71. A conjuntura dos anos 1970 marca a fase áurea de repressão estabelecida pela ditadura militar e é no clima que combinou a ausência de discussões, mobilizações, medo e até euforia por parte de alguns educadores que esta lei foi elaborada e aprovada. Formulada por um grupo de intelectuais representantes do regime, ela não rompeu totalmente com o estabelecido na Lei nº 4.024/61, face aos objetivos do Governo, que pretendia dar continuidade ao modelo econômico anterior a 1964, na prática, porém, observou-se uma ruptura no funcionamento e estrutura dos sistemas de ensino. Desse modo, a referida lei não apenas pretendeu corrigir a estrutura do ensino de 1º e 2º graus, como também ajustar, equilibradamente os três níveis de Ensino em face da realidade, principalmente a econômica.

As mudanças estruturais vão se voltar para a extensão da escolaridade obrigatória e gratuita, agora em oito anos, denominada de 1º grau. Já o ensino de 2º grau, passou de sete para quatro anos. Isso nos leva a crer, possivelmente, que o Estado pretendia com tal medida tentar equilibrar a baixa média de escolaridade, além de buscar legitimidade junto à maioria da sociedade.

Quanto às inovações relativas ao funcionamento, a lei determinou, em seu artigo 4º, que “os currículos de 1º e 2º graus teriam um núcleo comum, obrigatório, em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais; aos planos dos estabelecimentos e as diferenças individuais dos alunos”. Os conteúdos curriculares referentes às matérias do núcleo comum seus objetivos e amplitude continuaram sendo definidos pelo Conselho Federal de Educação, enquanto que a parte diversificada seria de competência dos conselhos estaduais, que relacionariam as matérias que deveriam compô-la, sendo que cada escola selecionaria aquelas de seu interesse, bem como de poder definir matérias não existentes nessa relação e que fossem de sua necessidade, desde que aprovadas pelo Conselho Estadual.

Como se observa, as diretrizes gerais da matriz curricular continuam sendo fixadas pelo Conselho Federal de Educação, inclusive de maneira mais centralizada e tecnicamente mais detalhada, considerando que as ações educacionais da lei eram fundamentadas na tendência tecnicista. Agora com um Ensino de 2º grau profissionalizante,

desde as últimas séries do primeiro grau, ficou estabelecida a preparação para o trabalho, tratada como iniciação para o trabalho e no segundo na forma de habilitação profissional, garantindo dessa forma o princípio da continuidade e terminalidade, distribuídas no currículo como Educação Geral e Formação Especial.

A matriz curricular do segundo grau, que aqui nos interessa, foi organizada em três partes, todas obrigatórias: aquela fixada pelo núcleo comum (corresponde ao princípio da continuidade), a determinada pelo artigo sétimo<sup>45</sup> da Lei e as fixadas para a formação especial – as habilitações profissionais. Esta última, atende ao princípio da terminalidade, e visa fundamentalmente à qualificação para o trabalho, regulamentada pelo Conselho Federal de Educação pelos Pareceres nº 45/1972, 76/1975 e resolução nº 02/1972.

Com o Parecer 45/72, fica especificada a relação entre Educação Geral e Formação Especial. Assim, a Formação Geral deveria fornecer ao aluno sólida cultura geral, tanto literária como científica e a Formação Especial objetivava a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho no primeiro grau e habilitação profissional no segundo, entendida “como condição resultante de um processo por meio do qual uma pessoa se capacita para o exercício de uma profissão ou de uma ocupação técnica, cujo desempenho exija, além de outros requisitos, escolaridade completa ao nível de 2º grau ou superior”. Na prática, no entanto, o que se constatou foi a preponderância de disciplinas profissionalizantes. Essa realidade, certamente, dificultou o alcance da sólida formação geral, pois na verdade o que interessava era a formação profissional voltada para atender as necessidades do mercado de trabalho. Fica então selada a aliança entre a Educação e o mercado de trabalho. Em outros termos, a oferta das habilitações deveria atender as exigências do mercado de trabalho, assim, de acordo com o art. 6º, Lei nº 5.692/71, “As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas”, realidade vivida especialmente no tocante ao estágio, porém desde que não originasse nenhum vínculo empregatício.

A Resolução nº 2/72 fixou os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins, sendo este determinado a partir do tipo e do nível do curso, bem como de sua duração. As habilitações de 2º grau classificavam-se em dois níveis: técnico, com um mínimo de 2.900 horas, envolvendo um volume maior de conhecimentos técnicos mais uma parte prática, operacional, e auxiliar técnico, trabalhado num mínimo de 2.200 horas, referentes a uma formação parcial, com reduzida carga de conhecimentos específicos relativos a cada habilitação, assim como da parte prática.

---

<sup>45</sup>O artigo sétimo era composto por um conjunto de matérias obrigatórias para os estabelecimentos oficiais, a saber: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programa de Saúde e Educação Religiosa.

O Parecer 76/75 era direcionado para as habilitações profissionais básicas, o qual veio amenizar as exigências estabelecidas no Parecer 45/72, bem como atender reivindicações das escolas, especialmente da rede privada, que intencionava mais a preparação para o vestibular do que a profissionalização, isto é, o referido parecer demonstrou o reconhecimento oficial de que a profissionalização compulsória e universal determinada na Lei não era muito viável. Segundo o parecer, as habilitações básicas deveriam favorecer uma sólida Educação Geral, fundamentada nos conhecimentos tecnológicos e científicos, de modo a possibilitar o ingresso no mercado de trabalho e continuidade dos estudos em nível superior, ou seja, é desenvolvido um preparo para determinada área ocupacional, com uma visão geral a ser complementada, de acordo com a área de atuação em determinada empresa, portanto, o egresso não estaria preparado para o exercício de única ocupação.

Com o Parecer 339/72, em que pesou a sua amplitude, contribuiu para direcionar a definição da parte de formação especial, incluindo a iniciação para o trabalho como o momento que possibilitaria ao aluno vivenciar experiências, enfrentar situações-problema, selecionando os meios para resolvê-las, e ainda de desenvolver no aluno o gosto e o interesse pelos assuntos relacionados com o mercado de trabalho, fundamental à orientação profissional, processos de produção ocupações e outras atividades relativas à função exercida pelo homem no desenvolvimento econômico. Também propunha desenvolver no aluno o espírito de trabalho em grupo, de colaboração, de reconhecimento da importância da função e da responsabilidade de cada sujeito no sucesso do trabalho.

Como se pode constatar, a iniciação para o trabalho prevista no referido parecer encontrava-se vinculada a duas questões fundamentais, por ordem de prioridade: a tendência do mercado de trabalho, expressa nos periódicos levantamentos das demandas do mercado, e as tendências dos alunos, identificadas na sondagem de aptidões destes. Havia, portanto, sintonia entre os Pareceres 45/72, 76/75, 339/72, no que se referia à relação Educação e modelo econômico, fundamentada na Teoria do Capital Humano de que o Brasil para se tornar potência, precisaria investir na qualificação da mão-de-obra necessária ao mercado de trabalho. Assim sendo, a estrutura curricular organizada em formação geral e profissional a serem trabalhadas de forma integrada vinha de confronto à dualidade presente no ensino brasileiro, especialmente no Ensino de 2º grau.

Não é difícil concluir que ainda vivíamos no campo curricular a influência do transplante instrumental das teorizações desenvolvidas nos Estados Unidos. Assim, neste momento, impera o tecnicismo, viabilizado, através do Programa de ajuda à América Latina, por acordos bilaterais entre o Brasil e os Estados Unidos. A preocupação central aqui era com



a forma de ordenação das matérias, com os processos burocráticos exigidos para a garantia da eficiência e eficácia que deveria produzir o currículo, mediante a definição rigorosa, precisa e detalhada dos objetivos expressos em comportamento.

O real objetivo da implantação da Lei era a contenção da grande demanda de alunos que, tendo concluído o Ensino Médio, buscavam o Ensino Superior, constituindo-se num desvio para os planos de desenvolvimento econômico proposto pelo Estado. Portanto, a proposta de profissionalização compulsória, por intermédio de uma escola única, que resolvesse os problemas de um mercado de trabalho imprevisível, somada à ausência de uma política democrática voltada para os interesses da escola, e a falta de recursos de ordem material e humana que possibilitassem à escola se adaptar as exigências legais e pedagógicas do novo currículo, e ainda o fato da profissionalização não ter sido de interesse dos grupos dominantes, pois as empresas eram mais competentes na formação específica, por isso só desejavam que o trabalhador tivesse conhecimento básico geral, contribuíram para o fracasso da profissionalização generalizada, dando-se continuidade à dualidade – uma escola para o povo, outra para a elite, visto que somente as escolas públicas foram obrigadas a cumprir a lei, descaracterizando-se, e a rede particular permaneceu preparando para o vestibular.

Essa realidade impôs a redefinição dos rumos do Ensino de 2º grau, implantando em 1982 a Lei nº 7.044, a qual revogou a obrigatoriedade da profissionalização. Com relação ao currículo, não se observam grandes mudanças, pois é mantido o entendimento de currículo, como um conjunto de matérias a serem ministradas, organizadas em núcleo comum e parte diversificada, assim como expresso na 5.692/71. A expressão qualificação para o trabalho, presente desde o artigo 1º, passa a denominar-se de preparação para o trabalho, tendo a organização curricular a seguinte orientação:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino. (BRASIL, 1982).

A partir dessa alteração, as instituições de ensino foram desobrigadas de oferecer habilitação profissional no 2º grau, sendo que o Ensino de 2º grau poderia apenas ensejar habilitação, caso fosse de interesse da escola, porém esse termo ensejar é impreciso, permitia muitas interpretações, podendo até sugerir que não fosse ministrada.

Ainda compôs as alterações da Lei, o artigo 5º, mas não explicita na definição do currículo pleno a diferenciação entre Educação Geral e Formação Especial, assim como a sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho. Os demais artigos que passaram por alterações (6º, 8º, 12, 16, 22, 30, e 76) foram de acordo com a própria letra da lei, considerados apenas para substituir a expressão “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho”. Com os Pareceres 618/1982, 108/1983, 170/1983, 281/1983, fica regulamentada a organização curricular, denominada como reforma da reforma. O Parecer 618/82, exclui os conceitos de Educação Geral e Formação Especial, substituindo-os por preparação para o trabalho, considerado mais amplo do que Formação Especial, anteriormente adotado, entendida como componente da formação integral do aluno, como uma educação para a vida, em que o aluno desenvolveria atitudes, habilidades e hábitos, sendo, portanto, obrigatória e indispensável elemento a constituir os planos curriculares de 1º e 2º graus. O Parecer destaca que é “aprendendo a falar, a escrever, a estudar e a pensar, aprendendo português, matemática e uma língua moderna que o jovem se prepara para o trabalho.”

No parecer 108/83, é enfatizado o caráter opcional das habilitações profissionais, ressaltando a obrigatoriedade da preparação para o trabalho, preservando as relações entre a escola e o trabalho. Informa que se mantêm as orientações dos Pareceres 45/72 e 76/75 para aquelas escolas que optarem por oferecer as habilitações profissionais ou habilitações básicas. Retira a obrigatoriedade da predominância da formação especial sobre a geral no 2º grau, mas deixa essa opção a cargo de cada escola. Essa orientação é reforçada pelo Parecer 170/83, do CFE, esclarecendo que as habilitações profissionais em nível técnico, auxiliar ou habilitação básica permanecem como definidos nos Pareceres 45/72 e o 76/75, contudo sob a decisão da escola de acordo com o interesse dos alunos e as condições objetivas da Instituição. No parecer 281/83, foi definido o aspecto humanista da preparação para o trabalho e explica que a estrutura curricular permanece como núcleo comum (abrangendo as seguintes matérias: Português, Estudos Sociais, Matemática e Ciências) e parte diversificada. Destaca que o trabalho passa a ter outro entendimento, deixando de ser exclusivamente produção e reprodução material para tornar-se finalidade da vida humana. Nessa perspectiva, explica que:

[...] a preparação para o trabalho tomada como elemento da formação integral do aluno importa em uma profunda revisão curricular de modo a torná-lo um instrumento de valorização da vida humana, com as considerações de possibilidades de aprendizagens, motivação e habilidades dos educandos. (BRASIL, 1983, p. 32)

Como se pode verificar, não temos uma nova lei alterando os princípios pragmatistas presentes na proposta curricular da lei anterior, apenas modifica a

obrigatoriedade da profissionalização e predominância da formação especial no 2º grau. Em ambas as leis, as orientações curriculares estavam afinadas com o contexto socioeconômico-político, expressas, principalmente nas orientações técnicas, voltadas para a organização do espaço escolar, o controle ideológico através das disciplinas específicas e outros mecanismos.

O cenário de discussões em torno da questão curricular, nos anos 1980, era efervescente. Nesse momento, as teorias críticas vão sendo disseminadas e chegam aos encontros de educadores e ao próprio *locus* da escola. A crítica à escola como espaço de reprodução da ideologia capitalista abrangia desde o conteúdo transmitido explícita ou implicitamente por meio do currículo à reprodução das relações sociais de trabalho capitalista. Vive-se no Brasil a redemocratização, momento em que também ocorria o enfraquecimento da guerra fria e em que entra em declínio a hegemonia do modelo funcionalista de currículo, assimilado dos Estados Unidos, ganhando forças um pensamento curricular fundamentado na concepção marxista. Assim sendo, assumem nossos espaços de discussão a pedagogia crítico-social dos conteúdos, histórico-crítica e a pedagogia do oprimido, educação popular. A problematização dessas temáticas abre espaço para a discussão de uma série de questões que envolvem a transmissão e socialização do conhecimento historicamente produzido, o papel da escola, a valorização da experiência do aluno como meio de fazer com que a escola desse a voz às culturas que são objeto de variados tipos de dominação e opressão, bem como aquelas relativas ao próprio entendimento de currículo.

As discussões possibilitadas pelo pensamento de Paulo Freire sobre o currículo tradicional, considerado por ele como verbalista, vazio e dissertativo, classifica o conhecimento como um ato de depósito bancário, isto é, faz parte do que denomina de “educação bancária”. Para o autor trata-se de uma concepção, em que o conhecimento está desligado do universo existencial das pessoas, é algo que existe fora e independentemente dos sujeitos envolvidos no ato pedagógico. Nesse sentido, somente o professor tem papel ativo e o aluno é receptor passivo.

Na perspectiva freireana, o ato de conhecer é carregado de intencionalidade, está sempre direcionado para alguma coisa, e não ocorre de forma isolada, nem individualmente, logo, para se conhecer, são necessárias intercomunicação e intersubjetividade, o que em sua concepção, possibilita aos sujeitos a Educação mútua entre os homens, mediada pelo mundo a ser conhecido e, por meio da intersubjetividade do conhecimento vai conceber o ato pedagógico como um ato dialógico.

Na Pedagogia histórico-crítica trabalhada por Saviani, assim como Freire, ele não desenvolve uma teoria sobre currículo, apesar de em suas teorizações voltar-se ao campo de

estudos curriculares. Para ele o papel da Pedagogia crítica é o de transmitir os conhecimentos universais produzidos pela humanidade. Trabalha a relação entre conhecimento e poder, entendendo o conhecimento como instrumento importante na aquisição e fortalecimento do poder das classes subordinadas, o que não o distancia do que advogava a Pedagogia crítico-social dos conteúdos, a qual ressaltava que a escola deveria socializar os conhecimentos que fazem parte da cultura considerada legítima, possibilitando ao aluno a sua apropriação como mecanismo de poder.

Todo esse conjunto de debates que envolviam a realidade curricular brasileira aliou-se às contribuições advindas da literatura que discutia o campo do currículo no mundo, a saber: o currículo como política cultural, trabalhada por Henry Giroux, que, inspirado em teóricos da escola de Frankfurt, entende o currículo como espaço de onde ativamente se produzem e se criam significados sociais, logo, não está envolvido apenas com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. A Nova Sociologia, de Michel Young, que trata o currículo como construção social, preocupando-se em analisar as formas pelas quais alunos e professores desenvolvem, via processos de negociação, os próprios significados sobre o conhecimento, o currículo e a vida educacional em geral. Michel Apple vai contribuir com o entendimento de que currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas, tratando das temáticas sobre currículo, poder e ideologia, procurando equacionar nessas análises as mediações, as contradições e ambigüidades do processo de reprodução cultural e social. Essa produção vai abrir espaço para o entendimento de que o conhecimento é reflexo da realidade objetiva, não se separa da vida material, logo está carregado de ideologia, é um instrumento hegemônico. Assim sendo, vamos identificar que o currículo não é feito, não representa apenas a dominação e o controle, mas também expressa resistência, oposição para a subversão da ordem estabelecida.

Novos elementos são acrescentados às discussões no campo do currículo, que vão ampliando os horizontes de crença na força interna da escola, via a construção do currículo que se deve concretizar no espaço da escola. Aparentemente é ingênua essa compreensão, mas é por ela que se traz à pauta a discussão sobre currículo oculto, prescrito/oficial e também real e, a partir dessas noções, apreendem-se novos mecanismos de resistência por descobrir que no espaço da sala de aula se reproduz e produz conhecimento, cabendo então, desocultá-lo. Segundo Silva (2000, p. 78), o currículo oculto “[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.”

O currículo prescrito representa a racionalidade da política educacional condicionada aos mecanismos políticos e administrativos que modelam o seu conteúdo e, conseqüentemente, a sua prática dentro do sistema escolar. Sacristán (1998, p. 109) explica que:

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas.

Na verdade, o currículo que realmente se materializa na escola nem sempre é o prescrito oficialmente, mas aquele permitido pelas condições concretas existentes na escola. Esse entendimento nos conduz a concluir que a situação escolar concreta pode produzir múltiplas e variadas aprendizagens, de acordo com as experiências de interação dos professores e alunos, dos próprios alunos, de acordo com os materiais com os quais os alunos se relacionam e ainda com as atividades concretas realizadas. Esse currículo real exige que se analisem os valores e atitudes dos professores, dos alunos, a cultura vivenciada nas salas de aula.

Ainda nesse contexto, no fim da primeira metade da década, são incorporados ao pensamento curricular enfoques pós-modernos e pós-estruturais, advogados por Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morriin, emergindo assim o que se denominou de teoria pós-crítica, a qual é apresentada não como superadora da teoria crítica, mas combinada a ela na compreensão de alguns elementos do currículo sobre saber, identidade e poder. Entende essa linha que o poder é multiforme e está em todo e qualquer parte, isto é, encontra-se descentrado, nega as explicações consideradas gerais, as “metanarrativas”, justificando que os discursos de pequenos grupos sejam tomados como únicos, possíveis e, portanto, a única direção a ser seguida no campo educacional, curricular. Traz em cena temáticas como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade multiculturalismo. Essa multiplicidade de temáticas específicas representa a ruptura com as metanarrativas. Assim, acreditam os seus defensores que dão a devida atenção às questões que ocorrem no cotidiano da escola e ainda por fornecer uma visão mais completa e complexa das relações políticas e sociais de dominação. Acreditam ainda que o conhecimento integra o poder e este não pode ser entendido apenas vinculado ao campo das relações econômicas do capitalismo. Nesse sentido, de acordo com Lopes e Macedo (2002, p. 28) “[...] o currículo é assim uma forma de

representação que se constitui como um sistema de regulação moral e de controle. Tanto é produto das relações de poder e identidades sociais, quanto seu determinante.”

Embora se manifeste como um avanço na compreensão do currículo, acredita-se que o maior mérito sobre um olhar mais crítico e que despertou um pensamento, uma nova visão sobre o papel da escola e do currículo, foi a teoria crítica.

A conjuntura é favorável e abre espaço para que no Brasil se desencadeie ampla discussão sobre os destinos da educação, nos anos 1980, envolvendo educadores e grande parcela da sociedade civil, na perspectiva de formulação de outra política educacional. Como mencionamos no capítulo anterior, a riqueza de debates construído neste momento possibilitou aos educadores proporem um projeto de lei para a Educação que incorporasse essa multiplicidade de temáticas, muito embora a Lei aprovada em 1996 tenha caminhado na contramão de algumas expectativas e desejos dos educadores, mas foi a partir da compreensão de que a escola é um espaço histórico que reflete as contradições sociais que se pôde construir em seu interior resistências contra às novas determinações prescritas no modelo de currículo então proposto.

No novo desenho curricular determinado para a Educação brasileira com a Lei 9394/1996, o currículo ganha suposta prioridade, assumindo a centralidade da reforma, o que evidencia seu caráter ideológico e hegemônico na materialização das políticas educacionais, seja na perspectiva de reproduzi-las ou de contestá-las e trabalhá-las em outra direção. No caso particular da Educação Profissional, rompe-se com toda uma história de lutas em torno de uma formação que incorporasse de forma articulada os conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos, visto que o ponto central da reforma foi a separação Ensino Médio/Educação Profissional, em que estas teriam organização curricular próprias.

Para uma compreensão mais ampla do que se constituiu a reforma da Educação Profissional, recorreremos à análise das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional, particularmente a de nível técnico, objeto de nossa investigação.

#### **4.4 Novo desenho curricular dos cursos de formação técnico-profissional na concepção das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico**

Como já elucidamos neste estudo, as diretrizes curriculares definidas no âmbito legal têm historicamente expressado a correlação de forças políticas e econômicas da sociedade. Nela encontram-se delineadas as orientações políticas, filosóficas e pedagógicas da Educação Profissional. Assim sendo, é indispensável que se compreendam as diretrizes curriculares como um conjunto de orientações regulamentares dos novos currículos, as quais não são neutras e traduzem a concepção de educação definida para o trabalhador, expressa na política educacional, que, por sua vez, representa uma estratégia para efetivação das ideologias predominantes – atualmente, a neoliberal.

Seu conteúdo tomado à luz dos pressupostos neoliberais visa a atender aos princípios de flexibilidade e de “laboralidade”, considerados indispensáveis à inserção e reinserção profissional de técnicos no mercado de trabalho atual e futuro.

Desse modo, o Ministério da Educação, através do Aviso Ministerial<sup>46</sup> nº 382, expressa, entre outras, duas indicações, consideradas básicas para a elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de nível técnico, assim discriminadas:

As diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender as demandas do cidadão, do mercado e da sociedade. (BRASIL, 2000, p. 7).

Assim sendo, com base na LDB/96, nos artigos relativos à Educação Profissional, no Decreto nº 2.208/97 (revogado pelo Decreto nº 5.154/2004) e com os fundamentos expressos no Parecer CNE/CEB nº 16/99, a Resolução nº 04/1999 instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de nível técnico, ressaltando que a Educação Profissional deve estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia, visando a oferecer ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Em consonância com o que dispõe essa Resolução, as diretrizes curriculares para a Educação Profissional de nível técnico trazem um conjunto de princípios, critérios,

---

<sup>46</sup> O MEC, cumprindo o que estabelece a LDB 9.394/96, especialmente o que estava definido no inciso I, do artigo 6º, do Decreto Federal nº 2.208/1997, encaminhou ao CNE, pelos Avisos Ministeriais nº 382 e 383 (15.10.1988) e nº 16 (21.01.1999) a proposta de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de nível técnico. (BRASIL, 2000).

definição de competências e perfis profissionais gerais do técnico por área profissional, bem como procedimentos que devem ser absorvidos pelas escolas quando da organização e planejamento do referido ensino. A organização da Educação Profissional passa a ser por área profissional, tendo sido mapeado um total de vinte áreas (anexo A) contendo suas respectivas cargas horárias mínimas, e ainda as caracterizações e competências profissionais gerais de cada área, sendo que cada uma destas poderá suscitar várias habilitações. De acordo com as diretrizes, a definição de tais áreas representa o consenso de propostas apresentadas por especialistas das diversas áreas de conhecimento e de segmentos do ensino a elas vinculadas, universidades e escolas técnicas, bem como o mercado de trabalho. Essas diretrizes se apresentam oficialmente com o objetivo principal de garantir a flexibilidade e propor a elaboração de currículos mais abertos, organizados em competências e habilidades que possibilitem ao trabalhador maior autonomia para gerenciar sua vida profissional.

Uma questão inicial a ser analisada refere-se à definição dessas áreas profissionais para as quais não há uma explicação clara dos critérios e parâmetros que orientaram a sua identificação. Ramos (2000, p. 7) analisa esse item, observando que:

[...] o recorte das áreas profissionais em relação a alguns campos profissionais, faz-se um recorte muito largo, levando ao risco de uma formação por demais generalista, ainda não coerente com a configuração da divisão social do trabalho em nossa realidade específica, nem com a organização dos processos produtivos, cujo nível de flexibilidade tem-se caracterizado muito mais pela polivalência elementar que pela ampliação ou enriquecimento de tarefas. Por outro lado, outros campos são recortados de forma estreita, empobrecendo-os quanto ao conjunto de conhecimentos científico-tecnológicos operados em determinadas atividades, bem como quanto ao potencial de construção de novos conhecimentos, práticas, métodos e tecnologias que promovam o avanço e a própria inserção com outros campos de conhecimento e de atividade profissional.

Há, sem dúvida, uma dificuldade por parte da escola quanto à definição das habilitações, a partir dessas áreas, tanto no que tange a sua amplitude para extrair as competências específicas, quanto na especificidade de algumas que acabam se restringindo à própria habilitação, sem oferecer outras articulações.

Revestida de um discurso considerado moderno, voltado para as mudanças advindas da reconfiguração do capitalismo, as diretrizes curriculares para a Educação Profissional de nível técnico fundamentam-se em um conjunto de princípios gerais, envolvendo a sua articulação com o Ensino Médio, aqueles comuns que orientam a Educação Básica, relativos aos valores estéticos, políticos e éticos, e aqueles que definem sua identidade e especificidade, a saber: competências para a “laboralidade”, flexibilidade,



interdisciplinaridade e contextualização, identidade dos perfis profissionais, atualização permanente dos cursos e currículos, autonomia da escola.

Na verdade, tais princípios traduzem, de modo mais detalhado, o que expressam os eixos básicos norteadores da reforma da Educação Profissional. Assim a organização curricular deve explicitar a articulação entre educação profissional e ensino médio, de forma planejada, não como complementaridade, mas como uma “comunhão” de finalidades, porém mantendo-se a identidade de cada um desses níveis, respeitando nessa especificidade os aspectos estéticos, éticos e políticos que cada um deve contemplar em seus currículos. Nesse sentido, a estética da sensibilidade refere-se aos conceitos de qualidade do produto, respeito ao cliente, o que implica o desenvolvimento de uma concepção de trabalho que envolva o gosto, o prazer de fazê-lo bem feito, ter sensibilidade para atender as especificidades do mercado, de modo a oferecer produtos ou serviços voltados para determinados segmentos de consumidores, ou seja, a “[...] estética da sensibilidade valoriza a diversidade e, na educação profissional, isso significa diversidade de trabalhos, de produtos [...]” (BRASIL, 2000, p. 28). Sendo para isso necessário que os currículos estejam organizados conforme os valores que encaminhem para a criatividade, a iniciativa e a liberdade de expressão.

Com relação ao princípio da política de igualdade, o seu principal eixo é o direito de todos à educação para o trabalho e deverá contribuir com a superação de discriminações e privilégios no âmbito do trabalho, para isso é necessário que esteja sintonizada com as mudanças na organização, do trabalho que atualmente adota outros parâmetros nas relações de tal organização como: trabalho em equipe, ilha de produção, várias lideranças substituindo único supervisor, solidariedade e companheirismo na execução das tarefas laborais. Igual importância é atribuída ao princípio da ética da identidade na constituição do currículo, o qual deve ser voltado para as condutas dos alunos, desenvolvendo nestes, segundo as diretrizes curriculares, o entendimento e a defesa do valor da competência, do mérito, da capacidade de fazer bem-feito e da importância da recompensa pelo trabalho bem-feito, que inclui o respeito, o reconhecimento e a remuneração digna. A ética da identidade está vinculada à solidariedade e à responsabilidade, representando a motivação intrínseca, independentemente das recompensas externas para o trabalho de qualidade.

Como observamos, o texto das diretrizes apresenta conteúdo aparentemente inovador, centrado em princípios democráticos e de cidadania, contudo, os eixos que fundamentam o seu conteúdo têm a referência na concepção mercantilista que prioriza as competências, o mérito, o respeito, a capacidade de fazer sob a lógica de ampliação da lucratividade.

Articulados a esses princípios mais gerais são recomendados aqueles específicos para o nível técnico, visto que os currículos devem contemplar um conjunto de competências voltadas para a “laboralidade”, de modo a atender as demandas requeridas pelo mercado de trabalho, levando em conta as condições locais e regionais, o que exige permanente atualização das competências. Para isso, é necessário que a escola goze de autonomia para pensar e definir o seu projeto pedagógico. Desse modo, o princípio das competências para a “laboralidade” significa desenvolver competências que possibilitem ao trabalhador manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos em constante mudança, ou seja, que possibilite a mobilidade e o aumento das oportunidades de trabalho. De acordo com as Diretrizes, esse vínculo entre Educação e trabalho ocorrerá na perspectiva da “laboralidade”, constituindo-se referência importante para entender o conceito de competência como

[...] capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar competências, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento. (BRASIL, 2000, p. 34)

As Diretrizes alertam para o fato de que esse conceito cria novas responsabilidades para a escola na organização dos currículos de Educação Profissional, visto que exige a incorporação de novos conteúdos, formas de organização do trabalho, inclusão de conhecimentos adquiridos nas experiências, assim como a adoção de metodologias que favoreçam o “[...] desenvolvimento de capacidades para resolver problemas novos, comunicar idéias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter autonomia intelectual, num contexto de respeito às regras de convivência democrática.” (BRASIL, 2000, p. 35).

