

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA  
MESTRADO EM SOCIOLOGIA**

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB O SIGNO DA  
QUALIDADE: um jogo de duplo sentido**

**ANTONIO GEORGE LOPES PAULINO**

**FORTALEZA – Ceará  
2002**

**ANTONIO GEORGE LOPES PAULINO**

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB O SIGNO DA QUALIDADE:  
um jogo de duplo sentido**

**FORTALEZA – Ceará  
2002**

**ANTONIO GEORGE LOPES PAULINO**

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB O SIGNO DA QUALIDADE:  
um jogo de duplo sentido**

**Dissertação submetida à Coordenação do  
Programa de Pós-Graduação em  
Sociologia, como pré-requisito parcial para  
a obtenção do grau de Mestre, pela  
Universidade Federal do Ceará.**

**Orientadora: Professora Dra. Elza Maria Franco Braga**

**FORTALEZA – Ceará  
2002**

**ANTONIO GEORGE LOPES PAULINO**

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB O SIGNO DA QUALIDADE:  
um jogo de duplo sentido**

**DISSERTAÇÃO APROVADA EM: \_\_\_ / \_\_\_ /2002**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Professora Dra. Elza Maria Franco Braga  
(Orientadora)**

---

**Professora Dra. Alba Maria Pinho de Carvalho**

---

**Professora Dra. Silke Weber**

Aos trabalhadores e estudantes,  
sujeitos históricos fundamentais no processo de  
construção solidária de um *pensamento outro*,  
de uma visão alternativa ao *pensamento único*  
que sustenta a lógica da competitividade  
de mercado e produz a exclusão social.

## AGRADECIMENTOS

- Ao Senhor Deus, a fonte da minha força e do meu equilíbrio;
- Aos meus pais, Cici e Maria, por sempre valorizarem a educação como fonte de desenvolvimento humano; pelo amor e compreensão;
- Aos meus irmãos, Maksuelma, Gothardo e Emanuel, pelas emoções partilhadas na experiência de crescermos juntos;
- À minha orientadora, Elza Braga, pela importante presença e pelo apoio que me tem dedicado ao longo da minha formação acadêmica;
- Aos informantes do SENAI/CE e CEMEP/AUA, que tão calorosamente conviveram com a minha curiosidade científica;
- À amiga antropóloga Simone Ferreira e a todos os meus amigos, pela força do companheirismo, da alegria e da festividade nos momentos de maior cansaço durante a produção deste trabalho;
- Ao pessoal do Núcleo de Informação e Documentação (NID), do SENAI/CE, especialmente às pessoas de Geovanice, Efigênia e Fernanda, pela atenção e apoio durante a realização de pesquisas bibliográficas;
- Ao amigo João Albuquerque e ao Professor Mendes, da Casa de Cultura Britânica da UFC, respectivamente, pela tradução e revisão do resumo desta dissertação;
- Às Professoras Neyara Araújo e Alba Carvalho – do Departamento de Ciências Sociais, UFC – e à Professora Ana Iório – da Faculdade de Educação, UFC –, pelas valiosas contribuições no estudo sobre questões relacionadas ao mundo do trabalho e à educação;
- Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFC, pelas diversas formas de apoio durante o meu percurso no Mestrado;
- À Fundação Cearense de Amparo à Pesquisa – FUNCAP, pelo imprescindível apoio financeiro na realização deste estudo;
- E a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a concretização deste trabalho.

*“Tenho tanto sentimento  
Que é freqüente persuadir-me  
De que sou sentimental,  
Mas reconheço, ao medir-me,  
Que tudo isso é pensamento,  
Que não senti afinal.*

*Temos, todos que vivemos,  
Uma vida que é vivida  
E outra vida que é pensada,  
E a única vida que temos  
É essa que é dividida  
Entre a verdadeira e a errada.*

*Qual porém é a verdadeira  
E qual errada, ninguém  
Nos saberá explicar;  
E vivemos de maneira  
Que a vida que a gente tem  
É a que tem que pensar.”*

Fernando Pessoa, 18-9-1933

*“[...] Às vezes começa-se a  
brincar de pensar, e eis que  
inesperadamente o brinquedo  
é que começa a brincar  
conosco. Não é bom. É apenas  
frutífero.”*

Clarice Lispector, 19-8-1967

## RESUMO

Esta dissertação focaliza o campo da educação profissional no contexto das transformações que se processam no mundo do trabalho. Os fenômenos da mundialização e da reestruturação produtiva constituem um cenário socioeconômico caracterizado por uma intensa competitividade de mercado, que redefine modelos administrativos e organizacionais, em função da tríade: produtividade, qualidade e excelência. O paradigma da Qualidade, modelo de gestão de origem japonesa, difunde-se de forma estratégica, permeando, sob a lógica da acumulação flexível, o horizonte da produção e reprodução de sentidos no que concerne à relação entre educação e trabalho. Um *mix* de conceitos de cunho mercadológico – afeitos ao pensamento único do neoliberalismo – com categorias do campo da interação social, engendra uma rede complexa e polissêmica, um emaranhado de significados muitas vezes paradoxais. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, instituição que assume de modo emblemático a reprodução do signo da Qualidade na educação, é analisado neste trabalho de pesquisa, cuja abordagem interpretativa busca compreender as diferentes representações que se revelam através da disseminação de um discurso institucional e da recepção dessa retórica pelos sujeitos que vivenciam mais diretamente a práxis do processo de ensino-aprendizagem, tendo como campo de investigação, o Centro Modelo de Educação Profissional Antônio Urbano de Almeida – CEMEP AUA, escola profissionalizante do SENAI, Departamento Regional do Ceará.

## ABSTRACT

This dissertation focus on the professional education field and the changes that have been made in the work area. The globalism and productive restructuralism phenomena constitutes a socioeconomical scenery characterized for an intensive competitiveness of the market that redefines administrative and organizational paradigms in function of the triad: productivity, quality and excellency. The quality paradigm from japanese origim spreads itself as strategical form, reaching the flexible accumulation logic, the production and reproduction horizon of the meanings that hold the relationship between education and work. A mix of market concepts – used as the unique neoliberalism thinking – with categories of the social interation field, produces a complex and polissemic net, meaningful groups many times paradoxal. The *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI* institution that assumes in an emblematic way the reproduction of the quality sign in education, has been analyzed in this research work, with interpretative abordage searches to understand the different representation that reveals throught the dissemination of the institutional speach and the reception of this rhetoric for individuals who live directly the praxis of the learning-teaching process, holding as an investigation field the *Centro Modelo de Educação Profissiona Antonio Urbano de Almeida, CEMEP AUA*, a professional school of SENAI, Regional Department of Ceara.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. EDUCAÇÃO E QUALIDADE: a problematização de um objeto tensivo.....	16
1.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB O SIGNO DA QUALIDADE: um jogo de duplo sentido.....	16
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1 O MUNDO DO TRABALHO SOB O SIGNO DA QUALIDADE.....	23
2.1.1 Espaço e Tempo: uma discussão sobre Trabalho e Cultura.....	23
2.1.2 Racionalização do trabalho e sociabilidade em diferentes modelos de administração da produção.....	27
2.1.2.1 Trabalho: uma categoria central no campo do conhecimento sociológico?.....	36
2.1.3 O paradigma da “Produção Flexível” e a noção de Qualidade.....	41
2.1.4 Os sentidos da Qualidade nas polêmicas da educação.....	48
2.2 RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E AÇÃO COMUNICATIVA: diferentes campos de produção de significados na sociabilidade contemporânea.....	66
2.2.1 Compreendendo a Teoria da Ação Comunicativa.....	74
2.2.2 O discurso da Qualidade como produto de uma racionalidade instrumental.....	88
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS: artesanato e construção.....	98
3.1 MAPEAMENTO DAS ATIVIDADES METODOLÓGICAS E DO TRABALHO DE CAMPO.....	106
4. SENAI – um campo de ação da educação profissional sob o signo da Qualidade.....	111
4.1 INDUSTRIALIZAÇÃO BRASILEIRA E EDUCAÇÃO POLITÉCNICA: gênese e contextualização do SENAI.....	112
4.2 QUALIDADE E POLISSEMIA – os diferentes sentidos e significados subjacentes ao novo modelo de educação profissional do SENAI.....	130
4.2.1 Reestruturação do modelo de formação profissional do SENAI: titulação CEMEP e paradigma da Qualidade.....	131
4.2.1.1 A implantação de temas transversais nos cursos de Aprendizagem Industrial do CEMEP AUA.....	165
4.2.1.2 Analisando o Programa SENAI Formação de Formadores.....	172
4.2.2 Reprodução institucional do signo da Qualidade no SENAI.....	184
CONCLUSÃO.....	194
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	199
ANEXO 1 – Quadro 1.....	209

## INTRODUÇÃO

As décadas de 80 e 90 – final do século XX – são períodos marcados por intensas transformações relacionadas ao fenômeno da globalização e seus rebatimentos em diferentes domínios da vida social, com impactos de alta significância sobre o mundo do trabalho. No que diz respeito à temática abordada nesta dissertação, meu olhar focaliza a educação profissional, as novas demandas e as representações que se configuram em torno de sua prática, enquanto efeitos das mudanças decorrentes da reestruturação produtiva.

O processo de reestruturação do capital, que perpassa diferentes e interligados elementos, tais como: internacionalização das relações de trabalho, revolução nos sistemas de conhecimento e informação, crescente inovação tecnológica, automação microeletrônica dos sistemas produtivos, mudança na cultura organizacional de empresas e instituições etc., provoca transformações aceleradas no mundo do trabalho, num cenário onde se destacam questões como o desaparecimento, o surgimento e a redefinição de profissões.

Nesse contexto, somando-se fatores estruturais (mudanças no padrão organizacional taylorista-fordista e ascensão da chamada acumulação flexível) e conjunturais (políticas recessivas de ajuste econômico), a questão do desemprego e do subemprego tem expressivo impacto, potencializando fenômenos que agravam cada vez mais o quadro de exclusão e miséria social, que também se globaliza, atingindo, sobretudo, as nações mais pobres e em desenvolvimento.

O padrão da “flexibilidade”, compreendido como o significado central do modelo de qualidade e competitividade que atualmente orienta o mundo do trabalho, apresenta-se como poderoso instrumento de construção de sentidos e representações que confluem para a definição de um conceito mercadológico de empregabilidade.

Arelada a tal conceito, surge uma cultura organizacional cujos valores definem como empregável o indivíduo que possui as capacidades de desenvolver múltiplas funções e habilidades, ter criatividade e espírito empreendedor, exercitar o raciocínio lógico, trabalhar em equipe, ser participativo, estar aberto a mudanças, aperfeiçoar

habilidades comunicativas, atentar para questões como a cidadania e a conservação ambiental e atualizar-se com informações e técnicas da informática, dentre outros requisitos que delineiam o perfil de um “profissional competitivo”.

Neste sentido, ser empregável é ser polivalente. Declina, então, o perfil do empregado circunscritamente especializado e ascende a visão da multifuncionalidade, numa lógica que provoca uma gama de discussões no âmbito da educação geral e da educação profissional, apontando para a reconstrução de conceitos, princípios e práticas.

Considerando as demandas do mundo do trabalho apontadas acima, quais os rebatimentos dessa nova realidade sobre a formação dos jovens? Quais os seus reflexos na educação? Assim, é interessante apresentar o enfoque desta dissertação partindo de questões genéricas que afluem para um recorte mais definido do objeto estudado.

Tematizando a reestruturação do mundo do trabalho e suas conseqüências sobre a educação, Afrânio Mendes Catani descreve esse processo, em seu artigo “Educação Formal e Mercado de Trabalho”:

*“[...] ganha força a idéia de educação permanente, em lugar do tradicional ‘treinamento’, ou seja, educação permanente realizada na escola e, cada vez mais, no ambiente profissional” (CATANI, 1995: 188-204).*

O trecho citado acima remete a uma idéia central do pensamento de Afrânio Mendes. Preocupar-se com a educação hoje, em função das novas demandas do mundo do trabalho, é uma atitude que necessita estar bem fundamentada, e, sobretudo, orientada pelo conceito de cidadania. Do contrário, incorre-se no risco de reproduzir, no contexto da educação, valores mercadológicos que, em si mesmos, são excludentes, a exemplo do conceito de empregabilidade.

Ainda segundo CATANI (Op. cit.), convém ressaltar que, num sentido hegemônico, a tendência neoliberal tem buscado definir a educação em termos que se aplicam ao mercado, como já fazia o liberalismo no auge da Primeira Revolução Industrial. Hoje, tal modelo político e econômico emprega em seu discurso, princípios

teóricos da filosofia holística e sistêmica, reunidos no modelo da Qualidade Total<sup>1</sup>, dando nova roupagem a um antigo modo de perceber a equação educação X trabalho.

Com estas colocações, anuncio o tema central desta dissertação, o qual trata do paradoxo da perspectiva dualista que se configura a partir da inserção do modelo da Qualidade na educação. Por um lado, faz-se necessário preparar as pessoas para a nova realidade do trabalho, em função das novas demandas por perfis profissionais, pois, do contrário, tornar-se-ia ainda mais agravante o contexto de exclusão social, considerando-se a contundente questão do desemprego. Por outro lado, incorre-se no risco de incorporar ao sistema de ensino determinados componentes do modelo da Qualidade, sem caracterizar de forma crítica o seu aspecto ideológico e excludente. Neste sentido, como trabalhar com o paradigma da Qualidade em educação, sem reproduzir o tecnicismo e o reducionismo do “pensamento único” mercadológico?

Atentando para estas questões, analiso no presente estudo, o processo de reestruturação do modelo de educação profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)<sup>2</sup>, focalizando determinadas ações que vêm sendo

---

<sup>1</sup> O paradigma da Qualidade Total tem sua origem no Japão, no período Pós Segunda Guerra Mundial, no contexto da emergência do modo flexível de produção e acumulação, que se projetou no mercado internacional como força competitiva frente ao modelo taylorista-fordista de organização do trabalho. Trata-se de um modelo que se aplica aos sistemas produtivos e organizacionais, ora em extensão ao campo educacional. Nos fundamentos teóricos desta dissertação, capítulo 2, o paradigma da Qualidade será abordado com maior detalhamento. Contudo, é importante apresentar, a princípio, uma breve definição do conceito de Qualidade Total. Segundo Cosete Ramos, o paradigma da Qualidade Total é um conjunto de princípios, idéias e práticas que propõe uma visão holística, integrada e globalizadora. Em seu enfoque competitivo, o grande desafio de uma instituição, quer seja econômica ou educacional, é buscar a excelência do todo, a partir da sensibilização e envolvimento do conjunto de profissionais que a compõem. Assim, sinaliza para a perspectiva da totalidade a partir de diferentes e integrados focos: a) as pessoas, b) os processos, c) as ferramentas, técnicas, tecnologias e metodologias e d) os grupos (RAMOS, 1994). Considerando ainda a vinculação deste modelo a diferenciais de Qualidade que atualmente apresentam significativa influência no mercado competitivo, a exemplo das séries de normas ISO – *International Organization for Standardization* (Organização Mundial de Normalização), o paradigma da Qualidade também articula categorias conceituais relacionadas à responsabilidade empresarial, ambiental e social, aos princípios do empreendedorismo, da participação, da ética e da cidadania.

A despeito da visão totalizadora anunciada por Cosete Ramos, sua concepção é criticada, sobretudo em face à relação direta do paradigma da Qualidade com demandas de cunho mercadológico e ainda, pela vinculação da autora a políticas governamentais de cunho direitista na educação (GENTILI, 1995). Portanto, ressalto a importância do aprofundamento desta discussão, que será trabalhado no referencial teórico do presente estudo, quando sistematizarei a crítica ao modelo da Qualidade na educação, a partir das polêmicas que vêm sendo debatidas no referido campo do conhecimento.

<sup>2</sup> O SENAI é uma instituição tradicionalmente reconhecida no Brasil e na América Latina, por sua larga experiência em educação profissional. Como pioneiro nesse campo, desenvolve ações voltadas para as

desenvolvidas pela referida instituição, tendo como campo de pesquisa o SENAI no Departamento Regional do Ceará. Na definição do percurso metodológico desta pesquisa, apresento o recorte circunscrito do campo por mim observado no contexto do SENAI/CE.

O processo de redirecionamento do modelo pedagógico do SENAI está diretamente relacionado com o paradigma da Qualidade, sendo que um dos principais objetivos institucionais, em escala corporativa, é ampliar o número de Unidades Operacionais reconhecidas pelo título de Centros Modelos de Educação Profissional (CEMEP's)<sup>3</sup>.

Um outro referencial do SENAI na busca pela consolidação da chamada performance da Qualidade em educação profissionalizante, é o Programa Formação de Formadores, que *“objetiva o desenvolvimento de competências do formador para melhorar a qualidade de seu desempenho profissional. [...]”* (SENAI. DN. CIET, 1999a). Esse programa é realizado através da modalidade de educação à distância e se aplica a profissionais envolvidos com questões de educação, trabalho e cidadania, destinado prioritariamente aos clientes internos do SENAI.

O SENAI/CE está disseminando também um processo de inclusão de temas e conteúdos transversais nos projetos pedagógicos de seus cursos, abordando assuntos relacionadas a: cidadania, ética, qualidade de vida, meio ambiente, saúde e segurança do trabalho. Essa iniciativa é motivada pela necessidade de atender a determinadas demandas educacionais que se delineiam no campo da reestruturação produtiva – algumas decorrentes de reivindicações ambientalistas – e objetivando adequar-se em

---

necessidades nacionais de formação e qualificação desde sua origem, em 1942. Conforme documentos institucionais consultados, hoje o SENAI desenvolve um processo de renovação de sua experiência, impulsionado já nos anos 80 e focalizado de forma mais intensa na segunda metade dos anos 90, no sentido de superar o perfil tecnicista que, à época de sua criação, orientava - na maioria dos contextos, ainda orienta - a educação geral e, sobretudo, o ensino profissionalizante (SENAI. DN, 1996; SILVA, 1999).

<sup>3</sup> Segundo definições de referência institucional (SENAI. DN. DET, 1996), a titulação CEMEP resulta de um sistema de avaliação estruturado pelo SENAI, a partir do Prêmio Nacional de Qualidade (PNQ). Trata-se de um sistema complexo, dimensionado para induzir as Unidades do SENAI, ao nível de suas funções e dos processos de gestão, a um esforço permanente para a melhoria do seu padrão de qualidade e desempenho operacional. Em seu conjunto de critérios de avaliação, o processo de titulação CEMEP perpassa as seguintes categorias: a) liderança, b) informação, c) planejamento estratégico, c) recursos humanos, d) gestão de processos, e) resultados e f) foco no cliente. Na categoria gestão de processos, destaca-se o quesito Qualidade na educação.

face de questões que introduzem novos conceitos no mundo do trabalho e que estão contempladas na Legislação Educacional<sup>4</sup>, sob orientação e controle de diferentes órgãos vinculados ao Ministério da Educação – MEC.

Trata-se de ações que estão sendo desenvolvidas num contexto que classifico como sendo uma via de mão dupla. Quando se trabalha com o modelo da Qualidade em educação, especialmente em educação profissional, incorre-se no risco de enveredar-se por um caminho de sentido dual: por um lado, existe uma demanda de cunho mercadológico, que reproduz ideologicamente um modelo de empregabilidade projetado como “pensamento único” e intrínseco à atual realidade do mundo do trabalho. De outro lado, há uma demanda por qualificação de pessoas, para que tenham oportunidade de acesso aos novos perfis da empregabilidade, capacitando-se ao mesmo tempo como cidadãos de posicionamento crítico e participativo frente à realidade social.

---

<sup>4</sup> Os temas transversais supracitados caracterizam-se pela função de permear todas as áreas de conhecimento no processo educativo, articulando-se ao objetivo de promover a educação para a cidadania. A inclusão dos temas transversais nos processos de educação geral e profissionalizante conta com referenciais de peso, sendo a Legislação Educacional o principal instrumento que impulsiona a sua implantação, sobretudo através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997a) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – DCNEP (BRASIL, 1999a), instituídas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Além desse aparato específico e institucional do MEC, a disseminação dos temas em foco encontra apoio e fundamentação em outras referências, tais como a Agenda 21, Capítulo 36 – “*Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento*” (SENADO FEDERAL, 1997: 533-546) e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR (MTb/Sefor, 1998), do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. No tocante aos PCN elaborados para o ensino fundamental, foram definidos cinco temas transversais: meio ambiente, saúde, ética, pluralidade cultural e orientação sexual. Considerando-se que na legislação comum a todos os níveis e modalidades da educação nacional, bem como na legislação específica da educação profissional não foram explicitamente definidos os temas transversais a serem tratados no campo da educação para o trabalho, de acordo com o Art. 6º do Decreto nº 2.208, da Presidência da República, de 17 de abril de 1997, que regulamenta os dispositivos existentes na LDB no que concerne à educação profissional, o Inciso III do referido artigo reserva aos estabelecimentos de ensino aplicados a esta modalidade, um percentual mínimo que complemente o currículo básico na formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico (BRASIL, 1997b). O currículo básico não deve ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória. Portanto, os trinta por cento restantes serão trabalhados dentro dos princípios da autonomia e flexibilidade, que ora fazem parte da realidade do sistema escolar, segundo dispõe a atual LDB. Assim, cumpre às escolas profissionalizantes elegerem disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular, considerando os valores e atitudes dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem e as diferentes questões que se articulam ao compromisso de educar para a cidadania. Em relação ao SENAI/CE, os temas transversais incluídos nos projetos pedagógicos dos cursos de aprendizagem industrial, contemplam questões relacionadas a: qualidade de vida, ética, saúde e segurança do trabalho etc., através das disciplinas de: Cidadania, Qualidade e Meio Ambiente.