A flexibilidade - interdisciplinaridade e contextualização - como princípio orientador do currículo, assume também grande relevância, podendo se expressar em diferentes perspectivas: “[...] na oferta de cursos, na organização de conteúdos por disciplina, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologias e gestão dos currículos.” (BRASIL, 2000, p. 35). Usando a flexibilidade, a escola terá mais abertura para construir seu próprio currículo de forma contextualizada com a realidade do mundo do trabalho, o que também deverá acontecer com o processo de aprendizagem, relacionando os conteúdos e contextos através de metodologias que articulem a vivência e a prática profissional, de modo a tornar o aprendizado mais significativo. Um currículo flexível, segundo essas orientações,

permite permanente atualização e incorporação de inovações, correções e adaptações às mudanças.

Destaca-se dentre as formas de flexibilização, aquela expressa desde o Decreto nº 2.208/1997 e reafirmado pelo atual – 5.154/2004 - quando se refere ao itinerário formativo, a modularização<sup>47</sup> com terminalidade, que permita ao indivíduo inserção no mercado de trabalho. No mesmo patamar de orientações, as diretrizes sugerem a interdisciplinaridade na organização curricular, e, nesses termos, entendemos que há nessa orientação certa contradição, visto que a modularização, na forma determinada, fragmenta e parcializa a compreensão de totalidade do curso, na medida em que o aluno, ao concluir módulos de qualificação, poderá candidatar-se ao mercado de trabalho, sem necessariamente ser obrigado a retornar ao curso e completá-lo. Isso significa que o aluno, se apropriará apenas de uma parte desse conhecimento, contraditoriamente ao que caracteriza a interdisciplinaridade, que trata o conhecimento não como somatório das partes que o compõem, mas como interação dos diferentes campos do saber, num verdadeiro diálogo entre esses terrenos.

Apesar da flexibilidade possibilitar à escola produzir currículos mais abertos, favorecendo ao aluno a elaboração de seu próprio itinerário, o que significa, segundo o Decreto nº 5.154/04, em seu art.3º, § 1º “[...] o conjunto de etapas que compõem a organização da Educação Profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado de estudos”, (BRASIL, 2004, p. 1) em que tais etapas poderão ser organizadas como cursos específicos, módulos, ciclos, blocos temáticos, projetos, alternâncias de estudos com trabalho ou outras formas, não se verificam resultados positivos nessa forma de organização do currículo, pois há grande desistência dos alunos, ou por conseguirem inserção no mercado de trabalho ou por ingresso na Educação Superior, ainda durante a realização do curso.

No que se refere à identidade dos perfis de conclusão, as Diretrizes propõem que a sua definição seja feita a partir das competências profissionais de âmbito geral da formação do técnico, adicionadas a outras competências específicas próprias de cada habilitação profissional, levando-se em consideração as condições locais e regionais. Devem ser dirigidas para a “laboralidade”, de forma a possibilitar ao técnico transitar em diversas áreas ou

---

<sup>47</sup> Além do módulo com terminalidade, são também propostos os módulos prévios de formação básica, como suporte necessário para o desenvolvimento de competências profissionais, e os módulos complementares, que objetivam o desenvolvimento ou ampliação de competências. (BRASIL, 2000).

ocupações afins, adequadas aos requerimentos de um mercado de trabalho em constantes mudanças, o que pressupõe uma formação polivalente<sup>48</sup>. Por polivalência entende-se:

[...] o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins [...]. (BRASIL, 2000, p. 37).

A esse princípio estão circunscritos os paradigmas da integração e da flexibilidade que fundamentam o conteúdo dos processos de formação do trabalhador. No dizer de Oliveira (1997, p. 61):

[...] o perfil do trabalhador polivalente guarda sintonia com a responsabilidade, iniciativa, capacidade de lidar com símbolos lingüísticos e matemáticos, habilidades para resolver problemas, e ainda para dar conta do conjunto de tarefas e/ou máquinas. Pressupõe, nesse sentido, a flexibilidade do trabalhador para integrar-se às diferentes formas de realização e organização do trabalho.

Na realidade, a formação do técnico desenvolvida nessa perspectiva estará formando uma espécie de “coringa<sup>49</sup>”, que entra em qualquer posto de uma linha”, mas sem apresentar o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos que orientam a produção, requeridos pelo contexto atual e, portanto, sem mudanças qualitativas das tarefas.

Mesmo caracterizada nesses termos, a formação polivalente preconizada pelas diretrizes situa-se para a escola como um grande desafio, pois a organização do currículo por áreas que se subdividem em habilitações profissionais, como já apontamos neste estudo, encaminha-se, na verdade, para o especialismo.

Quanto à atualização permanente dos cursos e currículos, explicam as Diretrizes que a escola atente para as demandas locais e regionais, porém evitando concessões e apelos circunstanciais e imediatistas. Caberá ao CNE atualizar permanentemente as competências profissionais gerais, contando com a participação de educadores, empregadores e trabalhadores das diversas áreas profissionais, subsidiadas pelos referenciais curriculares por área profissional a serem divulgados e encaminhados à escola pelo MEC. Nesse processo, destacam as Diretrizes que a autonomia da escola assume importante papel, é condição essencial para a concretização de seu projeto político-pedagógico, o qual evidenciará a identidade da escola e ser o substrato para os planos de cursos, os planos de trabalho docente, enfim, de todas as ações da escola.

<sup>48</sup> Sobre a polivalência, vários estudos discutem a sua manifestação na formação do trabalhador, requerida pelo modelo de produção atual. Machado (1992), Lojkine (1995), Leite (1994).

<sup>49</sup> Expressão utilizada pelo DIEESE para caracterizar um trabalhador polivalente. (OLIVEIRA, 1997).

Portanto, a estrutura curricular dos planos de curso deve estar coerente com o projeto político-pedagógico da escola e apresentar a seguinte estrutura, conforme determina a Resolução nº 04/1999 (anexo B), justificativa e objetivos, requisitos de acesso, perfil profissional de conclusão, organização curricular, critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores<sup>50</sup>, critérios de avaliação, instalações e equipamentos, pessoal docente e técnico e certificados e diploma, de modo a explicitar os critérios de atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade, assim como a conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino previstos no art.4º, da mesma Resolução.

Os planos curriculares após aprovação nas instâncias internas da escola foram encaminhados ao MEC para incorporação no cadastro nacional de cursos, o qual é responsável pelo registro e divulgação em âmbito nacional, os diplomas de técnico, históricos escolares e certificados de qualificação serão de responsabilidade da própria escola e só têm validade se os cursos integrarem o cadastro nacional de cursos. Os históricos devem explicitar as competências definidas no perfil profissional de conclusão, e essa tem sido uma das tarefas mais complexas que a escola tem enfrentado, pois significa atestar que de fato o aluno desenvolveu tais competências e ainda não se demonstra clareza suficiente para assegurar essa aquisição. Também se corre o risco de legitimar a criação de mais um critério de seletividade do técnico ao mercado de trabalho, caso tais competências não sejam reconhecidas por esse mercado, mesmo o curso fazendo parte do cadastro nacional.

A considerada grande inovação da educação profissional – o modelo de currículo centrado em competências, apresenta-se, talvez, como o maior desafio já vivido em sua história, a começar pela compreensão do termo competência, impreciso, polissêmico. Segundo as diretrizes consiste na “[...] capacidade de articular, mobilizar, e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.”

Justifica esse entendimento sob o argumento de que as competências possibilitam uma compreensão mais ampla do processo de formação técnico-profissional, a qual supera o mero domínio do fazer, incluindo construções mentais mais gerais sobre o mundo do

---

<sup>50</sup> O aproveitamento de experiências anteriores só deverá ocorrer se estiverem relacionadas com o perfil profissional de conclusão da qualificação ou habilitação profissional obtidos no Ensino Médio, em cursos de qualificação e etapas ou módulos de nível técnico realizados em outros cursos, em cursos profissionais de nível básico, no trabalho ou por outros meios informais, pela avaliação do aluno, e reconhecidos em processos formais de certificação profissional. Art.11, Resolução nº 04/99.

trabalho. Abrangem, portanto, como explicitam as Diretrizes, o domínio do saber (conhecimento), o fazer (habilidades) e o ser (comportamento).

Esses elementos são apresentados como necessários não só ao bom desempenho profissional do trabalhador, mas também como um apoio a sua constante atualização e atuação. Assim define como “conhecimento o que muitos denominam simplesmente como saberes, as habilidades, o saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora, as atitudes são o saber ser, relacionado com os valores e, portanto com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade”. (BRASIL, 2000, p. 30).

Tomando por base essa compreensão, as diretrizes definem alguém como competente quando age eficazmente diante do inesperado, do inabitual, do inusitado, mobilizando, de forma articulada, conhecimentos, habilidades e atitudes, com vistas a resolver problemas.

Esse modelo traz como critério básico o aprender a aprender, considerado como a competência fundamental para a inserção do trabalhador numa dinâmica social que se reestrutura continuamente. A perspectiva acenada por esse modelo é desenvolver meios que possam ocasionar uma aprendizagem permanente que favoreça uma formação continuada, isto é, que garanta o desenvolvimento de competências para que o trabalhador continue aprendendo, de forma autônoma. Desse modo, ao preconizar esse princípio, espera-se atender as rápidas transformações advindas do acelerado avanço científico e tecnológico e às novas formas de organização das atividades econômicas e sociais, para as quais se exige ainda a capacidade de aprender a conhecer e aprender a pensar.

A implicação dessa pedagogia na prática da escola é a minimização do seu papel no cumprimento da transmissão do conhecimento, centrando no aluno toda a responsabilidade pelo aprendizado, o qual só será significativo se realizado por si mesmo, em que o mais importante não é o que o aluno aprende mas como aprende, logo, a ação educativa deverá ser guiada pelas necessidades, expectativas e interesses do aluno. Assim, um bom processo educativo é aquele que desenvolve no indivíduo uma alta capacidade adaptativa, maleabilidade para se adaptar às mais variadas situações e que forme um indivíduo que acompanhe as mudanças; que está sintonizado com as novidades; não se acomoda e busca o novo. Certamente que a escola deve trabalhar a partir desses elementos, contudo, sem se eximir da sua função social. O grande risco dessa concepção é transferir para o aluno todo o

ônus dos insucessos da escola e este passe a ser o algoz de si mesmo, individualizando o processo educativo.

Essa nova organização curricular pressupõe que o aluno já apresente as competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas, e atributos humanos adquiridos na formação básica; em outros termos, que apresente sólida Educação Básica. Sustentada nessa lógica é que propõe a articulação com o Ensino Médio, no entanto, a realidade revela-se completamente distanciada desse propósito<sup>51</sup>. Essa realidade nos impõe questionar como esse novo técnico conseguirá desenvolver as competências profissionais, que, segundo as Diretrizes, lhe permita transitar nos diversos campos de trabalho ligados a uma área, se lhe falta uma base de conhecimentos sólidos que favoreça a Educação Profissional ampla e polivalente exigida pelas relações de trabalho atual.

Questiona-se, também, como garantir a sólida base científica, se a realidade da Educação pública brasileira, nos níveis Fundamental e Médio, se caracteriza pela baixa qualidade do ensino, implicando altos índices de fracasso escolar, pelo descaso do Poder público, bem como pela carência nas condições de trabalho, tanto materiais quanto salarial, para que os docentes desenvolvam suas práticas educativas de modo satisfatório

A articulação apontada pelas diretrizes curriculares entre a formação geral e técnica deve apontar às escolas médias quais as competências gerais que os cursos técnicos pretendem que os alunos tenham desenvolvido no Ensino Médio, logo as disciplinas de caráter profissionalizantes cursadas no Ensino Médio podem ser aproveitadas no currículo de formação técnica. De acordo com o Decreto vigente nº 5.154/2004, que trata prioritariamente dessa articulação, por ter sido (a desarticulação ensino médio e profissional) a questão mais criticada da reforma, cabe à instituição de ensino escolher entre as formas propostas de articulação: integrada, concomitante e subsequente àquela que melhor se adequar a sua proposta político-pedagógica.

Portanto, caberá à escola ter a iniciativa de realizar tal articulação, especificando em seu projeto político-pedagógico, de modo que favoreça uma passagem fluente e ajustada de uma modalidade para outra. Essa orientação traduz-se como se, num passe de mágica, a escola pudesse dar conta de integrar toda a produção cultural, científica e técnica que

---

<sup>51</sup> Pesquisas realizadas sobre as implicações dessa reforma na formação técnico- profissional já evidenciam a não- existência dessa articulação, mostrando que tanto o aluno que já concluiu o Ensino Médio quanto aquele que ainda está cursando e às vezes, na própria escola onde realiza o curso técnico, não apresenta essa solidez de conhecimentos necessários para ingresso numa profissão, o que dificulta a aprendizagem desse aluno que, na maioria das vezes, não apresenta os pré-requisitos para acompanhar os conteúdos do curso técnico. Silveira, (2000), Silva (2005), dentre outros.

constitui a formação desse técnico, sem considerar as condições objetivas de realização do ato pedagógico que lhe são impostas historicamente.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico constitui um instrumento “milagroso” que possibilitará a efetivação de tamanho desafio. Parece-nos que se “desconhece” toda uma produção histórica do conhecimento (intelectual e manual), que se passa pela divisão estrutural da sociedade, sem que tenha a escola condições de resolver em seu interior tal dicotomia.

O Parecer 39/2004, que trata da aplicação do Decreto nº 5.154/04, alerta para que não se entenda a forma de articulação integrada como um retorno saudosista e simplista àquela determinada na Lei nº 5.692/71, logo deverá contemplar as cargas horárias mínimas definidas para cada modalidade: Ensino Médio e Educação Profissional de nível técnico, respeitando assim a suas identidades. A esses mínimos exigidos serão acrescidas as cargas horárias relativas a estágio supervisionado, trabalhos de conclusão de curso ou provas finais, exames, que fizerem parte da proposta pedagógica da escola. Trata-se, portanto, de um curso único em que o aluno terá uma só matrícula.

Ressalte-se, porém, que as escolas ainda manifestam muitas dúvidas quanto a essa articulação, principalmente na forma integrada, para não se caracterizar numa junção de dois cursos distintos, mesmo estes sendo complementares, visto que a integração implica uma concepção de conhecimento também integrada. Assim sendo, todos os seus componentes curriculares devem ser tratados de modo a formar um todo bem articulado. O CEFET/MA implantou as primeiras turmas (quatro), em 2005, ampliando para oito em 2006.

Outro aspecto relevante que se destaca nas Diretrizes é a relação teoria e prática, compreendida de forma indissociável. Propõem que a prática não deva ser tratada em momentos separados do curso, mas sim ao longo deste, envolvendo atividades, estudos de caso, conhecimento de mercado, pesquisas individuais e em equipe, projetos, estágios e exercício profissional efetivo. Nesses termos, o estágio supervisionado perde a sua obrigatoriedade e é apenas recomendado, quando necessário, devendo ser realizado em empresas ou em outras organizações. As escolas que decidem oferecê-lo são orientadas pelas normas definidas pelo Parecer CNE/CEB 35/2003 e Resolução 1/2004.

Indiscutivelmente, são indispensáveis para o aprendizado do aluno as experiências possibilitadas pelo exercício da pesquisa, do experimento de forma processual que favoreçam a (re)elaboração do conhecimento. O estágio supervisionado, contudo é um momento de síntese que oportunizará ao aluno uma vivência com a realidade concreta do mundo do trabalho, contribuindo para o seu amadurecimento profissional. Há nessa orientação todo um



direcionamento para o aligeiramento da formação profissional, atendendo ao ideário defendido pelo Banco Mundial.

Finalmente, as diretrizes curriculares consideram como técnico aquele que cursou integralmente (de uma vez) ou por etapas (num prazo de até cinco anos) uma habilitação profissional, e ainda aquele que tenha feito cursos há mais de cinco anos em escolas técnicas, instituições especializadas em Educação Profissional, ONGs, entidades sindicais e empresas. São considerados também para aquisição do diploma os cursos livres de Educação Profissional de nível básico e ainda o conhecimento adquirido no trabalho, aproveitados mediante avaliação da escola que oferece a habilitação, à qual compete a “avaliação, reconhecimento e certificação, para prosseguimento ou conclusão de estudos”. (BRASIL, 1996, p. 14).

Admitidas essas formas para obter-se a habilitação profissional de técnico, referendadas pelo princípio da flexibilidade, questionamos: essas formas de habilitar um técnico garantem a aquisição das competências exigidas pelo novo modelo de produção, e possível inserção no mercado de trabalho se são de tal modo diversificadas e fragmentadas? Nesse contexto, como situar o princípio da interdisciplinaridade apresentado pelas Diretrizes como condição primordial à organização curricular flexível? Ao propor-se o aproveitamento das experiências de trabalho e os cursos de nível básico que não têm exigência de escolaridade, para habilitar o técnico, não se estaria nessa formação dando ênfase apenas ao saber fazer? Como efetivar a tão proclamada sólida formação geral de que necessita esse técnico? Enfim, nesse sentido, a preocupação maior não é em criar uma rede de produção de diplomas sem a garantia de qualidade da formação desse técnico?

Ainda são muitas as inquietações que permeiam o novo desenho curricular dos cursos técnicos, principalmente quanto ao seu princípio básico - organização por competências - o qual aprofundaremos no capítulo seguinte.

Como se pode constatar, existe ruptura com o princípio básico que preside a luta dos educadores na direção de uma Educação Profissional que garanta a aquisição dos fundamentos científicos e técnicos do trabalho. Deluiz (2001, p. 18) esclarece que “[...] a identificação das competências, das habilidades e das bases tecnológicas, feitas de forma separada, fragmentada, nas matrizes de referenciadas áreas profissionais, converte-se, portanto em uma incoerência metodológica.”

A grande ênfase nos procedimentos de ensino assegurados pelo investimento nas tarefas e desempenhos específicos, nas técnicas, nos recursos, ou seja, no conteúdo instrumental em detrimento do conceitual sinalizada nas diretrizes curriculares, revela na

prática que se vive um novo tecnicismo. Os desdobramentos da materialização dos planos curriculares, em face das exigências impostas pelo modelo e a realidade concreta das escolas empobrecem e fragilizam a formação, transformando-a num elenco de tarefas que devem ser cumpridas num mínimo de tempo e com poucos recursos.

4.4.1O processo de elaboração do currículo desenvolvido no CEFET-MA a partir das novas orientações da LDB e seus Dispositivos Legais – a escuta aos sujeitos que vivenciam a realidade dos cursos técnicos.

O CEFET-MA, a partir de 1995, deu início à discussão sobre a nova política educacional, especialmente aquela relativa à Educação Profissional, o que culminou na elaboração de um Projeto de Reformulação Curricular, desenvolvido, em parte, no ano de 1997.

O projeto foi organizado em três momentos interdependentes e complementares: o preparatório, o da avaliação diagnóstica e o da intervenção. Para a operacionalização desses momentos, formaram-se, além de uma Comissão central, coordenada pela equipe pedagógica, subcomissões de trabalho, envolvendo todos os cursos oferecidos pela escola, bem como os setores administrativos e representantes dos pais, alunos, empresários e egressos.

O momento preparatório foi marcado por amplos debates - contando, inclusive com a presença de um dos relatores do projeto na Câmara dos Deputados - questionamentos sobre os princípios e objetivos que determinavam o projeto de reforma da Educação Profissional, de modo particular sobre o Ensino Técnico que tramitava no Congresso. Apesar do investimento em estudos, organização de grupos de trabalho, não se teve uma participação efetiva de toda a comunidade escolar, o que comprometeu significativamente a qualidade do trabalho produzido na época, somada à insatisfação oriundas das mudanças propostas pela LDB, que contrariavam os anseios de muitos educadores e estudantes envolvidos com a referida modalidade de ensino, tendo como tônica das discordâncias a separação da formação técnica do Ensino Médio e o novo modelo de organização curricular.

Com a aprovação da LDB, em 1996, a reformulação curricular teve que ser redefinida em detrimento da lógica que separou o Ensino Médio<sup>52</sup> do Técnico. Assim, em 1998, implantaram-se três cursos técnicos (Edificações, Eletrônica e Eletrônica), obedecendo

---

<sup>52</sup> O Curso Médio é ministrado em três anos e abrange conhecimentos de formação geral, mais parte diversificada, obedecendo as orientações da nova legislação. Atualmente o CEFET/MA experimenta a modalidade Técnico Integrado de acordo com as determinações do Decreto nº 5.154 /2004.

as orientações delineadas pela Lei nº 9.394/96 e o Decreto Federal nº 2.208/97, além do curso médio de caráter tecnológico, assim caracterizado por contemplar em sua parte diversificada disciplinas de cunho profissionalizante, na perspectiva de articulá-lo aos cursos técnicos, de modo a possibilitar ao aluno que optar por cursá-los o aproveitamento de estudos e, conseqüentemente, a aquisição de uma base de conhecimento sobre o mundo do trabalho.

A partir da experiência inicial, com a conclusão das primeiras turmas implantadas em 1998, e com a aprovação das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional em nível técnico, em 1999, implantaram-se gradativamente todos os cursos técnicos oferecidos pelo CEFET-MA, seguindo as orientações das diretrizes, tendo-se a primeira turma da área de Informática, Curso de Programação de Computadores, funcionando em 2001, o qual foi planejado para dois anos, com carga horária total de 1.555 horas, divididas em quatro módulos, sendo que, ao concluir os dois primeiros, o aluno recebe certificado que o habilita para exercer funções de operador de microcomputadores e suporte de usuários, significando que o aluno poderá sair do curso nesta etapa, ou seja, está atendendo ao que denomina a legislação de saída intermediária.

O processo de estudo e discussão continuou ativo. Agora tinha como foco o modelo curricular centrado em competências, expresso nas diretrizes curriculares, na busca de entender o próprio significado do termo competências, bem como seus fundamentos teórico-metodológicos, visando à elaboração dos planos curriculares de cada curso. Ao mesmo tempo, se discutia e organizava o Projeto Político-Pedagógico da escola, tendo sua primeira versão aprovada no final do ano de 2002. Os planos curriculares que comporiam o referido projeto, antes, porém, foram encaminhados ao MEC para aprovação e inclusão no Cadastro Nacional de Cursos no caso da área de informática a habilitação proposta já integra o referido cadastro<sup>53</sup>. Essa construção envolveu a avaliação diagnóstica, em que se realizou todo um estudo de levantamento e análise da realidade da escola, dos contextos maranhense e brasileiro, focando as tendências de mercado local regional e nacional.

Essa etapa foi marcada por muita insatisfação do grupo de professores, alunos, mas também pela oportunidade de expressar os desejos, as expectativas, esperanças na reconstrução da pedagogia necessária à formação dos sujeitos que passarem pela instituição CEFET-MA. A contradição entre o desejado, proclamado e possível de ser realizado trouxe em cena a história quase centenária da escola e sua credibilidade na comunidade, a

---

<sup>53</sup> O curso foi aprovado em 30.11.2000, com NIC: 23.005793/2004-97. (Vide site [www.setec.org.br](http://www.setec.org.br)). A primeira turma foi implantada em 2001 e até o momento já teve 205 alunos matriculados, sendo que destes, apenas 85 concluíram a parte teórica do curso e somente 20 receberam o diploma. (Vide Relatório Coordenação do Curso CEFET/MA).

organização de alguns professores na luta por criar as condições para a efetivação das propostas curriculares, “burlando” algumas determinações, bem como a esperança que se encontrariam outras formas de conduzir a profissionalização na escola. A área de informática inseriu-se nesse âmbito, inicialmente desafiando as condições objetivas de trabalho, como: laboratórios, equipamentos, espaço físico e a própria rejeição do modelo das competências por alguns professores, por não se sentirem esclarecidos o suficiente sobre as bases teóricas que orientam o plano curricular, como expressa um destes, ao se posicionar sobre o modelo das competências, considerando insuficiente as discussões sobre ele.

Não acredito que todo mundo está embarcando nessas competências, então não é possível que Perrenoud é o grande sacador, [...] todo mundo está batendo a cabeça para ele, aí que é minha grande crítica, não estou dizendo que acho que não presta, mas que tinha que ter uma discussão crítica que eu possa depois está fazendo uma discussão acadêmica, porque eu acho que isso é uma violência nova [...] isso também passa por não termos maturidade teórica para saber isso, para distinguir, nós temos que ter uma leitura crítica, eu acho até que não falta maturidade teórica, falta leitura, aqui se lê muito direcionado, aquele negócio técnico [...], nós temos que ler as duas vertentes, pró e contra competência, se não discutir as duas vertentes não tem a discussão, não estudamos autores contra a competência pra gente escutar o outro lado e eu não vi isso acontecer aqui [...]. (PROFESSOR UBIRACI).

Na realidade, naquele momento, a preocupação dos dirigentes foi possibilitar as informações necessárias para se entender como elaborar os planos de curso, trabalhar com o material oficial e toda a leitura foi direcionada nesse sentido, tendo-se como única referência teórica a literatura baseada no pensamento de Perrenoud, isto de um lado, em razão da própria insuficiência de outras fontes no Brasil que tratassem do assunto, e, de outro, porque a concepção de competência presente na legislação foi fundamentada nos estudos desse autor. Entendia-se, então, que era necessário ir até à fonte que a fundamentava. Nesse sentido, os planos seguiram todas as instruções das diretrizes, inclusive porque esse era um critério para incorporação no cadastro nacional de cursos. A implantação dessa reforma foi permeada de dúvidas, insatisfação, incertezas não só no CEFET-MA, mas também toda a rede de Educação Profissional. Assim, todo o discurso de autonomia presente na Resolução, Parecer e Decreto que tratam da organização curricular não é real, pois perdeu sentido quando se estabeleceu nas matrizes de referência todo um roteiro a ser seguido sob pena de os planos não serem inseridos no Cadastro Nacional de Cursos.

Portanto, a concepção de competência que orientou o plano curricular foi a prescrita oficialmente, apesar de não se ter muita clareza sobre isso, porém, na execução foram sendo acrescentadas as experiências, novos estudos, e isso vai dando nova

configuração ao currículo real. Conforme explicam professores do curso e dirigentes da Instituição, ao se indagar sobre a concepção de competência que orientou o plano curricular:

Nós temos que ter um parâmetro, no caso seria o próprio MEC que nos orientou, mas acima de tudo tem a experiência profissional, a convivência, isso aliado às determinações do MEC [...] é necessária a experiência [...], mas sem se afastar das próprias determinações da Lei. (PROFESSOR PARAGUAÇU).

A que orientou os planos curriculares, embora grandes discussões foram desenvolvidas à época e também não haviam muitos subsídios [...], para que essas discussões pudessem ser melhor fundamentadas, eles realmente estão fundamentados na concepção prescrita oficialmente, embora com muitas interrogações. (DIRIGENTE UBIRAJARA).

Essa posição, contudo, não é partilhada por unanimidade pelos professores, do grupo participante da pesquisa (Gráfico 2). 75% entendem que os estudos das diretrizes serviram apenas de referência para que o próprio grupo organizasse a sua própria concepção de competências, conforme posicionamento a seguir:

No caso, eu acho que a nossa concepção de competência tem mais a ver com as reuniões que a gente fez com a pedagoga com alguns treinamentos alguns textos que ela deu para a gente ler, então foi formando esse conceito, tornando mais claro pra gente a maneira que a gente ia trabalhar, a forma como ia avaliar. Então foi mais em função da nossa experiência aqui no departamento [...]. (PROFESSOR APOENAN).

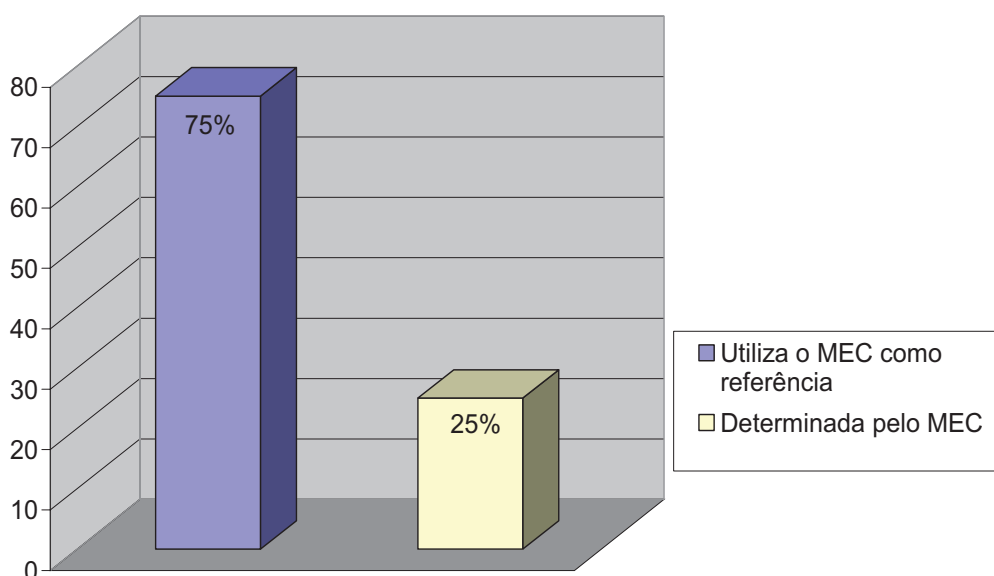


Gráfico 2 – Estudo da concepção de competência que orienta o plano curricular  
Fonte: Dados levantados em 2004 no CEFET/MA.

O curso de Programação de Computadores tem uma particularidade que merece ser mencionada, possui uma prática de participação ativa na escola, atualmente contando com um grupo de professores qualificados e parte dele recém-admitida no CEFET, logo manifesta muito entusiasmo com o trabalho, fato ressaltado pelos alunos e pedagoga que os acompanha. A importância da participação nos estudos sobre o currículo, em que, dos entrevistados, 99% estiveram presentes às discussões iniciais e do processo, foi um elemento que influenciou no entendimento da dinâmica do curso, pois, cruzando as questões relativas à concepção de competência que orientou a elaboração do plano curricular e a participação nessa produção, constata-se certa coerência entre como foi formulada tal concepção e a forma de participação. Os posicionamentos a seguir são ilustrativos:

Particpei dos planos dos nossos currículos, eles são reavaliados ano a ano, [...] e o nosso departamento, ele é um departamento diferente, onde a gente tem várias reuniões, discute e a gente está sempre querendo mudar, ir pra frente sempre, o nosso departamento é uma exceção [...], tudo é muito discutido, é sempre discussão e as discussões são feitas a nível informal em reuniões, é informal porque estamos sempre discutindo, [...] pensando no curso. (PROFESSOR UBIRACI).  
[...] fizemos uma reformulação esse ano e fui eu quem encabeçou essa reformulação. O objetivo [...] foi justamente tentar melhorar a maneira como a gente estava dispondo as disciplinas para que a gente possa atingir o objetivo final do curso de uma maneira como a gente possa atingir o objetivo final do curso de uma maneira muito mais ampla e eficiente. Então, eu participei da reformulação na qual nós tentamos incorporar uma série de conhecimentos que são extremamente relevantes atualmente e que não tinha no currículo antigo. Então o que nós fizemos foi um aperfeiçoamento do currículo inicialmente proposto. (PROFESSOR APOENAN).

A implantação do currículo na sua fase de intervenção exigiu que a equipe pedagógica estruturasse um plano de trabalho envolvendo avaliação semestral dos cursos, sessões de estudo sistemáticas com professores e equipe técnica sobre temáticas gerais e específicas relativas ao modelo curricular das competências e participação em eventos fora do espaço da escola que tratem da temática Pedagogia das Competências.

Ao questionar-se sobre a sólida formação necessária ao exercício profissional possibilitada pelo modelo curricular organizado por competências, há, tanto por parte de professores, como os dirigentes, divergências de posição. Dos professores, apenas 37,5% (Gráfico 3) não acreditam nessa possibilidade; a maioria, por trazer para si a responsabilidade, acredita que, se houver um maior comprometimento por parte do grupo, conseguirá romper com os limites, situados por eles mais no âmbito da prática docente.

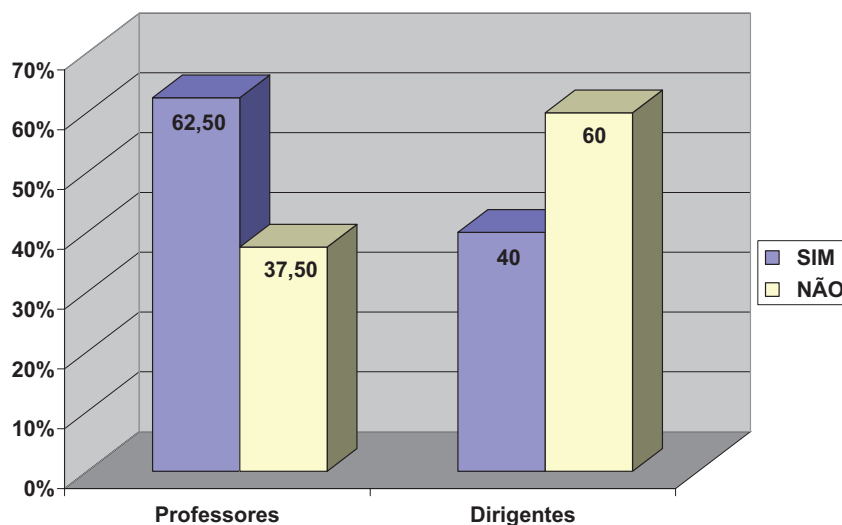


Gráfico 3 – O modelo curricular organizado por competências possibilita a sólida formação necessária ao exercício profissional.

Fonte: Dados levantados em 2004 no CEFET/ MA.

#### Os posicionamentos a seguir evidenciam essa contradição:

Não. Bom, eu ainda vejo muito debate, muita discussão sobre essa questão, do que é realmente competência, do que é conhecimento e habilidade, ainda se faz muita confusão, então durante um tempo competência virou assim uma palavra, um chavão todo mundo falava disso e era aquele desespero, tem que estudar e todo mundo procura como é que vai desenvolver em sala de aula com o aluno, construir isso no aluno, eu não acredito que esse modelo que nós estamos adotando no plano curricular do curso esteja realmente fazendo pretende fazer... (PROFESSOR TAINÁ)

Sim, de fato o trabalho na abordagem por competência fornece uma sólida formação profissional ao aluno. Isso tem sentido na prática, mas pra que isso dê certo o professor tem que primeiramente vestir a camisa, botar a mão na massa, sair da sua redoma de vidro e partir para o fazer, ensinar o aluno a fazer a abordagem do ensino sempre contextualizado, baseado em problemas, em situações reais. Eu acho que é vantajoso, eu acho que é válido sim e eu acho que traz grandes benefícios [...]. (PROFESSOR APOENAN).

Os dirigentes, 60%, (Gráfico 3), justificam a descrença em relação ao modelo em virtude da ausência de treinamentos, estudos mais profundos sobre esse modelo de currículo, tanto para a equipe coordenadora do trabalho, quanto para os professores, logo, subtraem parte da crítica ao modelo, pois acreditam que estejam realizando, na verdade, um misto entre o modelo antigo e o atual.

Não. Eu acho que a gente tem que dividir em duas partes, quer dizer, aquilo que de fato deveria ser e o que realmente o é. Eu posso até me distanciar da discussão do imaginado como currículo por competência e do currículo executado e aí eu acho que há uma dicotomia entre esses dois parâmetros [...] eu acredito que pode até ser

se você seguir teoricamente como modelo de formação, como ele se coloca se ele for seguido realmente na íntegra, isso pode talvez vir a somar, mas a avaliação que eu tenho no momento do CEFET, o ganho teria sido insignificante se nós compararmos o tradicional e o modelo por competência [...]. Na prática como nós a executamos aqui, eu diria que não houve uma diferença muito grande entre o tradicional e o novo [...]. (DIRIGENTE ICATU).

A grande preocupação percebida nos posicionamentos dos dirigentes é com a simplificação e o esvaziamento do conteúdo do curso, o que compromete a formação do técnico, em detrimento do tempo de realização deste e das exigências na aquisição das competências necessárias ao exercício profissional e as reais condições estruturais e pedagógicas para efetivação do modelo curricular, apesar desses elementos serem critérios estabelecidos para a oferta dos cursos e, conseqüentemente, para a aprovação dos planos curriculares. Isso, contudo, não significa que tanto dirigentes como professores não vejam também alguns avanços:

Sem dúvida nenhuma quando a gente fala em currículo organizado por competência logicamente que nós falamos de uma coisa mais ampla que saia daquela formação conteudista, não é só isso, [...] eu penso na formação do cidadão, de uma coisa maior, mais ampla, mas assim considerando as dificuldades que a gente hoje, tem de implantar, até conceituá-la [...] eu não sei se vai garantir essa formação sólida porque a gente tem pisado muito devagar, a compreensão por parte do próprio aluno ainda é muito pouca, [...] o próprio professor tem muita dificuldade de passar isso para o aluno, de fazer a avaliação formativa, então às vezes eu tenho muito medo, meu Deus será que a gente está conseguindo de fato formar esse aluno, será que a gente não está subtraindo até o conteúdo, conhecimento em nome dessa formação maior, mais ampla, eu tenho muita preocupação e aí até brincando eu digo assim para os professores, gente! olha, na dúvida passem o conteúdo mesmo, prova não deixou de existir, só que a gente tem outras possibilidades de trabalhar..., a avaliação formativa, lógico e a gente vai acompanhando esse percurso, e não é só através de prova, mas toda atividade que é feita em sala de aula [...]. (DIRIGENTE TAINÃ).

Ao questionar-se sobre os limites e avanços percebidos no modelo, tanto professores quanto os dirigentes identificam os mesmos elementos. Quanto aos limites, reconhecem que esse modelo é para um contexto ideal, porque, na realidade o professor, a escola como um todo, não foram preparados o suficiente para trabalhar com o modelo, haja vista a falta de clareza conceitual, a prevalência dos aspectos técnicos na operacionalização do trabalho, o pouco tempo para trabalhar o conteúdo, turmas numerosas, ausência de uma metodologia adequada para trabalhar o modelo e ainda a resistência por parte dos professores considerados mais experientes em se dispor a trabalhar com o novo. Sobre os avanços, consideram que são poucos, destacando as tentativas de entender o modelo, investindo em estudos, na formação continuada de profissionais da escola, a superação da simples elaboração dos objetivos e a tentativa de articular um conhecimento a outro.



Cruzando as questões relativas aos limites observados para a não-efetivação da sólida formação determinada na legislação com as dificuldades encontradas na operacionalização do modelo curricular, localizam-se aquelas de ordem pedagógica, situadas no próprio modelo curricular, nas práticas desenvolvidas no curso e aquelas referentes à infraestrutura, aos aspectos mais administrativos. Os grupos de professores e dirigentes destacaram os mesmos aspectos, apontando as condições dos laboratórios com equipamentos insuficientes, e em alguns, casos obsoletos, insuficiência de material didático, o entendimento do modelo curricular, dúvidas sobre a própria concepção de competência, a ausência de um acompanhamento pedagógico mais sistematizado, falta de tempo do professor para planejamento, enfim, embora as dificuldades de ordem pedagógica apareçam em quantidade mais representativa, são as de infra-estrutura que assumem maior peso, em termos de dificuldade na operacionalização do currículo, pois não se atende nem mesmo as necessidades básicas exigidas pela matriz curricular. Com o cruzamento podemos constatar que esses grupos demonstraram coerência entre os limites presentes na efetivação da sólida formação e as dificuldades presentes na prática, quando da materialização do currículo.

Diante desse contexto, buscamos também identificar junto aos professores e dirigentes o que foi privilegiado na elaboração do plano curricular, para posteriormente poder discutir o distanciamento entre o currículo prescrito e o real. Emergem das falas desses sujeitos os indicadores: conteúdo/conhecimento, o qual foi prevalente, apontado por 87,5% dos professores e por 60% (Gráfico 4) dos dirigentes, a prática, os aspectos legais, o perfil do aluno e as demandas do mercado, sendo que o ponto de convergência entre eles também se deu sobre o conteúdo/conhecimento, apesar de o plano contemplar todos esses elementos, dada a própria forma de estruturação definida pelo MEC. Esse fato vai se manifestando também em outros momentos de interlocução com os sujeitos durante a pesquisa, como demonstraremos no capítulo subsequente. A prioridade a esse elemento pode ser constatada a seguir:

[...] nessa construção do plano curricular, nós priorizamos, principalmente após a última reformulação [...] o conhecimento da programação de fato. O nome do nosso curso é programação de computadores, então nós priorizamos isso. O aluno tem que sair programando e não apenas com noções de programação. (PROFESSOR APOEMA).

Bom, diante de todas as limitações e do momento incipiente de entendimento do que seria mesmo essa nova organização curricular, ao final o que foi privilegiado mesmo foram os conteúdos, na verdade o que se chama à época de bases tecnológicas, muito mais o que se pensava uma totalidade de recursos que deveria se constituir a formação das competências, ou seja, avançar em termos das habilidades, das atitudes e tudo isso dentro de uma visão global do que seria essa formação. (DIRIGENTE XAMÃ).

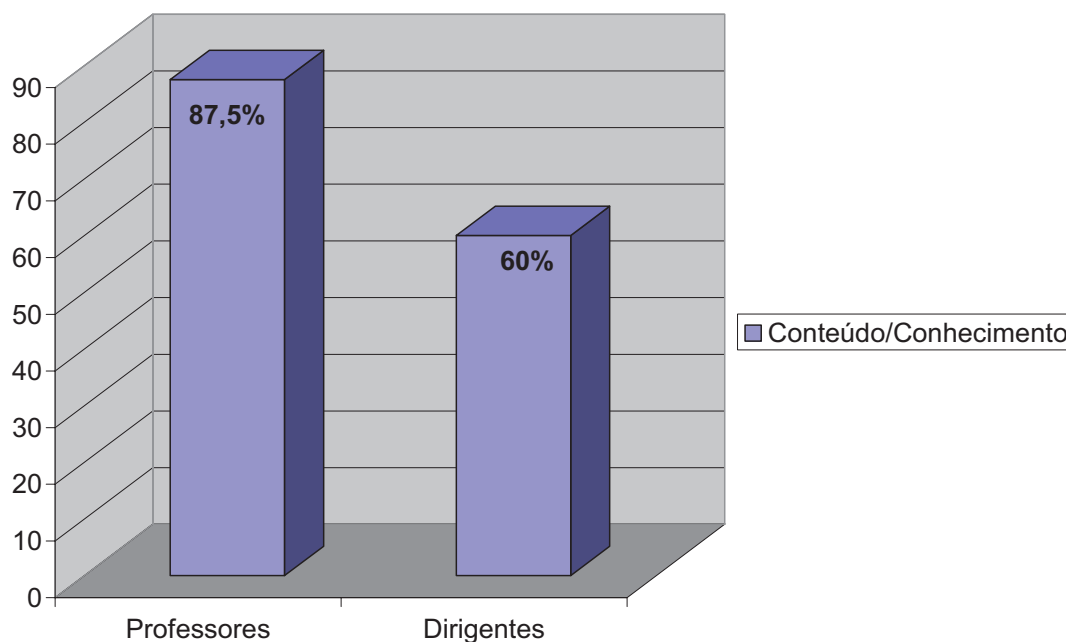


Gráfico 4 - Indicadores na construção do plano curricular do curso técnico  
 Fonte: Dados levantados em 2004 no CEFET/MA.

Na verdade, quando mencionam que a prioridade foi o saber, expresso pelo conteúdo/ conhecimento, estão apenas reafirmando as práticas anteriores, do trabalho organizado por disciplinas, com um tempo previsto para ser ministrado e avaliado, e ao final demonstrar um resultado, além de expressar a insegurança com relação ao modelo, justificando a idéia de que na dúvida é importante preservar pelo menos o conteúdo.

A variedade de questões que envolvem os planos e programas de Educação Profissional, especialmente à de nível técnico, objeto de nossas reflexões nesta pesquisa, expressam as contradições e tensões presentes na concepção que as orienta, foco no mercado de trabalho e no indivíduo, desarticulação formação geral e profissional, manifestação de variadas matrizes epistemológicas que fundamentam a concepção e construção de competências, bem como seus diferentes enfoques conceituais.

Como podemos constatar, o currículo escolar inegavelmente é um espaço de circulação das ideologias que, direta ou indiretamente, intervêm nos processos, estratégias e formas de produção do conhecimento. Está profundamente envolvido pelas relações de poder e assim, como “corpus oficial”, representa um conjunto articulado e normalizado de saberes, determinados por uma certa ordem em que se conjugam visões de mundo, representações e

significados das coisas e seres presentes no mundo segundo os interesses dominantes na sociedade.

Reiterando o que já vem sendo elucidado neste estudo, o currículo assume o papel importante de explicitar o movimento de (re)construção de novos conhecimentos, seja negando ou reafirmando aquele já produzido, mas sob o comando de processos mais amplos que devem envolver sujeitos de segmentos diferentes da escola.

A compreensão do currículo como instrumento político que expressa poder nos conduz à conclusão de que este tanto pode contribuir para a reprodução da exclusão social, como para a superação dessa relação, na medida em que o conhecimento nele corporificado é produto histórico e constitui-se das relações desenvolvidas pelos homens nos diversos campos de sua existência. Vislumbrar o currículo como instrumento que pode contribuir para a emancipação humana significa entendê-lo como prática social concreta, contextualizada, que possibilita a construção de significações e ressignificações ativas dos conhecimentos adquiridos nessa prática, de forma participativa.

Na sociedade capitalista neoliberal em curso, o conhecimento apresenta-se como um de seus elementos estruturantes, não porque lhe dará as ferramentas para a empregabilidade, como é disseminado pela ideologia que lhe dá suporte, mas como uma questão apenas técnica, instrumental, eliminando o seu caráter cultural, ético e político, isto é “[...] o conhecimento deixa de ser um campo sujeito à interpretação e à controvérsia para ser simplesmente um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital [...]” (SILVA, 1999, p. 8).

A centralidade atribuída ao currículo, como grande eixo das mudanças que devem se processar na Educação, mistifica a profundidade da relação da política educacional com as determinações mais amplas da conjuntura política e socioeconômica atual, porém também revela a potencialidade da dimensão ideológica, política e hegemônica que envolve a sua constituição, na medida em que é um instrumento orientador, que baliza e traça os passos das práticas a serem desenvolvidas na escola, molda, estabelece algumas normas comportamentais. No dizer de Santos e Paraíso (1996, p. 37), “O currículo constrói identidades e subjetividades, uma vez que junto com os conteúdos das disciplinas escolares, se adquirem na escola percepções, disposições e valores, que orientam os comportamentos e estruturam as personalidades.”

Nesse sentido, é necessário perseguir a perspectiva da produção do conhecimento como prática social, histórica, para buscar a ruptura da hegemonia presente nas concepções

neoliberais da Educação, apreendendo as contradições presentes nas reformas curriculares orientadas por essa política neoliberal. O desafio, segundo Gentili (1995, p. 250), deve ser

[...] projetar e tratar de pôr em prática propostas políticas coerentes que defendam e ampliem o direito a uma educação pública de qualidade. Mas também devemos criar novas condições culturais sobre as quais tais propostas adquiram materialidade e sentido para os excluídos que, em nossas sociedades são quase todos. Ambos os elementos são fatores indissolúveis em nossa luta pela reconstrução de uma sociedade fundada nos direitos democráticos, na igualdade e na justiça.

A compreensão dessa perspectiva reafirma a necessidade de entender que a elaboração, organização e socialização do conhecimento escolar são intrinsecamente relacionadas a processos sociais mais amplos voltados para a acumulação e legitimação da sociedade capitalista. É igualmente necessário que se perceba o movimento histórico e contraditório que dá materialidade às práticas educativas, como enfatiza Lopes (1999, p. 23):

[...] a escola reproduz, mas também resiste, e nesse campo de contradições precisamos trabalhar para: socializar o conhecimento científico, dialogar com os saberes populares e desconstruir a valorização ideológica do conhecimento científico na escola, sem que haja, muitas vezes, efetivamente, o ensino desse conhecimento.

Finalmente, pode-se depreender, a partir do que pretendemos refletir neste capítulo, que o currículo é um campo de lutas, constituídas de posições diferentes que buscam legitimidade e aceitação da concepção de escola, de sujeito que se deseja formar, bem como das práticas pedagógicas a serem vivenciadas e dos valores sociais defendidos. Desse modo, os avanços e retrocessos presentes nas propostas curriculares que presidiram a formação técnico-profissional, como podemos constatar, foram marcados pelo nível de organização e poder das forças que a defendiam, logo, como sempre, esteve associada aos mais necessitados, foi tratada pela política educacional como educação de segunda classe,

ajustando-se às exigências socioeconômicas e políticas ditadas pelos modelos de sociedade predominantes. Resta-nos não ver esse fato como uma lógica determinista mecanicista, que empobreça e limite a nossa capacidade de transplantar esse modelo.

## **5 O MODELO CENTRADO EM COMPETÊNCIAS – A NOVA BASE DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS TÉCNICOS**

Este capítulo dedica-se de modo particular à problematização do modelo de competências e sua centralidade no campo da Educação nos tempos atuais, expresso na política educacional dos anos de 1990. Adentrar o modelo de currículo organizado por competências nos encaminha necessariamente para a reflexão sobre a origem desse modelo na Educação, bem como o seu significado político e pedagógico para a formação do trabalhador. Buscamos discutir a concepção que presidiu a elaboração do plano curricular do curso técnico que tomamos como referência de análise, bem como aquela que de fato foi assimilada e trabalhada pelo grupo.

A reflexão encaminha-se a partir da compreensão dos determinantes que produziram tal modelo, particularizando para o campo da Educação. Recorreremos ao discurso oficial que orientou a implantação do referido modelo na escola, ampliando dessa forma as discussões introduzidas no capítulo anterior, relativas ao aspecto legal e da prática.

A institucionalização do modelo traz de forma mais intensa ao debate da formação profissional elementos como: a relação teoria e prática, tempo de formação, a prática docente, as condições de infra-estrutura institucional e ainda o perfil profissional aceito pelo mercado de trabalho e a legitimidade do modelo na escola. Esses indicadores emergiram nas questões levantadas na pesquisa empírica e serão tratados ao longo do capítulo, revelando as facetas que envolvem o currículo por competências e assim explicitando a integração entre a realidade específica e a totalidade investigada.

Nesse sentido, a busca é fazer o exercício teórico-prático, visando a penetrar a essência desse fenômeno, identificando suas contradições e nelas as possibilidades de reconstituir o caminho de uma formação mais atenta às reais necessidades dos seus interessados e da sociedade em que se encontra inserido. Com isso, esperamos haver completado o cerco ao objeto estudado, fechando com a categoria competência, sem necessariamente ter tido a pretensão de esgotá-lo, mas de explicitá-lo, desvelando-o a partir dos propósitos desta investigação.

A noção de competências é permeada por opções ideológicas, o que nos impõe a necessidade de debater os vínculos entre as instituições educativas e o mundo do trabalho. 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, 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.

### **5.1 A Noção de competências no contexto da formação técnico-profissional – origem e desenvolvimento**

O uso do termo competência não é recente, porém foi nos anos de 1980 que o seu emprego se multiplicou nos campos da formação e do trabalho. No Brasil, essa noção ocupa os espaços acadêmicos a partir de meados dos anos 1990, quando se implanta a lei de ensino vigente, visando a transformar os programas de formação e procedimentos de avaliação, de modo a melhor atender as exigências sociais, logo, em consonância com as atuais regras de reorganização do modelo econômico. Para Tanguy e Ropé (1997) o uso extensivo dessa noção tem uma ambivalência e é utilizada indiscriminadamente por administradores, dirigentes, formadores, pelo mundo das empresas e também por pesquisadores em ciências humanas, psicólogos e sociólogos.

A ambigüidade, polissemia, bem como a flexibilidade que envolvem o termo competência e sua inconsistência quanto a sua aplicabilidade, situam-no cada vez mais no circuito de buscas de entendimento, contraditoriamente, fortalecendo a sua propagação e uso. Segundo Stroobants (2004, p. 66) “De maneira mais concreta, a competência se impõe como uma necessidade, uma inovação indispensável, uma forma de superar as insuficiências de um regime obsoleto: o da qualificação.” Considerando, porém, o contexto histórico em que emerge, adota-se a compreensão de que essa asserção não é real, não é resultante de superação do modelo da qualificação, mas sim um mecanismo para enfraquecê-lo, por este não mais atender aos interesses que ordenam as relações de produção vigentes, originadas pelo progresso técnico e pelas novas formas da gestão.

Nesse sentido, torna-se imprescindível discutir a relação entre ambos, na busca de compreender as convergências e diferenças que marcam a emergência do modelo das competências. A noção de qualificação ganha consistência no pós-guerra, consolidando-se conjuntamente com o modelo taylorista /fordista, e remonta ao Estado de Bem-estar Social, como resposta para as regulações sociais de trabalho, para as quais se estabelece uma nova concepção de trabalhador, como aquele possuidor de um estatuto social, além da dimensão

puramente individual do contrato de trabalho, transformando-se, dessa forma, num conceito fundamental da Sociologia do Trabalho, o que remeteu as práticas educativas a darem legitimidade ao trabalho qualificado. A qualificação é portadora de uma dimensão societária e constitui-se num conceito central da relação trabalho-Educação.

A noção de qualificação surge como resposta para regular a relação entre salário, emprego e saber-fazer. Nesse sentido, os pilares que deram materialidade a tal noção fundamentaram-se em dois sistemas, relativos às convenções coletivas, que estabelecem os critérios de classificações e hierarquia dos postos de trabalho, e à formação profissional, que classifica e sistematiza os saberes em relação aos diplomas adquiridos por quem pleiteava um emprego. Fundamenta-se, portanto, em torno da formação, do emprego, da carreira e da remuneração. A necessidade de redirecionamento desses elementos é que veio estabelecer a virada histórica para outro modelo da gestão dessas relações.

A qualificação emergiu como importante instrumento a serviço da modernização industrial, como suporte das políticas industriais e educacionais. Possibilitou ao Estado intervir no controle entre a oferta e a procura do emprego, assim como ajustando as negociações que conduziam a definição dos diplomas e os amplos objetivos educacionais.

O debate em torno da qualificação no campo da Sociologia do Trabalho, na França, é acumulado desde as reflexões desenvolvidas por Georges Friedmann, na década de 1940, acompanhado por Pierre Naville e Alain Touraine<sup>54</sup>. Na concepção de Friedmann, qualificação está relacionada a um conjunto de saberes e habilidades profissionais (saber e saber-fazer) oriundos de uma aprendizagem metódica, sistemática e do trabalho, ou seja, ela se encontra no trabalhador e é produzida com base no posto de trabalho. Interessa-se pela relação que existe entre a qualificação do indivíduo e as mudanças de conteúdo da atividade, focando as implicações do avanço tecnológico na substituição dos operários qualificados pelos especializados, aqueles sem formação anterior<sup>55</sup>, e ainda os reflexos da racionalização do trabalho na política de mão-de-obra e sobre o assalariado. Diante disso, entendia que a qualificação do indivíduo corre riscos, ocasionando um deslocamento, do que se denominou, na época, de deslocamento da qualificação do indivíduo para o posto de trabalho, ou seja, de acordo com as análises de Ramos (2001, p. 44), ele compreendia que:

---

<sup>54</sup>Elegemos esses autores para discutir a qualificação, por entendermos que são eles, que melhor nos auxiliam na compreensão do deslocamento da qualificação para o modelo das competências, sem, contudo, ignorar a existência de outros teóricos e suas contribuições, que os antecederam ou seguiram os seus fundamentos.

<sup>55</sup>Essa expressão corresponde, na França, ao operário que não possui qualquer especialização, logo, aquele não qualificado, diferentemente do que se entende no Brasil.

[...] a falta de um parâmetro comum que possibilitasse classificar os trabalhadores, pois não considerava o salário como um bom critério de qualificação, visto que é variável, conduziu Friedmann a propor que se apreendesse a qualificação tomando por base o próprio posto de trabalho, ou seja defendia que a qualificação não pertencia mais ao homem e sim ao espaço de trabalho, logo a classificação não seria dos operários, mas dos postos de trabalho.

Na concepção de Friedmann, o avanço tecnológico colocava-se definitivamente como gerador da desqualificação, conduzindo o trabalhador ao desemprego, em outros termos, o progresso técnico trazia conseqüências para a evolução das formas de trabalho, desqualificando-o. Desse modo, a sua idéia central era como reconstruir o trabalhador. Propôs, então, o tempo da formação e a estrutura da qualificação, porém, assim como não considerava o salário, também não reconhecia o tempo de formação como um critério preciso de qualificação, haja vista não ser quantitativamente homogênea e muito menos uma variável sempre determinante.

Friedmann começa a perceber a inevitabilidade do avanço tecnológico, o qual também poderia sobrequalificar o trabalho, ou seja, a automação poderia favorecer a reconstrução dos saberes dos operários. Assim explica Tomasi (2004, p. 149): “[...] A resposta ao avanço do maquinismo e à degradação do trabalho, pensa então Friedman, é o enriquecimento das tarefas, o desenvolvimento da polivalência, a redução da jornada de trabalho.” Desse modo, tanto a tecnologia como a organização taylorista contribuíram para a redefinição da noção de qualificação desse sociólogo, a qual fica caracterizada como substantiva e tecnologicamente determinada.

Naville entende a qualificação como uma relação social complexa entre as operações técnicas e a estimativa do seu valor social, significando que a análise sobre a qualificação tem como foco o homem, compreendendo-a como valor social e diferencial dos trabalhadores. Nas explicações de Ramos (2001, p. 45),

[...]. Por essa ótica, o processo de qualificação incorporaria um julgamento de valor exercido globalmente e que classifica os trabalhadores uns em relação aos outros. Por isso a qualificação não seria simplesmente função das capacidades individuais, uma vez que essas seriam formadas ao longo do tempo, quando concorrem diversos elementos tais como a duração dos períodos de aprendizagem, a experiência, dentre outros.

Ao tratar da relação entre qualificação dos sujeitos e o progresso técnico, é menos enfático do que Friedmann sobre os efeitos do progresso técnico na qualificação e encaminha suas análises na relação entre tempo de formação e qualificação. Dangué (2004) explica que



seus trabalhos estão na origem de um movimento de requalificação dos indivíduos pela formação, principalmente pelo diploma.