Considerando essa perspectiva dualista, a presente discussão afunila o recorte demarcado para este trabalho de pesquisa sociológica, sistematizado na seguinte questão: quais os impactos do paradigma da Qualidade sobre o modelo de educação profissional do SENAI/CE, no que concerne especificamente aos seus reatamentos sobre as representações, sentidos e significados que permeiam as ações e relações vivenciadas pelos sujeitos do processo educativo na referida instituição?

Assim, desenvolvi uma observação sistemática acerca do processo de redirecionamento pedagógico do SENAI/CE no contexto da reestruturação produtiva, buscando compreender o que principia por mim denominado como sendo um jogo de duplo sentido, que é mobilizado através do paradigma da Qualidade: um sentido que reproduz as premissas de um discurso mercadológico e outro, que pode apontar caminhos para a valorização de uma abordagem epistêmica da educação, face às possibilidades de conjugar os princípios da participação e da cidadania como elementos essenciais na construção histórica do conhecimento.

## **1. EDUCAÇÃO E QUALIDADE: a problematização de um objeto tenso**

A problematização do objeto de estudo tratado nesta dissertação perpassou uma pluralidade de questões, articuladas no seguinte eixo temático: o paradoxo de uma perspectiva dual que se engendra a partir da inserção do modelo da Qualidade na educação. Por um lado, constata-se a necessidade de habilitar as pessoas para a nova realidade do trabalho, face às novas demandas das organizações e sistemas produtivos, considerando-se o fenômeno do desemprego, que tem agravado de forma expressiva a questão da exclusão social. Por outro lado, observa-se o risco em que incorre o sistema de ensino, ao incorporar o paradigma da Qualidade em seu campo de ação, sem caracterizar de forma crítica o aspecto ideológico e excludente que subjaz ao referido modelo.

Do núcleo temático apresentado acima, surgiu uma pergunta de partida: como trabalhar com o modelo da Qualidade na educação, sem reproduzir o tecnicismo e o reducionismo do “pensamento único”, da ideologia mercadológica? Este questionamento inicial representou uma pista, uma referência à qual afluíram outras questões, proporcionando a configuração de um recorte definido do objeto de estudo. Portanto, desponta aqui um procedimento de cunho metodológico, esclarecido de antemão, para que não se confundam questões secundárias e complementares com a questão central deste trabalho de investigação sociológica, explicitada a seguir.

### **1.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB O SIGNO DA QUALIDADE: um jogo de duplo sentido**

A situação paradoxal que se revela a partir da inserção do modelo da Qualidade na educação desperta meus sentidos, enquanto pesquisador, e desafia construções teóricas a contribuírem na compreensão de questões diferenciadas e complexas. Dando

continuidade aos questionamentos anunciados acima, é importante ressaltar que este trabalho de investigação sociológica necessitou enveredar na substancialidade dos significados que permeiam a disseminação do paradigma da Qualidade num dado contexto social: o SENAI/CE.

Por conseguinte, cumpriu-se buscar saber: quais os sentidos que, no campo da educação profissional, subjazem à necessidade de sujeitos qualificados para o trabalho, numa estrutura sócio-econômica em que a Qualidade é, sobretudo, um princípio de mercado, um vetor de competitividade e, como conseqüência, também de exclusão?

Partindo dos pressupostos de que a educação é um campo de ação social caracterizado por representações que constroem e mobilizam sentidos; de que a prática educacional não se assenta na neutralidade, mas numa determinada perspectiva político-ideológica, é interessante indagar: em torno de quais significados vem sendo construída a nova educação para o trabalho? Quais os significados subjacentes ao processo de incorporação do modelo da Qualidade à educação profissional, num contexto onde, historicamente, predomina uma cultura tecnicista?

Neste sentido, busquei compreender se há impactos com a implantação do paradigma da Qualidade na educação profissional e de que forma se manifestam no horizonte de significados dos sujeitos do processo educativo, no campo específico do SENAI/CE, considerando que, ao mesmo tempo em que a Qualidade impõe-se como condição de competitividade e empregabilidade nas organizações e nos sistemas produtivos, orienta-se por um escopo de princípios da filosofia holística, articulando-se também, ainda que predominantemente num plano abstrato, com princípios vinculados aos conceitos de cidadania, participação e interação social.

Ademais, fez-se necessário observar a relação existente entre a reprodução midiática do discurso da Qualidade e sua prática enquanto modelo de gestão do ensino, percebendo que tal reprodutibilidade é suscetível de fazer o processo educativo emperrar-se na mera reprodução discursiva e assim, inibir a potencialidade criativa da construção de um conhecimento escolar crítico. Essa construção é um movimento que só acontece verdadeiramente através da intersubjetividade e da comunicação dialógica, pilares básicos de um modelo educacional epistêmico.

Para afinar o recorte do objeto deste estudo, foi imprescindível ponderar que a implantação da Qualidade em qualquer contexto organizacional depara-se com a cultura, as relações, os hábitos e as visões de mundo das pessoas. Considerando este dado, observei ainda que a incorporação de novos conceitos a um determinado horizonte cultural rebate diretamente sobre a identidade das pessoas, desencadeando processos de resistências e mudanças.

Essa perspectiva sócio-antropológica demandou atenção aos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, especificamente educadores e alunos, no sentido de buscar compreender as representações que permeiam seu campo de ação no contexto da implantação de um modelo que se propõe a desenvolver – leia-se, reproduzir – uma *cultura da Qualidade*.

Como entender o fato de que, ao passo em que os educadores e educandos são convocados a uma transformação cultural, essa mudança de paradigma impõe-se mais como um condicionante mercadológico do que como um processo epistêmico, de interação social, de ação social, voltado para a construção de um novo “*habitus*” (BOURDIEU, 1989: 59-73)?

Assim, esta dissertação busca compreender o campo das representações sociais, dos sentidos e significados que permeiam as relações dos sujeitos históricos num dado contexto educacional que se encontra em processo de assimilação do modelo da Qualidade, no caso, o SENAI/CE, focalizando de modo circunscrito uma de suas Unidades de Negócio, o Centro Modelo de Educação Profissional Antônio Urbano de Almeida - CEMEP AUA.

A pergunta central que define o objeto deste estudo desdobra-se da seguinte forma: quais os impactos e/ou efeitos do signo da Qualidade na educação profissional, considerando-se o horizonte de significados vivenciado pelos sujeitos do processo educativo, numa lógica paradoxal que transporta para a educação princípios orientados por uma ética de mercado?

Segundo Araci Catapan – pesquisadora em Metodologia do Ensino Superior, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) –, o modelo da Qualidade engendra

um novo mito na educação (CATAPAN, 2000a)<sup>5</sup>. A qualidade tem sido trabalhada como um signo, como uma marca, que, oriunda de padrões de mercado, é transposta para o ambiente escolar, sem uma avaliação crítica de seus significados.

Da forma como tal noção é posta, seus efeitos ocorrem para os processos de avaliação, tornando-os excludentes. Isto, porque a noção estática de qualidade é aplicada à formação escolar segundo referenciais estanques. Assim, para quem não atinge tais referenciais, fica restrita ou inacessível a possibilidade de reconstrução e criação de conceitos, como partes do processo de aprendizagem, que, sendo dinâmico, deve tomar o “erro” como ponto de partida para a redefinição do conhecimento.

Não estou expressando aqui uma noção absoluta de oposição ao conceito e à prática da Qualidade. Pretendo ressaltar, todavia, que, não estando inserida num processo de comunicação argumentativo e crítico, a noção de Qualidade Total torna-se um mito, que reproduz práticas excludentes, de origem mercadológica.

Neste sentido, para que o conceito de Qualidade seja trabalhado na educação de forma criativa e participativa, é preciso que se atente para a importância dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, professores e alunos, e para a necessidade de construir-se uma comunicação epistêmica no contexto da comunidade escolar.

É necessário valorizar a ação comunicativa (INGRAM, 1993) como vetor de uma relação de criticidade, que proporciona a construção do objeto da interação humana, o conhecimento, de forma criativa e não impositiva. Isto se chama valorização do “ato pedagógico” (CATAPAN, 2000b: 33-36) enquanto meio dinâmico de inserção da Qualidade em metodologias da participação, rompendo-se com o tecnicismo de uma prática restrita à reprodução, transmissão e assimilação de conteúdos e informações pré-estabelecidos.

Facilitando a compreensão do conceito de “ato pedagógico”, é importante salientar que o mesmo fundamenta-se nos pressupostos teóricos da epistemologia psicogenética e no método dialético. De acordo com a epistemologia psicogenética de Piaget, o indivíduo desenvolve seu sistema cognitivo através dos desafios que a

---

<sup>5</sup> A crítica e as polêmicas relacionadas ao modelo da Qualidade na educação, segundo a ótica de pensadores da ciência pedagógica, é aprofundada na seção 2.1.4 do referencial teórico desta dissertação. No momento, a referência ao estudo de CATAPAN (Op. cit.) intenciona apenas anunciar a importância deste debate na definição do presente objeto de investigação social.

experiência de vida lhe apresenta. Assim, tais desafios o estimulam a incorporar novos conhecimentos, fazendo evoluir sua estrutura cognitiva (ROSA, 1994).

Na perspectiva dialética, segundo o pensamento de Karl Marx e F. Engels, o diferencial humano constitui-se e desenvolve-se na organização material da vida, na produção e reprodução da existência. É nessa relação essencial do trabalho que evolui a consciência do ser, num estreito vínculo entre a cultura e a materialidade das relações de produção (MARX & ENGELS, 1980).

Apoiada nestes pressupostos teóricos, Araci Catapan (Op. cit.) observa o fato de que a educação se processa na relação material do sujeito com o objeto de sua existência, que é a cultura. Trata-se de uma relação fundamentalmente epistemológica.

Assim, a educação escolar, enquanto parte de um contexto histórico, é um processo organizado e intencional, que interfere na produção da existência do sujeito, reproduzindo determinados padrões culturais. Neste sentido, para que não se reduza à reprodução de idéias já estabelecidas, o processo educacional precisa ser enriquecido através da essencialidade do ato pedagógico, que por sua vez fundamenta-se no processo de interação entre os sujeitos. A interação, de acordo com Habermas, autor da teoria da ação comunicativa, é definida como um processo intersubjetivo de comunicação, que é reflexivo e argumentativo (INGRAM, Op. cit.).

Considerando a fecundidade do pensamento habermasiano, acredito que a escola deve mobilizar esforços no desenvolvimento de uma ação comunicativa como sendo o caminho para que o processo educativo associe a dimensão do saber organizado em métodos e técnicas de ensino à dimensão epistemológica da interação social. Neste campo da comunicação, o ato pedagógico apresenta-se como força transformadora, que rompe com o reducionismo da reprodução e dá lugar ao processo de criação e construção do conhecimento.

Afunilando esta discussão inicial sobre os impactos da Qualidade na educação, faz-se necessário ressaltar que, num certo sentido, esse paradigma tem sido ideologicamente apresentado como um conjunto de princípios que por si só tendem a revolucionar o processo de ensino-aprendizagem. Numa perspectiva prática, há sinais de que pouco se discute sobre o seu caráter de pacote fechado e seus artifícios ideológicos. Sabe-se que, no contexto da reestruturação produtiva, a Qualidade Total

tem sido apresentada às pessoas como sendo um “pensamento único”; um modelo a ser incondicionalmente seguido por todos, pois, do contrário, não seria possível aos sujeitos conseguir um lugar ao sol.

Para se discutir com maior substancialidade sobre a caracterização do modelo da Qualidade enquanto paradigma que se impõe como pensamento único, haja vista que o conhecimento escolar e o desenvolvimento dos sujeitos acontecem no “campo dos possíveis”, das possibilidades de criação, a filosofia de Nietzsche apresenta-se como contribuição fecunda neste estudo.

As idéias nietzscheanas inspiram aqui uma reflexão sobre o conceito de “*vontade de potência*”, que, de acordo com o referido pensador, compreende-se como sendo o sentido da criação, em contraponto a toda forma de pensamento único; um sentido que mobiliza a criatividade humana e potencializa a construção do conhecimento como processo dinâmico e fecundo de possibilidades (NIETZSCHE, 1983: 295-325).

Segundo Nietzsche, todo processo civilizatório é caracterizado por castrações das pulsões e das paixões humanas, elementos que animam a atividade criativa. A história ocidental<sup>6</sup> tem sido marcada pela imposição de um pensamento único, cujo referencial de verdade é uma moral maniqueísta, que define padrões de vida a partir dos conceitos do bem e do mal, numa caracterização eurocêntrica da cultura judaico-cristã.

A própria racionalização do trabalho é fundamentada nessa moral, que classifica em termos de verdade absoluta a devoção ao labor como sendo o principal elemento do crescimento humano. A ênfase unilateral no trabalho como vetor da emancipação humana inibe uma dimensão fundamental da existência, que se expressa na perspectiva do desenvolvimento do espírito. Tal desenvolvimento está relacionado ao plano das pulsões humanas, das paixões, das crenças e símbolos, da arte, do belo,

---

<sup>6</sup> É importante ressaltar que a referência à cultura ocidental não circunscreve aqui um limite histórico, como se houvesse a intenção de centralizar no Ocidente o mapeamento de processos civilizadores maniqueístas. Toda tradição histórica, em qualquer lugar do mundo, assenta-se em estruturas de pensamento e de ação que se tornam preponderantes e demarcam os campos da cultura, embora inseridas na dinâmica do jogo social; sendo também, portanto, passíveis de transformação (BOURDIEU, 1996). Falo aqui em Ocidente, no sentido de ressaltar o padrão civilizador eurocêntrico que, historicamente, pela força da colonização e pelo poder de uma racionalidade declarada universal, tem sido disseminado em diferentes nações do mundo como referencial de verdade e como modelo linear da evolução humana (DAMATTA, 1993).

da estética da criação. Assim, matéria e espírito, razão e paixão, conhecimento e trabalho são dimensões complementares da existência, que o pensamento único subjacente ao processo civilizatório tem isolado no curso da história.

Chegando ao fecho desta problematização, aludo à fecundidade das idéias de Nietzsche, no sentido de anunciar também a necessidade de investigar sinais de uma possível utilização criativa do modelo da Qualidade na educação geral e profissional, através da ênfase na prática de seus princípios teóricos que preconizam a valorização da comunicação e da participação no âmbito das organizações.

Acredito que esta perspectiva apresenta-se como um possível vetor de canalização do que se define como vontade de potência, em contraponto ao pensamento único que tenta impor ao processo de ensino e aprendizagem padrões estanques de uma visão de mundo mercadológica e excludente, que tolhe a estética da criação.

Em compasso à implantação do modelo da Qualidade em educação, observa-se uma reestruturação do instrumental tecnológico empregado no processo pedagógico, com a adoção de novas mídias e recursos informatizados. Neste campo, o avanço tecnológico é um processo irreversível e repleto de possibilidades criativas. Todavia, cabe às pessoas que fazem o sistema educacional, acompanhar a história como sujeitos ativos e criativos, transformando-a através da dinamização dos processos pedagógicos, no sentido de valorizar, sobretudo, a intersubjetividade, em contraponto ao aspecto estático da mera reprodutibilidade de técnicas e informações.

Considerando a fecundidade do pensamento nietzscheano e a idéia de que o ato pedagógico acontece num horizonte de possibilidades, é interessante concluir esta reflexão lembrando também o fato de que a Qualidade, em si mesma, é apenas um signo, veiculado na forma de significantes – discursos, imagens, sinais e símbolos. Desta forma o significante não traz de imediato uma revelação de seus significados. Cumpre, portanto, aos sujeitos do processo de construção do conhecimento histórico e escolar, interagir num contexto de ação comunicativa, para que se compreenda o caráter polissêmico do modelo da Qualidade.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

A reflexão que apresento neste capítulo contextualiza de forma mais genérica meu objeto de estudo, resgatando elementos históricos da relação existente entre trabalho e cultura e discutindo questões globais do processo de reestruturação produtiva e seus rebatimentos sobre o mundo do trabalho, com ênfase na reproduzibilidade técnica e midiática do signo da Qualidade; paradigma ao qual subjazem significados de uma concepção mercadológica, projetada, no entanto, através de categorias que mesclam diferentes sentidos e representações, tais como: empreendedorismo, excelência, competitividade, competência, polivalência, ética, cidadania, responsabilidade social e ambiental.

### **2.1 O MUNDO DO TRABALHO SOB O SIGNO DA QUALIDADE**

#### ***2.1.1 Espaço e Tempo: uma discussão sobre Trabalho e Cultura***

As categorias espaço e tempo possuem um caráter universal e encerram em si particularidades socioculturais e históricas. Em todas as culturas, os povos têm sua vida social organizada em formas específicas de compreensão e utilização do espaço e do tempo. Embora seja universal o fato de que toda cultura humana fundamenta a organização da vida social nas categorias espaço e tempo, não é correto interpretar tais categorias como manifestações de uma realidade a priori. Não se trata de formas de classificação naturalmente imediatas ou pré-concebidas pelo sujeito numa dimensão puramente individual ou subjetiva. As noções e as necessidades de espaço e tempo são definidas e objetivadas no contexto social, através do “jogo” que relaciona a tradição com a dinâmica da intersubjetividade e do seu fazer histórico.

Esta concepção que relativiza a gênese das categorias espaço e tempo foi definida pela sociologia clássica francesa, em que se destaca o sociólogo Émile

Durkheim, autor de “As formas elementares de vida religiosa – O sistema totêmico na Austrália” (DURKHEIM, 1989). Na obra citada, Durkheim refuta o apriorismo cartesiano e kantiano, segundo o qual a mente humana, a razão, é naturalmente dotada de acepções do espaço e do tempo, num sentido universal. Para Durkheim, é no contexto social, na associação entre indivíduos, que vai sendo formada uma representação lógica da realidade, com o emprego fundamental das categorias espaço e tempo.

Mesmo considerando-se que a análise durkheimiana sobre as representações sociais não contempla a devida importância das subjetividades, pode-se afirmar que seu estudo é um importante referencial teórico para a compreensão dos sistemas de idéias enquanto frutos de uma construção social das categorias do entendimento humano.

O que corrobora a definição durkheimiana é o fato de existirem, na história das sociedades, diferentes representações do espaço e do tempo, que fazem da cultura algo universal no aspecto cognitivo e criativo/reprodutivo, e algo ao mesmo tempo particular: cada povo tem seu *modus vivendi* e seu *modus operandi* particulares, muito embora a difusão de práticas culturais seja um fenômeno que impulsiona a ampliação e a transformação dos horizontes culturais entre os diferentes povos.

Na contemporaneidade, esse fenômeno é muito presente na realidade mundial – em decorrência da globalização econômica e cultural –, bem como a sua contra-face, que é o fundamentalismo ou dogmatismo cultural: uma espécie de cristalização da cultura frente a possibilidades de mudança e de transformação das tradições (IANNI, 1994; SCHERER-WARREN, 1996).

Assim como as categorias espaço e tempo possuem uma dimensão universal e outra particular, a categoria trabalho também possui essa dupla manifestação. A antropologia é uma ciência que nos ajuda a compreender melhor essa definição. Clifford Geertz, um dos teóricos da chamada antropologia interpretativa, aborda esta questão focalizando o impacto do conceito de cultura sobre o conceito de mente.

Geertz sustenta a idéia de que o homem é produto e produtor da cultura. Ou seja, na história do processo evolutivo do ser humano, ao mesmo tempo em que o "homem primitivo" ia fazendo suas primeiras descobertas de como melhorar a vida

frente aos desafios da natureza, também ia ampliando sua estrutura cerebral, sua capacidade cognitiva e seu aprendizado, construindo a cultura e sendo construído por ela (GEERTZ, 1989).

As primeiras manifestações do trabalho surgiam como fonte de descoberta do humano. O homem descobria então, que sua espécie pode criar, transformar a natureza de forma racional e consciente, diferenciando-se, portanto, dos outros animais. Dando um enfoque mais materialista à origem da cultura, Karl Marx concebe a construção da consciência humana como um processo que se dá na transformação da natureza, através do trabalho (MARX & ENGELS, Op. cit.). Eis o sentido universal do trabalho: é a partir dele que o homem se descobre como ser consciente da sua finitude e como ser capaz de criar e transformar o ambiente em função da melhoria de suas condições de existência. É este o caráter universal do trabalho.