Quanto a considerar o aspecto tempo de formação como critério de apreciação da qualidade do trabalho, não há concordância entre Naville e Friedmann, pois aquele defende a noção de que a duração da aprendizagem constitui elemento fundamental da qualificação. O ponto de encontro entre esses dois estudiosos, contudo refere-se ao debate que os motiva, qual seja, o de tentar identificar o que seria realmente qualificável, o trabalhador ou o trabalho.

A qualificação, segundo Naville, resultaria muito mais de critérios sociais explicitando as relações de força e os conflitos, do que individuais, isto é, não se reduz às qualidades intrínsecas do indivíduo, pois estas são constituídas socialmente. Ressalta que é o saber e o saber-fazer, mas do trabalhador. No que concerne ao determinismo tecnológico apontado por Friedman, discorda e o vê como integrante do processo produtivo, em que os saberes específicos não são modificados pela automação, o que esta muda é a estrutura da qualificação. Tomasi (2004) colabora com seus estudos, esclarecendo: Naville explica que ocorrem o reaparecimento do trabalho em equipe e a necessidade de cooperação, bem como a fluidez da mão-de-obra e a transversalidade dos saberes técnicos.

Touraine, a partir da tese de Naville, define qualificação como “[...] um status reconhecido no sistema social de produção associado a um potencial de participação na vida técnica da produção”. (RAMOS, 2001, p. 46). Ele aponta uma transformação dos sistemas de trabalho e da própria qualificação, em que essa transformação se realizaria de forma conjunta. Essa nova qualificação proposta – “qualificação social” – depende da política de pessoal da empresa e, especialmente, da política social de uma nação, isto é, não são mais as habilidades manuais nem os requerimentos técnicos, mas sim um estatuto social amparado em normas gerenciais que passam a ser o ponto central da qualificação. Essa posição é diferente daquela defendida por Friedmann, que via o sistema de trabalho similar ao artesanato se desenvolvendo com base na astúcia, habilidade, na experiência profissional, no aprendizado adquirido na prática e outros truques do ofício.

Esse autor também acredita no surgimento de um sistema de trabalho diferente, novo, que substitua a organização centralizada e hierarquizada por outra flexível que possibilite maior autonomia do trabalhador, bem como numa utilização máxima das suas capacidades individuais, aliando-se a especialização à polivalência. Congregar-se-iam, assim, saber e competência técnica como base da produção econômica.

As teses defendidas por esses autores vão desencadear muitas discussões e controvérsias, o que demanda um estudo mais aprofundado sobre outras pesquisas que

apresentam posições contrárias, contudo, nossa intenção aqui é apenas identificar as concepções que vão dar a base de compreensão para o que constitui o foco de nossa investigação, o modelo das competências. Assim, podemos acentuar que, nessa busca, merece destaque entender a dimensão conceitual da qualificação, que tem a formação e o diploma como elementos que os nutrem. O diploma está na interface da formação com o emprego, como elemento que pode garantir uma qualificação e remuneração. Acrescentemos a esses elementos as relações sociais e a luta por condições de trabalho, de emprego, de carreira e remuneração, compondo o cenário de discussões sobre a qualificação.

Retomando a idéia de “qualificação social” trabalhada por Touraine, nos anos 1950, como a “[...] capacidade de compreender o sistema social de uma empresa automatizada, de participar da realização de seus objetivos com um status reconhecido.” (STROOBANTS, 2004, p. 69), pode-se depreender que, nesta concepção, encontra-se presente uma grande parte das características que vão se manifestar nos anos de 1980 na concepção de competência.

Na posição a seguir, também observamos aspectos afins com o modelo das competências, que, ao se apresentar como o principal trunfo de resposta à crise do posto de trabalho, traz em primeiro plano o sujeito e suas qualidades em detrimento do posto de trabalho, porém tendo como foco a ampliação da produtividade.

Não se trata mais de “ocupar um posto de trabalho”, mas de participar ativamente da realização dos objetivos da empresa, validados pela sociedade inteira. **Isso não lembra, com 30 anos de antecedência, a noção de competência como capacidade de contribuir, individualmente e coletivamente, para a competitividade de sua empresa?** (DUBAR apud KOBER, 2004, p. 28, grifo nosso).

Como podemos constatar no cerne da qualificação está a formação institucionalizada, relativa a diploma profissional, tanto reconhecida como negociada pelas convenções coletivas. Nesse sentido, a emergência do modelo de competência parece retomar esses elementos em sua constituição.

A noção de competência surge como a alternativa mais adequada à idéia de qualificação. Sintonizada com as novas orientações e necessidades do mercado de trabalho, faz o deslocamento do referencial da qualificação do emprego para a qualificação do indivíduo. Assim sendo, o deslocamento da qualificação para a competência pode ser explicado tanto pelas mudanças no conteúdo da atividade como por uma perda de referências na definição dos postos de trabalho no que se refere à classificação, bem como no valor do salário que lhes corresponde.

Na França, na década de 1970, quando os trabalhadores fecham um novo acordo de classificações<sup>56</sup>, considerado como sendo de “critérios classificadores”, envolveu critérios como responsabilidade, autonomia e exigência de formação, com destaque para o critério referente ao reconhecimento do nível de formação, o qual produziu tensão entre as partes negociadoras. Tal acordo, apesar de se apresentar como inovador, deixa claro que são os empregos que são classificados, avaliados e não as pessoas, o que institui uma relação um tanto paradoxal, visto que tais requisitos só têm materialidade se corresponderem aos sujeitos, contudo o acordo se formaliza sustentando que a classificação será efetivada com base exclusivamente no próprio conteúdo do emprego, tomando os novos critérios apenas como coadjuvantes. Segundo Zarifian (2003), a presença desse paradoxo já sinaliza para a emergência do modelo da competência, apesar de o termo ainda não constar do vocabulário utilizado nas negociações, pois ainda se apresentava a clássica oposição qualificação do posto *versus* qualificação do indivíduo. Há todo um questionamento sobre os desdobramentos desse paradoxo na concretização das classificações no sentido de que este poderia ocasionar a acentuação do enfraquecimento sindical.

Embora aqui já se manifeste uma nova forma de estabelecer outro modelo de relação na gestão dos recursos humanos, é em meados da década de 1980 que vai se efetivar o sistema de classificações e a temática da competência surge de modo mais explícito para então solucionar algumas das questões relativas à crise econômica dos anos 1970. Assim ganha definição descrita como o “[...] assumir responsabilidade local, em uma dada situação; saber tomar a decisão certa num prazo curto, ante um evento [...].” (ZARIFIAN, 2003, p. 60).

Em meio a uma conjuntura econômica pouco favorável, que não acompanhou algumas conquistas dos anos 1980, entra em cena no início dos anos de 1990 uma efetiva necessidade de reorganização da gestão das grandes empresas, que passam a priorizar então planos de redução de custos e efetivos, ao mesmo tempo que buscam aumento de rentabilidade e ainda a redistribuição dos setores e linhas de produtos, além de trazerem a adoção de novos termos que expressam mudanças de orientação, com base em métodos radicais de racionalização, referendados em objetivos sociais desenvolvidos em escritórios anglo-saxões. Assim sendo, temos a reorganização dos processos de trabalho substituída pela “reengenharia”, organização qualificante por “organização de aprendizagem”. Nesse período, a temática da competência avança pouco, voltando-se mais para as questões burocráticas,

---

<sup>56</sup> As classificações profissionais foram utilizadas na França, desde 1936, consolidadas por meio dos acordos coletivos. “São a expressão formalizada e objetivada das qualificações individuais.” (HIRATA, 1994), (DADOY, 1984). Neste momento, 1970, o acordo se deu entre os trabalhadores da metalurgia e os empresários das indústrias metalúrgicas e mineiras, concluído somente em 1974. (ZARIFIAN, 2003).

contudo, a combinação emergência do modelo de competência e economia centrada na financeirização parece que se torna inevitável.

O debate em torno da competência é fortemente retomado no nos anos 1990, após assinatura do Acordo CAP 2000<sup>57</sup> pelo grupo das empresas siderúrgicas e mineiras que passa a adotar o modelo de competências, modificando as condições de determinação da classificação e da carreira dos trabalhadores. Assim sendo, esse modelo assume nova dimensão e traz mudanças sociais, segundo Zarifian (2003), tais como: exigência de um nível de educação mais elevado dos assalariados, transformações dos comportamentos e expectativas das novas gerações, crise da cidadania política, recolocando o questionamento sobre a autonomia e a liberdade de pensamento do indivíduo. Nesses termos, pode-se dizer que há um desequilíbrio entre a competência e a qualificação, cabendo agora identificar os desafios que estão postos tanto no âmbito do trabalho quanto da formação.

Como já mencionamos neste estudo, a noção de competência surge supostamente como a alternativa mais adequada à idéia de qualificação. Sintonizada com as novas orientações e necessidades do mercado de trabalho, faz o deslocamento do referencial da qualificação do emprego para a qualificação do indivíduo.

Tanguy e Ropé colaboram com essa discussão, mostrando que está havendo um uso extensivo da noção de competência em diferentes esferas da atividade humana - na economia, no trabalho, na educação - a qual retira da centralidade outras noções anteriormente adotadas, como saberes e conhecimento no campo pedagógico e qualificação na esfera do trabalho. Explicam, no entanto, que:

[...] os usos que são feitos da noção de competência não permitem uma definição conclusiva. Ela se apresenta, de fato como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes diversos [...] é necessário reconhecer que a plasticidade desse termo é um elemento de força social que se reveste e das idéias que veicula (TANGUY; ROPÉ, 2002, p. 16).

Comungamos com Zarifian (2001) que não vê a competência como negação da qualificação, ao contrário, nas condições de uma produção moderna, se constitui o pleno reconhecimento da qualificação. Essa lógica, porém, ao defender a individualização das negociações salariais e de condições de trabalho, apresenta também o enfraquecimento das negociações coletivas de trabalho, o que seguramente traz conseqüências para a classe

---

<sup>57</sup>O Acordo sobre a Condução da Atividade Profissional – ACAP foi assinado em outubro de 1990, envolvendo o Agrupamento das Empresas Siderúrgicas e Mineradoras (Gesim) e as organizações sindicais, exceto a CGT (Confederação Geral do Trabalho). Rompe com as classificações tradicionais e incorpora a lógica de competências, visando a aumentar o desempenho das empresas siderúrgicas. Zarifian (2001), Roche (2004).

trabalhadora. Esse fato nos conduz à questão: o que está em jogo na relação qualificação e competência?

Stroobants, (apud KOBER, 2004, p. 33) contribui com o entendimento desse ponto, ao demonstrar como qualificação e competência lidam com as negociações de trabalho:

Ao contrário do modelo de qualificação, que implica a 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 um face a face entre indivíduo promovido de “competências” a priori e de uma empresa que as reconhece nele e as transforma em “desempenho” mais ou menos suscetível de ser medido.

Há, portanto, uma tensão que permeia o deslocamento de centralidade da qualificação para a competência, pondo em jogo conquistas dos trabalhadores construídas coletivamente e, dessa forma, compromete a formação, o controle do trabalho e as 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 do sistema produtivo. Assim, é transferida para o próprio trabalhador a responsabilidade de produzir as condições para a sua 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 no perfil do trabalhador. Os desdobramentos desse deslocamento para a esfera individual tende 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.

Nesse sentido, é importante que se compreenda o modelo das competências no contexto dos seus limites para apreendê-lo não como negação do conceito de qualificação, mas sim como forma de extração mais concretamente de aspectos da subjetividade do trabalhador na sua dimensão experimental, visto ser por meio desta que tal subjetividade se aperfeiçoa e se revela. As análises de Ramos (2001, p. 124) são esclarecedoras:

[...] as dimensões conceitual e social da qualificação não perderiam seus significados, mas os redefiniriam diante de uma construção cultural que, por ser histórica, incorporaria as mudanças de forma dialética e não determinista. A desconstrução, por outro lado, nega a historicidade dos conceitos e dos fatos, remetendo a uma sociabilidade arbitrária, e por isto, potencialmente perversa. O significado e a institucionalidade da competência estão no centro da disputa entre essas duas visões.

Nesse contexto, a formação profissional assume relevância, por ser um espaço através do qual ocorre a construção / desenvolvimento de competências, permitindo assim se pensar nos vínculos entre as instituições educativas e o universo do trabalho.

A lógica da competência apresenta como objetivo central a superação da tradição taylorista/fordista de definição da hierarquia salarial no valor atribuído ao posto de trabalho, transferindo para os atributos do indivíduo, sendo que tais atributos e não mais a disponibilidade de um posto, é que devem condicionar o percurso profissional. Nesse caso, entendemos que o modelo da competência no que se refere às competências exigidas, ou seja, aquelas relativas aos postos de trabalho, permanecem como elemento fundamental para a avaliação das funções e percursos profissionais, o que implica dizer que está voltado para a redefinição das competências exigidas e a recomposição/ segmentação dos empregos. No tocante à organização dos trabalhadores, vemos o enfraquecimento dos sindicatos, os quais são expropriados do controle das modalidades da remuneração, e se envolvem cada vez mais na defesa de interesses particulares. Nesse sentido, podemos dizer que toda a atenção é centrada sobre o indivíduo, secundarizando-se o posto de trabalho e essa relação é paradoxal, pois se poderia pensar que, com a implantação desse modelo, o trabalhador estaria se (re)apropriando do valor e do significado do seu trabalho, no entanto esse deslocamento, de fato, não ocorre – basta ver, por exemplo, que tal “preocupação” com o sujeito não se associa às mudanças salariais.

Na verdade, o uso da noção de competência profissional, no campo empresarial, vincula-se ao controle, à formação e à avaliação do desempenho da força de trabalho. Constitui, portanto um parâmetro social, justificando as diferenças sociais sob a óptica das explicações naturalistas. Visto dessa forma, conclui-se que está no âmbito da ação do sujeito a condição para a sua adaptabilidade às mudanças introduzidas pela vida contemporânea. No dizer de Deleuz (2001, p. 14);

O uso e apropriação das competências dos trabalhadores pelo capital de seus saberes em ação, dos seus talentos, de sua capacidade de inovar, de sua criatividade e de sua autonomia não implica, em geral, o comprometimento da empresa, com os processos de formação/construção das competências, atribuindo-se aos trabalhadores a responsabilidade individual de atualizar validar regularmente sua “carteira de competências” para evitar a obsolescência e o desemprego.

Como podemos observar, a atenção voltada mais para os atributos individuais do que para o posto de trabalho, aparentemente, é satisfatória, porém tem uma face perversa na medida que há maior extração das potencialidades do trabalhador, sem que ele possa se apropriar do uso dessas potencialidades. Acrescente-se o fato de se transferir para o indivíduo

a responsabilidade pela obtenção e manutenção do emprego, em uma realidade pensada para reduzir drasticamente os postos de trabalho. Hirata (1997) explica que o interesse pela noção de competência se justifica por centralizar a atenção sobre os atributos da pessoa, deslocando-os do posto de trabalho. Afirma que a grande qualidade e talvez o risco do conceito de competência é de conduzir a um sujeito, a uma subjetividade.

Para Zarifian (2003), o desafio deverá ser lutar pela volta do trabalho ao trabalhador, pois, mesmo nesse modelo, o trabalho continua sendo a expressão direta da competência possuída e utilizada pelo sujeito que trabalha. Convém mencionar, portanto, que a competência não se manifesta no vazio, sem a mobilização de uma série de recursos da própria instituição, bem como dos recursos individuais. Desse modo, os requisitos da autonomia, iniciativa, responsabilidade e criatividade exigidos dos trabalhadores encontram-se imbricados na organização do trabalho, na finalidade que deve ter essa organização, porém, não são elementos centrais da produção, visto que não possuem valor econômico direto, ou seja, não criam valor, contudo são indispensáveis nesse processo, naquilo que impede a eficácia da produção.

No caso da relação entre competência e formação, esta passa a ter um novo significado, na medida que a competência é tomada como um referencial de avaliação e na maioria das vezes estabelecida em parceria das estruturas de formação com os empregadores. É assim objeto de negociação, da disputa de um reconhecimento, validando tal reconhecimento por meio do diploma, o que significa que este permanece como indicador de seletividade importante nos recrutamentos. De acordo com Zarifian (2001), a lógica das competências, no que concerne ao seu significado social, está mais solidamente vinculada à posse de diplomas do que à lógica do posto de trabalho, originando o interesse pelo prolongamento da duração dos estudos. Nesse sentido, é necessário questionar os discursos que combatem os diplomas, o que de fato vai nos exigir profunda reflexão sobre o seu reconhecimento e valor na avaliação das qualificações profissionais, mas também do seu caráter de exclusão, envolvendo os não diplomados ou com pouca formação, os quais, no contexto atual têm menos oportunidade de provar as suas competências.

Um ponto comum na discussão da lógica da competência é de que esta se avalia em situações concretas. Caminhar no entendimento dessa lógica nos conduz a questionar como conseguir avaliar as competências daqueles que não terão como vivenciar situações de trabalho, em face das restrições, hoje determinadas pelo mercado. Seguindo tal raciocínio, a conclusão obtida será a de que essas pessoas serão consideradas incompetentes?

A lógica das competências é transplantada das empresas para o contexto da Educação, sem que se desenvolvam críticas sobre seu uso e condições de desenvolvimento no espaço da escola, fato visivelmente constatado na realidade brasileira, a partir dos anos 1990, quando redefine sua política de Educação, principalmente a de formação profissional. Daí a necessidade de tecermos rápida discussão do cenário educacional que remeteu à adoção desse modelo.

Inegavelmente, a Conferência Mundial<sup>58</sup> sobre Educação, cujo tema central de discussão foi “Educação para Todos”, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, e organizada pela ONU, por meio de seus principais organismos, reunindo cerca de cento e cinquenta países, constituiu “num grande marco no pensamento educacional contemporâneo.”

A partir das conclusões obtidas nessa Conferência de que a educação é indispensável para o advento de uma sociedade mais humana e justa, uma equipe de notáveis especialistas, num total de catorze, vindos de horizontes culturais e profissionais diversos, representando todas as regiões do mundo, formou uma comissão, denominada de “Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”. Essa Comissão foi presidida por Jacques Delors, cujos trabalhos foram sistematizados num relatório que recebeu o título de **Educação: um tesouro a descobrir**.

A tônica do Relatório Jacques Delors, como assim ficou conhecido, foi o entendimento da Educação como um trunfo indispensável à humanidade na efetivação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Destaca como pilares básicos e essenciais do conhecimento: “[...] **aprender a conhecer**, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes [...]” (DELORS, 2003, p. 90, grifo nossos). Com base nesses pilares, a Comissão define as bases e os fundamentos que devem orientar a pedagogia considerada necessária para responder adequadamente aos desafios do século XXI. Assim sendo, considera-se essa sociedade como a sociedade do conhecimento, fruto dos grandes avanços científicos e tecnológicos, daí a necessidade de se eleger um novo modelo educativo que dê conta das novas demandas ensejadas por essa sociedade.

Sintonizado com o processo de reorganização da sociedade produtiva, o modelo das competências é apresentado como o mais dinâmico, abrangente e complexo, capaz de superar os esquemas anteriores de aprendizagem, que primam pelo acúmulo quantitativo de

---

<sup>58</sup>Nessa Conferência, ficou definido o compromisso mundial para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos importantes para uma vida digna. (DELORS, 2003). **Educação: um tesouro a descobrir**.



informações, direcionando o processo de aprendizagem para dotar o aluno de estruturas de pensamento que o substitua. É necessário que o novo sujeito se desenvolva como uma totalidade, que busque ser um leitor crítico da realidade, pois somente dessa forma poderá ajustar-se ao mundo globalizado e em constante mudança. Nesses termos, a Comissão entende que a Educação constitui então num instrumento fabuloso, propiciador das transformações sociais que favorecerão ao indivíduo a oportunidade de adaptar-se à sociedade do conhecimento.

A Pedagogia das competências encontra aporte teórico nas mais modernas teorias de aprendizagem que secundarizam a aprendizagem de conteúdos e habilidades em detrimento do “aprender a aprender”, isto é, o mais importante são as atitudes desenvolvidas pelo sujeito diante do ato de aprender, isto, portanto, envolve os valores, afetos e desejos. Nesses termos, é o próprio sujeito que deverá comandar a sua aprendizagem. Podemos concluir, então, que o modelo das competências se baseia em várias matrizes conceituais que vão dar o substrato teórico para a organização curricular. Segundo Deluiz (2001) e Ramos (2001), identifica-se a manifestação da matriz condutivista ou behaviorista, a funcionalista e a construtivista, as quais sustentam-se em modelos epistemológicos que as fundamentam.

A matriz condutivista tem fundamentos na pedagogia de objetivos de Bloom, também trabalhada por Mager, e na psicologia comportamentalista, de Skinner. A noção de competência está associada aos objetivos comportamentais de ensino no que se refere aos comportamentos e práticas mensuráveis, afinando-se também com o objetivo da eficiência social. Tomando por base essa concepção, o modelo de competência prioriza o desempenho e é definido como a forma de alcançar resultados específicos em um determinado contexto que envolve políticas, procedimentos e condições para concretizá-las; assim, a competência se expressa como uma habilidade capaz de definir a capacidade de uma pessoa, o que ela sabe e pode fazer.

Nesse sentido, a realização do trabalho, de acordo com os resultados pretendidos expressa bom desempenho, constituindo-se parâmetro na garantia da empregabilidade. Tem-se, desse modo, uma relação meritocrática para a permanência no posto de trabalho. Na opinião de Deluiz, (2001, p. 20) as conseqüências práticas dessa concepção para o currículo, está no “viés behaviorista relacionado à formulação de objetivos de ensino em termos de condutas e práticas observáveis, o que remete às taxionomias intermináveis e à fragmentação de objetivos, que se relacionam às tarefas do posto de trabalho.”

A matriz funcionalista trabalha com análise funcional na construção de competências, utilizando a lógica dedutiva. As análises funcionais referem-se à descrição dos

resultados e não dos processos; assim sendo, a elaboração do currículo ocorre a partir das funções e tarefas definidas nas normas de competências e a aprendizagem prioriza as atividades, em detrimento dos seus fundamentos científico-tenológicos.

Há grande afinidade entre as matrizes condutivista e funcionalista, visto que ambas são orientadas a partir da óptica do mercado, determinando e especificando os objetivos de ensino sob a forma de conduta ou desempenhos observáveis. Desse modo, a forma linear como é absorvida a competência do espaço de trabalho para o currículo ocasiona grandes listas de atividades e comportamentos, limitando o saber ao desempenho específico das tarefas.

Na matriz construtivista, valoriza-se não somente a constituição de competências, mas também a sua importância para o desenvolvimento dos objetivos e potencialidades dos indivíduos. Trata as competências fundamentando-as no aporte da Psicologia cognitiva, de Piaget, com ênfase nos aspectos subjetivos dos alunos, principalmente aqueles relativos à aprendizagem, minimizando a dimensão sociopolítica da formação. Portanto, a atividade do aluno é considerada como condição principal para a produção do conhecimento, mas sob o risco de se gerar, como menciona Deluiz (2001), um reducionismo metodologista ou ativista que negligencia os conceitos.

Nessa perspectiva, as competências são compreendidas como estruturas ou esquemas mentais que permitem a articulação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo, produzidos pelas experiências e dos saberes formalizados. O currículo, então, deve priorizar a experiência concreta dos indivíduos como situações significativas de aprendizagem. Ramos (2001, p. 34) alerta para a idéia de que

A defesa de currículos centrados em situações significativas de aprendizagem, sob argumentos psicológicos, tem priorizado o atendimento às necessidades e interesses dos alunos sob a ótica individualista e a-histórica, destacando-se como fundamento da aprendizagem, uma espécie de lei de desenvolvimento interno da personalidade individual, sem dar relevância às dimensões sócio-históricas, culturais e econômicas do aprendiz, do processo de construção do conhecimento e da política educacional.

A manifestação dessas matrizes se consolida no desenho curricular apresentado pelas diretrizes curriculares definidas para a educação profissional em nível técnico, que envolvem o perfil de conclusão, as funções, as subfunções, as habilidades, as bases tecnológicas e o processo pedagógico. Esses elementos, aliados a um conjunto de condições materiais, compõem a formatação geral do currículo dos cursos técnicos, além da definição das demandas de mercado que justifiquem a oferta de determinados cursos.

Essa nova formatação da profissão amplia a responsabilidade das instituições de ensino na organização e operacionalização dos currículos, na medida que pressupõe a inclusão de novos conteúdos, um rigor com o planejamento, utilização e avaliação de métodos, arranjos didáticos e novas dinâmicas de organização do trabalho como um todo em detrimento de resultados, na maioria das vezes, imediatos, que extrapolam a responsabilidade da escola.

A incorporação da noção de competência pela Educação parece desarmar a escola, diante das exigências contraditórias advindas do sistema de produção para serem trabalhadas por ela, tendo que formar para um trabalho específico, sem, contudo, engessar tal formação em direção a um ofício, ao mesmo tempo, preparar para uma constante readaptação, além de desenvolver as capacidades individuais requeridas para uma suposta empregabilidade, em um curto espaço de tempo, atestando que o indivíduo adquiriu as competências necessárias ao ingresso no mercado de trabalho, isto é, a organização curricular deve, então, comprometer-se com resultados de aprendizagem, avaliados como desenvolvimento de competências que expressem o perfil profissional tencionado em cada curso. A não-discussão profunda desse modelo pela escola, nos cursos de formação profissional, certamente coloca em risco a sua função social, a qual deve se voltar para uma profissionalização que integre aprendizagem de conteúdos, métodos, técnicas de trabalho, dimensão ético-política do trabalho em direção de um objetivo social que supere os ordenamentos do mercado.

Esse sem dúvida é um desafio a ser pactuado por todos os educadores, desencadeado no espaço da escola, envolvendo reflexões coletivas sobre o seu conteúdo, concepção, objetivos, dimensões política, econômica e social, e ainda as formas de operacionalização que possam elucidar as contradições, limites e perspectivas de uma formação mais condizente com princípios humanos do trabalho.

## **5.2 Concepção e implicações do modelo das competências na formação técnico-profissional – a visão de quem vivencia essa realidade**

A definição de um novo modelo pedagógico, como já tratamos anteriormente, impôs-se como uma questão arbitrária no espaço da escola, sem que esta tivesse o tempo necessário para apreendê-lo de forma crítica e assim poder capturar as suas conseqüências práticas, bem como suas contradições, e, a partir delas, reconstruir o seu projeto pedagógico. A adoção desse modelo na Educação reveste-se de profunda sutileza, tornando-se de contestação, difícil, pois, na medida que a escola não forma, não habilita ninguém para ser

incompetente, resta-nos questionar em que direção se encaminha tal competência, com que objetivos se propõe formar o indivíduo.

Circunscrito ao âmbito das reformas educativas, o modelo das competências traz implicações curriculares, pois os resultados da avaliação dos processos de trabalho vinculam-se ao desenvolvimento de competências mediado pela ação pedagógica. A própria concepção do que seja competência justifica a preocupação dos educadores e a situa no centro do debate entre dirigentes, alunos, professores, egressos e empregadores que participaram desta pesquisa. Daí esta ter sido uma das questões abordadas na pesquisa de campo, pois a nós interessa saber o que a realidade define como competência, o que os sujeitos que a vivenciam pensam sobre isso, o que de fato caracteriza um indivíduo como competente.

Não encontramos diferenças entre as respostas apontadas por esses sujeitos, nem mesmo da que se encontra determinada na literatura e das diretrizes curriculares, porém identificamos ênfases diferenciadas entre os elementos que constituem as concepções, fruto, supostamente, dos conhecimentos acumulados e das experiências dos referidos sujeitos, como se pode constatar em algumas falas a seguir:

Competência é a capacidade que a pessoa tem de articular, de mobilizar, de juntar até usando mesmo as terminologias que a gente vem lendo, os saberes, os conhecimentos e agir num determinado momento, eu vejo competente alguém que aprende algo e que sabe usar esse conhecimento, esse aprendizado em determinada circunstância que junto a isso tem as habilidades, o fazer, os valores, suas atitudes porque a pessoa não age assim isoladamente, ela age conforme ela pensa, mas que é capaz por exemplo de sair de determinada situação. (DIRIGENTE TAINÁ)

Capacidade que o aluno tem de mobilizar conhecimentos, de ter atitudes, valores e habilidades para saber se desenrolar, saber resolver, saber fazer uma gama de coisas [...]. (PROFESSOR TAINÃ).

Como podemos verificar, a concepção de competência apresentada por estes sujeitos configura-se a partir dos estudos realizados na escola, tomando por base literatura adotada, centrando o conceito no tripé: saber (conhecimentos), saber-fazer (habilidades) e saber-ser (valores, atitudes). Stroobants (2002) ressalta que a forma sistemática das competências mobilizadas impressiona mais por sua novidade do que por seu conteúdo. Essa forma nada mais é do que o trio: saberes, “savoir-faire” e saber-ser. A autora caracteriza os saberes como conhecimentos profissionais de base explicitamente transmissíveis, o *savoir-faire* como as tarefas, as regras, os procedimentos e as informações próprias para o desenvolvimento de atividades específicas e, por fim, o saber-ser como o atributo que envolve uma série de qualidades pessoais (ordem, método, rigor, polidez, autonomia, imaginação, iniciativa, adaptabilidade).