Entendendo-o em um sentido específico, as formas de organização do trabalho e as relações trabalhistas são construídas de modo particular em cada meio social. Neste sentido, as formas em que o trabalho tem se manifestado historicamente variam segundo as culturas e as sociedades, sendo que, no contexto sócio-econômico e político das sociedades complexas, a dimensão filosófica e universal do trabalho, como meio de emancipação do ser humano, vem sendo transformada e, muitas vezes, negligenciada no processo de organização e divisão do trabalho social:

*"[...] a progressiva monetização das relações na vida social transforma as qualidades do tempo e do espaço. A definição de um 'tempo e um lugar para tudo' muda necessariamente, formando uma nova estrutura de promoção de novos tipos de relações sociais. [...]" (HARVEY, 1989: 209).*

Assim, compreendendo que o modo de organização das relações trabalhistas reflete-se diretamente na organização social em escala mais geral, não se pode entender a racionalização do processo de trabalho como um fenômeno restrito ao âmbito da administração e operacionalização das técnicas de produção econômica. A organização do trabalho tem seus rebatimentos culturais, sociais e políticos, tanto no sentido das relações mais especificamente trabalhistas, quanto no campo da questão social em sentido mais amplo. Ela altera, necessariamente, as significações e

representações das categorias espaço e tempo, em que se engendram formas específicas de sociabilidade.

De acordo com David Harvey, "*o tempo e o espaço são fontes de poder social*" (HARVEY, Op. cit, Pp. 207-218). Portanto, a transformação histórica de seus significados não se faz de forma neutra; constrói-se num jogo de relações de sociabilidade, em meio a forças hegemônicas, emergentes e/ou antagônicas.

Reforçando a inteligibilidade desse processo de redefinição das categorias espaço e tempo, o geógrafo Milton Santos focaliza-o como sendo a marcha – não necessariamente linear – de uma "*aceleração contemporânea*" (SANTOS, 1993: 15-16) em que se apresentam como fundamentais as categorias: expansão demográfica, explosão do consumo, tecnologia, técnica, signos, império da imagem, mídia, engenharia das comunicações, mundialização, globalização, fluidez, efemeridade, competitividade, fluxos hegemônicos etc., em função de temporalidades aceleradas que interessam a determinados fins, enquanto se conservam dinâmicas mais lentas do domínio sobre o tempo, acentuando-se o fosso da desigualdade e exclusão sociais:

*"O que existe mesmo são temporalidades hegemônicas e temporalidades não hegemônicas ou hegemônicas. As primeiras são o vetor da ação dos agentes hegemônicos da economia, da política e da cultura, da sociedade enfim. Os outros, hegemônicos pelos primeiros, devem se contentar de tempos mais lentos"* (SANTOS, Op. cit, p.16).

Aqui, os pensamentos de David Harvey e Milton Santos apresentam interfaces muito próximas: ambos abordam a questão do manejo da técnica e do conhecimento, que se empregam sobre o domínio do espaço e do tempo, numa lógica de controle e poder sociais, resultando em formas de sociabilidade intencionalmente engendradas.

Considerando a fecundidade da visão desses autores, é imprescindível analisar o processo de reestruturação produtiva em curso, atentando-se para a sua vinculação direta aos contornos dos modos de racionalização do trabalho constituídos no âmbito do capitalismo industrial e pós-industrial.

Para se compreender o sentido sociocultural, econômico e político do trabalho, ou seja, a sua multidimensionalidade, faz-se necessário conhecer as diferentes configurações históricas da organização científica do processo de trabalho,

relacionando especificidades dos modelos de produção conhecidos como taylorismo, fordismo e toyotismo. Este último é convencionalmente designado como paradigma da “Produção Flexível” e representa um modelo que, sobretudo em termos teóricos, torna-se hegemônico na atualidade, difundindo os chamados programas de Qualidade Total.

Fazendo uma leitura crítica desta terminologia, tratarei este modelo pelo título de *paradigma da acumulação flexível* (HARVEY, Op. cit.), aludindo a um outro pilar de discussão também importante no presente estudo, qual seja, a dimensão essencialmente política da organização científica do trabalho, que é desenvolvida sob a ideologia objetivista do conhecimento científico moderno.

### ***2.1.2 Racionalização do trabalho e sociabilidade em diferentes modelos de administração da produção***

Embora considerando a diversidade das culturas, na história da evolução humana existe um sentido universal para o trabalho, definido num plano essencialmente filosófico e antropológico. O trabalho expressa uma dimensão fundamental do existir humano: a racionalidade que se manifesta na relação do homem com a natureza, no sentido de transformá-la em função da melhoria da qualidade de vida.

Todavia, a evolução das culturas e das sociedades revela o desenvolvimento de condições sociais desiguais, como resultado de um crescimento econômico que produz um profundo distanciamento espiritual do homem com relação às suas bases naturais. A dimensão ontológica da autonomia humana, que se configura não somente na realização do trabalho, mas na intersubjetividade em suas diferentes esferas, vai sendo negligenciada, ao curso da história, através da crescente exploração da força de trabalho como instrumento de reprodução material.

No final da Idade Média, com a transição do feudalismo - sistema produtivo marcado pelo trabalho servil - para o mercantilismo, já começam a instituírem-se mecanismos de disciplinamento do trabalho em função das relações econômicas que então se tornavam preponderantes:

*"[...] as explorações do calendário e da medida do tempo, que tinham sido promovidas pelas ordens monásticas para impor a disciplina religiosa, foram apropriadas pela burguesia nascente como um recurso para organizar e disciplinar as populações das cidades medievais em termos de uma disciplina de trabalho bem secular recém-descoberta. [...]" HARVEY (Op. cit, p. 209).*

No início do século XX, Max Weber, pensador clássico da sociologia alemã, estudou cientificamente a questão da passagem de uma cultura econômica tradicionalista para uma cultura racional e metódica, no livro "A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo" (WEBER, 1989), focalizando seu ângulo de análise sobre a importância da significação cultural da ética puritana protestante para a formação de um etos capitalista moderno na cultura econômica ocidental.

Dentre as bases teóricas que fundamentam minha proposta de investigação, a obra de Weber é um importante referencial, sobretudo por contribuir para a compreensão do processo histórico de secularização da moral do trabalho.

No século XVII, com o advento da ciência moderna, evolui cada vez mais a importância econômica da representação racional do espaço e do tempo. Já no século XVIII, com a institucionalização mais ampliada do "trabalho livre", consolida-se a passagem do mercantilismo para o capitalismo, instaurando-se uma nova ordem social fundada nos valores do liberalismo, doutrina política e econômica segundo a qual a iniciativa privada seria o motor do progresso econômico; progresso que se desdobraria no campo social de forma positiva, pois os mecanismos do mercado produziram os efeitos de geração e distribuição social da riqueza. Nesse contexto, as sociedades tornam-se mais complexas, num processo de crescente modernização, em que vai surgindo a sociedade industrial.

Este breve resgate histórico visa mostrar a redefinição das relações de trabalho que se processam com a Revolução Industrial. As corporações de artesãos, que antes do surgimento das fábricas desenvolviam um trabalho mais cooperativo e independente, são transferidas para o chão de fábrica, ambiente que passa a requerer uma nova postura diante do espaço e do tempo. Os proprietários dos meios produtivos impõem, então, uma disciplina rigorosa ao trabalho individual e coletivo, realizando assim um controle direto sobre as relações de produção. No entanto, na fase inicial da Revolução Industrial, os trabalhadores ainda detêm uma certa autonomia sobre o

processo produtivo, dado que o avanço ainda tímido da tecnologia mecânica mantinha a necessidade dos conhecimentos tradicionais preservados pelos antigos mestres e membros das corporações (DECCA, 1990).

No século XIX, esse quadro muda drasticamente. O avanço tecnológico e a introdução de máquinas mais ágeis vão tornando a produtividade cada vez menos dependente dos conhecimentos tradicionais, impondo a necessidade de uma adaptação maior do trabalhador ao ritmo da maquinária. O aumento da produtividade passa a ser uma necessidade imperativa do novo sistema, que se fundamenta na reprodução do capital na forma do lucro.

Delineiam-se em contornos mais definidos, demandas que influenciam a emergência do taylorismo, sistema de organização da produção industrial projetado por Frederick W. Taylor, engenheiro e economista norte-americano (1856-1915), que se baseou no princípio da psicotécnica e da organização racional do trabalho, através do qual se procura alcançar o máximo de rendimento com o mínimo de tempo e de atividade (JURAN, 1997: 96-104).

A organização taylorista do processo de trabalho tornou-se conhecida como *administração científica*. Esse cunho da marca científica no sistema de Taylor deve ser refletido de forma complexa, sem que se centralize a discussão na questão da transformação técnica das relações de trabalho. Portanto, faz-se necessário mencionar aqui o status político e econômico da ciência moderna, que está assentado no objetivismo científico e na noção de conhecimento como lei científica estabelecida.

Sob a ideologia do status científico, o sistema de Taylor ergue-se com uma força que se assenta no modelo mecanicista e utilitarista do cientificismo moderno, transformando não apenas a dimensão da técnica no mundo do trabalho. Trata-se de um dado sistema de sociabilidade, que se desenvolve fundamentalmente através da transformação das relações políticas do trabalho:

*"[...] o taylorismo deve ser analisado em sua dimensão política dissimulada quando se apresenta como método 'científico' ou como mera técnica de intensificação da produção. [...] A 'organização científica do trabalho' supõe a idéia de uma racionalidade inerente ao processo de produção, como se este fosse dotado de leis naturais a que os homens e sua ciência deveriam subordinar-se e obedecer. O taylorismo aparece então como um método que expressa essa racionalidade inscrita na*

*ordem natural das coisas, ou seja, ordem objetiva que o autoriza sem comportar refutação qualquer*" (RAGO & MOREIRA, 1994: 33-35).

Numa extensão aprimorada do taylorismo, o modelo de organização fordista das relações de trabalho começa a ser difundido a partir do sistema de fabricação em série, idealizado e empreendido pelo industrial norte-americano Henry Ford (1863-1947). O paradigma fordista surge na indústria automobilística durante a primeira década do século XX, assumindo maior expressividade a partir do período Pós-Segunda Guerra Mundial, quando já começava a surgir no Japão o paradigma da "Produção Flexível".

Consoante o economista Cândido Ferreira, os estudiosos deste tema não usam o conceito de fordismo da mesma maneira:

*"Para certos autores, o conceito é sinônimo, alternativamente, de taylorismo, produção em massa, linha de montagem automatizada. Para outros, fordismo refere-se a todo um modo de vida. Enquanto certos autores limitam sua aplicação ao processo de trabalho e aos métodos de gestão, outros querem inseri-lo num conjunto de conceitos gerais voltados para a explicação das sociedades como um todo"* (FERREIRA, 1993: 01).

Em comparação com o taylorismo, a elaboração de uma definição homogênea para o fordismo torna-se ainda mais inviável, dadas as particularidades que caracterizam a adoção do modelo em diferentes contextos intra e entre nações. Pesquisas realizadas em empresas<sup>7</sup> detectaram uma configuração híbrida do taylorismo-fordismo em alguns casos, e em outras situações, foi observada uma superação do taylorismo pelo paradigma fordista de forma mais claramente definida.

Contudo, a despeito da diversidade de filosofias e práticas, o termo fordismo possui um significado geral de organização da produção, que se desdobra na prática como definição de paradigma tecnológico, forma de organização do trabalho, estilo de gestão e como sistema de engendramento de formas de sociabilidade.

Segundo Michel Aglietta (Apud. TEIXEIRA, 1996), a organização fordista do processo de trabalho funda-se numa estreita relação entre a produção em massa e o consumo em massa: "[...] o fordismo é [...] uma articulação do processo de produção

<sup>7</sup> Trabalhos de pesquisa realizados por BOYER (1989), autor citado por FERREIRA (Op. cit.).

*e do modo de consumo, que instaura a produção em massa, chave da universalização do trabalho assalariado*”<sup>8</sup> (AGLIETTA, 1976: 94).

Prolongamento da forma de organização taylorista, baseado na produção em grande escala e na reprodução global da força de trabalho assalariada, o fordismo concretiza-se em sintonia com uma produção de caráter mercantil, em que há uma tendência a subordinar tudo ao comércio, ao interesse, ao lucro, ao ganho, numa perspectiva estreitamente quantitativa. A produção em massa, principal característica do modelo em discussão, fundamenta-se no consumo em larga escala de materiais e energia, de forma mais aprimorada do que no modelo taylorista (SENAI. DN, 1992).

Nos anos 30 (século XX), uma profunda crise na economia norte-americana assinala a emergência de uma reformulação do modelo fordista, fazendo surgir o chamado “*fordismo genuíno*” (BOYER, Op. cit.). Tal crise deveu-se, além dos efeitos da Segunda Guerra Mundial, ao desequilíbrio causado pelo desenvolvimento do sistema de produção em massa por um lado, e a ausência de um consumo de massa satisfatório por outro lado, “[...] o que provocava um crescimento insuficiente da demanda em relação à capacidade produtiva da economia [...]” (FERREIRA, Op. cit, p. 07), fazendo emergir novos mecanismos de definição das relações salariais e instituindo de forma mais expressiva a chamada norma fordista de salários, com a incorporação de ganhos de produtividade.

Coincidindo no tempo com a crise dos anos 30 do modelo fordista americano, surge no Japão do Pós-Segunda Guerra um paradigma que se encontra atualmente em difusão internacional, conhecido como modelo, da “Produção Flexível”<sup>9</sup>. A importância do modelo japonês passa a assumir uma presença mais hegemônica a partir dos anos 70, intensificando-se nas décadas de 80 e 90, com os efeitos da crescente globalização da economia e do processo de reestruturação produtiva, fenômenos assentados, sobretudo, na automação industrial microeletrônica.

A partir do final dos anos 70 e início dos 80, o modelo de produção fordista começa a passar por significativas transformações que, no contexto específico da sociedade brasileira, foram determinadas, principalmente, pela forte desaceleração do

---

<sup>8</sup> O trecho citado foi traduzido livremente por TEIXEIRA (Op. cit, p. 55).

<sup>9</sup> Refiro-me ao chamado modelo da “Produção Flexível” utilizando a terminologia “paradigma da acumulação flexível”, que considero mais adequada à sua essência capitalista.

crescimento econômico na década de 80 e pelo esgotamento do padrão de industrialização implantado no Brasil (modelo de industrialização por substituição de importações).

Além disso, com o processo de democratização do País a partir do final dos anos 70, observou-se uma revitalização do movimento sindical brasileiro, que veio a constituir-se num dos principais atores sociais do cenário político durante os anos 80. Neste período, ampliou-se o espaço das organizações trabalhistas e conquistou-se amplo reconhecimento social, através da difusão do sistema de negociações coletivas, numa adaptação do padrão de desenvolvimento da norma salarial fordista, que é caracterizada, dentre outros aspectos, pela evolução quantitativa do salário, modelo instaurado no fordismo norte-americano dos anos 30.

Segundo ABRAMO & MONTERO (1995), a crise do modelo fordista no circuito internacional evidenciou-se imediatamente após o choque do petróleo, que sacudiu o mundo industrializado em 1974-75, quando começou a despontar “[...] *uma ruptura entre o modelo taylorista-fordista e as novas formas de organização da produção que colocavam o trabalho humano como aporte central para a eficiência do sistema. [...]*” (P. 70).

É importante referenciar ainda outros elementos importantes do cenário que marca a transição desse paradigma de organização das relações de trabalho. O declínio de tal modelo de desenvolvimento é marcado pelos seguintes fatores: a crise da dívida externa, a globalização da economia e as mudanças nos padrões internacionais de competitividade, alavancadas num ambiente de intensas inovações tecnológicas.

Este novo cenário coloca uma série de questões que passam a reorientar a atenção de estudiosos da socioeconomia, sobretudo dos economistas, administradores e sociólogos do trabalho<sup>10</sup>: a crise do modelo de industrialização por substituição de importações, o impacto social do ajuste e da reconversão exportadora, enfim, a crise do taylorismo-fordismo e sua manifestação nas condições e relações de trabalho (ABRAMO & MONTERO, Op. cit, p. 73).

---

<sup>10</sup> Ver na próxima seção (2.1.2.1), uma breve discussão sobre uma instigante polêmica que emerge neste contexto, qual seja, a questão da centralidade da categoria trabalho no campo da sociologia.

Retomando o raciocínio de David Harvey, a passagem do fordismo para os modos flexíveis de produção e acumulação é marcada por uma dinâmica fundamental do capitalismo, que realiza contínuos esforços no sentido de otimizar os "*tempos de giro*" entre produção, comercialização e consumo, acelerando processos sociais e, ao mesmo tempo, diminuindo barreiras espaciais e temporais na tomada de decisões significativas:

*"[...] há toda uma história de inovações técnicas e organizacionais aplicadas à redução dessas barreiras [...]. É nesse contexto que a adaptabilidade e flexibilidade dos trabalhadores se tornam vitais para o desenvolvimento capitalista. [...] A destruição e a reconstrução acelerada das habilidades dos trabalhadores foram [...] uma característica central da passagem do fordismo para os modos flexíveis de acumulação"* (HARVEY, Op. cit, p. 210).

De modo análogo ao sentido de como esta questão é tratada por David Harvey, Milton Santos aborda o processo de transformação das categorias espaço e tempo no contexto do capitalismo pós-industrial, empregando o termo "*aceleração*"; o que aqui equivale à noção de *tempos de giro* discutida por aquele autor. Segundo Milton Santos, a contemporaneidade é caracterizada, dentre outros fenômenos, pela globalização do espaço físico, o qual, intencionalmente feito, produz "*[...] a sensação de um presente que foge*" (SANTOS, Op. cit, Pp. 15-16).

Essa noção de fluidez, de efemeridade, está estreitamente relacionada à volatilidade do capital, que circula em escala internacional, em função dos interesses econômicos resguardados pelos grandes grupos financeiros mundiais e, conseqüentemente, em torno da competitividade de mercados:

*"Nesses espaços de racionalidade, o mercado torna-se tirânico e o Estado tende a ser impotente. Tudo é disposto para que os fluxos hegemônicos corram livremente, destruindo e subordinando os demais fluxos. [...] Não é à toa que as palavras de ordem do presente período são a fluidez e a competitividade, estimuladas de fora das sociedades implicadas e instaladas pela sedução das teorias ou pela violência da moeda"* (SANTOS, Op. cit, p. 18).

Na concepção de Milton Santos, enquanto o espaço é globalizado através da dinâmica virtual que faz circular o capital financeiro, as relações concretas de

produção acontecem num contexto de crescente fragmentação dos territórios locais, reproduzindo também, os mecanismos da exclusão social. Assim, *“através do espaço, a mundialização, em sua forma perversa, empobrece e aleija”* (SANTOS, Op. cit, p. 18).

Todo esse processo de otimização do uso do espaço e do tempo pelos interesses hegemônicos do capital não seria possível sem uma mobilização, também perversa, do *“meio técnico-científico”*, aplicado, por sua vez, à racionalização e controle das instâncias produtivas, não apenas em seu aspecto técnico, mas também no que concerne ao domínio dos campos simbólico e comportamental:

*“Assim feito, o espaço pode ser entrevisto através da tecno-esfera e da psico-esfera, que, juntos, formam o meio técnico-científico. A tecno-esfera é o resultado da crescente artificialização do meio ambiente. [...] A psico-esfera é o resultado das crenças, desejos, vontades e hábitos que inspiram comportamentos filosóficos e práticos, as relações interpessoais e a comunhão com o Universo”* (SANTOS, Op. cit, p.17).

A discussão desses autores sobre a racionalização mercadológica das categorias espaço e tempo inspira a realização de uma leitura crítica acerca do surgimento do chamado paradigma da *“Produção Flexível”* – modelo que teve sua gênese no Japão, no contexto do Pós-Segunda Guerra Mundial, ao final dos anos 40. Conforme JURAN (Op. cit.), trata-se de uma nova concepção sobre a organização do trabalho, idealizada e empreendida pela União dos Cientistas e Engenheiros Japoneses – JUSE, organização sem fins lucrativos dirigida por Kenishi Koyanagi.

O objetivo principal da JUSE ao elaborar esse novo paradigma da produção, era mudar a fama japonesa de país fabricante de produtos inferiores aos americanos, direcionando o controle administrativo para os campos da qualidade e produtividade. A qualidade passa a ser o centro das mudanças na indústria japonesa, enquanto categoria diretamente relacionada ao aumento da produtividade e do potencial competitivo no mercado internacional que já se ampliava a partir do Pós-Guerra.