A posição dos alunos quando questionados sobre o que entendiam por competência relaciona-se fundamentalmente a avaliação, regras que devem seguir para uma atuação eficiente ao ingressar no mercado de trabalho ou ainda apenas ao conhecimento necessário para um exercício profissional de qualidade, e atender ao perfil profissional exigido pelo mercado de trabalho, por vezes, apresenta-se de modo simplista, um tanto vagamente como podemos constatar em suas falas:

[...] capacidade de utilizar conhecimentos adquiridos. (ALUNO AIMARA)

[...] aquilo para o qual estamos sendo preparados de acordo com as exigências do mercado. (ALUNO UBAJARA).

[...] é achar ou está tentando achar uma solução para problemas que surgem no decorrer da vida profissional, pessoal [...]. (ALUNO GUARANI).

Acredita-se que a manifestação da concepção nesses termos decorre da própria dificuldade expressa pelos professores no trabalho com o referido modelo de explicitar quais as competências trabalhadas por eles em suas disciplinas. Apesar de 86,6% dos alunos terem expressado que conheciam as competências a serem adquiridas no curso, quando indagados a esse respeito, e quase na mesma proporção, 83,3% terem respondido que as competências presentes no currículo do curso estão coerentes com as exigências da formação profissional, havendo, assim, certa coerência entre tais posições, observamos que justificam essa relação, entendendo competência com base apenas aspecto relativo ao domínio do conhecimento, do conteúdo teórico, variando em algumas justificativas para o atributo da responsabilidade, a qual é desenvolvida, segundo eles, para atender as exigências do mercado. Ainda compondo essa discussão, ao cruzar essas questões com aquela voltada à crença de que estão conseguindo desenvolver as competências presentes no plano curricular, vamos constatar também uma prevalência do sim (70%), mas reafirmando que competência está relacionada muito mais ao saber, acrescentando que isso decorre do bom trabalho dos docentes e da instituição, em sua maioria, que se preocupa com as mudanças no mercado de trabalho, tomando ainda como parâmetro a aprovação nos exames das empresas para ingresso no estágio curricular.

Já os egressos, evidenciaram uma compreensão mais voltada para o saber fazer e o saber, acenando também para o saber-ser. Em entrevista complementar com estes, destacaram alguns indicadores presentes na competência, como: iniciativa, participação criativa, expressando que:

Para uma pessoa ser competente não basta ela saber, ter conhecimento daquilo que ela faz. Ela tem que estabelecer um bom relacionamento dentro do seu trabalho com seus companheiros [...] (EGRESSO ABÁ).

[...] uma pessoa competente [...] é aquela que tem criatividade, raciocínio lógico e consegue desenvolver os projetos com precisão no tempo adequado. (EGRESSO ABORÉ).

[...] É a habilidade para fazer algo [...]. (EGRESSO JACI).

[...] saber o que fazer na hora que tiver prejuízo em alguma coisa e saber como agir na hora exata, precisa [...]. (EGRESSO ARACI).

A pessoa é competente quando assume a responsabilidade de realizar uma tarefa e mesmo que ela não saiba fazer, ela busca a solução daquela tarefa, assume a responsabilidade e quando ela não consegue, ela admite e mostra porque não conseguiu, pra caso outra pessoa assuma a tarefa não cometa os mesmos erros, isso é ser responsável [...]. (EGRESSO TUPI).

Percebemos nessas posições que a experiência de trabalho, por meio do estágio, nas empresas, influenciou na compreensão de competência apresentada por estes egressos, principalmente quando destacam os critérios adotados pelas empresas na organização e classificação do posto de trabalho, como: liderança, colaboração, trabalho em equipe, responsabilidade, dentre outros.

Desse modo, ao cruzar essa questão com a relativa ao que é ser um profissional competente na perspectiva das empresas, podemos identificar a concepção de competência adotada por elas, tendo como elemento comum nessa concepção a visão de que verificam se um profissional é competente quando se afina ao perfil da empresa. Verifica-se, com efeito, que o comprometimento, o envolvimento do trabalhador, a responsabilidade com as atividades da empresa são tidos como fortes indicadores de eficiência. Isso nos leva a crer que realmente esses critérios são considerados eixo básico de orientação da atividade profissional no contexto atual. É necessário, contudo, fazer uma leitura crítica do significado e uso de tais critérios. A responsabilidade por exemplo, pode assumir uma conotação hierárquica, em que se delega a responsabilidade, na mesma medida em que se determina em que ela deve consistir ou ainda ser usada como referência a moral, isto é, relativa a um conjunto de normas, regras. Essa é uma face negativa da responsabilidade, mas esta, também, pode ser tratada positivamente, representando a capacidade de assumir até o fim uma tomada de iniciativa. O que lhe é confiado é a tomada de consciência diante do que necessita ser feito e do que pode fazer.

Vale ressaltar, como esclarece Zarifian (2003), que a responsabilidade envolve uma ética profissional e não uma moral, ou seja, toda atividade profissional exige um nível de responsabilidade. A questão a ser retomada é que uso se faz dos atributos desenvolvidos pelos trabalhadores neste contexto. Uma possível resposta pode ser encontrada nas análises de Hirata (1998a), ao mencionar que, para o modelo da competência, a principal virtude

considerada está em associar as qualidades requeridas do indivíduo e as formas de cooperação intersubjetivas em benefício da produtividade, deslocando a atenção antes dirigida mais ao posto de trabalho para as qualidades do indivíduo. A empresa Alfa expressa bem essa afirmação, quando explica o que representa um profissional competente na sua óptica:

[...] é aquele profissional que tem foco no cliente, que tem iniciativa, inova e acima de tudo que trabalha em equipe [...] Esse profissional também tem que ter foco na parte emocional, porque às vezes tem conhecimento prático muito grande, tem competência em termos de trabalho, de prática, de técnica [...], mas não tem habilidades comportamentais. É péssimo não sabe trabalhar em equipe, trata mal seus colegas, um profissional desses a empresa não fica. Nós temos muita gente que é demitida não pela parte técnica, mas pelo comportamental porque isso na empresa é importantíssimo – o comportamento. (EMPRESA ALFA).

Dadoy esclarece que as formas de seleção e recrutamento existentes atualmente primam pelas competências comportamentais e saberes relacionais<sup>59</sup>, sejam em qualquer nível de formação, certamente porque esses saberes apresentam mais problemas do que os saberes técnicos, os quais se tornaram mais baratos e abundantes:

[...] todas as novas condições da produção impõem saberes relacionais e de cooperação manifestos; elas impõem um alto nível de responsabilização dos sujeitos, uma interiorização dos objetivos da empresa, uma exigência de qualidade do trabalho e de honestidade nas relações com a hierarquia e com os colegas [...]. (DADOY, 2004, p. 129).

A força dessa asserção ganha ainda mais sentido nas expressões da empresa Gama, quando também se manifesta sobre o que é ser um profissional competente para aquela empresa, ressaltando trabalho em equipe, autodesenvolvimento, iniciativa, que esteja alinhado com a organização, sabendo agir diante do inusitado, que venha realmente trazer resultados, lucratividade.

Ser um profissional competente exige múltiplos fatores [...] a competência não pode ser medida exclusivamente pelo conhecimento técnico [...]. Muitas organizações hoje estão em busca de outro tipo de competência, se o indivíduo sabe trabalhar em equipe, como ele reage em determinada situação de pressão, de stress, se é responsável [...]. Eu imagino que é um conjunto de competências que vai fazer com que esse profissional seja diferente, singular [...], ele tem que desenvolver outras competências que faça com que esse conhecimento que ele tem possa ser potencializado, socializado, intercambiado e ele cresça com essa atitude [...]. (EMPRESA GAMA).

---

<sup>59</sup> Essas exigências não nascem no contexto atual, apenas ganham mais peso, pois, na Idade Média, como nos lembra Dadoy (2004), as corporações de ofício já eram máquinas para normalizar os procedimentos de trabalho e para selecionar os trabalhadores por meio de suas qualidades sociais e também morais.

Essa questão ainda é complementada quando as empresas citam os indicadores ou parâmetros de competência. Esta mesma empresa reúne aqueles que usa para avaliar o desempenho dos trabalhadores, a saber: atitude, capacidade técnica, colaboração, iniciativa, interesse, negociação, planejamento, relacionamento interpessoal, responsabilidade e resultados alcançados.

Não deixa de ser curioso o interesse atual dos empregadores pelo saber-ser dos trabalhadores. Uma possível justificativa por essa preferência é que as competências comportamentais não são comumente percebidas como capacidades profissionais, também porque estão na base do trabalho coletivo, impondo a colaboração e comunicação no desenvolvimento de novas técnicas da gestão. Como explica Dadoy (2004), a relação direta do trabalhador com o cliente exige comportamentos sociais de colaboração, adaptação e respeito com o outro, de comunicação. Assim sendo, a visão que o trabalhador deve passar é de que ele representa a empresa e encarna a sua imagem.

Esse padrão de engajamento no trabalho, sem dúvida, tem a sua utilidade no que se refere a dissimular os determinantes estruturais que trazem em seu bojo a exclusão social, justificada pela relação meritocrática com sérias conseqüências para a avaliação e o reconhecimento das competências individuais, as quais, segundo Machado (1998b, p. 84),

[...] contribuiriam 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.

Acrescenta ainda a autora que essa lógica individualizante, entretanto não se apresenta contraditória à solidariedade destinada ao crescimento da qualidade e da produtividade, sendo somente com base nessa lógica que o trabalho coletivo, as atividades grupais e as trocas intersubjetivas são valorizadas.

Nesse contexto, o espaço escolar assume grande importância como veículo ideológico a trabalhar o aspecto comportamental como condição de ingresso no mercado de trabalho, enaltecendo as qualidades pessoais, bem como do empreendimento individual. Como a sua avaliação, porém, é complexa, pois ocorre ao longo de todo o percurso escolar, não é possível atestar a sua objetivação, a sua aquisição.

Como o requisito do domínio do conhecimento técnico não aparece sendo o prevalente, pelo menos, inicialmente, para ingresso no mercado de trabalho, constatamos que as grandes e médias empresas criam seus próprios programas de treinamento, de formação



continuada, adequando aos seus objetivos. Segundo uma delas, o treinamento para a aquisição de competências funciona de forma sistemática e permanente:

A gente tem um Plano de Desenvolvimento do Empregado - PDE, onde o RH faz um mapeamento junto as gerências para ver quais as competências que o empregado tem que estar desenvolvendo e aí durante o ano a gente faz a programação, faz treinamentos e ele vai participar. (EMPRESA ALFA).

A esse respeito Boterf (2003) contribui com a nossa compreensão, explicando que a capacidade de inovação de uma empresa reside prioritariamente no investimento dos recursos raros que são as competências, ressaltando que as organizações que apresentam um saber-fazer estático estão fadadas a desaparecer, logo, cabe a cada empresa fazer o seu diferencial de competitividade, investindo em seus recursos humanos, colocando-os em situação de aprendizagem permanente, e que reforça os princípios defendidos no contexto atual de revigoração do sistema capitalista, já mencionados neste estudo, de que o trabalhador deve se manter em condições empregáveis e com capacidade multifuncional, podendo migrar para qualquer setor requerido pelo aumento da produtividade. Nesse sentido, o papel dessa formação tem um significado muito mais de extração das potencialidades do indivíduo do que de sua melhoria salarial, embora haja uma contradição nessa relação, pois o trabalhador, de posse do domínio de determinado conhecimento, poderá criar estratégias de negociação de sua força de trabalho, caso tenha clara a força coletiva destes, hoje, tão desarticulada pelos mecanismos de recomposição do capitalismo. Em outros termos, esse compromisso da empresa cria certa armadilha ao trabalhador, pois supõe uma contrapartida, exigindo que o trabalhador possua competências amplas, adaptáveis às transformações tecnológicas e que possam ser empregadas em qualquer situação de trabalho solicitada pela empresa. Assim sendo, a formação se encontra integrada às condições da produção.

Convém, entretanto, destacar, como nos lembra Zarifian (2003), que o excesso de formação pode ser visto como grande desperdício, visto que suas conquistas não são valorizadas na organização concreta da atividade profissional, pois a formação continuada é necessária se o processo formativo estiver associado às situações de trabalho.

Em se tratando da área de informática, a afirmação de Zarifian (2003, p. 114) demonstra certa sintonia com as exigências atuais ao caracterizar o profissional da referida área como competente da seguinte forma “[...] um profissional da informática será um bom profissional, portanto um profissional realmente competente, se for capaz de dialogar, para conceber um novo aplicativo, com não-profissionais de informática, futuros usuários de sua atividade.” Entendemos que essa capacidade para dialogar deva incluir, além do saber técnico,

a compreensão dos limites de entendimento do usuário e suas necessidades quanto ao uso dessa ferramenta, uma dimensão ética em proporcionar um serviço de qualidade, aqui implicando dizer que a qualidade do serviço consiste na relação entre o produto e os usos extraídos pelos seus usuários, ou seja nas mudanças produzidas concretamente nas condições de vida de tais usuários, seus destinatários.

Portanto, a definição de competência tem necessariamente relação com conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, e sua materialização também se vincula diretamente a uma situação real, pois uma pessoa não pode ser julgada competente no abstrato, sendo sempre em relação a uma dada situação que poderá demonstrar a sua competência ou não. Portanto, o conteúdo da competência é definido em detrimento de uma atividade, do trabalho. Assim, a preocupação que se impõe é como articular essa relação em face das novas regras do capitalismo e seus mecanismos de redução dos postos de trabalho. Como a escola poderá atestar que o sujeito desenvolveu certa competência, se as condições em que ocorre a sua prática não lhe permite acompanhar a rapidez do movimento que determina a realidade do mundo produtivo, de modo a favorecer esse exercício concreto para evidenciar a aquisição das competências previstas em seu perfil profissional? Nesse sentido, a questão a ser discutida nos remete irremediavelmente às implicações sociais desse modelo, as quais não podem ser ocultadas pelo seu enfoque técnico. Na formação inicial desenvolvida na escola, não podemos entendê-la como algo acabado, pronto, e sim como um processo, sendo, pois, difícil formalizá-la e avaliá-la, visto que se situa, se produz e se transforma nos campos da formação, da experiência profissional, havendo grande interação de ambos.

Daí que uma das grandes dificuldades apontadas pelos professores e alunos do curso, no trabalho pedagógico com o modelo das competências, é a avaliação, pois, além de alguns dos indicadores utilizados (criatividade, responsabilidade, iniciativa, convivência participativa, organização, autonomia, postura crítica) não serem objetivamente claros, trabalham com um número de alunos excessivo para realizarem a observação individual de desempenhos no campo mais subjetivo e ainda terem que traduzir as pontuações atribuídas em conceitos<sup>60</sup>. Agrega-se a isso uma série de instrumentos usados para registro que acarretam

---

<sup>60</sup>No caso do Curso de Programação de Computadores, os conceitos se referiam a muito bom, satisfatório, mediano e insatisfatório, correspondendo a pontuações entre  $\geq 100$  a  $< 50$ . Ao final, a progressão era classificada como plena ou parcial. Esta última, quando o aluno deixasse de, após estudos de revisão das competências não adquiridas, obter conceito mínimo satisfatório, daí repetiria as atividades relativas às competências não atingidas, interrompendo a continuidade dos estudos no módulo seguinte, caso exigisse pré-requisito. Atualmente expressam os resultados em função das **evidências**, entendida como “resultados fisicamente constáveis ou desempenhos observados que confirmam a aquisição pelo aluno de uma determinada competência”(§ 1º Normas para Avaliação da Aprendizagem no Ensino Médio e nos Cursos Técnicos). Ao final, o resultado fica expresso em Competência Desenvolvida (D) ou Competência Não Desenvolvida (ND). Uma leitura mais cuidadosa dessa nova denominação dos resultados - **evidências**, revelou não haver mudanças substanciais, pois, além de ser um termo vago, o grande nó dessa sistemática está na própria concepção de competência, na sua

um peso maior de trabalho, além de uma tendência ao tecnicismo. Diante desse fato, os alunos se sentem inseguros, presos a relações subjetivas, às qualidades pessoais como indicadores de avaliação. As falas a seguir traduzem esse posicionamento:

No que tange aos aspectos de avaliação por competência, considero os mesmos desafiadores. Não existe ainda uma metodologia, a qual o professor [...] possa seguir de forma a contemplar de maneira justa todos os alunos, sem haver uma sobrecarga de atividades extras, bem como excesso de apontamentos, fichas de avaliação, tarefas parciais, questionários etc.... (PROFESSOR ARARIPE).

No início houve uma grande dificuldade mais pelo medo do que pela avaliação em si, porque nós como alunos fomos colocados nas mãos do professor, sempre estivemos nas mãos deles, mas só que agora mais ainda, tínhamos que comprovar as nossas competências realmente, o professor analisava e dava a nota que queria [...]. (EGRESSO UBAJARA)

Indiscutivelmente a avaliação da aprendizagem sempre constituiu grande desafio para os educadores. No atual modelo de currículo ela aufere maior complexidade, não só por exigir uma nova postura do educador, ante a sua concepção e operacionalização, como mencionou um dos professores entrevistado, afirmando que o bom professor já desenvolvia uma avaliação formativa, negociada com o aluno, que conduzi-se a uma reflexão crítica e não à memorização, mas ao tecnicismo subjacente ao modelo que remete o professor ao uso de muitas técnicas, estratégias e instrumentos descontextualizados, sem levar em consideração a realidade objetiva dos alunos e professores, tornando-a muito subjetiva ou simplesmente retornando-se às práticas anteriores.

De fato, verificamos que a formação do técnico em nível médio, como se encontra desenhada nas diretrizes curriculares, revelam muitas contradições, pois na prática a dimensão operativa sobrepõe-se à formativa. No caso das competências e habilidades, como estão descritas separadamente nas matrizes curriculares dos cursos técnicos, a exemplo do curso de programação de computadores (anexo C) evidenciam essa prevalência, ocasionando a necessidade das práticas educativas se processarem apoiadas em uma série de instrumentos. Ramos (2000, p. 8) analisa essa estrutura da seguinte forma:

[...] as competências descritas nessas matrizes se assemelham muito mais a uma lista de saberes desvinculados do contexto em que são postos em prática, ou do significado que adquirem nesses mesmos contextos. Além disso, têm-se restringido à dimensão objetiva do trabalho, com a completa ausência das dimensões subjetivas e coletivas que se manifestam mediante os contextos e as relações em que se aplicam. As habilidades por sua vez, acabam por se transformar numa lista de tarefas que, mesmo sendo a expressão prática dos saberes apropriados, quando abstraídos de uma contextualização adquirem um aspecto mecanicista, embora isso seja negado pela definição oficial do que venha a ser habilidades.

Em razão do que se constitui o papel da instituição formadora, das incertezas de mercado e das singularidades dos postos de trabalho, as competências produzidas pela formação devem ser mais amplas do que aquelas exigidas pelos postos de trabalho, assim como menos operacionais para desempenho imediato. Desse modo, entende-se que evitamos o risco de que a noção de competência nos distancie da função primordial da escola que é transmitir, socializar os conhecimentos historicamente produzidos e direcione a ação pedagógica para os aspectos técnicos, mediante um conjunto de procedimentos e estratégias, como assim encontra-se preconizado oficialmente.

A trama dessas reflexões nos conduziu a indagar às empresas sobre as competências apresentadas pelos egressos do CEFET no exercício profissional e qual é a mais expressiva em seu desempenho. Destacaram qualidades como: bom conhecimento técnico, teórico (50%), vontade de aprender (50%), iniciativa (50%), variando para o comprometimento, a responsabilidade, senso de urgência, dedicação, respeito, pontualidade, curiosidade, colaboração, citados uma vez por empresa. Essa realidade nos remete à fala do dirigente, que ressaltou que na, dúvida quanto ao trabalho por competência, orienta aos professores que privilegiem o conteúdo, para que se achem mais tranquilos sobre a formação que estão oferecendo. Apesar da indicação isolada dos atributos apontados, todas as empresas destacaram que os egressos do CEFET têm correspondido às exigências profissionais, pois inicialmente passam por um processo seletivo e naquilo que falta para completar o perfil exigido por aquela empresa recebem treinamento, demonstrando bastante interesse. Isso evidencia certa sintonia entre a formação e os parâmetros do novo processo da gestão do trabalho, que centra a sua atenção sobre os aspectos comportamentais.

Dos egressos, questionados sobre se as competências exigidas na atividade profissional tem relação com as que desenvolveu no curso (Gráfico 5), 58,33% responderam sim, destacando as relativas ao conteúdo, ao conhecimento técnico, consideradas essenciais para o bom desempenho, 20,33% dizem que não, acompanhados por 30,33% que consideram em parte, sendo que justificam usando o mesmo indicador na sua negatividade - a ausência do conhecimento técnico mais aprofundado - que possibilite um conhecimento mais amplo. Cruzando essa questão com os aspectos mais significativos para a formação proporcionados pelo curso técnico, observamos certa coerência quanto a destacarem o conteúdo teórico e as atitudes, como curiosidade, disposição, relações interpessoais. A mesma opinião possuem os alunos que se encontram no processo, em que a maioria destacou o domínio de conteúdo, acrescentando a preocupação de alguns professores com a aprendizagem do aluno, fazendo a relação teoria e prática, colocando-os para exercitarem possíveis atividades a serem

vivenciadas no mercado de trabalho. Demonstraram que essa preocupação foi fortalecida com a presença de novos professores. As falas a seguir são esclarecedoras.

No começo do curso só o conteúdo dado era priorizado, mas com a chegada de novos professores passou-se a priorizar a preparação para o mercado de trabalho (ALUNO UBIRAJARA).

Os professores são bem profissionais e priorizam a aprendizagem dos alunos. (ALUNO JUREMA)

O aprendizado de nós alunos, utilizando novas metodologias para que as competências necessárias sejam atingidas (ALUNO UBIRATÃ).

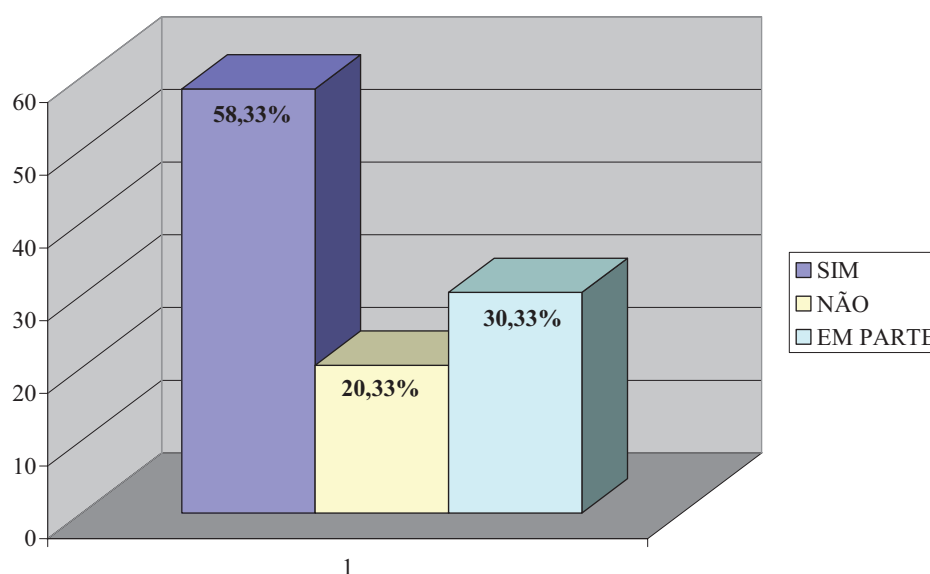


Gráfico 5 - Competências exigidas na atividade profissional versus relação com as que desenvolveu no curso.  
Fonte: Dados levantados em 2004 no CEFET / MA.

É significativa também a posição dos professores na priorização do conhecimento, quando questionados sobre o que priorizam na operacionalização do plano curricular organizado por competência, ressaltando que a aprendizagem é muito importante, daí a necessidade de tratar de modo integrado teoria e prática, desenvolvendo projetos, situações-problemas. Nesse sentido, há coerência entre os elementos levantados pelos alunos e egressos com a posição dos professores e dirigentes, As falas a seguir são ilustrativas:

Eu oriento o seguinte [...] na minha disciplina eu quero que ele tenha uma visão de totalidade em termos teóricos e aí vamos para a prática [...] então eu priorizo muito a leitura, eu quero que eles leiam bastante, informática tem que ser lida, eles têm que ter uma visão crítica da tecnologia [...] (PROFESSOR UBIRACI).

Nas disciplinas que eu trabalho, eu tento perceber claramente quais são as competências que os alunos precisam desenvolver. O que a gente prioriza através da prática é exatamente o fazer, então o aluno precisa aprender, por exemplo, a abstrair a desenvolver programas, o aluno precisa [...], então com isso através da prática, do laboratório exercitar as competências [...]. (PROFESSOR APOEMA).

[...] priorizo uma abordagem baseada em projetos, onde se define o projeto e o aluno vai tentar fazer aquele projeto da melhor maneira possível como se fosse na empresa [...]. (PROFESSOR APOENAN).

No que tange ao que foi proposto no plano curricular e o que está sendo efetivamente desenvolvido por professores e alunos no momento da sua operacionalização, os dirigentes são enfáticos, quando avaliam esse ponto, indicando que existe um hiato entre o que foi proposto no plano e o que está sendo executado, apesar de manterem uma certa coerência ao destacarem o conhecimento, no entanto, é necessário questionar a que conteúdo eles se referem. Na visão dos dirigentes, esse fato é paradoxal.

[...] muitas vezes ainda os professores, os alunos, têm uma certa dificuldade até porque alguns seguem muito a lógica do “ruíndice”, como eu digo, ele pega um livro e diz começa com isso aqui [...] ele vai trabalhando o conteúdo, conteúdo e quando se dá conta e agora [...] que competência foi desenvolvida? Ah!, aconteceu essa atividade, você desenvolveu? (DIRIGENTE TAINÃ).

[...] na prática nós estamos vendo que há um desacordo entre o que foi proposto e o que está sendo efetivamente desenvolvido [...] na verdade, de um modo geral, está se priorizando muito mais a questão do conteúdo do que o todo que seria necessário para o desenvolvimento da competência. (DIRIGENTE XAMÃ).

Certamente outros fatores podem ser incluídos como justificadores desse descompasso do proposto em relação ao executado nos planos curriculares, como já elucidamos neste estudo, só retomando alguns deles, os próprios limites na compreensão do que seja competências, as condições de infra-estrutura das salas de aula, particularmente dos laboratórios, a formação do docente. Nesse contexto concreto, o que vai ser definido é o currículo real, aquele que de fato se realiza a partir dos embates, das condições objetivas existentes nas relações educador- educando - conhecimento - realidade escolar.

Em todas as questões mencionadas por professores, dirigentes, alunos e egressos, um indicador evidente foi a relação teoria e prática, por isso, a retomamos na pesquisa de campo com os egressos, que demonstraram preocupação, apontando alguns limites, visto que os laboratórios eram insuficientes, a biblioteca não oferecia livros atualizados e em quantidade suficiente para acompanhar as mudanças na área, ao que se soma as limitações dos laboratórios, pois na informática é necessário exercitar bastante para que o aluno se encontre seguro de estar aprendendo, conforme posições a seguir:

[...] na informática se você não pratica e fica só vendo conhecimento não tem como aprender, se você não vê funcionando você não consegue ter a visão do que está sendo feito, [...] a teoria nós tivemos bastante, a teoria foi essencial, mas a prática consolida o conhecimento e a prática da gente foi bem defasada, [...] acho que no

último semestre só que agente conseguiu ter uma continuidade prática/ teoria, mas o curso foi bem prejudicado no início. (EGRESSO ARITANA).

Quando a gente tinha aula de montagem e manutenção o professor é quem fazia em um computador e a turma ficava observando [...] no outro dia a gente esqueceu, comigo acontecia assim, não tinha muito contato, não sabia [...] a gente nunca fazia a tarefa, quando era dividida em grupo e isso era muito ruim para o nosso conhecimento [...]. (EGRESSO ARACI).

Essa dificuldade é gradativamente superada. Felizmente as turmas seguintes já observam um avanço, pois alguns laboratórios já estavam mais bem equipados e os alunos puderam desenvolver melhor os projetos, demonstrando que este problema estava mais relacionado à infra-estrutura do que aos aspectos pedagógicos, como podemos constatar a seguir:

[...] Só do meio para o final do curso foi implantado um laboratório com rede e acesso à Internet; isso foi uma coisa que mudou bastante a idéia do aluno com relação à teoria e prática, lá sim podia ser praticado o que se tinha estudado [...] então eu que tive oportunidade de estudar com novas turmas, aí sim, deu para aprender muito mesmo – tive tempo para estudar e praticar, isso mudou bastante. (EGRESSO JACIARA).

Indiscutivelmente a relação teoria e prática assume relevância nos espaços de reflexão sobre a formação profissional, especialmente a de nível técnico, considerando a forma aligeirada como ocorre tal formação e o volume de competências que compõem o perfil profissional e portanto necessitam sere desenvolvidas, além da concepção com que é tratada na prática pedagógica, em alguns momentos dissociando-as, em outros sobrepondo a teoria à prática ou vice-versa, de modo a não captar a relação dialética em sua constituição. Essas posições certamente comprometem a dinâmica da formação, visto que o processo de aprendizagem do aluno deve se fundar no exercício da pesquisa, da reflexão, sendo para isso o importante recorrer ao conhecimento acumulado, aos conceitos e concepções de conhecimento, como também no experimento fundamentado em bases teóricas, de forma processual, que favoreçam a (re)elaboração do conhecimento.