Como uma importante força propulsora da globalização econômica, o modelo da *“Produção Flexível”* fundamenta-se na âncora/trinômio qualidade-produtividade-competitividade. Numa contextualização mais genérica do cenário tecnológico e científico que se caracteriza pelas transformações ora em discussão, novas tecnologias

de ponta modernizam a produtividade industrial, destacando-se paradigmas originados pela cibernética, tais como a microeletrônica, a telemática, a biotecnologia etc.

Trata-se de inovações que viabilizam o processo de automação da indústria, setor produtivo que passa a operar com uma dinamicidade incomparavelmente superior à capacidade dos modelos taylorista-fordista, instaurando uma nova realidade quanto ao domínio tecnológico do espaço e do tempo.

Nesse novo cenário, as empresas operam com intensa agilidade, realizando investimentos e tomando decisões à distância, através de avançados mecanismos eletrônicos, atualmente otimizados pela utilização da fibra ótica nos canais de comunicação. A Internet é um dos recursos mais conhecidos no campo dessa capacidade de comunicação acelerada que se emprega nos sistemas administrativos da chamada era pós-moderna.

O *cyber space* (espaço cibernético) já não é mais considerado uma mera realidade virtual, mas sim, um espaço “concreto” que, embora seja utilizado em formato não-presencial, funciona como um meio para a realização de diferentes operações, reduzindo barreiras espaciais e temporais.

É um espaço cuja ocupação é crescente, “aonde” as pessoas vão às compras, realizam cursos, estudos, pesquisas, reuniões e conferências, formam movimentos em rede, comunicam-se, enviam e recebem publicações e mensagens, divertem-se, algumas fazem amizades, namoram e até se casam; outras realizam investimentos, fazem marketing político e institucional e tomam decisões. Enfim, o *cyber space* hoje funciona, sobretudo, como uma fonte de retorno financeiro para as empresas, beneficiando os diversos segmentos da economia e das cadeias produtivas.

Com relação ao ambiente de fábrica, a implantação de sistemas automatizados através da microeletrônica agiliza as operações industriais, encurtando distâncias e otimizando o aproveitamento do tempo: a utilização de sistemas de controle numérico computadorizado permite um domínio maior sobre todo o processo produtivo, sem que o profissional encarregado desse controle geral necessite percorrer todo o espaço da fábrica ou transitar por setores específicos. Este é apenas um dos variados fenômenos que se concretizam no domínio da agilidade operacional proporcionada pela automação microeletrônica.

Com o emprego da microeletrônica, a dinamicidade das relações de produção torna-se tão significativa, que já é possível falar concretamente em uma divisão internacional mais complexa do trabalho, pelo fato de uma empresa transnacional ser virtualmente capaz de dividir a sua cadeia produtiva entre diferentes nações, através da terceirização ou pela implantação de unidades industriais em espaço estrangeiro.

### ***2.1.2.1 Trabalho: uma categoria central no campo do conhecimento sociológico?***

Face às transformações que contextualizam a realidade das sociedades complexas no âmbito da reestruturação do capitalismo e das formas de sociabilidade que se configuram em novas categorias de agrupamento e mobilização social, emerge um fato particularmente interessante para a sociologia, vislumbrado neste cenário: a questão da polêmica em torno da centralidade da categoria trabalho no referido campo do conhecimento.

Numa incursão epistemológica sobre a história do saber sociológico, compreende-se que, em sua performance moderna, esta ciência surge como fruto do pensamento de seus grandes clássicos, notadamente Marx, Durkheim e Weber, estudiosos que vivenciaram a efervescência de uma sociedade em processo intenso de urbanização e industrialização, marcado pela ascensão do capitalismo e a crescente complexidade das relações de produção.

Com enfoques diferenciados, tais pensadores buscaram explicar e/ou compreender a realidade social a partir de uma atenção centrada na questão do trabalho e seus desdobramentos sobre a sociedade. Assim, o papel central desta categoria no campo da sociologia manteve-se inquestionável até décadas recentes, mais precisamente até os anos 60, quando ainda predominavam por um lado, as teorias funcionalistas e por outro, as abordagens estruturalistas, estas erigidas sobre uma visão macro-econômica da sociedade (OFFE, 1989).

Há uma multiplicidade de fatos, numa complementaridade entre o curso da história e a dinamicidade do conhecimento científico, que leva a uma descentralização

do enfoque macro-estrutural. No seio das ciências humanas, especificamente nas ciências sociais, o paradigma macro-estruturalista é posto em xeque de modo mais sistemático a partir dos anos 60<sup>11</sup>, com o segundo movimento da “reviravolta lingüística”, caracterizado como “reviravolta lingüístico-pragmática”<sup>12</sup>, cuja proposição fundamental deu-se no sentido de afirmar que não pode haver sociologia sem hermenêutica.

Com a reviravolta lingüístico-pragmática, a noção de “mundo vivido”, a intersubjetividade e as questões do cotidiano passam a ter importância significativa frente às tendências unilaterais e macro-estruturais predominantes até então no âmbito da sociologia (ARAÚJO, 1996: 145-171). Assim ampliado, o pensamento sociológico encontra-se mais capacitado a compreender a emergência do chamado “capitalismo pós-industrial”<sup>13</sup> – fenômeno que se configura na reestruturação do mundo do trabalho,

<sup>11</sup> Em artigo intitulado “Epistemologia pós-moderna: a visão de um historiador”, Ciro Flamarion Cardoso assinala o fato de que a ampliação do arcabouço teórico do racionalismo ocidental começou a tornar-se expressiva já no segundo pós-guerra, sob a influência de concepções elaboradas no final do século XIX e aprofundadas na primeira metade do século XX, a saber: a psicanálise freudiana, com a difusão da noção de inconsciente; o estruturalismo lingüístico, em que se destacam os nomes de Lévi-Strauss e Roland Barthes; e as abordagens filosóficas da fenomenologia – linhagem que perpassa os pensamentos de Nietzsche, Heidegger e Husserl – e do existencialismo, notadamente identificada nas figuras de Kierkegaard e Sartre (CARDOSO, 2001: 78). A reconstituição epistemológica feita no artigo ora em foco apresenta uma substancial riqueza de informações. No entanto, o autor, a meu ver, termina por incorrer numa leitura estéril do chamado movimento pós-estruturalista francês, que, inspirado em grande parte nas idéias de Nietzsche, trouxe uma substancial contribuição para o horizonte das ciências sociais na década de 60 (século XX), sobretudo pela atenção heurística que seus principais pensadores – Gilles Deleuze, Jacques Derrida e Michel Foucault – direcionam para fenômenos do cotidiano e dos micro-universos das relações sociais. Construindo uma nova abordagem sobre a história, em que se põe em xeque a unilateralidade da perspectiva macro-estrutural na compreensão das relações vivenciadas pelos sujeitos históricos e se valoriza a importância das subjetividades e dos sistemas simbólicos, os pós-estruturalistas contribuem para a ampliação do olhar das ciências sociais sobre o mundo. A despeito de tal descentralização, o texto de Cardoso revela uma interpretação negativa do pós-estruturalismo: “[...] *Tal movimento intelectual desembocou, previsivelmente, num estado de coisas suspenso entre o nihilismo e o pansemiotismo, numa negação da explicação em favor da hermenêutica relativista*” (CARDOSO, Op. cit, p. 79).

<sup>12</sup> A primeira reviravolta lingüística teve sua gênese com o Círculo de Viena, no final dos anos 20 (século XX) e a segunda, que desponta nos anos 50 e 60, fundamenta-se no conceito de “jogos de linguagem”, trabalhado por Wittgenstein. Ainda sobre a reviravolta lingüístico-pragmática, ver seção 2.2.1 da presente dissertação.

<sup>13</sup> A denominação “capitalismo pós-industrial” (MELUCCI, 1989: 49-66) tem suscitado polêmicas nos debates acadêmicos, considerando-se, sobretudo, o processo de reestruturação do capital, que, embora atualmente ancorado de forma expressiva numa estrutura de financeirização, não prescinde de sua vertente de industrialização. Assim, cumpre esclarecer que a referida terminologia está sendo empregada no presente texto no sentido de aludir, entre outros fenômenos, a uma nova performance do capital, configurada na dinâmica mundial da financeirização. De fato, observa-se a coexistência de um capitalismo industrial e financeiro. Atentando-se para o contexto dos chamados países periféricos, compelidos pelo imperialismo hegemônico do capital financeiro, não é possível negligenciar a

na automação da indústria, no crescimento do setor de serviços e, como está dito acima, em novas formas de sociabilidade.

Trata-se de um processo histórico circunscrito em um novo cenário internacional, onde se acirram as questões do desemprego e do subemprego, em compasso ao surgimento de novos atores históricos, como as Organizações Não Governamentais (ONG's) e os novos movimentos sociais. Declina a força dos sindicatos e das organizações trabalhistas e assume contornos diferenciados, o chamado Terceiro Setor: campo de ação econômica e social que não se encontra sob uma vinculação política direta ao Estado nem à economia privada, com presença marcante das ONG's e outras organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos (RIFKIN, Op. cit.).

Delineia-se o tecido institucional de uma nova esfera pública. As bandeiras dos movimentos contemporâneos não são, necessariamente, instrumentais nem tampouco centradas nas lutas contra a escassez e na busca de recursos econômicos, ou ainda, numa determinada identidade política cristalizada, de cunho ortodoxo. Os movimentos formam objetivos em si mesmos. Sua forma organizacional é a luta pela visibilidade, focalizada nos códigos culturais – em contraponto a padrões simbólicos dominantes – e descentralizada das relações de produção (MELUCCI, Op. cit.).

---

existência de um processo de industrialização ainda em curso ou tardio, se comparado à realidade dos países centrais. Ademais, o termo pós-industrial vem ressaltar, também, a celeridade de um processo de transferência de segmentos da indústria para o setor de serviços, a exemplo da área de energéticos, dentre outras; o que configura uma nova face para o capitalismo, notadamente a partir das últimas três décadas do século XX. Outro sinal que se pode identificar na composição de um contexto pós-industrial do capitalismo é a emergência de novas formas de sociabilidade do trabalho e na sociedade civil, cuja performance descentraliza-se do âmbito das mobilizações macro-estruturais, suscitando movimentos que se articulam em torno de identidades culturais e não necessariamente voltados para lutas cunhadas pelo aspecto econômico ou pela referência direta às relações de produção. Face à essa multiplicidade de fenômenos, é importante esclarecer, portanto, que ao utilizar a expressão capitalismo pós-industrial, não estou incorrendo numa postura de abstração, tal como procede a retórica neoliberal, quando anuncia o fim da sociedade do trabalho e a emergência de uma sociedade do conhecimento (RIFKIN, 1995). Ora, a reestruturação do capital, concretamente, tem ampliado o fosso social decorrente da distribuição profundamente desigual das riquezas sociais, cristalizando uma forma de desemprego estrutural, banalizando a exclusão sócio-econômica e a violência e acirrando as contradições existentes entre proprietários dos meios de produção e classes trabalhistas, num contexto também caracterizado pela precarização das formas de trabalho. Quanto à suposta emergência de uma era do conhecimento, faz-se necessário esclarecer que, a despeito da crescente valorização da tecnologia da informação no circuito internacional do mercado, no que tange a contextos como o da América Latina, por exemplo, não pode haver abstração maior do que falar em sociedade do conhecimento, considerando-se a contundente realidade do analfabetismo e dos baixos índices de escolaridade, decorrentes de uma herança histórica marcada, de um lado, pela pilhagem e acumulação e por outro, pela escassez e exclusão social.

São fenômenos deste novo cenário, os movimentos: ambientalista, de negros, índios, mulheres, homossexuais, o movimento hipp-hop<sup>14</sup> e as redes de comunicação alternativa, dentre outros. São lutas do cotidiano, de universos micro-estruturais, que sinalizam transformações não mais centradas na divisão do trabalho, mas focalizadas em aspectos pontuais da história.

No cenário dessas transformações da sociabilidade hodierna, ergue-se uma polêmica ainda não encerrada quanto à permanência da centralidade da categoria trabalho na sociologia. O historiador Leandro Konder, professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ, emite seu parecer sobre tal polêmica, quando da elaboração de uma fecunda atualização da dialética marxiana<sup>15</sup>:

*“Alguns autores começam a dizer que o conceito de trabalho deixou de ser uma categoria central, propondo, assim, novas reflexões. [...] Mesmo sem endossar essas idéias que abandonam definitivamente, irrevogavelmente, a centralidade do trabalho, tenho dúvidas sobre as conseqüências da atual heterogeneidade do mundo do trabalho. Acho que sem dúvida essa categoria mudou. Acho que essas teorias podem ser equivocadas, mas refletem uma certa percepção de que o mundo do trabalho sofreu mudanças importantíssimas, que nos impedem de retomar a análise do Marx tal qual ela foi feita”* (KONDER, Op. cit, p. 100).

Se, por um lado, as teorias pós-estruturalistas vêm ampliar o horizonte de compreensão das ciências sociais, por outro lado, tais saberes não podem prescindir de uma perspectiva estrutural, necessitando, portanto, de abordagens complementares, complexas. Como negligenciar então a categoria trabalho, se o marco do surgimento contemporâneo de novas categorias da sociabilidade encontra-se, sobretudo, no processo de reestruturação do capital<sup>16</sup>, que se caracteriza de forma emblemática,

<sup>14</sup> Sobre o movimento hipp-hop, que é articulado por jovens oriundos de populações de baixa renda, geralmente habitantes de núcleos favelados dos grandes centros urbanos, cuja performance se expressa através da música, veiculando mensagens de contestação à exclusão social, ver o trabalho resultante da tese de doutorado de DIÓGENES (1999), intitulado: “Cartografias da Cultura e da Violência – Gangues, galeras e movimento hipp-hop”.

<sup>15</sup> A revisão feita pelo autor sobre a dialética marxiana encontra-se em artigo intitulado: “Limites e possibilidades de Marx e sua dialética para a leitura crítica da história neste início de século” (KONDER, 2001: 91-106).

<sup>16</sup> Quando se aborda a questão do surgimento de novas formas de sociabilidade no contexto contemporâneo, faz-se necessário ter clareza acerca das determinações do processo de reestruturação do capital, para que não se incorra na “aparência de unanimidade que constitui o essencial da força simbólica do discurso dominante” (BOURDIEU, 1998: 08), disseminado pelos apologistas do neoliberalismo, os quais apregoam o suposto fim da sociedade do trabalho.

dentre outros fatores, pela transformação intensa das relações de produção, circulação e consumo de bens, serviços, símbolos e imagens?

Focalizando-se a efervescência do debate existente em torno da questão da centralidade da categoria trabalho, observa-se que, considerados os diferentes posicionamentos teórico-metodológicos<sup>17</sup>, há os que confluem para uma afirmação contundente da permanência de tal centralidade, a saber, as abordagens de afiliação circunscrita ao pensamento marxiano, afinadas com uma perspectiva macro-estruturalista. Há também os que, afiliados à chamada abordagem pós-estruturalista, questionam a certeza categórica quanto à centralidade do trabalho na compreensão da realidade hodierna, sobretudo no sentido de oporem-se a uma interpretação economicista e unilateral da História.

Assim, não é possível considerar esta questão como sendo um problema já solucionado, para o qual se tem uma resposta conclusiva. Todavia, há certezas sobre as quais se apresenta um pronunciamento seguro: por um lado, no que tange à produção da vida material de homens e mulheres, em toda e qualquer cultura, a sustentabilidade da existência é um imperativo de ordem primeira e, neste campo da ação humana, o trabalho, enquanto meio da produção material, é uma manifestação sempre presente. Nas sociedades complexas, o trabalho é também uma força de determinação indubitável, até mesmo quando considerado por sua ausência, configurada no fenômeno do desemprego e na marginalização social.

Por outro lado, considerando-se a complexidade existente na múltipla determinação do real, no que concerne a uma perspectiva metodológica de cunho heurístico, torna-se arriscado eleger de modo absoluto a centralidade de uma categoria, dada a suscetibilidade de incorrer-se em simplificações<sup>18</sup> ou reducionismos na

---

<sup>17</sup> Sobre a pluralidade de afiliações teórico-metodológicas existentes face à polêmica da centralidade da categoria trabalho, ver coletânea de artigos em FRIGOTTO & CIAVATTA (2001), publicação em que diferentes autores revelam, em sua maioria, a confluência a uma visão macro-econômica da realidade, ao passo em que criticam – sob vieses infecundos, a meu ver – a perspectiva metodológica da desconstrução, que orienta o chamado pensamento pós-estruturalista. A respeito desta perspectiva, ver também coletânea de artigos organizada por LINS (1997).

<sup>18</sup> Sobre esta questão, é interessante referenciar o pensamento de Edgar Morin, especialmente no que se refere à definição do “princípio de complexidade” em contraponto ao “princípio de simplificação”. Para Morin, uma visão complexa da realidade, princípio que deve orientar a atividade científica, deve caracterizar-se como “poliocular” ou visão “poliscópica”. Esta terminologia proposta por Morin afirma a idéia de que o conhecimento é resultado de uma complexa construção. Assim, o referido pensador desbanca radicalmente os princípios e corolários de uma perspectiva metodológica reducionista.

problematização de objetos da análise científica; o que pode resultar em posicionamentos unilaterais, deterministas.

Atendo-se à realidade desse contexto multifacetado – repleto de incertezas – e em meio à torrente de mudanças que se processam na História, é possível afirmar, contudo, que não há mais espaço para categorias unilaterais nem se pode deixar à parte na análise desse processo, a importância da categoria trabalho e sua relação com diferentes instâncias da sociabilidade.

### 2.1.3 O paradigma da “Produção Flexível” e a noção de Qualidade

No ambiente diversificado de configurações do paradigma japonês denominado “Produção Flexível”, o toyotismo destaca-se como modelo emblemático na implantação de técnicas organizacionais e tecnologias automatizadas. Nos anos 50, o engenheiro Taiichi Ohno, da empresa automobilística Toyota, introduziu uma nova técnica para a troca de moldes com carrinhos, ocupando nessa atividade trabalhadores que estavam ociosos.

Com este procedimento metódico, a Toyota conseguiu reduzir, de um dia para três minutos, o tempo necessário para a troca de moldes, reduzindo também o custo final das peças. Assim, a Toyota descobria o segredo da “*produção enxuta*”<sup>19</sup>, que significa a capacidade de coordenar o processo produtivo de modo que tudo combine na hora certa, com alta qualidade e baixo custo. Seguindo esta sistemática de produção,

---

Conforme suas próprias palavras, o princípio de complexidade “[...] *esforça-se por não sacrificar o todo à parte, a parte ao todo, mas por conceber a difícil problemática da organização [...]. Esforça-se por obter a visão poliocular ou poliscópica, em que, por exemplo, as dimensões físicas, biológicas, espirituais, culturais, sociológicas, históricas daquilo que é humano deixem de ser incomunicáveis*” (MORIN, 1996: 30). Esta concepção é referendada nas idéias do educador Paulo Freire, quando este se refere a determinados equívocos existentes na interpretação da prática educativa, que resultam em visões distorcidas da História e da consciência: “*De um lado, a compreensão mecanicista da História, que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade; e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos*” (FREIRE, 2001: 111).

<sup>19</sup> “*Produção enxuta: é o sistema de produção criado por Taiichi Ohno, na empresa Toyota, para evitar desperdício de material e perda de tempo, revalorizando o trabalhador de linha, acrescentando-lhe várias novas funções, antes só atribuídas aos engenheiros e especialistas. Isso permitiu eliminar muitas funções intermediárias de supervisão*” (SENAI. DN. CIET, 1999b, p. 16).

a indústria japonesa conseguiu projetar seus produtos no mercado como fortes concorrentes dos produtos norte-americanos.

Sendo uma das principais forças motrizes deste novo modelo de administração, a chamada “flexibilização”<sup>20</sup> das relações de trabalho começou a se impor como estratégia de competitividade às empresas e, ao mesmo tempo, representando uma forma de atenuar os efeitos do desemprego que então já se tornava estrutural. Nos anos 70, inicia-se um processo de difusão das práticas de terceirização de atividades produtivas, enquanto estratégia de mercado que se configura na transferência de algumas atividades de uma determinada empresa para outra.

Na esteira da “flexibilização”, vão sendo realizados ajustes constitucionais em diferentes países, no sentido de tornar mais flexível a transação do emprego, fator propulsor da institucionalização dos contratos temporários e da subcontratação, práticas amplamente difundidas no contexto da reestruturação produtiva.

Neste caso, também desconstitucionalizam-se direitos trabalhistas e previdenciários historicamente conquistados pelos movimentos de trabalhadores, num processo que rumo a uma reforma previdenciária e tributária, impulsionado por apelos claramente ideológicos, segundo os quais a referida desregulamentação representa uma alternativa de contenção ao aumento do desemprego. Na verdade, a “flexibilização” tem ocasionado a crescente desregulamentação das formas de contrato e, conseqüentemente, a precarização das condições de trabalho, sobretudo em atividades subcontratadas e terceirizadas.

No caso do ajuste econômico brasileiro, as campanhas pela reforma previdenciária e tributária têm sido empreendidas em torno de um marketing que promove interesses governamentais e privados, através do slogan do chamado “*custo Brasil*”<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> O termo “flexibilização” vem sendo grifado neste texto, como forma de chamar a atenção para o seu sentido ideológico. O que o discurso neoliberal idealiza semanticamente como flexibilização das relações de produção representa, na concretude do real, a precarização das formas de trabalho e das condições de emprego; o que resulta também no declínio do poder de mobilização das organizações trabalhistas.

<sup>21</sup> A exemplo dos grifos empregados quando da utilização do vocábulo flexibilização, a terminologia “*custo Brasil*” também configura grifada neste texto, ressaltando-se sua dimensão ideológica. Como referência sobre os princípios dessa retórica, ver a publicação CNI (1996: 06-07).

A idéia de “custo Brasil” tornou-se um símbolo das citadas reformas, fundamentando um discurso que inverte o conhecimento das verdadeiras causas do desemprego estrutural. Ou seja, apontam-se as atuais formas de regimento dos contratos de trabalho e os encargos trabalhistas e previdenciários como sendo os fatores responsáveis por um alto custo para o setor produtivo, que inviabiliza a ampliação da oferta de trabalho e impulsiona a necessidade de redução de pessoal nas empresas.

Todos esses elementos, segundo tal retórica, contribuem para a manutenção de uma tímida performance do País no circuito da competitividade internacional. Assim, o marketing do “custo Brasil” projeta como sendo medidas de ajuste social, ações que, na verdade, significam um movimento de crescente distanciamento do Estado com relação às políticas de proteção social, enquanto se incentiva, através de isenção fiscal, a instalação de indústrias estrangeiras em solo nacional.

Conforme estudo publicado pelo SENAI DN (1992), em decorrência dos impactos da reestruturação produtiva e da disseminação do paradigma da Qualidade no mundo do trabalho, a educação surge como um fator diferencial de competitividade, pois a transação do emprego neste contexto está relacionada à existência de conhecimento constantemente atualizado em função das inovações tecnológicas e organizacionais que estão sendo difundidas nos diferentes segmentos da economia.

Com a incorporação da microeletrônica aos sistemas produtivos, somada à “flexibilização das relações de trabalho”, novas demandas profissionais vão surgindo, enquanto determinadas atividades e profissões tendem a desaparecer<sup>22</sup> – na indústria, algumas atividades vão sendo transferidas para o setor de serviços. Além disso, a crescente diminuição e o desaparecimento de determinados postos de trabalho, dois dos principais fatores que geram o desemprego, fazem com que a polivalência funcional seja um novo atributo profissional.

Este aspecto tem peso bastante significativo no processo de redefinição do conceito de emprego. Nos anos 90, o emprego tem um novo conceito: a empregabilidade. Esta é compreendida como o conjunto de capacidades profissionais

---

<sup>22</sup> Sobre o processo de surgimento, desaparecimento e transformação de ocupações industriais no contexto da reestruturação produtiva, ver o documento de pesquisa “Modernização, emprego e qualificação profissional” (SENAI DN, 1998).

do indivíduo, que fornece instrumentos para que o trabalhador possa enfrentar a crise do emprego e sobreviver no mercado de trabalho.

Assim, ser empregável é ter capacidade de adaptar-se às mudanças e estar preparado para solucionar os diversos problemas enfrentados pelas organizações. Este é o marketing pessoal da Qualidade, a ser trabalhado pelo indivíduo que deseja conquistar o perfil de um “profissional empregável”. E são vários os atributos e ingredientes que compõem uma definição mercadológica do profissional com potencial de empregabilidade:

- Auto-investimento em capacitação profissional para manter um determinado potencial de empregabilidade;
- Versatilidade é uma qualidade fundamental para o bom profissional;
- Polivalência: preparação para seguir várias carreiras e executar diferentes tipos de trabalho, às vezes até simultâneos;
- A educação fundamental é imprescindível e a elevação do nível de escolaridade é necessária a todos os trabalhadores que já possuem alguma instrução formal. A educação é compreendida aqui como um processo de aprendizado contínuo;
- O conhecimento de línguas estrangeiras, sobretudo inglês e espanhol (esta, em função do Mercosul), é uma exigência cada vez mais freqüente no mercado de trabalho, com destaque para os campos do comércio internacional e do turismo;
- Conhecimentos na área de informática e sobre a utilização de tecnologias digitais e da informação;
- Cultura geral é um bem precioso, mesmo para um profissional técnico. A prática da leitura melhora também a capacidade de comunicação e estimula a criatividade;
- O novo perfil da formação profissional deve valorizar o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos empregados, bem como de uma maior capacidade sócio-comunicativa e participativa, dentro do princípio da polivalência;

- Deve-se valorizar a cooperação técnica, através da realização de trabalhos em grupo e da cooperação entre funcionários e gerência;
- Ter conhecimento e interesse pelas questões da cidadania e da segurança do trabalho e adotar os princípios da conservação ambiental;
- Ter especialização pelo menos em uma área, mas assegurando a flexibilidade e a versatilidade/polivalência (especialização flexível);
- Competência profissional, excelência, disposição para aprender e capacidade de empreendedorismo etc.

Estas definições do perfil de um profissional empregável são, na verdade, representações desencadeadas com a crescente incorporação do conceito de Qualidade aos sistemas produtivos, fazendo emergir significados que mobilizam forças concretas, num esforço estratégico voltado para a promoção da adaptabilidade e flexibilidade dos trabalhadores a um novo contexto do desenvolvimento capitalista (HARVEY, Op. cit.). No entanto, em muitos casos, o perfil de empregabilidade alardeado no mercado de trabalho não passa de uma abstração.

Na realidade dos países periféricos, além do baixo nível educacional da maioria dos trabalhadores, a baixa valorização dos salários e a precária qualificação profissional são fatores causais da rara existência de profissionais amplamente qualificados, tal como idealiza o conceito de empregabilidade. Embora o discurso da humanização das relações de trabalho esteja muito presente no marketing das organizações empresariais, é uma ilusão pensar que - no contexto brasileiro, por exemplo - pode-se encontrar operários de linhas de produção direta multiqualificados, conhecedores não só de técnicas específicas, mas também estudiosos da cultura em geral. Ora, esse tipo de "profissional competitivo" é mais comum entre os profissionais técnicos de pesquisa, planejamento e administração.

É possível afirmar então, que a ideologia da empregabilidade, na forma como vem sendo difundida, atua no sentido de inibir as verdadeiras causas do desemprego, que são estruturais, transferindo para os trabalhadores e para as trabalhadoras, encargos de consciência por uma suposta condição de inempregabilidade, que em determinadas situações, é forjada na construção de um simulacro da Qualidade Total.

Para compreender o amplo significado do paradigma da Qualidade, bem como a dimensão ideológica que é trabalhada na construção de sua imagem, é preciso ter clareza de que os princípios teóricos que fundamentam este conceito têm como ponto de convergência as noções de sistema e sinergia.

Pelo menos em termos teóricos, o conceito de Qualidade pressupõe que uma determinada organização deve funcionar como um sistema cujas partes interligam-se harmonicamente, com vistas ao alcance de um objetivo comum; uma interligação de pessoas e de funções, que resulta num fluxo sinérgico de ações e reações, causa e efeito, produzindo benefícios tanto no âmbito da produtividade em si, quanto na satisfação do componente humano de um dado sistema produtivo e na qualidade do meio ambiente físico e social que o circunda. Teoricamente, é esta noção de benefício econômico e social que mobiliza o marketing da Qualidade (RAMOS, Op. cit.).

Tenho buscado destacar do referencial teórico desta pesquisa, o fato de que a imagem construída da Qualidade é algo intencionalmente produzido na lógica da sedução e do consumo de representações, com interesses direcionados para a conquista de mercados. Tal marketing inibe a crítica que deve ser direcionada ao emprego de uma falseada noção de sinergia, que, referendando-se em uma imagem simulada da Qualidade, apresenta como aprioristicamente determinada, a promoção de ganhos e benefícios mútuos para proprietários de empresas, trabalhadores e a sociedade como um todo.

Esta imagem da Qualidade a que me refiro vence as barreiras do espaço e do tempo concretos, alcançando êxito em seu jogo de sedução, sem estar necessariamente condicionada ao contato interpessoal, ou seja, prescindindo da interlocução direta. Ela é veiculada por diferentes meios: material didático de formação profissional, televisão, vídeos educativos e informativos, *folder's*, cartazes, publicações diversas, *sites* e *home-pages* na Internet, seminários, programas de capacitação, *kit's* de programas de Qualidade Total, cursos de educação à distância etc.

Com o amplo circuito de comunicação microeletrônica hoje existente, o discurso e a imagem da Qualidade estão seguramente imbricados na dimensão global das relações de sedução e consumo, enquanto artificios fundamentais no processo de fortalecimento da acumulação flexível do capital, acelerando os seus tempos de giro e

proporcionando a otimização do lucro, através da efemeridade das sensações; uma faceta que também caracteriza o chamado contexto pós-moderno (HARVEY, Op. cit.).

Afunilando esta discussão, é importante ressaltar que as representações da Qualidade produzidas através do marketing da modernização das empresas, no contexto da reestruturação organizacional e tecnológica, não se restringem ao âmbito da propaganda que investe na conquista de mercados e consumidores. O discurso da Qualidade tem uma relação estreita com um padrão midiático de publicização de representações, que, além de projetar imagens no mercado e formar opiniões, transforma experiências e altera ritmos de sociabilidade.

Neste sentido, pode-se dizer que a projeção do conceito de Qualidade através de um padrão midiático, é produto de uma esfera que Habermas define como racionalidade instrumental; uma razão unilateralmente pragmática, que emprega conhecimentos e técnicas com interesses específicos em determinados fins a serem alcançados (ARAÚJO, Op. cit.).

Com relação ao mundo do trabalho, esse instrumentalismo alcança resultados concretos: conquista a subjetividade dos trabalhadores para o exercício de atividades polivalentes, aumentando a lucratividade dos sistemas produtivos.

Os trabalhadores, por sua vez, seduzidos pelo discurso da Qualidade e temerosos com relação ao desemprego, incorporam os significados da chamada "produção flexível", ao passo em que se tornam cada vez mais distantes da crítica ao processo de geração de mais-valia que se desenvolve no contexto capitalista de divisão do trabalho social, bem como podem estar sacrificando suas identidades profissionais, em consequência da massificação de um perfil mercadológico. Assim, a manipulação ideológica de uma racionalidade instrumental enfraquece as possibilidades de desenvolvimento de uma ação comunicativa verdadeiramente crítica, ética e emancipatória.

#### 2.1.4 Os sentidos da Qualidade nas polêmicas da educação

A crítica sobre o viés mercadológico do modelo da Qualidade que é transposto para o contexto da educação – com presença expressiva na educação profissional – já vem sendo abordada no desenvolvimento desta dissertação, sob diferentes e conectados enfoques.

Todavia, ainda que atentando para a diversidade de autores citados e discutidos até então, faz-se necessário apresentar e refletir as idéias de sujeitos inseridos no campo específico da ciência pedagógica, com ênfase nas polêmicas que se erguem em torno de um fenômeno de significativa importância na atual realidade do mundo do trabalho e da educação. Considero, neste ponto, a necessidade de compreender a forma como esse campo do saber científico pensa um fenômeno que afeta diretamente o seu horizonte de ações e relações.

Esta discussão toma como ponto de partida a “teoria do capital humano”<sup>23</sup> que, no ambiente histórico do chamado controle racional da produção, tem orientado o relacionamento entre as instâncias do trabalho e da educação, mais notadamente na perspectiva do ensino técnico e profissionalizante.

Conforme explicação elaborada por Gaudêncio Frigotto<sup>24</sup>, a educação concebida como capital humano afina-se com uma visão econômica marginalista. Caracterizada pela metodologia positivista, cuja perspectiva de apreensão do funcionamento da economia dá-se mediante a análise de unidades isoladas, tal concepção traduz-se por uma visão atomizada, sobre a qual se constrói uma teoria da economia como um todo, a partir da agregação do comportamento dessas unidades (FRIGOTTO, 1984: 35-68).

Em sua exposição, o autor afirma que as teses fundamentais da teoria do capital humano representam um desdobramento dos postulados da teoria econômica marginalista, sobrepostos à educação. Assim, referida teoria constitui-se numa ramificação da visão neoclássica do desenvolvimento econômico.

---

<sup>23</sup> De acordo com FRIGOTTO (1984: 40), Theodore Schultz é considerado “[...] um dos pioneiros da divulgação da teoria do capital humano [...]”. Como referência sobre os desdobramentos dos princípios da referida teoria, ver SHULTZ (1962).

<sup>24</sup> Gaudêncio Frigotto é Professor titular de Economia Política da Educação, da Universidade Federal Fluminense – UFF.

Segundo o pensamento neoclássico, o processo de modernização econômica condiciona-se a um movimento de crescentes taxas de acumulação, viabilizadas, num horizonte de médio prazo, pelo aumento da desigualdade, que, na ótica do longo prazo, seria neutralizado por uma redistribuição, resultante do aumento da produtividade, da elevação dos níveis de salário e do conseqüente fortalecimento da economia.

Feita essa contextualização paradigmática, Frigotto demarca os anos 50 e 60 do século XX como o período em que as idéias da teoria do capital humano se desenvolvem de modo sistemático, em analogia à noção de capital físico, no sentido específico do investimento em recursos direcionados ao aumento da produtividade. Compreendido desta forma, o conceito de capital humano constitui-se como fundamento da economia da educação:

*“[...] A preocupação básica ao nível macro-econômico é, então, a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país. A observação de que o somatório imputado à produtividade do estoque de capital físico e estoque de trabalho da economia, ao longo de determinado tempo, explicava apenas uma parcela do crescimento econômico [...] levou à hipótese de que o resíduo não explicado pelo acréscimo do estoque de capital e de trabalho poderia ser atribuído ao investimento nos indivíduos, denominado analogicamente capital humano. [...]” (FRIGOTTO, Op. cit, p. 39).*

À abordagem e à aplicação da teoria do capital humano subjaz um quadro conceitual acentuadamente ideológico. Ao eleger a educação como um dos elementos fundamentais para explicar sob um viés econômico as diferenças de capacidade de trabalho, produtividade e renda, a teoria em foco incorre numa lógica circular de exposição, erigindo sobre abstrações uma suposta definição do real.

Na verdade, essa ideologia encobre o fato de que os diferenciais de renda no processo de exploração capitalista do trabalho social decorrem da geração de mais-valia, do excedente de trabalho humano não pago pelos proprietários dos meios de produção. Ademais, considerando-se as determinações da divisão social do trabalho, fica bastante claro que não se encontram centrados no indivíduo os fatores relativos a tais diferenciais.

No contexto hodierno, o emprego da teoria do capital humano, a despeito dos refinados conceitos da Qualidade, assume uma tônica de notória atualidade no

processo de reestruturação dos modos de racionalização do trabalho. A realidade do desemprego estrutural, que se configura contundente no âmbito da reestruturação produtiva, é analisada de forma reducionista e ideológica, sendo atribuída a causas tecnológicas e educacionais, quando, na verdade, também se relaciona significativamente às opções políticas impostas pelos grandes centros de poder, orientadas por um modelo desenvolvimentista, profundamente segregativo.

Neste sentido, enfatiza-se, por um lado, o velho mito de uma educação redentora, compreendida como força capaz de minimizar as desigualdades sociais a partir do incremento proporcionado aos processos produtivos e, conseqüentemente, de uma suposta distribuição de renda:

*“[...] Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social” (FRIGOTTO, Op. cit, p. 41).*

Por outro lado, a teoria do capital humano afina-se hoje com a ideologia da empregabilidade, cuja retórica transfere para o indivíduo excluído do mercado de trabalho a responsabilidade por uma condição vulnerável ao desemprego, relacionada, unilateralmente, a uma desqualificação para o exercício do trabalho, decorrente, por sua vez, de baixos índices de escolaridade e da escassez de conhecimentos politécnicos.

Muito embora o fator da desqualificação de trabalhadores seja um dos elementos constituintes da realidade que caracteriza o mercado de trabalho no atual contexto, a ideologia da empregabilidade atua num sentido eufêmico, dificultando a transparência das verdadeiras causas da exclusão e competitividade na busca pelo trabalho, que estão situadas, sobretudo, nas políticas mercadológicas geradoras do desemprego estrutural.

Concluindo essa breve referência ao papel da teoria do capital humano no âmbito da educação, é importante atentar ainda para a sua forma mais elaborada de aplicação, que se configura na introdução do “*fator H - recursos humanos*”

(FRIGOTTO, Op. cit, p. 42) na perspectiva neoclássica da economia e em seus rebatimentos na educação formal, de modo mais expressivo no ensino politécnico.

Mesmo considerando a perspectiva da historicidade vivenciada nas relações dinâmicas construídas pelos sujeitos do processo educativo no cotidiano de suas práticas, não se pode negligenciar o fato de que a educação formal, sob a influência do conceito de recursos humanos – o qual equipara a pessoa a um valor econômico ou a um recurso físico que se emprega aos processos produtivos –, tem-se desenvolvido sob enfoques reducionistas, incorrendo em práticas de ensino tecnicistas, caracterizadas pelos vieses do treinamento e do adestramento (FRIGOTTO, Op. cit, Pp. 66-67).

Assim, o significado humano, social e histórico da educação é negligenciado enquanto se reproduz no ambiente da escola uma visão conservadora e funcionalista, em contraponto ao sentido dinâmico e político da construção da realidade social. Num sentido ontológico, o humano se define por uma perspectiva multidimensional, que se constitui como visão ampla e irredutível ao campo econômico.

Na verdade, uma visão integral do desenvolvimento humano se conjuga numa historicidade intersubjetiva, que perpassa os campos da constituição biológica e psíquica do homem e da mulher, da organização sócio-econômica, da participação política, da ética, da filosofia, das artes, da estética, das técnicas, das crenças, dos significados, da complexidade e da transformação dos meios que sustentam a vida, enfim.

Com essa apresentação das bases conceituais da cultura mercadológica e tecnicista que, historicamente, tem orientado a performance do processo escolar no contexto do capital, retomo agora a discussão sobre as polêmicas dos pensadores do campo pedagógico no que tange ao modelo da Qualidade e sua crescente presença no âmbito da educação formal.

Em contraponto à concepção homogeneizadora adotada por Cosete Ramos, citada no texto introdutório desta dissertação, apresentarei os posicionamentos de determinados autores que assumem uma perspectiva crítica face ao teor massificante e mercadológico do paradigma da Qualidade em educação, reforçando então as reflexões que já vêm sendo colocadas neste trabalho.

Em artigo intitulado “Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática”<sup>25</sup>, o professor Gaudêncio Frigotto ressalta a força ideológica que se empreende no ambiente da formação escolar com a inserção do paradigma da Qualidade, numa espécie de rejuvenescimento da teoria do capital humano (FRIGOTTO, 1995: 31-92).

O autor sistematiza argumentos para desvendar a lógica de mercado que se apropria dos processos educativos, articulando palavras-chave como os termos competitividade e exclusão, compreendidos enquanto categorias cruciais no processo de reestruturação do capital e seus rebatimentos sócio-econômicos. Assim, entende sob essa ótica a visibilidade hoje mais intensa e redefinida que a educação básica e profissional alcança nos discursos empresariais:

*“[...] Podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. [...]”* (FRIGOTTO, Op. cit, p. 42).

Ora, se o contexto macro que circunscreve a dinâmica da competitividade internacional de mercados caracteriza-se por uma ampla reestruturação produtiva, fundamentada, por sua vez, não somente em princípios estritamente econômicos, mas também em artifícios conceituais e em novos contornos organizacionais, justifica-se, então, sob essa perspectiva mercadológica, a demanda por excelência e competitividade no campo da educação:

*“Os novos conceitos relacionados ao processo produtivo, à organização do trabalho e à qualificação do trabalhador aparecem justamente no processo de reestruturação econômica, num contexto de crise e acirrada competitividade intercapitalista e de obstáculos sociais e políticos às tradicionais formas de organização da produção. A integração, a qualidade e a flexibilidade constituem-se nos elementos-chave para dar os saltos de produtividade e competitividade”* (FRIGOTTO, Op. cit, Pp. 42-43).

---

<sup>25</sup> In: GENTILI & SILVA (1995).