A maioria dos professores, ao demonstrar preocupação com a necessidade de manter certo equilíbrio entre o tempo destinado à realização do curso e as exigências pertinentes à sua execução, conduziu sua ação trabalhando de modo consistente a teoria, organizando projetos, com situações-problema para que os alunos possam realizar a articulação dos conhecimentos teóricos e a prática. Essa metodologia é assimilada positivamente pelos alunos, que evidenciaram ter sido uma boa forma de vivenciarem possíveis situações a serem desenvolvidas no mercado de trabalho.

Podemos depreender, então, que as implicações do modelo das competências no âmbito da formação como do trabalho, não são simples de identificar e nem contestadas, pelo fascínio, pela novidade com que se apresenta o referido modelo. Indagamos-nos e somos indagados se não estamos formando os indivíduos para serem competentes. Claro que queremos profissionais que demonstrem qualidade nos serviços executados, mas que competências queremos desenvolver nesses indivíduos, com que perspectivas elas deverão ser utilizadas, o que nos deixa em alerta é que a noção de competência é formulada a partir de uma demanda do patronato, logo, trata das exigências do posto de trabalho, emerge no setor produtivo e se aplica a ele, está relacionada às capacidades profissionais, bem como à formação sistemática controlada, e, ainda, e sobretudo, aos comportamentos, às atitudes que devem ter como característica básica trabalhar não somente com a resolução de problemas, mas cuidar de evitá-los para assim conter os desperdícios.

No campo da formação profissional, a noção de competências, apresenta-se com uma tendência normativa que envolve desempenhos reconhecidos por uma instituição de formação ou por um empregador, daí a sua forte vinculação com o tecnicismo, visto que por essa lógica a descrição das competências segue um rol de comportamentos esperados, nos campos cognitivo, afetivo e comportamental, a serem mobilizados em uma dada situação como assim encontra-se descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional em nível técnico fundamentada no pensamento de Perrenoud (1999). A concepção de competência, assim como os referenciais de competência definidos nas Diretrizes, como já mencionamos neste estudo, foram compartilhados entre o MEC e os empregadores, o que nos conduz a pensar que tais referenciais de profissão representam ações vinculadas a determinados campos de trabalho, portanto, supõe-se que a avaliação da formação estaria fundamentada em verificação das capacidades presentes nos referenciais, possibilitando desse modo, certa garantia, para o mercado de trabalho, do desenvolvimento das competências durante o processo formativo na escola, porém nos parece, que, em se tratando da realidade educacional brasileira, os planejadores se esqueceram dos limites presentes nas práticas institucionais e pedagógicas, na maioria das vezes, oriundas da própria ausência de uma política condizente com tal realidade, como constatamos no contexto pesquisado por nós, conduzindo-os a práticas restritas à apresentação e mera memorização de conteúdos.

No âmbito do trabalho, a lógica das competências remete à redefinição das competências exigidas em um contexto de recomposição e divisão dos empregos, trazendo como consequência o enfraquecimento das relações coletivas. Para Stroobants (2004), há



maior sofisticação nos métodos de avaliação das competências, atualmente realizadas por consultores externos privados, que não socializam os fundamentos dos seus métodos. Vive-se, pois, segundo a autora, uma privatização e maior tecnicidade de parte do que antes era fruto da negociação coletiva, além dos critérios classificatórios utilizados pelas empresas que ampliam as práticas de individualização das carreiras e remunerações, contribuindo também para estabelecer estratégias de avaliação das competências individuais, baseadas em carteira de competências, entrevista individual, boletim de carteira.

Parece que estamos diante de um paradoxo em que a lógica das competências pode se apresentar como uma grande inovação para os sistemas formativos, no entanto, pode também constituir um risco para os educandos, profissionais, assim como para os formadores. Caminhar pela contradição do que isso se constitui representa o nosso grande desafio.

### **5.3 Na trama das contradições, desafios a enfrentar com o uso das competências na organização curricular dos cursos técnicos**

As reflexões relativas aos desafios emergem dos indicadores suscitados no estudo empírico. Desse modo, elucidamos aqueles considerados mais significativos extraídos das falas dos sujeitos participantes desta pesquisa, bem como dos documentos que orientaram nossa discussão neste estudo.

A complexidade que envolve a noção de competência, seja pela ambigüidade que envolve o termo, seja pelo uso que ainda necessita ser dominado por educadores, a situa no centro das preocupações da formação profissional. Nesse sentido, o nosso desafio representa muito mais a busca de desvendar o seu conteúdo, bem como que significado e orientação atribuir a este modelo na formação, em face dos determinantes que impuseram o seu uso na Educação.

É paradoxal quando identificamos os limites institucionais, pedagógicos, conceituais e as implicações sociais para o trabalhador que se proponha pensar assim, contudo, nos parece indispensável que se dedique atenção especial, pois esse é o paradigma que orienta a organização curricular, a qual deverá se comprometer com resultados de aprendizagem, a serem medidos como desenvolvimento de competências profissionais que possam atender ao perfil profissional desejado. Amplia dessa forma, o nosso compromisso em compreender como deverá se processar essa organização.

No contexto pedagógico, a defesa pelo modelo das competências tem seu suporte na justificativa de que este se direciona para as diferenças, singularidades do indivíduo, ao

contrário do que realiza o modelo fundado nas disciplinas, o qual origina o sucesso de uns e o fracasso de outros, sem que se tenha uma real visão dessas diferenças. Desse modo, essa pedagogia apresenta-se sustentada no eixo da individualização do ensino, autonomia do indivíduo, pedagogia diferenciada, o que justifica a tese do aprender a aprender, já apontada por nós neste estudo. Portanto, teremos uma ação pedagógica mais centrada na aprendizagem do que no ensino, em que o aluno é valorizado como o centro da aprendizagem e o conhecimento tomado como uma construção significativa.

Reconhecemos que os percursos de formação sempre são diferenciados, em virtude da singularidade dos indivíduos, dos seus contextos de vida social, presentes na maneira de ver, de pensar a realidade, de se expressar, mesmo quando as experiências educativas e escolares sejam partilhadas coletivamente. O que nos causa interrogações é o fato de que, no plano da disputa, competitividade instaurada pelo neoliberalismo que traz como uma de suas características o individualismo, voltado para a satisfação dos interesses individuais, do êxito próprio, desprezando formas de integração, senão aquela destinada ao aumento da produtividade, se manifesta claro o papel do modelo curricular centrado nas competências em legitimar essa ideologia, portanto, trabalhar em outra perspectiva certamente constitui o desafio.

O currículo prescrito traz em seus princípios e organização pedagógica uma estrutura que dissocia drasticamente conceitos, fundamentos e execução, principalmente quando separa em sua matriz as competências e as habilidades, como se esta não se constituísse componente daquela, e, ainda, como se o aprendizado do fazer não se fundamentasse em bases científicas, apesar de não se revelar nos discursos oficiais claramente essa dissociação. Se a concepção de competência envolve a mobilização do saber, do saber-fazer e do saber-ser, como se justifica tal dissociação entre estas dimensões? O desafio talvez resida em trabalhar o currículo real, observando a diversidade e a pluralidade de saberes, de perspectivas que possam possibilitar o diálogo entre os professores com as concepções, posições diferenciadas, mas sem perder de vista a unidade dos princípios e objetivos que se preconiza com a formação, tratando-o de forma contingente, circunstancializado, situado historicamente no tempo e espaço; havendo, assim, uma verdadeira comunicação, esta entendida como argumentação, a escuta, a negociação com o que melhor responde à realização de uma formação de qualidade.

A mobilização é considerada o eixo básico da competência. Inevitavelmente vincula-se a uma certa dose de iniciativa do próprio indivíduo, mas também às competências de outros indivíduos, pois não é redutível ao saber-fazer, saber-ser ou conhecimento

individual. O profissional as elabora em interação com as competências de outros profissionais. Desse modo, a aquisição e mobilização é ao mesmo tempo individual e social. Este aspecto, então, nos faculta pensar e extrair elementos que possibilitem transformações nas relações de trabalho, e, conseqüentemente, de formação do trabalhador, a qual, sem dúvida, constitui um desafio a ser empreendido nos campo da formação e do trabalho, na tentativa de romper com o aspecto da competitividade, com a intensa individualização presentes no modelo em discussão, pois o indivíduo, a partir de então, não é mais o representante de um grupo, mas representa-se a si mesmo. Segundo Zarifian (2001, p. 193),

O que conta na competência, não é a posse de um saber, nem mesmo a posse de competências de fundo<sup>61</sup>. O que conta é a sua utilização efetiva “sob iniciativa” e a previsão de suas conseqüências diretas. E toda utilização pressupõe transformação. É isto o que faz da competência uma realidade difícil de formalizar, de estabilizar, de enclausurar em uma linguagem descritiva. A essência da competência, se podemos dizer, é a sua mobilidade e plasticidade.

Outro desafio que merece atenção refere-se à naturalização quanto ao uso da noção de competência, o que favorece a visão de alguns por tratá-la apenas como um modismo passageiro sem grandes alterações, principalmente nas relações pedagógicas, o que levaria a uma ocultação das suas implicações sociais e pedagógicas. É necessário realmente examiná-la e problematizá-la no contexto que a determina.

É necessário também não perder de vista a problematização aos elementos constitutivos do perfil de competência exigido pelos empregadores atualmente, e que remeteria para a formação inicial e continuada, como: autonomia, iniciativa e criatividade. Para Zarifian, (2003), a autonomia, em si, embora sendo condição inevitável para o desenvolvimento da competência, não é suficiente para qualificá-la, podendo até ser usada como um pretexto para não se estabelecer o debate sobre a competência do indivíduo, o que muito se verifica nos espaços administrativos e de ensino. O autor acrescenta que a autonomia de equipe, por exemplo, é bastante ambivalente, pois pode representar o engajamento de redes de interdependência, ao mesmo tempo que representar a defesa de seu próprio território. Para ele, o significado comum do termo expressa “[...] não apenas definir suas próprias regras de ação, mas agir por si mesmo, resolver por si mesmo.” (ZARIFIAN, 2003, p. 87).

---

<sup>61</sup> Zarifian refere-se a competências de fundo ou competências recursos, para caracterizar a particularidade das competências adquiridas na relação educativa. Segundo ele, essas aquisições cristalizam-se em alguns campos tidos como privilegiados: “na aprendizagem do domínio da linguagem e de seus usos, na formação do entretenimento, nas situações de comunicação, na importante aprendizagem da reflexão e da criatividade”. (ZARIFIAN, 2001, 175).

Dadoy (2004) colabora com essa reflexão esclarecendo que a autonomia supõe inicialmente um domínio técnico amplo do processo produtivo, residindo portanto, sobre saberes teóricos e práticos que se constroem no processo formativo inicial, bem como no trabalho. A autora ainda argumenta que esta apresenta igualmente,

[...] uma dimensão comportamental, na medida em que implica uma interiorização dos objetivos da empresa, um respeito pelas regras, uma consciência do espaço de liberdade e de seus limites, um cuidado constante com a interação de seu próprio trabalho com o dos outros, uma preocupação permanente de informar os colegas e sua hierarquia dos problemas e da situação. (DADOY, 2004, p. 130).

A questão suscitada a partir desse contexto é: como os cursos de formação poderão construir e atestar a aquisição dessa característica tão exigida pelos empregadores? Entendemos que essa construção ocorre ao longo de todo processo formativo do sujeito, envolvendo também grande senso de responsabilidade e iniciativa. Por conseguinte, não poderá ser uma atribuição apenas dos cursos de formação profissional.

Nesse sentido, há grande relação entre a autonomia e iniciativa. Zarifian (2003, p. 87) nos auxilia na compreensão de tal relação: “a competência é a iniciativa sob a condição de autonomia; é determinar um começo em uma área de indeterminação.” A prioridade estabelecida à iniciativa significa privilegiar a liberdade positiva, o poder da ação, a inventividade.

A iniciativa é uma ação que transforma, criando algo de novo. Refere-se à seleção, à escolha de um procedimento adequado, a enfrentar uma eventual situação com sucesso. O aumento da probabilidade de situações não programadas, eventuais, exige maior capacidade de tomar iniciativa e, assim, esta se torna ainda mais importante, e também passa a exigir certa dose de responsabilidade, a qual, por sua vez, representa a contrapartida da autonomia, possibilitando também que haja descentralização das tomadas de decisão. Nesse caso, ela pressupõe atender a objetivos de desempenho: prazo, qualidade, confiabilidade, satisfação do cliente, isto é, a tomada de iniciativa, em face de determinada situação, pode de fato, produzir uma nova realidade, se assumida com responsabilidade e produza bons resultados.

A criatividade constitui em mais uma qualidade requisitada pelos empregadores, compreendida como a capacidade de lidar com o inusitado, transformando-o, reunindo uma gama de conhecimentos, o mais diversificado possível, num contexto complexo, de ação com ampla liberdade, que exclua receituários ou relação de técnicas na busca de resultados.

Reconhecidamente, essas qualidades não são fáceis de definir e muito menos de se ensinar, logo, também de operacionalização difícil, o que implica processos pouco claros de avaliação e categorização dos indivíduos. A imprecisão conceitual desses termos favorece o seu uso como instrumento de dominação simbólica, o que nos impõe a necessidade de interrogar freqüentemente a lógica interna que orienta o seu uso, capturando os elementos contraditórios presentes nos procedimentos participativos utilizados pelas empresas em benefício do trabalhador. É importante, portanto, que os cursos de formação trabalhem os conteúdos das atividades educativas, explicitando essas relações de forma crítica, problematizadora. Igual importância se reveste o fato de não se perder de vista a idéia de que a presença do saber-ser com os indicadores a ele inerentes, de acordo com as análises de Sulzer (2004), aparece menos como um trunfo do que como um obstáculo para os empregadores. Resta os trabalhadores terem consciência dessa realidade.

É importante questionar a sua importância, finalidade na formação humana como um todo, possibilitando ao sujeito a identificação de uso para poder extrair aspectos positivos, visando a transformar qualitativamente a sua vida.

Merece atenção, no quadro das contradições, o tempo destinado à formação profissional, de modo que dê conta de possibilitar a aquisição de todas essas qualidades que constituem um indivíduo competente para atender as demandas do mundo atual. Curiosamente, esta questão foi abordada por professores, alunos e egressos, sem muitas tensões, mesmo reconhecendo que esse ainda constitui um limite em algumas situações da prática pedagógica do curso, sendo insuficiente, por exemplo, para desenvolver o processo de avaliação por competência, para trabalhar com turmas numerosas e realizar as práticas de laboratório, mas consideraram os dois anos o ideal, pois um curso técnico, segundo suas falas, não pode ser muito longo, deve ter um foco definido, que o papel do curso, como expressou um dos egressos, reproduzindo a orientação de seu professor é dar as bases para que eles busquem o conhecimento, é gerar no aluno o saber-aprender e que devem ser auto-suficientes, nesse sentido vejamos:

[...] o tempo é ideal para [...] pegar a base, porque justamente esse é o objetivo do curso: formar o profissional em um tempo razoável pra ele não perder muito tempo estudando até entrar no mercado de trabalho. É como a professora falou pra gente uma vez: “o objetivo do curso é te dar uma coluna vertebral e a partir daí você vai ramificando, aprendendo mais coisas.” Foi isso que aconteceu com a gente, a gente saiu com uma base muito boa do curso [...], a partir daí a gente começou a prender novos conhecimentos relacionados ao curso [...]. (Egresso Guarani).

O curso não deve dar todo o conhecimento, mas instigar a busca pelo conhecimento dado. (Aluno Arapuã).

A formação técnica busca o fazer e isso é bem passado em dois anos (Aluno Caubi).

A posição dos egressos certamente é marcada pela expectativa e urgência de ingresso no mercado de trabalho, supostamente influenciada pelas propagandas da mídia sobre formação e empregabilidade, e decerto também essa posição tem a marca da experiência desenvolvida nas empresas. Sua aceitação nessa etapa, em seu entender, já anuncia as suas potencialidades para o mercado, satisfazendo, assim, as suas necessidades naquele momento. Os alunos expressaram que, em se tratando do foco, é priorizado no curso, portanto, o seu intento é rapidamente partirem para outros projetos profissionais.

Outro bloco, de egressos e alunos, discordaram do tempo de dois anos, sugerindo que três anos é o ideal para que tenham um curso mais sólido. Justificam essa necessidade pelo fato de muitos chegarem sem os pré-requisitos necessários para acompanhar o curso e que seria importante terem um tempo inicial para trabalharem tais conhecimentos. Muitos só têm contato pela primeira vez com o computador, ao ingressarem no curso; tudo é muito novo, por isso necessitam vivenciar mais os conceitos da área de informática.

Consideramos importante a reflexão sobre essa questão em detrimento das exigências apresentadas sobre o desenvolvimento das bases tecnológicas inerentes à formação em articulação com as bases científicas trabalhadas no Ensino Médio e que, na maioria das vezes, os alunos não apresentam esse requisito, sendo necessário um tempo maior para amadurecimento e exercício técnico. O risco de uma minimização da formação, em detrimento da objetividade exigida pelo tempo, de um lado, e uma formação técnica em nível médio, equivalente ou superior ao tempo de um curso de nível superior, de outro, merecem ser mais bem equacionados.

Igual importância assume a formação do professor para trabalhar com o atual modelo curricular. Inegavelmente, esse aspecto emergiu como uma preocupação de todos os participantes da pesquisa, principalmente pela forma como foi implantado o referido modelo, sem a profunda discussão do que se constituía, inclusive, a própria noção de competência, como mencionamos no capítulo anterior. A posição dos dirigentes sobre esse fato, é de que parcela das dificuldades em avançar no trabalho por competência decorre de prática docente desprovida de fundamentos e de um maior envolvimento com a formação do trabalhador. Os próprios professores também reconhecem esse limite, enfatizando a resistência, por parte de alguns, para experimentar o novo, entendendo essa questão como um desafio a ser enfrentado. A formação continuada dos docentes assume assim grande relevância, particularmente daqueles que trabalham com os cursos técnicos, visto que, em sua maioria, não tem formação pedagógica e ainda por esta questão ter sido apresentada pelas diretrizes, como condição

indispensável para o sucesso do modelo curricular, as posições a seguir confirmam as nossas inferências:

[...] o professor ainda não avançou em termos do entendimento realmente de competência, como que isso influencia a sua prática pedagógica, em que muda essa prática [...], são poucos os que já começaram a entender e que já apresentam mudança, então realmente isso é uma dificuldade [...]. (DIRIGENTE JACI).

Em termos operacionais, identifico com clareza [...] a resistência por parte dos profissionais da educação, principalmente dos professores mais experientes, em assumir uma mudança de postura e, conseqüentemente, modificar a sua prática pedagógica. (PROFESSOR ARARIPE)

O investimento em uma política de formação continuada dos docentes direcionadas para as necessidades de sua prática, em que possamos refletir sobre princípios, conceitos, deve ser pensado em suas contradições, como um espaço fundamental de transformação, particularmente por também possibilitar ao mesmo tempo um aprendizado coletivo, de interlocução das experiências e expectativas. Acreditamos, portanto, que esse espaço que reunirá pontos de vistas, conhecimentos e práticas diferenciadas, não deixa de revelar que é um dos aspectos difíceis do trabalho pedagógico, mas também que pode ser enriquecedor e estimulante para compreender e reconstruir o modelo das competências.

É importante ter clara a noção de que, sendo o indivíduo o portador das qualidades exigidas pelo mercado de trabalho, é necessariamente nele que se deverá investir todos os esforços para capturar as contradições das competências e, a partir delas, as possibilidades, tanto no âmbito da formação, como do espaço do trabalho na redefinição de políticas de formação e de trabalho.

Finalmente, trabalhar as contradições desse modelo nos remete às proposições (Quadro 06) levantadas pelos participantes da pesquisa, no sentido de contribuir com a melhoria do currículo e, conseqüentemente, da formação do técnico, seja pela via da reorganização pedagógica e administrativa da escola, seja pela sua integração com os espaços empregadores, de tal forma que tais proposições possam suscitar reflexões e possíveis mudanças, sendo estas, portanto, contribuições desta pesquisa. As proposições apresentadas foram selecionadas, considerando a freqüência com que se apresentam pelos sujeitos, cruzando-as, bem como aquelas que direcionam a superação dos limites exibidos pelo modelo das competências.

De um modo geral, tais proposições não se distanciam de algumas já circunscritas nos planos da escola e nos discursos oficiais, porém sem uma efetiva e contínua política de operacionalização, e, quem sabe, esta poderá ser a meta a ser trabalhada a partir de então.

Merecem destaque os aspectos pedagógicos observados por professores egressos e alunos, os quais incluem não somente a preocupação com a transmissão/assimilação, mas todos os elementos inerentes à produção e socialização do saber na escola, exigindo-nos ampla reflexão e definição de propostas que possam contemplá-los e materializá-los.

Igual destaque nesse quadro de proposições refere-se à relação entre a escola e as empresas, campo de estágio, as quais demonstraram a importância de conhecerem melhor o trabalho do CEFET, para tanto, sugerimos que a escola elabore um programa de atividades junto a estas, incorporando suas proposições, porém numa perspectiva que se afaste da adaptabilidade do ensino às suas necessidades e de uma formação para determinado posto de trabalho, e, tampouco, a um mero treinamento técnico, ou ainda encontros eventuais para professores e técnicos conhecerem as demandas de determinada empresa para adaptarem-se. A relação daí decorrente deve ser tratada pela escola como uma possibilidade de aprendizagem que favoreça a apreensão, análise e crítica da dinâmica de desenvolvimento do processo produtivo.

Em síntese, todas essas proposições poderão constituir objeto para discussão no próprio curso, envolvendo professores, alunos, equipe pedagógica e direção geral da escola, além dos egressos e empregadores, podendo posteriormente se estender aos outros cursos que pretenderem e apresentarem afinidades de problemas e experiências com o que verificamos neste ensaio. Por isso, decidimos apresentá-las como indicações para serem aprofundadas pela escola.



Dirigentes	Professores	Alunos	Egressos	Empresas
<p>*Desenvolver a formação técnica integrada com o Ensino Médio.</p> <p>*Redefinir o perfil profissional.</p> <p>* Qualificar o corpo docente.</p> <p>* Ampliar os estudos sobre competências.</p> <p>* Melhorar as condições de trabalho dos docentes.</p> <p>* Redefinir a concepção de técnico que se deseja formar.</p>	<p>* Equipar laboratórios, biblioteca.</p> <p>* Capacitar os professores e equipe pedagógica, envolvendo discussões de novas metodologias.</p> <p>* Reduzir o número de alunos por turma - 20 alunos no máximo.</p> <p>* Maior integração escola e empresa.</p> <p>* Redefinir disciplinas, cargas horárias e conteúdos, voltados também para a área humanística.</p> <p>* Implantar duas modalidades de curso técnico, um diurno mais voltado para o aluno que ainda não ingressou no mercado de trabalho, podendo ser realizado num tempo até maior, e outro, noturno para o aluno trabalhador, direcionado para as suas reais necessidades.</p>	<p>* Melhorar a relação teoria prática.</p> <p>* Ampliar a aquisição de novas tecnologias.</p> <p>* Melhorar a estrutura e equipamentos dos laboratórios.</p> <p>* Melhorar a distribuição das disciplinas durante o curso.</p> <p>* Implantar monitoramento das aulas práticas e teóricas.</p> <p>* Desenvolver as disciplinas em forma de projetos, aproximando o máximo possível das situações do mercado de trabalho.</p> <p>* Ampliar o número de visitas técnicas às empresas e participação em eventos da área.</p> <p>* Melhorar a didática de alguns professores.</p> <p>* Ampliar as aulas práticas.</p> <p>* Rever alguns conteúdos das disciplinas.</p>	<p>* Abertura para o próprio aluno montar a sua grade curricular, de acordo com seus interesses na área.</p> <p>* Melhorar o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados.</p> <p>* Desenvolver maior número de aulas práticas.</p> <p>* Realizar feiras para os alunos exercitarem trabalhos profissionais, como <i>soft</i>, desde o 1º período.</p> <p>* Ampliar os incentivos financeiros para a escola.</p> <p>* Melhorar biblioteca e equipamentos dos laboratórios.</p> <p>* Desenvolver estratégias com alunos com dificuldades de aprendizagem.</p> <p>* Mais incentivo à pesquisa científica na área.</p> <p>* Reduzir número de alunos em sala de aula, total 20 por turma.</p> <p>* Atualizar continuamente a grade curricular e competências.</p>	<p>* Ampliar a parceria escola e empresa, visando a um maior conhecimento da realidade do CEFET/MA e da empresa, campo de estágio.</p> <p>* Discutir demandas das empresas e da escola, respeitando suas especificidades de atuação.</p> <p>* CEFET/MA realize pesquisa de mercado.</p> <p>* CEFET/MA realize maior divulgação de seu trabalho.</p> <p>* Melhorar o processo de seleção para dar oportunidade para aqueles que realmente querem fazer um curso técnico.</p> <p>* Maior acompanhamento do estágio por parte do CEFET.</p> <p>* Reduzir a burocracia na formalização dos estágios.</p> <p>* Ampliar as visitas técnicas dos alunos às empresas</p>

Quadro 06 – Síntese das Sugestões / Proposições dos Sujeitos Envolvidos na Pesquisa  
 Fonte: Dados levantados em 2004 no CEFET/ MA.

## **6 RETOMADA DO PONTO DE PARTIDA PARA CONSOLIDAR O PONTO DE CHEGADA - CONCLUSÃO**

Precisar este momento do trabalho não significa de modo algum lhe atribuir um ponto final, um caráter terminal, de esgotamento das questões. O sentimento inicial, do caráter provisório do conhecimento, permanece e deve ser cultivado também neste momento, em que precisamos continuar estabelecendo diálogos, problematizações, reflexões sobre o que foi produzido. Entendemos, portanto, que esta etapa se constitui apenas do aporte sobre os questionamentos e objetivos que nos conduziram inicialmente à pesquisa, possibilitando-nos tecer algumas conclusões, as quais nos remeteram a outros questionamentos, abrindo caminho para outras pesquisas, pois muitas questões ainda necessitam ser elucidadas. Trata-se, na verdade, da sistematização do conhecimento, idéias, inferências – “um ponto de chegada” - acerca da tese levantada, qual seja, quais as implicações que o modelo curricular organizado por competências apresenta para a formação técnico-profissional desenvolvida no CEFET/MA.

Buscamos analisar o modelo curricular organizado por competência para compreender o seu significado e suas articulações na disputa ideológica e hegemônica no campo da Educação Profissional, presentes na sociedade contemporânea, capturando-o no movimento histórico que o determinou, e ainda na sua interação, como fenômeno particular com a totalidade que lhe estabelece significado e revela suas contradições. Fazer essa trajetória nos exigiu a definição de passos, etapas de trabalho, além de nos requerer uma postura de não-absolutização do conhecimento, realizando um esforço sistemático e crítico, na tentativa de superar o que se manifestou de imediato como resposta aparente, para então atingir a sua essência.

É importante salientar que, sustentada no princípio de que não há conhecimento absoluto da totalidade concreta, assim como também o conhecimento dos fenômenos é o lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real, e essa totalidade se refere mais do que à soma das partes, haja vista incluir as contradições entre as partes e seus processos de mediação, nos aproximamos da realidade empírica, caminhando pelas categorias específicas extraídas do objeto estudado, que foram tomando corpo a partir das categorias metodológicas, as quais nos deram suporte para a apreensão do referido objeto.

O fio condutor e delimitador das nossas apreensões foram os objetivos e as questões de pesquisa. Daí por que, apesar de ao longo da caminhada termos tentado respondê-la, ainda retomá-las neste momento. Assim sendo, nos parece pertinente insistir na concepção

de currículo como um instrumento político de expressão da ideologia e hegemonia de um determinado grupo. Noutros termos, representa a conjunção de interesses e forças existentes numa instituição educativa em determinado momento, ao mesmo tempo, que possibilita a materialização dos fins da Educação no sistema escolar. O currículo é, portanto, uma construção social que envolve escolhas, intencionalidades, seleção de conhecimentos, métodos e formas de aprendizagem. Realiza-se em um contexto concreto que lhe dá significado real, por conseguinte, não podem ser perdidas de vista as condições estruturais, organizativas e materiais da escola e, fundamentalmente, as práticas políticas e administrativas que presidem o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, torna-se imperativo elucidar a noção de que nem sempre há convergência entre o currículo prescrito e o real, pois a conjunção de vários fatores determina a sua concretização ou não; as relações que mantêm o professor com os alunos e o conhecimento somadas aos condicionantes materiais, culturais e sociais da instituição educativa entram em jogo na modelação do que se planeja e o que de fato se pode realizar. No caso do modelo curricular pesquisado, podemos constatar esse fato na própria concepção de competência, na estruturação da matriz curricular determinada pelo MEC, nas condições materiais da escola, incluindo a formação do corpo docente, dentre outras.