É bastante esclarecedora a forma como o autor descreve esse macro cenário no qual a educação é tratada sob a perspectiva neoliberal. O núcleo de seu enfoque encontra-se na atitude crítica de alertar a comunidade científica e os sujeitos da educação sobre o risco em que esta incorre, quando os sentidos ontológicos, políticos e históricos da construção do conhecimento e da prática pedagógica são desvirtuados e/ou assimilados através de categorias e princípios estritamente econômicos, configurando uma equalização de domínios incompatíveis, em que sobressai o discurso da eficiência produtiva:

*“[...] O que é, sem dúvida, profundamente problemática é a pressão da perspectiva neoconservadora para que a escola pública e a Universidade em particular [...] se estruturam e sejam avaliadas dentro dos parâmetros da produtividade e eficiência empresarial” (FRIGOTTO, Op. cit, p. 49).*

Em “O discurso da qualidade e a qualidade do discurso”<sup>26</sup>, Mariano Enguita, professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Madrid, apresenta e discute idéias que ratificam as questões colocadas por Frigotto, ressaltando a substancialidade polissêmica subjacente ao processo de inserção do modelo da Qualidade na educação (ENGUITA, 1995: 93-110).

O conjunto de significados da Qualidade, ainda que dissimulado por uma alusão ao sentido de totalidade dos processos produtivos e do desenvolvimento humano integral – tal como afirma Cosete Ramos (Op. cit.) –, orienta-se, na verdade, pela lógica da excelência competitiva, afinada à dinâmica do mercado internacional. Assim, trata-se de um paradigma cuja disseminação alimenta-se de um jogo ideológico causador de expressivos impactos sociais, dentre os quais a exclusão configura-se como um dos principais efeitos dessa nova dinâmica do capital na educação, assentado, sobretudo, na lógica da excelência empresarial.

No contexto latino-americano, por exemplo, em que os indicadores sociais revelam a profunda desigualdade de oportunidades de acesso a direitos humanos básicos como saúde, educação, habitação, segurança etc., o apelo à qualificação para o mercado torna-se, por um lado, uma abstração, uma caracterização irreal. Por outro lado, realça os contornos da seletividade social, ao eleger padrões de excelência como

<sup>26</sup> In: GENTILI & SILVA (Op. cit.).

normas inexoráveis à realização do trabalho, sem as quais os sujeitos estariam fatalmente excluídos do mercado de trabalho.

Aqui se evidencia a lógica da exclusão, partindo-se do pressuposto de que a Qualidade se expressa na capacidade de absorção dos princípios e das práticas requeridas no contexto da reestruturação produtiva, caracterizadas pelas já conhecidas demandas por polivalência, flexibilidade, criatividade, educação continuada etc. Neste sentido, qualidade é um conjunto de atributos acessado de forma seletiva e excludente.

Segundo Mariano Enguita, quando se comparam as políticas educacionais dos anos 60 e 70 com as que se disseminam desde os anos 80 e 90, percebe-se que esse modelo engendra, então, uma espécie de neodarwinismo social:

*"[...] Através da educação, a sociedade podia prometer igualdade sem tocar nas instituições do mundo econômico. [...]. Os anos oitenta mostraram-se ser diferentes. As idéias-força que imperam já não são o descrédito do mercado, a confiança no setor público como remédio para os desequilíbrios produzidos por aquele e a busca, ao menos nominal, da igualdade, mas a volta à ideologia do mercado, à rejeição da intervenção pública na economia ou o neodarwinismo social. Um neodarwinismo no qual as cartas estão antecipadamente marcadas, devido às profundas desigualdades sociais de origem, mas ao qual isso não impede justificar as desigualdades finais de riqueza, poder, prestígio, autonomia no trabalho, etc., em função de supostas diferenças individuais. [...]"* (ENGUITA, Op. cit, p. 104).

O sentido da solidariedade, historicamente concebido como um sinal de coesão dos grupos sociais e vivenciado no contexto das lutas dos trabalhadores, enfraquece hoje em face à nova lógica das relações de produção, que engendra padrões de competitividade dentro de uma mesma classe, aossada pela ameaça do desemprego. Essa mesma lógica é observada no sistema de educação formal, em que se percebe a categoria da excelência como força motriz de uma significação individualista e competitiva no processo de formação, sobretudo no ensino politécnico.

De acordo com Pablo Gentili (Op. cit, p. 154)<sup>27</sup>, a difusão de programas de Qualidade Total no campo da educação é facilitada, então, via transposição semântica de categorias da cultura empresarial para o sistema escolar, através de um mecanismo

---

<sup>27</sup> Pablo A. A. Gentili é pesquisador do *Deutscher Akademischer Austauschdienst*, com sede na UFF.

mobilizado por uma “[...] *fascinação pela moda terminológica de tipo eficientista. [...]*”.

A ênfase em categorias como eficiência, competência e excelência, concretiza o fenômeno que acima foi descrito com a noção de neodarwinismo social (ENGUITA, Op. cit.), que se aplica de modo significativamente adequado ao trato da questão educacional e de suas características manifestas no âmbito de uma cultura mercadológica<sup>28</sup>.

Na verdade, tal cultura se expressa numa lógica privatista<sup>29</sup> e excludente, que veicula a marca da qualidade como sinal de distinção. Assim, o processo educativo, produz, de antemão, um destino fatalista para os que serão distintivamente reconhecidos, por um lado, como profissionais de qualidade ou, por outro lado, como indivíduos comuns, posto que provenientes de um contexto educacional nivelado pela precariedade de condições de ensino e pela ausência de um padrão classificado como excelente.

Sob o ponto de vista de Mariano Enguita, o jogo mercadológico e excludente do modelo da Qualidade em educação traduz-se da seguinte forma:

*“[...] O que a expressão ‘qualidade’ conota é que algo distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas ou análogas necessidades. [...]. Mas a palavra de ordem da qualidade encerra também um significado: não o melhor [...] para todos, mas para uns poucos e igual ou pior para os demais. [...]. Na luta individual e grupal pelos privilégios sociais, o que a educação oferece, mais que a oportunidade de adquirir uma formação em si melhor ou pior, é a ocasião de adquirir símbolos de status que logo se valorizarão nos mercados de trabalho e de bens materiais e simbólicos” (ENGUITA, Op. cit, Pp. 107-108).*

<sup>28</sup> No capítulo 4, onde apresento as observações resultantes da pesquisa de campo realizada para a elaboração desta dissertação, descrevo, na seção 4.2.2, uma espécie de ritualismo – que manifesta essa “cultura” mercadológica –, representado em uma competição conhecida como “Olimpíada do Conhecimento”, promovida pelo SENAI; ocasião em que alunos de cursos profissionalizantes da Instituição, oriundos dos diferentes estados brasileiros, participam de uma disputa que elege os chamados “campeões” da aprendizagem industrial.

<sup>29</sup> Quando falo em lógica privatista, não estou aludindo à ideologia da qualidade como sendo um conjunto de significados centrado no campo do ensino privado. O modelo da Qualidade também se insere em políticas públicas governamentais direcionadas ao sistema educativo, respondendo a essa mesma lógica privatista, a exemplo do programa “Escola de Qualidade Total” (EQT), desenvolvido no Brasil por Cosete Ramos, através do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade, vinculado ao Ministério da Educação. Sobre tal programa, ver referência em GENTILI (Op. cit, Pp. 142-148).

A crítica ao domínio de princípios do mercado sobre a educação complementa-se aqui com o pensamento de Araci Catapan<sup>30</sup>, já citado na seção 1.1 deste trabalho. Conforme sua análise acerca dessa temática, a inserção da Qualidade nos processos educativos produz uma espécie de mito; em outras palavras, projeta determinadas concepções, que são postas no universo da educação como verdades estanques.

A lógica da excelência e da eficiência, princípios fundamentais do modelo da Qualidade, perpassa os processos de avaliação, contornando sua dimensão excludente. Aqui, a autora compreende excelência e eficiência, dentre outros componentes da retórica da Qualidade, como referenciais de formação manipulados de modo essencialista e axiomático.

Considerando-se, então, as diferenças, as potencialidades e os limites de cada indivíduo, bem como a estrutura sócio-econômica desigual, que segrega as oportunidades de acesso ao sistema escolar, a ausência desses referenciais ou distintivos da Qualidade é significativamente decisiva nas práticas seletivas que decorrem dos processos de avaliação (CATAPAN, 2000a: 37-43).

Conseqüentemente, identifica-se que, por um lado, a essencialidade do “ato pedagógico” (CATAPAN, 2000b: 33-36), compreendido como a construção intersubjetiva do conhecimento, tem o seu espaço ocupado pela mera transmissão e reprodução de conteúdos. Por outro lado, a abertura à reconstrução e criação de conceitos, práxis integrante do processo educativo, não é vivenciada, nesse contexto, como um valor fundamental. Assim, a avaliação escolar perde de vista um de seus objetivos principais; qual seja, trabalhar, de modo dinâmico, a noção de “erro” como ponto de partida para a permanente redefinição do conhecimento humano.

No que concerne ao campo político das práticas educativas, há um outro elemento a ser destacado na presente discussão. A retórica do pensamento neoliberal na educação produz, como vem sendo dito, uma espécie de pensamento único, que se impõe de modo ideológico no sentido de neutralizar as forças históricas transformadoras engendradas no âmbito das relações materiais.

---

<sup>30</sup> É importante enfatizar, como foi dito na seção supracitada, que Araci Catapan atua no campo da pesquisa pedagógica, notadamente na área de Metodologia do Ensino Superior, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

O resultado desse processo é a tendência a uma aceitação passiva do discurso hegemônico e suas conseqüências, naturalizando-se as demandas de uma educação mercadológica, que se fazem passar por demandas sociais, quando, na verdade, não se tratam de questões inexoráveis ao curso da história, mas, pelo contrário, de efeitos produzidos pelos alinhamentos estruturais da reestruturação do capital mundial.

Configura-se, então, um fenômeno que Gaudêncio Frigotto denomina com a terminologia “*neoconservadorismo em educação*” (Op. cit, Pp. 76-86). Sob essa perspectiva crítica, a intenção do autor é alertar os sujeitos do processo educativo para a identificação de caminhos e possibilidades de participação e ação coletiva, que superem os planos do individualismo, da acomodação e da mera resistência:

*“Para além do discurso apologético da sociedade do conhecimento, da qualidade total, da formação flexível e polivalente, categorias que reeditam o ideário da teoria do capital humano, numa nova materialidade histórica, e, portanto os mecanismos de exclusão, pulsa uma realidade social, cultural e política construída [...] nas lutas por direitos civis, sociais, em suma, por uma cidadania real e efetiva para as classes trabalhadoras. É na avaliação crítica desta trajetória que reside a força política para não apenas resistir, mas disputar no plano da sociedade e no plano da educação uma proposta alternativa”* (FRIGOTTO, Op. cit, p. 86).

Essa questão política é abordada também por Pablo Gentili, que se refere ao contexto da América Latina, onde “[...] o discurso da qualidade referente ao campo educacional começou a desenvolver-se em fins da década de 80 como contraface do discurso da democratização. [...]” (Op. cit, p. 115).

Corroborando as considerações de Gentili, é interessante referenciar novamente o pensamento de Mariano Enguita. Para este autor, a questão da qualidade poderia apontar para uma outra perspectiva, que não estaria circunscrita, ideologicamente, enquanto referencial de excelência e resgataria as lutas pela democratização da educação:

*“[...] O termo ‘qualidade’ poderia abarcar não apenas as políticas educacionais que hoje ganham terreno, mas, igualmente, as dos anos sessenta e início dos setenta: ao fim e ao cabo, tratava-se de melhorar o*

*sistema educacional, permitir que mais pessoas acessem ao ensino geral não especializado, etc. [...] Mas enquanto a palavra de ordem da 'igualdade de oportunidades' coloca ênfase no comum, a da 'qualidade' enfatiza a diferença"* (ENGUITA, Op. cit, p. 105).

O vislumbre propositivo que se observa nas idéias dos autores ora em foco revela-se bastante pertinente quanto à definição de um posicionamento não apocalíptico e não maniqueísta em face ao modelo da Qualidade. Todavia, é clara a assertiva: se, por um lado, a noção de qualidade constitui um referencial também importante nas lutas pela defesa e transformação da educação pública, por outro lado, a lógica empresarial que a sustenta no contexto das políticas neoliberais é uma tendência a ser criticada e contraposta a partir de critérios outros, oriundos de uma práxis coletiva pautada no princípio da democratização:

*"[...] O significado da qualidade e, conseqüentemente, a definição dos instrumentos apropriados para avaliá-la, são espaços de poder e de conflito que não devem ser abandonados. Então, trata-se de conquistar e impor um novo sentido aos critérios de qualidade empregados no campo educacional por (neo)conservadores e (neo)liberais. [...] Existem diversos critérios históricos que respondem a diversos critérios e intencionalidades políticas. Um é o que pretendem impor os setores hegemônicos: o critério de qualidade como mecanismo de diferenciação e dualização social. Outro, o que devem conquistar os setores de esquerda: o da qualidade como fator indissoluvelmente unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da escola pública"* (GENTILI, Op. cit, p. 172).

Feita a apresentação dos argumentos construídos pelos autores focalizados acima, os quais assumem uma perspectiva analítica emblematicamente caracterizada pelo viés macro-estrutural, é interessante construir agora uma breve reflexão de cunho metodológico acerca do esforço de compreensão descentralizada que se faz necessário ao estudo do objeto educação, no contexto das múltiplas determinações interpostas em sua relação com a questão da qualidade.

A importância da perspectiva estrutural na descrição e aprofundamento das relações de poder que constituem o cenário onde se desenvolve o processo de mercantilização da educação é, a meu ver, inquestionável. Neste sentido, o

materialismo dialético, repensado à luz das novas determinações das forças históricas, demonstra um vigor de significativa fecundidade.

Não obstante, em face à complexidade das formas de sociabilidade que se observam no âmbito da reestruturação do capital e da pluralidade dos atores que configuram uma esfera pública em redefinição, eleger o viés macro-estrutural enquanto diretriz predominante constitui um procedimento metodológico simplificador, suscetível ao risco de produzirem-se análises cenaristas, incapazes de aprofundar os sentidos engendrados no mundo vivido por sujeitos inseridos numa determinada realidade histórica.

Assim, ressalta-se a necessidade de uma abordagem complementar, orientada pelo “*princípio de complexidade*”, o qual é definido de modo criativo pelo cientista social Edgar Morin, em contraponto ao que o referido autor denomina “*princípio de simplificação*” (MORIN, Op. cit, Pp. 15-36). Sob esta abordagem metodológica, a ciência, bem como todo o conhecimento humano, é compreendida como um processo de construção que depende de uma multiplicidade de elementos co-determinantes e conjugados.

Focalizando a concepção que norteia o desenvolvimento deste estudo, entendo a abordagem complementar como uma perspectiva analítica que articula as determinações de uma diretriz estrutural com uma visão sócio-antropológica e relacional, que mergulha no mundo dos significados construídos pelos sujeitos de um campo social específico.

No caso do presente objeto de investigação, a hermenêutica constitui-se como referência metodológica fundamental, em que busco aprofundar questões sinalizadas no macro-cenário descrito a partir de uma visão estrutural. Além de referências conceituais situadas numa perspectiva histórica contemporânea, o pensamento de Max Weber, no que se refere à importância das significações culturais quanto ao processo de formação do chamado espírito capitalista, representa um ponto de partida da crítica ao reducionismo econômico a que se torna vulnerável a abordagem marxista ortodoxa:

*“[...] não se pode pensar em substituir uma interpretação materialística unilateral por uma igualmente bitolada interpretação causal da cultura e*

*da história. Ambos são igualmente viáveis, mas, qualquer uma delas, se não servir de introdução, mas sim de conclusão, de muito pouco serve no interesse da verdade histórica” (WEBER, Op. cit, p. 132).*

Em relação aos autores do campo pedagógico que estão sendo apresentados nesta seção, é interessante notar que os integrantes da coletânea organizada por GENTILI & SILVA (Op. cit.), a despeito de partilharem uma visão crítica e esclarecedora de significativa relevância, atêm-se a uma abordagem macro-estrutural, delimitada, de certo modo, num plano analítico genérico; resultando, portanto, em conclusões carentes de um olhar verticalizado, aprofundado, o qual se exercita através de um enfoque metodológico complementar, articulando-se o estudo de categorias estruturais com um olhar direcionado ao mundo vivido, ao horizonte de sentidos que circunscreve os sujeitos históricos num campo específico da ação social.

Num sentido contrário à perspectiva da complementaridade, aludir às relações políticas que se desenvolvem no contexto da educação com referência estremada no paradigma marxiano, sem o apoio de uma base empírica atenta aos sentidos que são construídos, veiculados, assimilados e partilhados pelos sujeitos de um dado horizonte de ações – refiro-me aqui ao ambiente específico do espaço escolar, onde se encontram os principais atores sociais do processo educativo em seu acontecimento cotidiano –, representa, a meu ver, o risco metodológico de simplificar um objeto caracterizado por uma multiplicidade de determinações e assim produzir uma análise abstrata do real.

O artigo que encerra a publicação citada acima, com o título “O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial”, elaborado por APPLE<sup>31</sup> (1995: 179-204), sintetiza o viés paradigmático adotado também pelos demais autores componentes da referida publicação. Centrados na atenção a uma macro-categoria, o neoliberalismo, tais estudiosos assumem como opção política uma completa negação ao pensamento pós-moderno, junto ao qual incluem abordagens do chamado pós-estruturalismo, movimento teórico-metodológico que trouxe contribuições fecundas para o campo das ciências sociais, num contexto contemporâneo marcado por diferentes crises paradigmáticas.

---

<sup>31</sup> Michael W. Apple é Professor do Departamento de Currículo e Instrução e do Departamento de Estudos de Política Educacional da Universidade de Wisconsin.

Ainda que se observe nas idéias desses autores a existência de rigorosa profundidade analítica, a posição de primazia dispensada ao materialismo histórico na explicação das questões atuais do mundo da educação revela a presença de um certo ranço frente a outras perspectivas de pensamento hoje em ascensão nas ciências sociais, a exemplo das análises discursivas, também conhecidas como análises textuais:

*“O que quero dizer aqui é ainda muito provisório, mas responde a algumas das minhas intuições de que uma boa parte da conversa sobre qual forma de análise textual é a melhor ou mesmo se devemos ver o mundo como um texto, como discursivamente construído, por exemplo, está ao menos em parte mal colocada e que ‘nós’ podemos estar perdendo alguns dos mais importantes insights produzidos pela tradição neomarxista em educação e em outros campos da teoria social” (APPLE, Op. cit, p. 115).*

A crítica aos paradigmas não marxistas das ciências sociais é retomada em coletânea mais recente, publicada no ano de 2001, organizada por Gaudêncio Frigotto & Maria Ciavatta<sup>32</sup> e intitulada “Teoria e educação no labirinto do capital”. Logo no prefácio, cuja autoria é de Hugo Zemelman – El Colégio de México –, observa-se uma tendência direcionada à identificação de limitações que a maioria dos autores da referida obra aponta face ao campo das ciências sociais:

*“[...] Devemos estar conscientes de que o marco disciplinar atual das Ciências Sociais é insuficiente, de modo a substituí-lo por outro que seja mais congruente com a exigência da complexidade própria da historicidade dos fenômenos e, particularmente, com o fato de que a realidade sócio-histórica é uma construção humana” (In: FRIGOTTO & CIAVATTA, Op. cit, p. 09).*

Ainda que concorde, em parte, com a colocação de Hugo Zemelman, especificamente no que concerne aos limites do marco teórico contemporâneo das ciências sociais, devo salientar, como mostrarei nas reflexões a seguir, que as idéias

---

<sup>32</sup> Maria Ciavatta é Professora titular de Trabalho e Educação da UFF.

apresentadas pela maioria dos autores da coletânea citada<sup>33</sup> não apresentam nenhum horizonte novo para as ciências da sociedade; na verdade, reproduzem, de certa forma, uma leitura epistemológica conservadora, em que o paradigma macro-estrutural e a perspectiva marxiana sobressaem como únicos referenciais de sustentabilidade indiscutível.

Ora, mesmo considerando a fecundidade que desponta para o referido campo do conhecimento a partir da interlocução com outras instâncias da produção acadêmica, a questão paradigmática das ciências sociais deve ser problematizada e trabalhada no âmbito de seus referenciais teóricos, a serem atualizados em face às forças históricas que alteram as dinâmicas e as formas de sociabilidade, através do esforço do seu próprio corpo profissional e da extensão do debate de seus membros à comunidade científica.

Compreendo, portanto, que o campo de produção científica da educação, apesar das significativas contribuições que tem proporcionado às ciências sociais, não é dotado de uma instrumentação teórico-metodológica própria, que possa alçar uma tarefa de tão substancial envergadura.

Neste sentido, faz-se necessário considerar, em contraponto à crítica generalizada às concepções das ciências sociais não circunscritas numa perspectiva

---

<sup>33</sup> É importante notar que, embora por um lado, a coletânea citada (FRIGOTTO & CIAVATTA, Op. cit.) focalize de modo predominante uma perspectiva macro-estrutural e realize uma leitura limitada do pensamento pós-moderno, por outro lado, o conjunto das discussões apresenta-se como diversificado, rendendo reflexões substanciais para as ciências humanas na contemporaneidade, que se somam a outros referenciais críticos em construção no contexto da compreensão histórica do capitalismo neoliberal e suas implicações sobre as estruturas da sociabilidade e os campos de produção do conhecimento. Assim, são exemplos de uma visão descentralizada, as contribuições de Francisco de Oliveira, que aponta os desafios atuais existentes no processo de construção de uma esfera pública democrática (Pp. 47-71); o artigo elaborado pelo historiador Leandro Konder, em que o autor discute os limites e as possibilidades da dialética marxiana (Pp. 91-106); as reflexões metodológicas de Maria Ciavatta, em que se destaca a perspectiva da complementaridade na definição do conceito de “campo de mediações” (121-144); o artigo escrito por Muniz Sodré, sobre a relação existente entre as categorias “identidade, cultura e globalização” (145-156); e, sobretudo, o trabalho de Sonia Kramer, que, diferentemente dos demais autores da coletânea, não expressa uma postura de ranço paradigmático em face às análises textuais; pelo contrário, busca compreender a relação intrínseca existente entre linguagem e história, estudando “o papel da narrativa e da escrita na constituição de sujeitos sociais”, através de uma análise dos desafios que sinalizam a realidade dos processos de educação e formação de professores (Pp. 157-179). Apresenta também uma leitura instigante, o artigo de Luis Antonio Baptista, no qual o autor resgata os dramas de Antígona – personagem de Sófocles, da literatura grega clássica – e Gregor Samsa – personagem de Franz Kafka, em *A metamorfose* –, num esforço de compreensão atualizada da categoria território, do individualismo e da “força política das subjetividades” no mundo globalizado (Pp. 180-188).

unilateralmente materialista, que as abordagens de cunho hermenêutico, fenomenológico e relacional hoje notadamente valorizadas, sobretudo através do pensamento pós-estruturalista, proporcionam um espírito de renovação metodológica à produção científica das ciências humanas, as quais não se encerram mais nas perspectivas macro-estrutural e funcionalista.

Cumpre, então, atentar para as fecundas contribuições dos autores que vêm sendo discutidos na presente seção, sobretudo no que diz respeito à compreensão dos processos educativos no contexto da disseminação mercadológica do modelo da Qualidade, relativizando, no entanto, a crítica que os mesmos direcionam ao atual arcabouço do pensamento sócio-antropológico.

Gaudêncio Frigotto, por exemplo, em “A nova e a velha faces do capital e o labirinto dos referenciais teóricos”<sup>34</sup>, refere-se ao campo das ciências sociais, no Brasil dos anos 90, aludindo aos estudos que versam sobre a diferença, o particular e a alteridade como sendo demonstrações de um conservadorismo afiliado ao pensamento pós-moderno:

*“No campo das Ciências Sociais, no Brasil dos anos 90, não só se explicita de forma mais clara o pensamento teórico conservador mas, sobretudo, toma conta do ambiente de pesquisa e do ensino nas universidades uma ampla constelação de posturas pós-modernas. Em nome da diversidade, diferença e alteridade, reforçam, na maioria das vezes, o individualismo, o particularismo, a fragmentação, a descontinuidade e o evento, negando as dimensões estruturais e a continuidade histórica. [...]”* (FRIGOTTO, 2001: 25-26).

Segundo a perspectiva de raciocínio que venho tomando nesta discussão, compreendo a questão do conhecimento no campo das ciências sociais sob o enfoque da complementaridade, da articulação de paradigmas em cruzamentos possíveis, o que difere do ecletismo teórico. Desta forma, acredito que tipificar categoricamente o pensamento pós-estruturalista como veículo do conservadorismo representa, a meu ver, uma atitude conservadora e, de certo modo, dogmática. O conhecimento científico deve estar aberto à comunicação dialógica, pois, do contrário, tornar-se-ia estéril.

---

<sup>34</sup> In: FRIGOTTO & CIAVATTA (Op. cit.).

Com relação ao percurso epistemológico das mudanças paradigmáticas, cumpre estabelecer aqui uma característica específica das ciências humanas e da filosofia. De acordo com o pensamento de Thomas Kuhn – historiador da ciência –, as revoluções científicas representam verdadeiras rupturas no âmbito do saber, num movimento que ascende um paradigma enquanto outro é suplantado (KUHN, 1975). O antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira, por sua vez, apresenta uma peculiaridade das ciências humanas e filosóficas, enquanto campo do conhecimento em que a descoberta de uma nova perspectiva paradigmática não substitui de forma absoluta outras abordagens já existentes (OLIVEIRA, R. C., 1988: 15).

Na verdade, as ciências sociais inserem-se numa complexa matriz paradigmática, na qual o investigador social pode articular idéias, evitando incorrer no risco do ecletismo, conjugando diferentes possibilidades em busca do alcance de uma visão complexa e fecunda, que pode resultar da comunicação entre perspectivas complementares da análise sobre a realidade sociocultural.

Partindo destas considerações, é importante esclarecer que a defesa empreendida por Gaudêncio Frigotto em face ao referencial marxista carece de uma postura mais aberta ao diálogo interdisciplinar. Senão, veja-se:

*“[...] os referenciais teóricos não são passíveis de serem somados ou justapostos. A indicação gramsciana de tomá-los de forma subordinada ao referencial marxista é, na nossa compreensão, a perspectiva epistemologicamente mais adequada. [...]”* (FRIGOTTO, Op. cit, p. 39).

O pensamento do autor demonstra coerência com o procedimento metodológico que se opõe ao ecletismo ou justaposição de teorias. No entanto, carece de uma visão de complementaridade; o que se diferencia de uma costura forçada de idéias referentes a matrizes distintas. Acredito que, não obstante a fecundidade existente numa releitura do materialismo histórico, outras abordagens que o complementam, a exemplo das que atentam para os significados e sentidos construídos nos micro-espacos das relações sociais, não devem ser tomadas de modo subordinado, mas, como venho afirmando, sob o enfoque crítico da ação comunicativa.

Todavia, convém esclarecer que ao enfatizar a importância de um olhar descentralizado da perspectiva estruturalista, não estou incorrendo na reprodução de

concepções que apregoam um suposto fim da história e da razão ou ainda, de uma neutralização dos conflitos de classes. Para Ciro Flamarion CARDOSO (Op. cit, Pp. 75-90)<sup>35</sup>, adotar essa perspectiva radicalmente niilista representaria a aceitação passiva de que não existem forças capazes de mobilizar um processo construtor de uma transformação da história.

No que tange ao objeto de estudo desta dissertação, aceitar, por um lado, a tese do fim da história, seria o mesmo que acreditar no modelo mercadológico da educação como sendo uma força inexorável à realidade e não, um projeto político intencionalmente produzido, ao qual se devem contrapor horizontes de utopia e de alternativas possíveis.

Por outro lado, subjugar a perspectiva metodológica que ressalta a importância do indivíduo e dos sentidos textuais cuja gênese reporta a universos circunscritos, representaria, ao revés, acreditar numa realidade que se produz sob forças genéricas. Neste caso, parafraseando a crítica proferida por FOUCAULT (1996), entender-se-ia, por exemplo, a categoria poder como uma entidade abstrata e etérea, que paira sobre um macro-cenário e situa-se exclusivamente numa superestrutura, a ideologia da classe social dominante, de onde se irradia para as esferas institucionalizadas da sociedade.

Assim, a fecundidade filosófica e metodológica das contribuições de Nietzsche e de Michel Foucault, dentre outras que consideram a potencialidade das significações particulares na compreensão de categorias abrangentes como as noções de poder e verdade, estariam fadadas ao esquecimento ou à segmentação acadêmica, que classifica os pós-estruturalistas como pregadores do irracional.

Para concluir esta seção, enfatizo que a defesa acima empreendida objetivou ressaltar a importância do pensamento multifocal que então se potencializa nas ciências sociais, a partir da inserção de um *pensamento outro* e do movimento de desconstrução de uma matriz metodológica engessada nos reducionismos herdados da ciência moderna. A valorização da hermenêutica, da fenomenologia e de uma visão relacional da realidade, vem arejar as ciências humanas, que estiveram, durante muito tempo, cristalizadas entre as percepções funcionalista e estruturalista.

---

<sup>35</sup> In: FRIGOTTO & CIAVATTA (Op. cit.).

Neste sentido, construir e fortalecer um *pensamento outro* em contraponto ao pensamento único que vem sendo massificado no campo da educação sob as investidas de uma ideologia mercadológica – maquiada através da noção de qualidade –, requer um olhar descentralizado de uma visão macro-determinada; requer uma atenção às determinações estruturais do cenário sócio-econômico e, de igual modo, às particularidades e às experiências vivenciadas no chão da escola pelos sujeitos do processo educativo. Trata-se, portanto, de mobilizar um esforço metodológico que busque articulações possíveis na diversidade fértil que então caracteriza os campos de conhecimento das ciências sociais.

## **2.2 RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E AÇÃO COMUNICATIVA:**

### **diferentes campos de produção de significados na sociabilidade contemporânea**

A transformação da esfera pública a partir da performance dos meios de comunicação é analisada pela socióloga Rejane Vasconcelos de Carvalho, em recente publicação intitulada: "Transição Democrática Brasileira e Padrão Midiático Publicitário da Política". A autora faz referência aos teóricos da Escola de Frankfurt que contribuíram para o enriquecimento deste debate, os quais fundamentam a presente discussão:

*"A análise teórica sobre as alterações na esfera pública decorrente de novos processos midiáticos de comunicação é desenvolvida por vários autores da chamada Escola de Frankfurt, entre os quais destaco, Walter Benjamin, Adorno e Habermas" (CARVALHO, 1999: 106).*

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, em seu conjunto, elaborou considerações científicas sobre diferentes temáticas relacionadas ao capitalismo moderno. Resgatando alguns elementos dessa crítica no âmbito da comunicação social, é interessante referenciar aqui o pensamento de Walter Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas, no que concerne ao campo da reprodutibilidade técnica.

De acordo com as idéias de Benjamin, a cultura tecnocrata que domina as sociedades sob a égide do capitalismo tem sido historicamente transformada através de diferentes artificios voltados para a reprodução de ideologias, publicizando interesses privados e enquadrando a esfera pública da comunicação no campo da materialidade técnica (BENJAMIN, 1985).

Compreendendo a reprodutibilidade técnica como sendo um ponto de mutação entre a tradição e a modernidade, o autor em questão refere-se a um processo de modernização em que o ato de narrar vai esgarçando-se progressivamente, com o declínio da troca direta de experiências entre ouvinte e narrador. A arte de narrar é relacionada a um estilo de vida, que se modifica com o enfraquecimento do campo da tradição. Ao analisar esse processo, Benjamin assinala a difusão de informações através da imprensa como sendo um ato fundante do declínio da experiência narrativa.

Com a evolução da esfera pública tradicional moderna para a experiência contemporânea de publicização, a reprodutibilidade técnica impõe-se de forma crescente enquanto vetor de materialização de imagens e de idéias. Assim, na esfera pública contemporânea hegemônica um padrão midiático de comunicação, em que o império da imagem torna imbricadas as categorias da representação visual e da representação social. Neste sentido, o eixo central da discussão proposta por Walter Benjamin focaliza mutações que ocorrem no campo da cultura e da política, processadas por meio de técnicas de reprodução de imagens e representações.

Por reprodutibilidade técnica, entende-se aqui a ação de deslocamento no tempo e no espaço de uma situação circunscritamente vivenciada ou simulada, mas que pode ser reproduzida em dimensões mais abrangentes, como por exemplo, na gravação dos sons da fala, no registro de um discurso etc. Trata-se de uma lógica de comunicação que produz formas de representação mediadas por técnicas, instrumentos e máquinas.

Adorno e Horkheimer, também membros da Escola de Frankfurt, atentaram para esta temática, definindo a reprodutibilidade técnica como um mecanismo que torna possível o império da indústria cultural, transformando em produtos comercializáveis representações e imagens construídas no campo da arte.

A análise destes pensadores sobre a arte como instância apropriada pela técnica e pelo comércio, ressalta o papel da indústria cultural na transformação das experiências de sociabilidade, em que os instrumentos e as técnicas de reprodutibilidade são empregados para atender a determinados fins, mudando assim a percepção do real no jogo do consumo de produtos promovidos pela referida indústria.

Segundo Walter Benjamin, a reprodutibilidade técnica das representações sociais engendra transformações nas experiências de sociabilidade, a um ponto tal que se constata, em determinados momentos históricos, a aproximação entre as forças da “reprodução em massa” e da “estética da guerra” (BENJAMIN, Op. cit, Pp. 194-196). Aqui, o autor refere-se especificamente ao campo da política. Para Benjamin, o grande momento inaugural da reprodutibilidade técnica no campo da política dá-se no contexto do nazismo e do fascismo, forças de domínio social que se projetaram a partir de distorções sobre a percepção do real, através de um jogo de estetização da política intencionalmente produzido.

Retomando as discussões empreendidas por Benjamin, Adorno e Horkheimer, Habermas aborda a questão do declínio da vida pública como algo progressivo na dinâmica da história. Segundo este teórico também ligado à Escola de Frankfurt, a vida pública declina de forma significativa nos tempos modernos, mas a gênese desse enfraquecimento já despontava ao final da Idade Média, quando um processo emergente de secularização da história desencadeou mudanças na relação entre as esferas do público e do privado.

É na transição da Economia oriunda da Antigüidade para a Economia Política, que Habermas situa a origem das mudanças nas relações sociais. Habermas percebe que, na evolução do conceito de economia, o significado moderno dessa instância do social configura-se na práxis da empresa: “*A economia moderna não se orienta mais pelo oikos, pois no lugar da casa colocou-se o mercado: transforma-se em ‘economia comercial’*” (HABERMAS, 1984: 34).

Habermas focaliza a ordem política e social em processo de reestruturação durante a fase mercantilista do capitalismo. É nesse contexto que ele situa a imprensa como uma “*peculiar força explosiva*” (Op. cit, p. 34) desenvolvida no sistema de trocas pré-capitalistas. O autor analisa o papel da imprensa, contextualizando-a numa

lógica de mercado. A publicização das notícias, segundo Habermas, acontece no campo das mercadorias, influenciando diretamente no processo de transformação da esfera pública tradicional em um espaço público mobilizado pela lógica do capitalismo moderno:

*“[...] A troca de informações desenvolve-se não só em relação às necessidades do intercâmbio de mercadorias: as próprias notícias se tornam mercadorias. Por isso, o processo de informação profissional está sujeito às mesmas leis do mercado [...]”* (Idem, p. 35).

Considerando que o progressivo domínio das técnicas de reprodutibilidade das representações sociais enfraquece o espaço da intersubjetividade que se constitui na esfera pública, Habermas expressa, no entanto, um certo saudosismo com relação ao sentido do público vivenciado na Antigüidade, a exemplo da res-pública grega. Este é um ponto problemático do pensamento de Habermas, também identificado nas idéias de Richard Sennet, em “O Declínio do Homem Público” (SENNET, 1985).

A concepção destes pensadores é suscetível à seguinte crítica: não se pode restringir o conceito de esfera pública a nenhuma temporalidade, pois não há conhecimento histórico sobre a existência de contextos de sociabilidade caracterizados por um amplo espaço público, inclusive na política da Antigüidade, que segregava de forma radical, nobres e escravos.

Ademais, as transformações da sociabilidade que consolidaram a Idade Moderna não podem ser unilateralmente atribuídas ao contexto conjuntural do século XVIII, assinalado pela tensão política entre Estado e sociedade civil. O *modus vivendi* sofre transformações históricas, numa dinâmica que acompanha as mutações do *modus operandi*, modificando-se e ampliando-se, sobretudo, em função das descobertas e inovações ocorridas no âmbito do conhecimento e da tecnologia, cujos efeitos práticos rebatem diretamente sobre os meios de produção e as formas de organização social.

Apresentada esta crítica é importante, outrossim, atentar para a fecundidade do pensamento de Habermas, especificamente no que concerne à sua contribuição para o enriquecimento da Teoria Crítica, através da elaboração da Teoria da Ação Comunicativa, consolidada no início da década de 1980. Aqui, Habermas aprofunda

sua crítica à racionalidade instrumental que prevalece no domínio da tecnocracia (ARAÚJO, Op. cit.).

Para Habermas, a reprodutibilidade técnica torna-se possível porque tem como instrumento uma razão tecnicista, que funciona também como capital político. Mais adiante retomarei o conceito de ação comunicativa em Habermas. No momento, cumpre afunilar a discussão sobre a racionalidade instrumental, buscando compreender a reprodutibilidade técnica à luz de publicações mais recentes de outros autores, que focalizam o campo da logística dos signos e dos símbolos como uma dimensão fundante do atual padrão midiático de publicização das representações sociais.

A produção de ícones, de signos e símbolos não se restringe à montagem de cores e formas em imagens que se encerram em si mesmas. A elaboração de uma imagem destina-se à construção e projeção de sentidos. Toda produção de marketing contém, além de signos, uma possibilidade de significados em aberto.

Essa dimensão semântica e interpretativa da publicidade proporciona a capacidade técnica de projetar uma representação que corresponde a determinados interesses, através do manejo de significantes que ressaltam uma dada mensagem, em meio a uma pluralidade de sentidos. Portanto, a logística da produção de imagens apresenta dupla dimensão: uma que é sintática e estrutural, constituída de significantes e outra que é semântica, fundamentada em uma base interpretativa, semiótica, composta de sentidos e significados.

No contexto da reestruturação do modelo pedagógico do SENAI, o artifício da produção e reprodução de símbolos, imagens e discursos afeitos ao paradigma da Qualidade representa um importante vetor mobilizado pela Instituição, no sentido de projetar interesses de mercado dissimulados num jogo ideológico, subjacente aos signos da excelência e da competitividade empresarial. Portanto, a presente referência a diferentes autores que analisam o padrão publicitário da esfera pública contemporânea constitui um embasamento para questões aprofundadas na seção 4.2.2 desta dissertação, em que discorro sobre a reprodução institucional do signo da Qualidade no SENAI.

Em “O Óbvio e o Obtuso: ensaios críticos III”, Roland Barthes discorre sobre os sentidos da imagem, destacando as perspectivas lingüística e icônica da retórica,

que subjazem a uma imagem. Para Barthes, tais sentidos classificam-se em: sentido denotado, que está relacionado a um signo análogo ao real; e sentido conotado, que proporciona a interpretação do real por meio de códigos da cultura (BARTHES, 1990).

A dimensão interpretativa da reprodutibilidade dá-se, segundo Roland Barthes, através de um texto lingüístico que acompanha a imagem; esta se caracteriza por fixar um sentido que se pretende destacar entre outras leituras possíveis. Assim, Barthes refere-se à polissemia da imagem, que se configura numa cadeia flutuante de significados. Em tal polissemia, nem sempre os sentidos são óbvios; há também os sentidos obtusos, indecifráveis, de difícil localização.

Seguindo também uma linha semântica de raciocínio, Massimo Canevacci, em “Antropologia da Comunicação Visual”, empreende uma análise que focaliza a dimensão “mágica” existente na fronteira entre a assimilação de sentidos e a realidade, tecendo questionamentos relacionados ao status de objetividade da comunicação visual. O autor emprega o conceito de “*visus*” (CANEVACCI, 1990: 15-16), dentre outros, definindo-o como uma técnica que proporciona um efeito “mágico” na reprodução da imagem:

*“O primeiro plano filmico - e, sucessivamente também o televisivo - exerce uma função simbólica complexa, que o põe, pelo menos em parte, em conexão com o seu ‘antecedente’: a máscara. Esta, de fato, desenvolve uma antecipação protoideológica enquanto explicita um sentido e, ao mesmo tempo, esconde-o [...]. A máscara fala calando, e também nisso é um antecedente da ideologia ventriloquista. [...]”* (Op. cit, p. 15).

O estudo de Canevacci apresenta, também, uma análise sobre o processo de mutação da cultura – que se desenvolve através da publicização midiática das representações sociais – e enfatiza a necessidade de realização de pesquisas sócio-antropológicas direcionadas à compreensão do campo da publicidade.

Segundo o referido autor, a publicidade é um vasto campo de estudo para a compreensão da cultura contemporânea, sobretudo por tratar-se de uma instância da racionalidade técnica que difunde e projeta sentidos e representações, através de símbolos e sinais que se misturam, fundem e sincretizam mensagens culturais.

Retomando agora o enfoque de Richard Sennett sobre a questão da reprodutibilidade técnica e o conseqüente enfraquecimento da esfera pública, é

interessante destacar sua concepção de espaço, referente ao domínio de uma racionalidade sistêmica. Para SENNETT (Op. cit.), a vida política moderna traduz-se numa incivilidade, que se confirma na projeção de um carisma secular construído em torno de representações psicológicas com vinculação de caráter intimista. Tais representações projetam categorias da personalidade individual no espaço público.

Ao explicar esse processo de psicologização da vida pública, Richard Sennett atenta, dentre outros enfoques, para referenciais arquitetônicos, observando a existência de um espaço morto e o desaparecimento do espaço de convívio, enquanto fatores resultantes de certas concepções de *design* intencionalmente projetadas. São locais de passagem e não de convivência, arquitetados sob a influência de uma cultura tecnocrata, que os projeta ou adapta-os segundo os padrões do *modus operandi* da burocracia.