Realizar a análise do modelo curricular organizado por competências na formação profissional, mais particularmente dos cursos técnicos oferecidos pelo CEFET/MA, nos conduziu inicialmente a entender quais as disputas e os embates existentes em torno desse modelo no âmbito da Educação, localizando-o no tempo e espaço que o determinaram, para, então, perceber que o uso da noção de competências nesse espaço não é em si uma novidade, como menciona Machado (1998b), mas também não pode ser tratada como mais um modismo na educação, pois ela mobiliza interesses e uma força de contestação difícil. Nesses termos, procuramos analisar o modelo curricular das competências, penetrando a essência dos discursos oficiais que o apresentam, como sendo a grande opção de mudanças nas práticas consideradas conservadoras, obsoletas, como a expressão, no campo educativo, da hegemonia e do conjunto de ideologias que comandam as relações sociais no cenário atual, na medida que estabelece significados, bem como um conjunto de valores e estratégias condicionadas pelas políticas educacionais e, por sua vez, estratégias curriculares que vão implicar o conteúdo e gestão da formação profissional.

Percorrendo essa lógica, fomos reconhecendo as sérias implicações, tanto no âmbito social, quanto pedagógico, presentes no modelo das competências, e a importância da escola empreender amplos estudos e debates sobre o seu uso na formação técnico-

profissional, envolvendo desde a sua concepção à materialização pelas práticas pedagógicas. Assim, diante dessa constatação, parece lúcido apontarmos como proposta a redefinição dos currículos, investindo numa maior problematização da sua concepção e processos de objetivação, fundamentando-a em diversos autores que revelem as idéias básicas em que este paradigma se apóia, de certo modo, explicitadas neste estudo, sem enclausurar as discussões a questões meramente técnicas, conforme é até o momento realizado. Com isso queremos ressaltar que se torna necessário restabelecer as inquietações iniciais e que ainda se manifestam até hoje, como constatamos na pesquisa de campo, não para ser simplesmente contra ou a favor do modelo curricular em discussão, mas para, com fundamento, também, nas experiências acumuladas, poder redefinir os objetivos e as ênfases, assim como identificar as omissões no processo de formação técnico-profissional determinado por esse modelo, favorecendo o desencadeamento de novas proposta de currículo em que estejam mais claramente definidas as posições político-ideológicas e pedagógicas dos segmentos da escola.

Questionar o significado e as articulações desse modelo na disputa ideológica e hegemônica presentes na sociedade contemporânea, quanto à formação técnico-profissional, traz em si a discussão sobre a concepção de que falar que se é competente tem muito mais força do que possuir um estoque de conhecimentos formalizados ou títulos e diplomas, mesmo estes estando na base da expressão do ser competente, contudo são tidos como insuficientes diante do apelo feito pelos empregadores na evidência da competência, por esta só ser explicitada em uma ação real, concreta, logo, aparentemente com maior credibilidade e peso na definição dos empregos.

Esse elemento abre para o questionamento sobre a aquisição de competências pelo aluno durante o período de formação e se a escola tem de fato condições de atestar o seu desenvolvimento, sendo esta uma das questões de fundo apresentadas pelos pesquisados, demonstrando suas inquietações e incertezas quanto as reais condições para a materialização desse modelo de currículo. A necessidade de comprovação do estoque de competências desenvolvidas para o enfrentamento do mercado de trabalho dá a base para a competitividade, no sentido de que, se não verificada tal competência, esta deixa de ser reconhecida nos processos de aquisição, manutenção e de negociação do emprego, isto é, sem dúvida, impõe-se maior competição entre os indivíduos.

Há que se destacar, no entanto, que o desenvolvimento de competências compreende um conjunto de elementos que se operam em espaços internos e externos à escola, que interagem e se complementam, de forma contínua, ao longo da formação humana. Assim, uma pessoa pode ter uma competência já identificada, comprovada e não se manifestar

em determinada situação, dependendo, por vezes, do contexto, das circunstâncias em que se evidencia, porque a sua concretização envolve um processo. Desse modo, pensar que em um curso rápido, com condições pedagógicas e administrativas limitadas, seja possível desenvolver todas as competências determinadas no perfil profissional do curso, sem o amadurecimento do aprendiz para que ele expresse a sagacidade, perspicácia, presteza, e esteja apto para agir eficientemente em situações diversas e adversas, nos faz supor que é uma proposta abstrata embasada no idealismo, ou talvez pudéssemos denominar de irracionalismo pedagógico.

A proposta de organização dos cursos técnicos mediada pelo modelo das competências, como já elucidamos, impõe-se com força ideológica no âmbito da escola, sendo de argumentação difícil, em razão de ser aparentemente atrativo, mas ao mesmo tempo ameaçador por ser entremeado de riscos como verificamos na posição dos sujeitos que participaram desta pesquisa, em momentos que nos pareceu, por um lado, de credibilidade de que através deste modelo é possível oferecer uma formação de qualidade, e de outro, quando em algumas situações se verifica a reiteração de princípios e processos questionados e já relegados pelos educadores em propostas anteriores, tais como: a formação profissional sendo direcionada com ênfase nos ditames do mundo econômico, a pedagogia centrada em objetivos, determinada e especificada sob forma de conduta ou desempenho observáveis, limitando o saber ao desempenho específico das tarefas.

Ressalte-se, no entanto, que o currículo, sendo o campo onde se manifestam relações hegemônicas, pode tanto legitimar formas arbitrárias de seleção e distribuição do conhecimento, como também ser expressão de resistências em direção à construção de outras regras e significados na constituição de currículos voltados para as necessidades e interesses dos alunos, o que nos leva a acreditar na possibilidade de capitalizar, não somente conhecimentos, mas também esforços coletivos no seio do espaço escolar que reorientem o projeto político-pedagógico e, conseqüentemente as propostas curriculares.

Nesse sentido deve nos interessar indagar e desvelar muito mais as intenções proclamadas no modelo curricular das competências, de modo a favorecer à escola expressar suas intenções e concepções, tendo claro, no entanto, que, por si, elas não geram transformações pedagógicas reais e efetivas, pois, em sua materialização, as experiências pedagógicas da escola poderão conduzi-las e interpretá-las de acordo com as suas percepções, com o modo de se organizar e com as condições estruturais. Dessa forma, apreender as contradições que permeiam essa relação nos faz acreditar na possibilidade daquilo que está expresso como princípios desse modelo de currículo: diversidade,

flexibilidade e autonomia possam ser efetivamente consolidadas, porém, sob outros princípios, outras orientações e perspectivas que contemplem as intenções, concepções e experiências dos sujeitos que participam concretamente dessa modalidade de ensino.

No grupo pesquisado, percebemos a convivência de posições bem adaptadas às diretrizes determinadas pelo atual modelo, mas também outras que demonstram resistência à forma pouco aprofundada e crítica de trabalhá-lo, registrando experiências diferenciadas na relação com o referido modelo. Assim sendo, propomos ampliar as dinâmicas de estudo já existentes na escola, integrando essas experiências e necessidades específicas do grupo, organizando-as por áreas de conhecimento de forma sistemática e contínua.

Retomando a concepção de competência que orienta o desenvolvimento do plano curricular do curso técnico analisado, fundamentou-se naquela determinada pelo MEC, envolvendo o saber, saber-fazer e o saber-ser, os quais devem ser evidenciados em uma situação real, visando a resultados, tendo como ênfase as habilidades, de acordo com o prescrito nas diretrizes curriculares. Assim, o sujeito necessário aos novos comandos do capitalismo é aquele capaz de mobilizar seus atributos cognitivos, e socioafetivos, em função do aumento da produtividade, justificando desse modo o deslocamento da atenção aos postos de trabalho para o indivíduo e a valorização das competências individuais. É inegável, pois, a existência de uma mudança de enfoque na organização curricular em discussão, o qual não deve ser negligenciado por nós.

Apesar de, na prática concreta do curso pesquisado, a ênfase ser na dimensão cognitiva, no conhecimento técnico da profissão, incluindo também o desenvolvimento de habilidades, com uma conotação bem utilitarista e pragmatista, o que nos leva a concluir que a escola, em face das incertezas e dificuldades de assimilação do modelo das competências, na verdade, ainda mantém o seu trabalho pedagógico com base nas experiências anteriores, pautado nas disciplinas e na assimilação do que é ministrado para posteriormente experimentá-lo, nesses termos o currículo concretamente materializado não se configura, pelo menos como expressa a sua concepção, naquele denominado por competências. A contradição está, porém, em de que os empregadores, apesar de reconhecerem essa prevalência na formação, destacam que os egressos demonstram interesse em aprender, possuem responsabilidade, são envolvidos com a dinâmica de trabalho das empresas, o que nos parece um aprendizado muito mais motivado e mobilizado em face da competitividade presente no mundo contemporâneo, tão bem trabalhada pela mídia, sendo, portanto, os atributos pessoais o principal indicador de aprendizagem solicitado pelas empresas, configurando-se, desse modo, nas orientações do modelo de organização e gestão da produção vigente.

Mesmo a ênfase sendo no domínio de conteúdo, os professores demonstraram a preocupação em desenvolver as outras dimensões da competência. Acreditamos inclusive que alguns, de forma ainda isolada, individual, até propõem atividades que favoreçam essa aquisição, porém não o suficiente em virtude dos limites pedagógicos e institucionais apontados por eles e também por entendermos, como já elucidamos neste estudo, que a competência é uma construção social, que não pode ser imediatamente operacional, não é transparente e compilável, logo, de objetivação difícil, classificação e hierarquização fora de uma situação concreta de trabalho.

Diante dessa realidade, podemos depreender que os parâmetros de aprendizagem sinalizados e exigidos pela formação e pelo mercado de trabalho, e aqueles efetivamente desenvolvidos, não manifestam convergência, pois a formação, apesar de se apresentar nos discursos oficiais comprometida com os novos indicadores da gestão e organização do mercado de trabalho, na verdade, faz a sua própria seleção, reiterando nossas reflexões sobre currículo de que este envolve relações de poder, que estabelece significações, definições e especificações do que ensinar, como ensinar, e para que se ensinar que na sua concretização nem sempre convergem para aquele prescrito oficialmente.

Constatamos, assim, que o modelo curricular, considerado por competências desenvolvido no CEFET/MA, contempla muito mais elementos do tecnicismo expresso, em sua maioria, pela racionalidade linear como está organizado o conhecimento, estabelecendo padrões comportamentais, desempenhos desejáveis, observáveis e comprováveis, convergindo em algumas situações para o construtivismo, na medida que propõe atividades desafiadoras que possam explorar a participação, o comprometimento, a criatividade do aluno, principalmente nas disciplinas de cunho mais humanístico, porém voltado para a adaptação aos condicionantes sociais, requisito apontado como fundamental para a inclusão, entretanto, essa combinação não é ainda vivida coletivamente pelos professores e nem sempre é trabalhada de modo contextualizado, com a clareza e crítica necessárias.

Cumpramos então reafirmar que as implicações de ordem subjetiva são o fundamento principal do modelo das competências, contudo, como o saber-ser não é simples de ser traduzido, expresso no currículo e nem se constrói na imediatez das exigências mercadológicas, na realidade, esse elemento faz parte de todo um processo de formação, intra e extraescolar, não se tendo clareza de sua objetivação.

Nesse sentido, é importante insistir na noção de que compartilhamos com os autores estudados o entendimento de que a organização do saber escolar manifesta nos currículos ou planos curriculares é fruto das condições e finalidades sociais, envolvendo

elementos vinculados ao sujeito que aprende, ao objeto a ser aprendido, ensinado e ao trabalho pedagógico necessário para que se realize a aprendizagem, de acordo com as finalidades mais amplas da sociedade e as específicas da escola.

Parece-nos ainda importante tratar das implicações do modelo das competências na formação técnico-profissional, para explicitar certas imprecisões e reducionismos, não tão perceptíveis pelos sujeitos da pesquisa, mas constantes das suas falas, quando acreditam que o referido modelo é bastante objetivo, exige que se centre no foco do curso, sem que se atente para a simplificação do conhecimento ministrado, em razão do curto espaço de tempo para a formação e para o amadurecimento necessário das conexões entre as bases científica e tecnológica propostas no plano, de um lado, e a instabilidade e imprevisibilidade da realidade concreta, tanto da instituição, em termos materiais, quanto dos sujeitos que fazem os cursos técnicos, visto que alguns alunos, por exemplo, só mantém contato com os equipamentos da informática ao adentrar no curso, de outro. Assim sentimos que se relega o movimento fundamental no entendimento de como acontece a formação humana, em que não só o sujeito age sobre a realidade objetiva, se apropria dessa realidade, mas também por meio dela é objeto de transformações.

Não é demais dizer que essa forma um tanto abstrata presente na concepção de formação, em seus referenciais, legitima a obstinação pela individualização, em que a aprendizagem do indivíduo deve ser fundada no princípio do aprender a aprender, e também na capacidade de transferir um domínio ao outro, sendo o agente de sua trajetória escolar. A noção de competência individual inscreve-se portanto no marco de um projeto social que restringe direitos dos trabalhadores no contexto de recomposição da crise capitalista, portanto fundada em uma concepção de individualismo liberal, isolada. Desse modo, se a escola trabalha nessa perspectiva, a sua participação perde importância na formação da consciência e na constituição de uma nova concepção de mundo.

Convém lembrar que as contradições vividas pela Educação brasileira têm fortes implicações dos referenciais teóricos transplantados dos Estados Unidos, bastante presente em nossa história curricular, que incorporaram as concepções de um processo de industrialização tardio e lento desenvolvido no Brasil, conduzindo as profissões e conseqüentemente, a organização dos currículos a uma concepção que não valorizou o trabalho diretamente produtivo, associando-o ao trabalho escravo, destinada aos menos favorecidos, criando-se desse modo a dicotomia na formação, aquela destinada aos dirigentes, e outra para os executores.



Ousamos dizer que trabalhar na direção da produção do movimento contra-hegemônico exige a (re)significação do modelo curricular das competências, no sentido de desconstruir os objetivos e critérios de conformação do indivíduo aos comandos da sociedade capitalista, como se encontra prescrito em suas bases teóricas, pois um projeto pedagógico que vise à emancipação humana não pode ter como orientação ensinar o aluno a aceitação da incerteza, do ser indiferente, do imprevisível da permanente adaptação, visto que esta, se estritamente aceita, pode representar perdas inimagináveis no processo formativo. É fundamental que se observe o “ser competente” sob outro ângulo, na perspectiva também de ser capaz de subverter, de transgredir a ordem que a estabelece como a única e inevitável alternativa de construções de novas bases pedagógicas para a Educação Profissional que favoreça a sua inserção na proclamada sociedade do conhecimento.

Não obstante, o reconhecimento dos limites e contradições que suscita o modelo curricular das competências, não pode ser tratado sem a visibilidade que ganhou no cenário atual, por isso merece a nossa atenção e problematização. Acreditamos que, fazendo o trajeto de reflexão que se encaminha a partir dos determinantes estruturais das relações sociais, econômicas e políticas ocorrentes na definição dos currículos, no espaço da sala de aula, no ensino propondo mudanças contingentes, que envolvam a concepção, a organização pedagógica dos currículos, cada professor e conseqüentemente cada sala de aula, sem contudo tomá-los com um poder além daquele concebido historicamente, é possível contribuir com a realização de uma proposta educacional que possa favorecer a emancipação humana.

Aparentemente tal proposição pode se apresentar como elementar, em face dos limites vividos historicamente pela escola, porém efetivamente significa muito, se considerarmos que isso pressupõe questionar, refletir sobre as relações do homem, do educador, educando com o conhecimento, e fundamentalmente sobre a função que tem a escola com a produção e socialização desse conhecimento. Certamente tal posição exige que nos distanciemos de concepções ingênuas e céticas, para não atribuir à escola e seus segmentos a responsabilidade exclusiva pelas mudanças na política educacional, como também desacreditar totalmente do potencial de contribuição que a escola exerce no estabelecimento de novas relações sociais.

Assim sendo, reconhecer a importante contribuição da escola na formação humana e profissional implica reestabelecer a sua função social, o que passa por compreender sua história, pela capitalização de interesses e desejos coletivos de mudanças. Pela via do currículo por competências, poderíamos talvez pensar que, para desenvolver as competências profissionais na perspectiva da transformação, é necessário: tratar as competências

individuais, como iniciativa, criatividade, capacidade comunicativa, responsabilidade, criticidade, a partir das experiências acumuladas pelos educandos ao longo da sua trajetória escolar e de vida, integrando-as, o que exige sólida formação geral, sob risco de tomá-las abstratamente; compreender os contextos individuais dos alunos, suas experiências e desenvolvimento como produções históricas, para então pensar nas atividades coletivas que possam produzir transformações nesses universos; perceber a ação educativa, de forma dinâmica e contraditória, determinada por diversos fatores, impondo tratá-la com certo rigor intelectual, mediante a investigação científico-tecnológica que transcenda ao espontaneísmo, traduzido na entrega individual do jovem ao comando dos seus destinos escolares e na não-sistematização das atividades escolares; conceber o trabalho na sua dimensão revolucionária, capaz de transformar a vida humana, concebendo-o como um princípio educativo, pois continua a ser a atividade vital, o elemento fundamental da sociabilidade humana.

Pensar a ação da escola na formação profissional, com base nesses indicadores, exigiria talvez uma denominação de que tipo de escola seria esta, entretanto, essa é uma tarefa que reservamos para produzir coletivamente com os responsáveis pela atividade educativa a ser realizada na escola. Por acreditarmos ser necessário romper com as relações individuais, bem como superar os interesses particulares, tão presentes no cenário atual e que também ocuparam os espaços da escola, é que poderemos reagir ativamente, ante as determinações oficiais que contrariem os princípios de uma formação de qualidade. Certamente, cabe neste momento definirmos elementos que possam orientar esse pensamento, de princípios que dêem unidade às reflexões tanto metodológica como epistemologicamente sobre os destinos do currículo, entendendo que as pistas poderão ser extraídas deste estudo.

Visualizando de modo especial o CEFET/MA, instituição educativa, ainda acreditada pela comunidade maranhense como um centro de referência de Formação Profissional, cabe insistir na proposição de manifestar-se mais ativamente, assumindo sua identidade como um Centro de Educação Tecnológica de Formação Profissional que mais reúne os requisitos, que dispõe de potencialidade, para atender as necessidades e expectativas dos jovens e trabalhadores do Estado do Maranhão. Nesse sentido, urge a apreensão dos seus objetivos, do seu conteúdo, compondo uma relação dinâmica e orgânica entre a ciência, a técnica e a cultura, na condução de suas propostas educativas. Tal proposição poderá fortalecer-se mediante a integração e a articulação, tanto das IFET'S quanto dos sistemas estaduais e municipais de ensino, formando parcerias no desenvolvimento de experiências de Educação Profissional, bem como de pesquisas integradas a outros CEFET's e universidades,

formando uma rede, que aprofundem as reflexões sobre a identidade e ações educativas trabalhadas por essa Instituição.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5ªed. São Paulo: Cortez, 1998.
- APPLE, Michel M. W. **Ideologia e currículo:** São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOCCHETTI, Paulo. Das escolas de ofício no Brasil ao projeto CEFET. In: MARKET, Werner (Org.). **Formação profissional no Brasil.** Rio de Janeiro: Paratodos, 1997, p. 149-159.
- BOTERF, Le Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** Tradução: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 2:** por um movimento social europeu. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 281.** Define o caráter humanista da preparação para o trabalho e explica a estrutura curricular, de 8 de junho de 1983. Documenta, Belo Horizonte n. 281, 1983.
- \_\_\_\_\_. Decreto Lei nº 5.154 de 04 de 23 de julho de 2004. Revoga o Decreto nº 2.208/2004. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 15 ago. 2005.
- \_\_\_\_\_. Decreto Lei nº 7.863 de 31 de outubro de 1989. Dispõe sobre transformação da Escola Técnica Federal do Maranhão em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão. IN: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/SEMTEC. Brasília, 1994, p. 41.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Relatório de avaliação dos CEFET's.** Brasília, 1992.
- \_\_\_\_\_. Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão. **Plano do Curso Técnico na Área de Informática** - Habilitação de Técnico em Programação de Computadores. São Luís-MA, 2002.
- \_\_\_\_\_. Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão. **Relatório de Atividades Semestral.** São Luís-MA, 2001.

\_\_\_\_\_. Decreto Lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 15 ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 5 out. 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 5 out. 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04**. Fixam Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 16/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 39**. Aplicação do Decreto nº 5.154 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio, Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 17**. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional, Brasília, 1997.

BRUNO, Lúcia. Educação qualificação e desenvolvimento econômico. IN: BRUNO, Lúcia (Org.) **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. **A Educação Cidadã na Visão Empresarial: o telecurso 2000**. Campinas: Autores Associados, 1999.

CARVALHO, Ruy de Quadros. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. IN: FERRETTI, João Celso (Org.). **Tecnologias trabalho e educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1995.

CUNHA, Célio da. **Educação e autoritarismo no Brasil no estado novo**. São Paulo: Cortez, 1989.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, Brasília: FLACSO, 2000a.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, Brasília: FLACSO, 2000b.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofício nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP, Brasília: FLACSO, 2000.

DADOY, Mireille. As noções de competência à luz das transformações na gestão da mão-de-obra. IN: TOMASI. Antônio (Org.). **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. Série: Prática Pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DAVIES, Nicholas. **Legislação educacional federal básica**. São Paulo: Cortez, 2004.

DELORS. Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo - **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v.27, n. 03, p. 13 – 25, set./dez., 2001.

DIAS, Edmundo Fernandes. **A liberdade (IM) possível na ordem do capital: reestruturação produtiva e passivização**. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1997.

DOLZ, Joaquim; OLLAGANIER, Edmée. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? IN: DOL. Joaquim et al (Orgs.). **O enigma da competência em educação**. Tradução Cláudia Schilling. Porto alegre: Artmed, 2004.

DUMÉNIL, Gerard; LÉVY, Dominique. Superação da crise, ameaças de crises e novo capitalismo. IN: CHESNAIS, François. **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003.

DUNGUÉ, Elisabeth. A lógica da competência: o retorno do passado. IN: TOMASI. Antônio (Org.). **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. Série: Prática Pedagógica. Campinas, SP. Papirus, 2004.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRETI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 1990. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 18, n. 59, 1997.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: editora da Universidade Estadual paulista, 1997.

FRANCO, Maria Laura P. B. Franco. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Cortez, 6. ed., 1986.

FRIGOTTO, Guadêncio. (Org.) Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. IN: **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILLI, Pablo et al (Orgs.). **Neoliberalismo qualidade total e educação**: visões críticas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GENTILI, Pablo et al. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toytismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6. ed., 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.

\_\_\_\_\_. O mundo do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudanças dos paradigmas produtivos. IN: CASALI, Alípio et al. (Orgs.). **Empregabilidade e educação**: novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC, 1997.

KOBER, Claudia Matos. **Qualificação profissional**: uma tarefa de sísifo. Campinas: Autores Associados, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. IN: FERRETTI, Celso João et al. (Org.) **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **O ensino médio agora é para a vida**: entre o pretendido, o dito e o feito. 1999b. Capturado em 23/11/99. Online. Disponível em: <<http://www.educacao.ufpr.br>>. Acesso em: 25 out. 2005.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998, 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

LOPES, Alice Ribeiro Casemiro. Competências na Organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim do SENAC**. v. 27, n. 03, set./dez. , 2001.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LOPES, Alice Ribeiro Casemiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. IN: Lopes e Macedo (Orgs.) **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LUKÁCS, Georgy. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**: temas de ciências humanas. São Paulo: D, 1978, p. 1-18.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. IN: FERRETTI, Celso João et al. (Orgs). **Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Educação e divisão social do Trabalho**: contribuição para o estudo do ensino do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. O modelo das competências e a regulamentação da base curricular nacional e de sistematização do ensino médio. IN: **Trabalho e Educação** Revista do NETE, n. 04, ago./dez., Belo Horizonte, 1998b.

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



MARANHÃO. Conselho Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Maranhão**. São Luís, abril/ 2006.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed., São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MOREIRA, Antonio Flávio B. (Orgs.). **Currículo**: políticas e práticas. São Paulo: Papirus, 1999.

NEVES, Lúcia Maria W. **Brasil 2000**: nova divisão de trabalho na educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

OHNO, Taiicchi. **O sistema toyota de produção**: além da produção em larga escala. Porto Alegre: Rtméd, 1988.

OLIVEIRA, Regina Lúcia Freire de. **Um tempo, um espaço**: trabalho/ educação nas diretrizes educacionais para o ensino médio brasileiro nos anos 90. 1997, 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências e psicologização das questões sociais. **Boletim do SENAC**. v. 27, n. 03, set./dez., 2001a.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Novas diretrizes da **Educação Profissional**. Apresentado na Semana Pedagógica do CEFET/MA e FAETEC. Rio de Janeiro. Mimeograf. 2000.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930 - 1973)**. Petrópolis: Vozes, 1983.

ROCHE, Janine. A dialética qualificação-competência: estado da questão. IN: TOMASI, Antônio.(org.). **Da qualificação à competência**: pensando o século XXI. Série: Prática Pedagógica. Campinas, SP. Papirus, 2004.

ROSA, Mariza Andrade Macedo. **Políticas de educação tecnológica do Maranhão**: o caso do CEFET. São Luís, 1996. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Políticas Públicas, UFMA.

ROSAR, Maria Fátima Félix. As políticas de gestão educacional sob a ótica da racionalidade capitalista: a reprodução de uma similaridade forjada entre indústria e escola. IN: FERRETTI, Celso João et al. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Lucíola Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo como campo de luta. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 2, nº 7, jan./fev., 1996.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SAVIANNI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. IN: MOREIRA, Antonio Flávio et al. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeus. **Documentos e identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Izaura. Uma visão de dentro da escola: leitura crítica da reforma curricular da década de 1990 e seus impactos no ensino profissional de nível técnico em Imperatriz/MA. 176f. 2005, Dissertação ( Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. IN: FERRETTI, Celso João et al. **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

SILVEIRA, Lélia Cristina Alves. **A formação técnico-profissional frente às novas exigências do mundo do trabalho**. 2000, 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2000.

STROOBANTS, Marcelle. 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.

\_\_\_\_\_. A visibilidade das competências. IN: ROPÉ, Françoise et al (Orgs). Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. 3. ed. Tradução Patrícia Chinttoni Ramos e Equipe do Ila. Campinas: Papyrus, 2002.

SULZER, Emmanuel. Objetivar as competências de interação: crítica social do saber-ser. IN: TOMASI, Antônio (Org.). **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. Série: Prática Pedagógica. Campinas: Papyrus, 2004.

TANGUY, Françoise; ROPÉ, Lucie. (Orgs.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. 3. edição. Tradução Patrícia Chittoni Ramos e Equipe do Ila - PUC/RS. Campinas: Papyrus, 2002.

TOLEDO, Enrique de La Garza. Neoliberalismo e estado. IN: LAURER, Asa Cristina (Org.). **Estado e políticas sociais do neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1997.

TOMASI, Antônio. Qualificação ou competência? IN: TOMASI, Antônio. **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. Série: Prática Pedagógica. São Paulo: Papyrus, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica: investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: [s.n.], 1987.

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

ZARIFIAN, Philippe. O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. Tradução Eric Roland René Heneault, São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. Tradução Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. São Paulo: Autores associados, 2004.

## APÊNDICES

## Apêndice A – Roteiro de entrevista trabalhado com professores

Universidade Federal do Ceará  
 Faculdade de Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Curso de Doutorado em Educação Brasileira

### Informações Gerais:

Formação: Graduação \_\_\_\_\_ Pós-Graduação \_\_\_\_\_

Tempo que atua no CEFET-MA \_\_\_\_\_

Atividade(s) exercida(s) no CEFET-MA \_\_\_\_\_

Participa de Atividades de Pesquisa no CEFET-MA ou outra instituição, especificar \_\_\_\_\_

1. Qual a sua concepção de competência?
2. A concepção de competência que orienta o plano curricular do curso técnico que você trabalha é a definida por você ou a determinada pelo MEC?
3. Na sua concepção o modelo curricular organizado por competências possibilita a sólida formação necessária ao exercício profissional? Quais os limites e avanços que você identifica?
4. Aponte as dificuldades encontradas na operacionalização do modelo curricular das competências, tanto no âmbito do conteúdo pedagógico da proposta quanto das condições de infra-estrutura da escola.
5. Você participou do processo de elaboração do plano curricular dos cursos técnicos? Como se deu essa participação?
6. O que foi privilegiado na construção do plano curricular do curso técnico que você trabalha?
7. O que tem sido priorizado por você quando da operacionalização do plano curricular organizado por competências?
8. Na sua opinião quais conhecimentos devem ser possibilitados pela escola e quais os que devem ser proporcionados pelo universo do trabalho?
9. No seu entendimento quais os parâmetros/ou indicadores devem orientar a formação do técnico?
10. Quais as suas expectativas quanto a formação do técnico?
11. Aponte sugestões para a melhoria do currículo dos cursos técnicos

## Apêndice B – Roteiro de entrevista trabalhado junto aos dirigentes

Universidade Federal do Ceará  
 Faculdade de Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Curso de Doutorado em Educação

### Informações Gerais:

Formação: Graduação \_\_\_\_\_ Pós-graduação \_\_\_\_\_

Tempo que atua no CEFET/MA \_\_\_\_\_ Atividade(s) exercidas no CEFET \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Participação em atividades de pesquisa no CEFET/MA ou outra  
 instituição \_\_\_\_\_

1. Qual a sua concepção de competência?
2. A concepção de competência que orienta os planos curriculares dos cursos técnicos é a prescrita oficialmente ou outra construída pelo grupo?
3. Você acredita que o modelo curricular organizado por competências possibilita a sólida formação necessária ao exercício profissional? Quais os limites e avanços que você identifica?
4. Aponte dificuldades encontradas na operacionalização do modelo curricular das competências, tanto no âmbito do conteúdo pedagógico da proposta quanto das condições de infra-estrutura da escola?
5. Você participou do processo de elaboração do plano curricular dos cursos técnicos? Como se deu essa participação?
6. O que foi privilegiado na construção do plano curricular dos cursos técnicos?
7. Quando da operacionalização do modelo curricular das competências, como você avalia o que está proposto nos planos curriculares e o que está sendo efetivamente desenvolvido pelos professores e alunos?
8. Na sua opinião quais conhecimentos devem ser proporcionados pela escola e quais os a serem possibilitados pelo universo do trabalho para garantir um bom desempenho profissional?
9. Quais as suas expectativas quanto a formação do técnico?
10. Na sua concepção que parâmetros ou indicadores devem orientar a formação do técnico?
11. Aponte sugestões para a melhoria do currículo dos cursos técnicos

## Apêndice C – Roteiro de entrevista trabalhado junto às empresas

Universidade Federal do Ceará  
 Faculdade de Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Curso de Doutorado em Educação Brasileira

### Informações Gerais:

Nome da instituição/empresa \_\_\_\_\_ Endereço \_\_\_\_\_

Ramo de atividade em que atua \_\_\_\_\_ Tempo de atuação \_\_\_\_\_

Porte \_\_\_\_\_ natureza (pública ou privada) \_\_\_\_\_

Tipo de parceria com o CEFET-MA \_\_\_\_\_

Período dessa parceria \_\_\_\_\_

1. A sua instituição/empresa trabalha a partir de indicadores/parâmetros de competência profissional? Quais são eles?
2. Os estagiários e/ou egressos do CEFET-MA têm demonstrado possuir as competências necessárias para o desempenho profissional? Quais são essas competências? O que tem sido mais expressivo em seus desempenhos?
3. Quais as dificuldades apresentadas pelos profissionais egressos e/ou estagiários do CEFET-MA no exercício do trabalho?.Como elas são superadas?
4. Na sua opinião quais conhecimentos devem ser proporcionados pela escola e quais os a serem possibilitados pelo universo do trabalho para garantir um bom desempenho profissional?
5. O que é ser um profissional competente para a sua instituição/ empresa?
6. Qual o perfil de profissional de nível técnico que a sua instituição/empresa trabalha?
7. Como você vê a formação do técnico hoje? Ela tem diferenças da anterior? Caso existam quais são elas?
8. Aponte sugestões para uma relação satisfatória entre a escola e a instituição/empresa que possa contribuir para uma formação profissional de qualidade.

## Apêndice D – Questionário aplicado junto aos alunos que estão no processo

Universidade Federal do Ceará  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Faculdade de Educação  
 Curso de Doutorado em Educação Brasileira

Prezado Aluno

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a concepção e implicações do currículo organizado por competências na formação do técnico. Você que é o sujeito principal dessa formação pode nos dar importantes contribuições, por isso contamos com a sua colaboração em responder este questionário.

1. Identificação:

Idade \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Série \_\_\_\_\_  
 Ano que ingressou no curso \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Turno \_\_\_\_\_

2. Marque a opção que corresponde a sua situação escolar:

( ) já possui o curso médio( antigo 2º grau)

( ) está cursando o médio e o técnico ao mesmo tempo . Qual a série do médio? \_\_\_\_\_

( ) outra, especifique \_\_\_\_\_

3. Se já concluiu o curso médio, qual a natureza (tipo) desse curso?

( ) formação geral (propedêutico)

( ) técnico, especifique o curso \_\_\_\_\_

4. Em qual rede de ensino você concluiu ou está cursando o médio?

( ) federal ( ) estadual ( ) municipal ( ) particular

( ) outra, especifique \_\_\_\_\_

5. Você já exerce alguma atividade profissional?.

( ) Sim ( ) Não

6. Caso sua resposta seja afirmativa, o que você faz tem relação com o curso que está estudando?

( ) Sim ( ) não

7. Quais os motivos que levaram você a fazer um curso técnico? Enumere os motivos por ordem de prioridade.

( ) oferece condições de ingresso no mercado de trabalho

( ) pretende obter uma profissão em nível médio



- quer ocupar o seu tempo fazendo um curso
- já exerce atividade profissional na área de informática e quer ter o diploma
- os cursos técnicos têm duração de apenas dois anos
- adquirir mais conhecimentos para montar o próprio negócio
- acredita na qualidade dos cursos oferecidos pelo CEFET.
- outro(s), especifique \_\_\_\_\_

8. Na sua opinião a forma como está organizado o seu curso, concentrando a formação em dois anos lhe possibilitará adquirir as competências necessárias para uma atuação profissional satisfatória.

- Sim             Não

Justifique a sua resposta \_\_\_\_\_

---

9. Você conhece as competências que deverá adquirir ao longo do curso?

- Sim             Não

10. O que você entende por competência ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. As competências presentes no currículo do seu curso estão coerentes com as exigências da formação profissional. ? Justifique a sua resposta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Você acredita que está conseguindo desenvolver as competências previstas no plano curricular do seu curso? Explique a sua resposta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13. O que os professores têm priorizado nas disciplinas que ministram?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14. E você, o que considera necessário ser trabalhado em seu curso para lhe possibilitar uma aprendizagem que atenda as suas expectativas, interesses e exigências do mundo do trabalho?

**Apêndice E – Questionário aplicado junto aos egressos**

Universidade Federal do Ceará  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Faculdade de Educação  
Curso de Doutorado em Educação Brasileira

Prezado ex-aluno do curso técnico

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a concepção e as implicações do currículo organizado por competências na formação do técnico. Você que passou por essa formação pode nos fornecer importantes informações, por isso contamos com a sua colaboração em responder este questionário.

**1. Identificação:**

Idade \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

Ano : de ingresso no curso \_\_\_\_\_ de conclusão \_\_\_\_\_

**2. Você realizou estágio curricular? Qual a empresa/instituição?**

( ) Sim. Empresa/instituição \_\_\_\_\_ ( ) Não

**3. Encontra-se trabalhando ? Especifique o seu local de trabalho.****4. A atividade que você desenvolve em seu trabalho, tem relação com o curso que você fez no CEFET?**

( ) Sim ( ) Não

**5. O aprendizado desenvolvido no curso lhe favoreceu uma atuação satisfatória no trabalho? Explique sua resposta.**

---

---

---

---

**6. Você enfrenta alguma dificuldade no trabalho que esteja relacionada à sua formação? Caso a sua resposta seja afirmativa, relacione-a(s) e justifique.**

---

---

---

**7. Quando você se vê frente a alguma dificuldade relativa ao conteúdo do seu trabalho como tenta resolvê-la?**

---

---

---

---

8.As competências exigidas na sua atividade profissional têm relação com as que você desenvolveu em seu curso ?Explique a sua resposta.

---

---

---

---

9. O curso que você fez atendeu as suas expectativas e interesses ? Justifique a sua resposta.

---

---

---

---

10. Na sua opinião quais os aspectos mais significativos para a sua formação, proporcionados pelo curso técnico que você fez no CEFET? Justifique a sua resposta.

---

---

---

---

11.Quais os principais limites que você identifica na sua formação? Explique-os.

---

---

---

---

12. Na sua opinião quais conhecimentos devem ser trabalhados pelo curso técnico e quais os que devem ser proporcionados pelo mundo do trabalho?

---

---

---

---

13. O que você entende por competência?

---

---

---

---

14. Apresente sugestões que possam melhorar o curso técnico realizado no CEFET?

## **Apêndice F- Roteiro de entrevista trabalhado junto aos egressos**

Universidade Federal do Ceará  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação  
Curso de Doutorado em Educação Brasileira

Roteiro de Entrevista

Sujeitos Envolvidos: Egressos e alunos do Curso Técnico Programação de Computadores

Local de Realização: Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão

Ano: 2006

Tema Central:

O Curso Técnico em Programação de Computadores e a aquisição de competências profissionais.

Itens orientadores da entrevista:

- . Tempo de realização do curso
- . Relação teoria/ prática
- . Concepção de competência
- . Profissional considerado competente
- . Relação – competências desenvolvidas no curso e as exigências do mercado de trabalho

## ANEXOS

## Anexo A – Áreas profissionais – cursos técnicos

**QUADROS DAS ÁREAS PROFISSIONAIS E CARGAS HORÁRIAS MÍNIMAS**

<b>ÁREA PROFISSIONAL</b>	<b>CARGA HORÁRIA MÍNIMA DE CADA HABILITAÇÃO</b>
1. Agropecuária	1.200
2. Artes	800
3. Comércio	800
4. Comunicação	800
5. Construção civil	1.200
6. Design	800
7. Geomática	1.000
8. Gestão	800
9. Imagem pessoal	800
10. Indústria	1.200
11. Informática	1.000
12. Lazer e desenvolvimento social	800
13. Meio ambiente	800
14. Mineração	1.200
15. Química	1.200
16. Recursos pesqueiros	1.000
17. Saúde	1.200
18. Telecomunicações	1.200
19. Transportes	800
20. Turismo e hospitalidade	800

## Anexo B – Resolução nº 04/1999

## RESOLUÇÃO CEB N.º 4, DE 4 DE DEZEMBRO DE 1999. (\*)

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

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do artigo 9º da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos artigos 39 a 42 e no § 2º do artigo 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no Decreto Federal 2.208, de 17 de abril de 1997, e com fundamento no Parecer CNE/CEB 16/99, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 25 de novembro de 1999,

## RESOLVE:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

Art. 13. O Ministério da Educação organizará cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico para registro e divulgação em âmbito nacional.

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

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

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

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

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

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

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

Art. 16. O Ministério da Educação, conjuntamente com os demais órgãos federais das áreas pertinentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação, organizará um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências.

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

§ 2º O Conselho Nacional de Educação, por proposta do Ministério da Educação, fixará normas para o credenciamento de instituições para o fim específico de certificação profissional.

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

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

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

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

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial o Parecer CFE n.º 45/72 e as regulamentações subseqüentes, incluídas as referentes à instituição de habilitações profissionais pelos Conselhos de Educação.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET  
Presidente da Câmara de Educação Básica

## Anexo C – Matriz curricular do Curso Programação de Computadores

### Técnico em Programação de Computadores

#### Organização Curricular

A organização curricular privilegia o estudo contextualizado nas situações concretas de exercício do profissional que se pretende formar. Assim, as estratégias de aprendizagem deverão abranger a resolução de problemas e desenvolvimento de projetos significativos para a habilitação pretendida.

O conjunto de componentes curriculares será trabalhado em quatro módulos, caracterizando-se apenas como um instrumento didático, como pode ser visto a seguir.

<b>MÓDULO I</b>	
<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Carga Horária</b>
Redação Técnica	45 h
<a href="#">Introdução a Arquitetura de Computadores</a>	60 h
<a href="#">Algoritmos e Técnicas de Programação</a>	90h
<a href="#">Aplicativos</a>	60 h
<a href="#">Web Design</a>	60 h
<a href="#">Inglês I</a>	60 h
<b>TOTAL</b>	<b>375 h</b>
<b>MÓDULO II</b>	
<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Carga Horária</b>
<a href="#">Inglês II</a>	45 h
<a href="#">Estrutura de Dados</a>	60 h
<a href="#">Sistemas Operacionais</a>	60 h
<a href="#">Banco de Dados</a>	75 h
<a href="#">Programação Orientada a Objetos I</a>	90 h
<b>Total</b>	<b>330 h</b>
<b>MÓDULO III</b>	
<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Carga Horária</b>
Redes de Computadores	60h
Programação Orientada a Objetos II	90 h
<a href="#">Modelagem de Sistemas</a>	60 h
<a href="#">Linguagem de Programação Visual</a>	90 h
Inglês III	45 h
<b>Total</b>	<b>345 h</b>
<b>MÓDULO IV</b>	
<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Carga Horária</b>
<a href="#">Programação para Web</a>	90 h
<a href="#">Gestão Empresarial</a>	45 h
<a href="#">Padrões Projeto</a>	60 h
Projeto de Sistemas	120 h
<b>Total</b>	<b>315 h</b>

## Funções e Subfunções

O processo de produção da habilitação em Programação de Computadores identificado pelas funções e subfunções será alcançado após a conclusão do 4º módulo, significando que todos os módulos concorreram para o seu alcance.

<b>FUNÇÕES</b>	<b>SUBFUNÇÕES</b>	<b>MÓDULOS ENVOLVIDOS</b>
PLANEJAMENTO - Análise do problema e proposta de solução	- Coleta de dados; - Modelagem dos dados; - Definição da plataforma; - Elaboração da documentação	Módulo I Módulo II Módulo III Módulo IV
IMPLEMENTAÇÃO -Desenvolvimento do produto (Aplicativo)	- Criação dos algoritmos; - Passagem dos algoritmos para uma linguagem de programação; - Prototipação; - Elaboração da documentação.	Módulo I Módulo II Módulo III Módulo IV
IMPLANTAÇÃO -Instalação do aplicativo no ambiente do usuário	- Verificação dos requisitos de hardware; - Certificação do aplicativo; - Instalação do Aplicativo; - Capacitação do usuário; - Elaboração da documentação.	Módulo III Módulo IV
MANUTENÇÃO - Realização de correções solicitadas pelo usuário	- Validação da solicitação do usuário	Módulo IV
GESTÃO - Compreensão e utilização de princípios básicos de administração e gestão	Organização empresarial	Módulo IV

## Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas Por Módulo

<b>Módulo I</b>	
<b>Componentes Curriculares: Algoritmos e Técnicas de Programação (90h)</b>	
<b>COMPETÊNCIA(S)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver raciocínio lógico e algoritmos para implementação de programas de computadores; Conhecer as linguagens e os ambientes de programação para o desenvolvimento de programas.</li> </ul>
<b>HABILIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar modelos, pseudocódigo e ferramentas na representação da solução de problemas;</li> <li>• Descrever claramente a resolução de um problema, dividindo-o em módulos; Interpretar pseudocódigo;</li> <li>• Utilizar estruturas de controle;</li> <li>• Executar procedimentos de testes;</li> <li>• Raciocinar lógica e abstratamente para definir a solução computacional de problemas propostos;</li> <li>• Desenvolver algoritmos através de refinamentos sucessivos.</li> </ul>
<b>BASES TECNOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lógica;</li> <li>• Algoritmos;</li> <li>• Técnicas de programação.</li> </ul>

<b>Componentes Curriculares: Introdução a Arquitetura de Computadores (60h)</b>	
<b>COMPETÊNCIA(S)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a evolução histórica da informática e a sua difusão nas diferentes áreas do conhecimento humano através dos seus dispositivos (equipamentos e programas);</li> <li>• Identificar o funcionamento e relacionamento entre os componentes de computador e seus periféricos.</li> </ul>
<b>HABILIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar com precisão termos e vocabulário da área de informática;</li> <li>• Reconhecer a função de diferentes dispositivos e a sua praticidade no mundo atual;</li> <li>• Utilizar adequadamente os recursos de hardware dos computadores;</li> <li>• Especificar os requisitos mínimos de hardware e software para solução do problema;</li> <li>• Descobrir e comparar as características de plataforma de hardware;</li> <li>• Instalar aplicativos e sistemas operacionais configurando-os corretamente.</li> </ul>
<b>BASES TECNOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evolução histórica da informática;</li> <li>• Dispositivos E/S;</li> <li>• Arquitetura básica de computadores;</li> <li>• Sistema numérico;</li> <li>• Internet;</li> <li>• Procedimentos para instalação de programas.</li> </ul>
<b>Componentes Curriculares: Web Design (60h)</b>	
<b>COMPETÊNCIA(S)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver Web sites eficientes, de fácil manutenção, esteticamente atraentes, acessíveis e compatíveis com os navegadores web.</li> </ul>
<b>HABILIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a importância da internet e as suas diferentes atividades;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ter uma visão geral da plataforma web: princípios de Internet/Intranet, protocolos, serviços, browsers e servidores, HTTP e URL;</li> <li>Utilizar a linguagem HTML para a descrição da estrutura de uma página de hipertexto.</li> <li>Utilizar apropriadamente as folhas de estilos (CSS);</li> <li>Aprender recursos avançados do HTML: frames, imagens mapeadas e recursos de estilo, layout com tabelas, estilos com HTML;</li> <li>Explorar produtivamente ferramentas de desenvolvimento de sites.</li> </ul>
<b>BASES TECNOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Software gráfico;</li> <li>Software de diagramação.</li> </ul>
<b>Componentes Curriculares: Aplicativos (60h)</b>	
<b>COMPETÊNCIA(S)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar as ferramentas para editoração e formatação de textos, elaboração de planilhas eletrônicas e gráficos, bem como apresentação de trabalhos.</li> </ul>
<b>HABILIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diagramar e formatar textos.</li> </ul>
<b>BASES TECNOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso adequado do teclado alfanumérico;</li> <li>Conhecimento em editoração;</li> <li>Editores de texto;</li> <li>Planilhas eletrônicas;</li> <li>Software de apresentação.</li> </ul>
<b>Componentes Curriculares: Redação Técnica (45h)</b>	
<b>COMPETÊNCIA(S)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Articular comunicação técnica com expressão escrita em língua Portuguesa;</li> </ul>
<b>HABILIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Redigir informação técnica em Língua Portuguesa (propostas, manuais,</li> </ul>

	etc.);	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saber expressar-se com clareza.</li> </ul>
<b>BASES TECNOLÓGICAS</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Redação técnica e ortografia.</li> </ul>
<b>Componentes Curriculares: Inglês I (60h)</b>		
<b>COMPETÊNCIA(S)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a língua inglesa como veículo de comunicação e informação no âmbito técnico e cultural;</li> </ul>
<b>HABILIDADES</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisar, ler e interpretar dados;</li> <li>Representar em gráficos e tabelas dados coletados;</li> <li>Elaborar apresentação de trabalhos;</li> <li>Ler textos técnicos em inglês utilizando estratégias verbais e não verbais;</li> <li>Utilizar técnicas de inferências para levantamento de aspectos gerais de um texto;</li> <li>Fazer inferências léxicas no levantamento de vocabulário textual.</li> </ul>
<b>BASES TECNOLÓGICAS</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Vocabulário técnico em inglês;</li> <li>Técnicas de inferências: Scanning e Skimming;</li> <li>Estratégias de leitura: predição, contextualização e interpretação..</li> </ul>
<b>Carga Horária: 375 horas</b>		



<b>MÓDULO I I</b>	
<b>Componentes Curriculares: Programação Orientada a Objetos I (90h)</b>	
<b>COMPETÊNCIA(S)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e utilizar a programação orientada a objeto para desenvolver sistemas de informação.</li> </ul>
<b>HABILIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar o paradigma da orientação ao objeto no desenvolvimento de programas</li> </ul>
<b>BASES TECNOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paradigma Orientado a Objeto;</li> <li>• Linguagem de programação Java.</li> </ul>
<b>Componentes Curriculares: Sistemas Operacionais (60h)</b>	
<b>COMPETÊNCIA(S)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e operar os serviços e funções de sistemas operacionais, utilizando suas ferramentas e recursos em atividades de configuração, manipulação de arquivos, segurança e outras.</li> </ul>
<b>HABILIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir arquiteturas de sistemas operacionais e seus níveis de privilégio, analisando desempenho e limitações de cada opção;</li> <li>• Saber utilizar funções de sistemas operacionais.</li> </ul>
<b>BASES TECNOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funções do sistema operacional;</li> <li>• Gerenciamento de arquivos;</li> <li>• Gerenciamento de memória;</li> <li>• Gerenciamento dos recursos do sistema operacional;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arquitetura geral de sistemas operacionais.</li> </ul>
<b>Componentes Curriculares: Estrutura de Dados (60h)</b>	
<b>COMPETÊNCIA(S)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representar computacionalmente as estruturas de dados a partir de problemas do mundo real.</li> <li>• Utilizar uma linguagem de programação para o desenvolvimento de programas;</li> <li>• Manipular dados na memória primária e secundária do computador;</li> <li>• Utilizar recursividade;</li> <li>• Identificar a estrutura de dados adequada para cada problema real - Implementar os principais tipos abstratos de dados (Listas, Pilhas, Filas e Árvores).</li> </ul>
<b>HABILIDADES</b>	
<b>BASES TECNOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas de Programação;</li> <li>• Linguagem de Programação.</li> </ul>

<b>Componentes Curriculares: Banco de Dados (75h)</b>	
<b>COMPETÊNCIA(S)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as principais formas de modelagem de dados (entidade-relacionamento) e a linguagem SQL.</li> </ul>
<b>HABILIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar modelos de dados a partir de descrição textual;</li> <li>• Conhecer e interpretar a representação gráfica E-R;</li> <li>• Transformar diagramas E-R em Relacional;</li> <li>• Conhecer o processo de Engenharia Reversa (normalização);</li> <li>• Conhecer a linguagem de manipulação de dados SQL;</li> <li>• Utilizar ferramentas para modelagem de banco de dados.</li> </ul>
<b>BASES TECNOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelos de Entidade e Relacionamento;</li> <li>• Modelagem Relacional;</li> <li>• Ferramentas de Bancos de Dados;</li> <li>• SQL;</li> <li>• SGBD.</li> </ul>
<b>Componentes Curriculares: Inglês II (45h)</b>	
<b>COMPETÊNCIA(S)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a língua inglesa como veículo de comunicação e informação no âmbito técnico e cultural.</li> </ul>

<b>HABILIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ler textos técnicos em inglês utilizando estratégias verbais e não verbais;</li><li>• Utilizar técnicas de inferências para levantamento de aspectos gerais de um texto;</li><li>• Fazer inferências léxicas no levantamento de vocabulário textual.</li></ul>
<b>BASES TECNOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vocabulário técnico em inglês;</li><li>• Técnicas de inferências: Scanning e Skimming;</li><li>• Estratégias de leitura: predição, contextualização e interpretação.</li></ul>
<b>Carga Horária: 330 horas</b>	

### MÓDULO III

#### Componentes Curriculares: Rede de Computadores (60h)

<b>COMPETÊNCIA(S)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as arquiteturas, tipos de topologias e tecnologia de rede de computadores;</li> <li>• Conhecer Plataformas de Hardware e Software específicos para montagem de rede.</li> <li>• Utilizar ferramentas de confecção de cabos de redes;</li> <li>• Fazer conexão de cabos a computadores e a equipamentos de rede segundo as diversas categorias de certificação.</li> </ul>
<b>HABILIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas de comunicação, meios de transmissão;</li> <li>• Modelos de referência de arquiteturas de redes;</li> <li>• Características físicas: tipos de meio físico (coaxial, par trançado, fibra ótica, rádio), cabeamento (conectores, patch panel);</li> <li>• Componentes de redes;</li> <li>• Padrões de redes (ETHERNET, FAST ETHERNET, ATM, FDDJ);</li> <li>• Princípios de funcionamento e características dos equipamentos de dados;</li> <li>• Configuração de aplicativos em rede;</li> </ul>
<b>BASES TECNOLÓGICAS</b>	

#### Componentes Curriculares: Programação Orientada a Objetos II (90h)

<b>COMPETÊNCIA(S)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar sistemas orientados a objetos em várias camadas com acesso a banco de dados.</li> </ul>
<b>HABILIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar de maneira eficiente coleções de objetos;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar componentes reutilizáveis;</li> <li>• Expandir os conceitos de orientação a objetos;</li> <li>• Selecionar e utilizar estruturas de dados na resolução de problemas computacionais;</li> <li>• Desenvolver programas orientados a objetos com em várias camadas e com acesso a banco de dados;</li> <li>• Elaborar casos de testes de programas.</li> </ul>
<p><b>BASES TECNOLÓGICAS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem de programação Orientada a Objetos;</li> <li>• Ambiente de Desenvolvimento Integrado;</li> <li>• Componentes reutilizáveis;</li> <li>• Projeto de sistemas com objetos.</li> </ul>
<p><b>Componentes Curriculares: Linguagem de Programação Visual (90h)</b></p>	
<p><b>COMPETÊNCIA(S)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e utilizar linguagens e ambientes de programação, aplicando-os no desenvolvimento de software.</li> </ul>
<p><b>HABILIDADES</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Codificar programas a partir de suas especificações;</li> <li>• Desenvolver interfaces gráficas amigáveis;</li> <li>• Desenvolver algoritmos através de refinamentos sucessivos;</li> <li>• Criar aplicações desktop com acesso a banco de dados;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar ambiente para manipulação de dados no modelo relacional.</li> </ul>
<b>BASES TECNOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiente de Programação Visual;</li> <li>• Componentes, objetos, controles e eventos;</li> <li>• Componentes avançados de Interface gráfica com usuário.</li> </ul>
<b>Componentes Curriculares: Modelagem de Sistemas (60h)</b>	
<b>COMPETÊNCIA(S)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e aplicar técnicas e ferramentas utilizadas na elaboração de sistemas de informação.</li> </ul>
<b>HABILIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o processo de desenvolvimento de software;</li> <li>• Extrair informações significativas que levem à efetiva abstração da realidade;</li> <li>• Utilizar a Linguagem de Modelagem Unificada (UML);</li> <li>• Codificar programas a partir de suas especificações;</li> <li>• Aplicar técnicas de documentação de sistemas e programas.</li> </ul>
<b>BASES TECNOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• UML (Linguagem de Modelagem Unificada);</li> <li>• Critérios para assegurar a qualidade no desenvolvimento de programas;</li> <li>• Prototipação de sistemas;</li> <li>• Documentação técnica;</li> <li>• Ferramentas CASE;</li> </ul>

<b>Componentes Curriculares: Inglês III (45h)</b>	
<b>COMPETÊNCIA(S)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a língua inglesa como veículo de comunicação e informação no âmbito técnico e cultural.</li> </ul>
<b>HABILIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler textos técnicos em inglês utilizando estratégias verbais e não verbais;</li> <li>• Utilizar técnicas de inferências para levantamento de aspectos gerais de um texto;</li> <li>• Fazer inferências léxicas no levantamento de vocabulário textual.</li> </ul>
<b>BASES TECNOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulário técnico em inglês;</li> <li>• Técnicas de inferências: Scanning e Skimming;</li> <li>• Estratégias de leitura: predição, contextualização e interpretação.</li> </ul>
<b>Carga Horária: 345 horas</b>	



<b>MÓDULO I V</b>	
<b>Componentes Curriculares: Linguagem de Programação para Web (90h)</b>	
<b>COMPETÊNCIA(S)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver sistemas para plataforma web, explorando características do lado cliente (apresentação e validação) e do lado servidor (acesso a banco de dados).</li> </ul>
<b>HABILIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender a arquitetura web;</li> <li>• Desenvolver interfaces web com interação com usuário;</li> <li>• Desenvolver páginas dinâmicas com acesso a banco de dados.</li> </ul>
<b>BASES TECNOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arquitetura Web;</li> <li>• JavaScript;</li> <li>• Linguagem para Web (ASP, PHP ou JSP).</li> </ul>
<b>Componentes Curriculares: Gestão Empresarial (45h)</b>	
<b>COMPETÊNCIA(S)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a organização e gestão da empresa;</li> <li>• Conhecer as características do comportamento empreendedor e a importância de um plano de negócios.</li> </ul>
<b>HABILIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formar e orientar equipes de trabalho;</li> <li>• Identificar as características do comportamento empreendedor e os elementos básicos de um plano de negócio;</li> <li>• Identificar os objetivos e princípios da organização.</li> </ul>

<b>BASES TECNOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução à administração geral, planejamento, organização, direção e controle administrativo;</li> <li>• Cooperativa;</li> <li>• Fundamentos de qualidade;</li> <li>• Empreendedorismo.</li> </ul>
<b>Componentes Curriculares: Padrões Projeto (60h)</b>	
<b>COMPETÊNCIA(S)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver software baseado em padrões e orientado a objetos com uso da linguagem UML.</li> </ul>
<b>HABILIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar a idéia de padrões ao projeto de software;</li> <li>• Descrever o catálogo com os 23 padrões de projeto clássicos com suas características e onde ele é utilizado;</li> <li>• Identificar estratégias e enfoques orientado a objetos baseado nestes padrões de projeto.</li> </ul>
<b>BASES TECNOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação a Objetos;</li> <li>• Implementação de padrões fundamentais: Strategy, Observer, Bridger, Decorator e outros;</li> <li>• Expansão dos conceitos essenciais de orientação a objetos (encapsulamento, herança, polimorfismo, desacoplamento, dentre outros).</li> </ul>
<b>Componentes Curriculares: Projeto de Sistemas (120h)</b>	
<b>COMPETÊNCIA(S)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilizar, articular os conhecimentos, habilidades e valores para elaboração de um projeto de sistemas;</li> </ul>
<b>HABILIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver Algoritmos e utilizar Técnicas de Programação;</li> <li>• Utilizar os conceitos de Programação Orientada a Objetos;</li> <li>• Armazenar e recuperar dados em um Banco de Dados;</li> <li>• Fazer a Modelagem do Sistema.</li> </ul>

<b>BASES TECNOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Algoritmos e técnicas de programação;</li><li>• Linguagens orientadas a objetos;</li><li>• Ambientes Integrados de desenvolvimento;</li><li>• Banco de dados;</li><li>• Programação web.</li></ul>
<b>Componentes Curriculares: Estágio Curricular (180h)</b>	
<b>Carga Horária: 495 horas</b>	

---