A relação entre racionalidade técnica-instrumental e reprodução de sentidos é também abordada por Patrick Champagne, em “Formar Opinião - o novo jogo político” (CHAMPAGNE, 1998). O autor observa mudanças que se processam no campo político através da manipulação técnica da opinião pública, numa lógica que se legitima no status científico das sondagens estatísticas.

Segundo Champagne (Op. cit.), a opinião pública é projetada pelas sondagens para alterar a dinâmica do jogo e da luta política. Uma opinião legitimada pelas sondagens publiciza-se, podendo assim se tornar crença e alterar relações.

Aqui, Patrick Champagne faz uma interlocução com a noção de jogo social, em Pierre Bourdieu, ao compreender que a mudança no jogo político ocorre porque muda o suporte das crenças relacionadas aos campos da cultura e da política. Para Bourdieu, a sociabilidade é construída através de ações que se processam num determinado campo, constituído de categorias de percepção ao mesmo tempo estruturadas e estruturantes (BOURDIEU, 1996).

Afinado a esta perspectiva heurística do conceito de campo de ação, Patrick Champagne define o novo jogo político como um acontecimento que se desenvolve num campo midiático, cuja mobilização impulsiona um processo de dominação simbólica, que projeta crenças fabricadas em um jogo simbólico, gerador de efeitos de verdade.

Champagne define a luta política midiaticizada como sendo um jogo de mobilização de sentidos e de visões do mundo social. Tal domínio simbólico concretiza-se através da publicidade, da projeção de sondagens. No contexto do manejo midiático das representações, a opinião é, ao mesmo tempo, um artefato e uma mercadoria. É uma ilusão fundamentada no status de verdade científica das sondagens (CHAMPAGNE, Op. cit.); uma objetividade forjada, cujo uso político e social é, no entanto, capaz de produzir resultados concretos, com efeitos de verdade, traduzidos em acontecimentos, como por exemplo, a eleição de um candidato que se projeta no cenário político através da publicação de sondagens.

Em “Transição Democrática Brasileira e Padrão Midiático Publicitário da Política”, a socióloga Rejane Vasconcelos de Carvalho também aborda a questão da racionalidade instrumental e sua importância no campo do jogo político eleitoral (CARVALHO, Op. cit.).

A autora refere-se a uma nova forma de fazer política que se constitui num mercado de representações produzidas através do marketing, da publicidade. Assim, enfatiza novas tendências de sociabilidade que são mobilizadas através de um padrão midiático, cuja performance transforma, num certo sentido, a política em mercadoria. Trata-se de uma produção instrumental de representações, assentada em um saber pragmático e estratégico.

A racionalidade instrumental que mobiliza o padrão midiático gera imagens e sentidos voltados para a sedução e para o consumo, numa estreita relação existente entre status científico e poder. O domínio da técnica neste campo midiaticizado concretiza-se também, por exemplo, na elaboração de manuais de marketing direcionados ao conhecimento das regras desse novo jogo político publicitário.

A efemeridade das imagens produz também uma tensão entre fluidez e permanência das experiências de sociabilidade. A publicidade realiza um deslocamento da linguagem corporal do horizonte do “mundo vivido”. Por mundo vivido, entende-se aqui a definição de Habermas sobre a performance da práxis social, que se processa através de uma ação lingüística discursiva, no campo da intersubjetividade (ARAÚJO, Op. cit, Pp. 145-171).

Com relação a esse deslocamento da comunicação do âmbito do mundo vivido, a reprodutibilidade, através das técnicas de fabricação de imagens e significados, protagoniza a desterritorialização de sentidos e a sua presentificação para além das fronteiras do tempo e do espaço reais. A performance midiaticizada veicula imagens e discursos, que, na verdade, circulam como produtos consumidos dentro de um jogo de manipulação simbólica, capaz de exercer uma espécie de sedução virtual, cujo êxito prescindem da existência de uma interlocução concreta no mundo vivido.

No caso do SENAI, pode-se afirmar que a disseminação do paradigma da Qualidade enquanto instrumento de peso na redefinição conceitual e prática do modelo pedagógico da Instituição, viabiliza-se mais pela articulação de uma racionalidade instrumental e pragmática, do que pelo caminho da intersubjetividade ou da construção de sentidos no horizonte da ação histórica dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

### ***2.2.1 Compreendendo a Teoria da Ação Comunicativa***

Após essa discussão teórica sobre diferentes estudiosos que tratam da questão da reprodutibilidade técnica e da transformação das experiências sociais resultante do manejo de uma razão instrumental de padrão midiático, meu raciocínio focaliza agora o pensamento de Habermas, com referência específica à sua Teoria da Ação Comunicativa.

A princípio, Habermas afirma que o domínio da racionalidade instrumental evoluiu no contexto do capitalismo moderno, enfraquecendo de forma progressiva o caráter lingüístico-performático da ética discursiva e dialógica. Nesta concepção, Habermas atenta também para o aspecto ideológico da racionalidade instrumental, cujos recursos são empregados para atender a interesses voltados a determinados fins. Portanto, a crítica habermasiana a esse instrumentalismo atenta para o uso da razão como capital político, que funciona como vetor de legitimação de um regime político referendado pelas elites intelectuais.

A Teoria da Ação Comunicativa é o eixo central da sociologia habermasiana. Ela é fruto da gestação de uma nova proposta de racionalidade para as ciências sociais, que começa a ser construída nos anos 60 (século XX), consolidando-se no início da década de 80. A problemática trabalhada por Habermas parte da seguinte questão: qual o conceito de razão que a sociologia trabalha?

Habermas empreende então, a elaboração de um "método reconstrutivo" da lógica da evolução social, que se configura através do chamado paradigma do agir comunicativo (ARAÚJO, Op. cit, Pp. 15-59). Em seu esforço de reconstrução pragmática da racionalidade, o pensamento de Habermas caracteriza-se pela articulação de posturas teóricas diferenciadas, perpassando distintas tradições das ciências humanas e sociais, sem, no entanto, incorrer no ecletismo teórico.

Habermas foi formado na grande tradição filosófica alemã que passa por Kant, Hegel e Marx. O processo de construção de sua Teoria da Ação Comunicativa passa por diferentes fases, demonstrando um crescente amadurecimento. Neste sentido, sua crítica aos reducionismos da razão moderna principia com uma referência à filosofia da consciência, que caracteriza o pensamento de Kant, cujas idéias constituem a tese da existência de um eu transcendental em todo ser humano.

A tese apriorística de Kant afirma que as categorias do entendimento são originárias da consciência de cada ser. Esta concepção orientou a performance kantiana no Iluminismo, levando o referido pensador a defender categoricamente a tese da autonomia da consciência ou razão individual. É exatamente esse aspecto problemático e central do pensamento de Kant que mobiliza as objeções de Habermas à filosofia do sujeito e o faz inspirar-se, até certo ponto, na filosofia do jovem Hegel:

*"[...] Ao contrário de Kant, cuja noção de identidade do Eu está ligada à unidade originária da consciência transcendental, Hegel sublinha o fato de que 'a identidade da autoconsciência não pode ser concebida como originária mas como resultado de um devir'. A dialética da consciência-de-si supera, então, o quadro monológico da reflexão solitária [...] a partir da compreensão dialógica do Eu, que se constitui a partir da relação complementar com outros sujeitos. [...]" (ARAÚJO, Op. cit, Pp. 25-26).*

Habermas identifica no pensamento do jovem Hegel a existência de uma perspectiva da intersubjetividade, que se configura na noção de consciência dialógica. Em oposição às teses cartesiana e kantiana, que definem a consciência humana como uma autoconsciência, como um dado originário, a visão hegeliana define a subjetividade como algo construído num processo de gestação, conjugado em três dimensões complementares: linguagem, instrumento (trabalho) e família.

Segundo Hegel, existe uma relação dialética de mútua complementaridade entre a esfera simbólica, a sociabilidade do trabalho e a sociabilidade na família. Neste sentido, a categoria da interação será retomada por Habermas, que a transpõe, numa releitura, para a categoria da ação comunicativa.

Apesar da fecundidade identificada por Habermas nas idéias do jovem Hegel, o pensamento maduro deste referido filósofo é criticado na teoria habermasiana, especificamente por ter substituído o modelo da interação e da intersubjetividade pelo paradigma da reflexão monológica.

O Hegel maduro define a reflexão individual como um processo de formação do espírito do ser humano, que o autonomiza enquanto ser livre. Essa tese que versa sobre a autonomia do sujeito é definida como reducionista, pois resvala na afirmação categórica da primazia de uma consciência monológica, apontando as relações sociais como meros apêndices, ou seja, como instâncias externas ao sujeito.

Partindo desta crítica à filosofia da consciência, a perspectiva tratada em Habermas como ponto central na teoria da razão comunicativa é a questão da intersubjetividade. Para Habermas, o sujeito é formado no âmbito das relações intersubjetivas. A gestação do sujeito e a sua individuação só podem acontecer num processo de sociabilidade, na interação social.

Se, por um lado, Habermas critica o reducionismo da filosofia do sujeito, por outro lado, sua Teoria da Ação Comunicativa é construída também através de uma reflexão sobre a centralidade determinista da categoria trabalho no pensamento de Marx. A emancipação do sujeito, segundo Habermas, não pode ser compreendida apenas sob uma perspectiva técnica e instrumental. Emancipação, no sentido compreendido por Habermas, é uma categoria que se gesta, necessariamente, na esfera da ação comunicativa e que não se reduz ao campo da instrumentalidade técnica.

A ação comunicativa processa-se no campo da ética discursiva e abrange todas as esferas da sociabilidade. Neste sentido, a teoria de Habermas constrói-se também em torno da seguinte proposição: apesar da análise crítica de Marx sobre o domínio da técnica em função da acumulação capitalista, o pensamento marxiano não conseguiu desprender-se de uma racionalidade instrumental, pois sua ênfase na esfera produtiva aponta o trabalho como sendo a fonte de todas as esferas da vida social, inclusive da linguagem.

Marx concebe a reflexão como sendo um processo resultante das relações de produção, incorrendo assim, numa perspectiva reducionista. Tal reducionismo será criticado por Habermas, o qual refere-se não somente ao pensamento de Marx, mas também a uma idéia de racionalização que teve considerável influência na Teoria Crítica frankfurtiana que o antecede:

*"[...] Habermas não compartilha da idéia marcusiana (ou da idéia mais radical do pensamento de Marcuse) de uma nova ciência e de uma nova técnica. O problema não é a razão técnica enquanto tal, mas sua extensão a outras esferas de decisão racional. Em suma, a redução da praxis a techne, da interação ao trabalho. [...]" (ARAÚJO, Op. cit, p. 39).*

Abordando a questão da secularização do mundo, Habermas afirma que a esfera do quadro institucional simbólico é o elemento central da sociabilidade nas sociedades tradicionais. Aqui, Habermas empreende uma releitura da teoria weberiana da racionalização.

Ao criticar o conceito weberiano de ação social (WEBER, 1984), Habermas afirma que Weber trabalhou uma definição incompleta deste conceito, por ter contemplado apenas a dimensão da subjetividade em sua análise da objetivação da realidade, não atentando para a importância fundamental do jogo de relações que se desenvolve no campo da intersubjetividade, onde se processa a construção das categorias do entendimento e da linguagem social, através de uma ação racional comunicativa.

De acordo com Habermas, o pensamento de Weber não atentou para a dupla face da racionalização. A sociabilidade tem duas dimensões distintas e complementares. E a racionalização também: há uma racionalidade da interação, da

construção social de sentidos, bem como há uma racionalidade que se volta para a eficiência. Habermas afirma que Weber pensou apenas a racionalidade da eficiência, tendo interpretado a ética calvinista como sendo a fonte primeira de uma racionalização da economia.

Numa visão mais complexa, Habermas concebe que o processo de racionalização do mundo não está relacionado somente à eficiência. A racionalidade é engendrada no campo da intercomunicação, que é o espaço do diálogo, do questionamento, da interação social. Portanto, a ação humana é dotada de sentido e orientada por significados e regras socialmente construídas e legitimadas no jogo da intersubjetividade.

Aqui se ressalta a diferença fundamental entre as idéias de Habermas e Weber. Habermas compreende a linguagem como um elemento social que viabiliza a ação performática da crítica. No processo de racionalização progressiva das imagens do mundo, a linguagem falada teve um papel fundamental, impulsionando uma evolução que principiou no contexto das religiões modernas. Weber atribui uma certa exclusividade dessa importância da palavra à ética calvinista. Habermas, por sua vez, vê em todas as religiões esse sentido fundante da palavra (ARAÚJO, Op. cit.).

A teoria da evolução social em Habermas torna-se mais complexa a partir de sua inspiração no estruturalismo genético de Piaget, especificamente na lógica do desenvolvimento psico-cognitivo abordada no pensamento piagetiano. Segundo Piaget, o processo de construção da razão objetiva dos sujeitos dá-se através do deslocamento do *Ego* para a perspectiva do ambiente externo. Assim, o indivíduo desenvolve-se a partir de sua inserção no meio social, onde se depara com desafios do entendimento, ampliando seu horizonte de compreensão a cada vez que busca ultrapassar os limites do que até então lhe era conhecido.

Habermas vai além dessa perspectiva subjetivista, concebendo que o *Eu* subjetivo desloca-se de sua centralidade através da linguagem e da comunicação intersubjetiva, que acontece no mundo vivido. No entanto, o sentido de evolução que orienta o pensamento habermasiano conserva a lógica psico-cognitiva elaborada por Piaget, transpondo-a para a compreensão das sociedades.

De acordo com Piaget, o processo do desenvolvimento cognitivo da criança e do ser humano em geral passa por diferentes etapas de construção do conhecimento, numa crescente acumulação e renovação do saber, frente aos desafios do ambiente externo ao *Eu* subjetivo (ROSA, Op. cit.). Analisando os sistemas socioculturais, Habermas compreende que essa lógica de evolução também acontece no processo de dessacralização do mundo, no desenvolvimento das sociedades.

Para Habermas, há três estágios de sociedade, aos quais corresponde um tipo de conhecimento ou saber predominante: as sociedades arcaicas, onde prevalece o saber mitológico; as culturas tradicionais, que são orientadas pela religião e as sociedades modernas, onde há uma autonomia plena da razão científica (ARAÚJO, Op. cit.).

A ênfase na compreensão do papel da linguagem no processo de construção dos sentidos da ação humana é o eixo das discussões trabalhadas na reviravolta lingüístico-pragmática que ocorreu no seio das ciências sociais, nos anos 60. Como um dos atores da reviravolta lingüística, Habermas preocupa-se com o problema da compreensão dos sentidos. Assim, aponta a hermenêutica como método que possibilita às ciências sociais compreender os processos de gestação da sociabilidade.

Habermas refere-se a duas esferas da sociabilidade, quais sejam, a sociabilidade sistêmica e a sociabilidade simbólica. Por sociabilidade sistêmica, compreende-se a esfera da racionalidade técnica e a práxis do trabalho. A sociabilidade simbólica, Habermas a define como o espaço da construção de sentidos, como o horizonte onde a ação social acontece através de uma comunicação intersubjetiva, segundo as regras legítimas do entendimento entre os sujeitos. Essas duas esferas são interligadas. Não existe racionalidade sistêmica sem racionalidade simbólica e vice-versa.

A teoria da evolução trabalhada à luz do pensamento de Piaget é considerada o marco de uma segunda fase da construção da Teoria da Ação Comunicativa. Além dessa influência teórica e considerando-se também as contribuições das teorias dos atos da fala e dos sistemas, respectivamente elaboradas por Austin e Searle e por Luhmann (ARAÚJO, Op. cit, p. 20), Habermas atentou para as idéias de Durkheim, especificamente no que concerne ao pensamento maduro deste clássico da sociologia,

expresso em “As Formas Elementares de Vida Religiosa: o sistema totêmico na Austrália” (DURKHEIM, Op. cit.).

Aqui, Habermas aproxima-se da terceira fase de seu empreendimento teórico, que se consolida entre o final dos anos 70 e o início da década de 80. O problema central abordado por Habermas neste período diz respeito aos desafios e alternativas para as ciências sociais da contemporaneidade, qual seja, a construção de uma teoria complexa da ação social.

Seguindo um raciocínio epistemológico, Habermas refere-se às perspectivas objetivista e subjetivista que marcaram o desenvolvimento da sociologia, ao afirmar que em toda ação social está implicado o problema da compreensão dos sentidos. Assim, o referido pensador enfatiza a dualidade intrínseca da ação social, que se constitui no entrelaçamento das dimensões: sistêmica (ou teleológica) e simbólica (ou compreensiva). Fundamentando-se nestas premissas, Habermas afirma que uma teoria sociológica complexa da ação social deve contemplar essas duas esferas inseparáveis.

Ao compreender a ação social como um processo de construção de sentidos que se dá no âmbito da intersubjetividade, Habermas encontra no Durkheim maduro um precursor desta perspectiva teórica. Na obra de Durkheim citada acima, este pensador focalizou a gestação das categorias do entendimento como um processo de construção que se dá entre os sujeitos de um dado contexto social.

Habermas retoma então a fecundidade do enfoque durkheimiano, aprimorando-o à luz da perspectiva de compreensão trabalhada na reviravolta lingüístico-pragmática, afirmando que só é possível entender a racionalidade dos sentidos na perspectiva da comunicação intersubjetiva.

De acordo com os pressupostos da reviravolta lingüístico-pragmática, a linguagem é uma forma viva de ação social. A fala é uma forma de ação que se desenvolve num processo histórico. É uma ação social construída e regrada socialmente.

Considerando o contexto histórico onde a fala, a comunicação mobiliza-se como um acontecimento intersubjetivo, a reviravolta lingüístico-pragmática destaca a dimensão semântica da linguagem, adotando a máxima de que o sentido das palavras determina-se pelo seu uso na práxis social. Eis a expressão ao mesmo tempo semântica

e pragmática da linguagem: segundo esta concepção, toda ação social é mediada pela linguagem, sendo, portanto, permeada de signos, de sentidos e de significados.

Wittgenstein é um dos principais membros dessa segunda corrente da reviravolta lingüística<sup>36</sup>, que contou também com as fecundas contribuições de Russel e Carnap, dentre outros. O conceito de “*jogos de linguagem*” é trabalhado por Wittgenstein, com a finalidade heurística de mostrar que a realidade não contém em si apenas uma lógica e que o conhecimento científico não tem uma teoria geral e absoluta. Há uma pluralidade de lógicas, de teorias e de visões diferenciadas dentro de campos específicos do saber e na cultura humana em geral (ARAÚJO, Op. cit, Pp. 61-106).

Neste sentido, a linguagem é o meio de expressão de determinadas formas de vida. É um vetor de sociabilidade. Portanto, não pode ser considerada como puramente lógica, posto que é relativa ao seu contexto histórico de ação. E, dada a sua gênese histórica, a pergunta de cunho universal a respeito de qual seria a estrutura da linguagem, torna-se obsoleta a partir da reviravolta pragmática. O problema que então se coloca, demanda resposta para a seguinte pergunta: quais são as estruturas das diferentes formas de linguagem?

Na tradição científica do pensamento moderno, a linguagem é compreendida apenas em sua dimensão significante, expressa nas palavras. O conceito de jogos de linguagem busca superar essa perspectiva unilateral de interesse pelas expressões lingüísticas, mostrando que o problema da significação das palavras não pode ser desvinculado dos contextos de ação e mobilização dos signos e dos símbolos que compõem e atualizam os códigos de uma cultura historicamente circunscrita.

É na perspectiva da historicidade que se encontra o eixo da tese fundamental da reviravolta pragmática: a linguagem contém regras sociais contextualizadas. As regras que constituem e ordenam a expressão da linguagem humana são construídas historicamente. Como consequência desta premissa, chega-se à máxima de que não há mais sustentabilidade para pressupostos universais multi-abrangentes. Existem

---

<sup>36</sup> A primeira fase desse movimento ficou conhecida como reviravolta lingüístico-analítica (OLIVEIRA, M., 1993).

características universais da vida em sociedade, mas que são relativas a contextos sócio-históricos específicos, particulares.

A ênfase na dimensão da historicidade, cuja expressão é caracterizada por uma visão relacional, será questionada e refutada na antropologia de Lévy-Strauss, no âmbito do paradigma estruturalista francês, através do argumento de que existem pressupostos universais da linguagem humana, os quais se concretizam de um modo específico em cada estrutura particular, composta por signos lingüísticos peculiares (AZZAN JÚNIOR, 1993). Assim, a relativização dos universais será tratada pelos estruturalistas como sendo uma tendência interpretativa que levou determinados pensadores a caírem num profundo historicismo e relativismo, por terem negligenciado a existência de uma base ética universal.

Esta crítica será retomada por Habermas na teoria da ação comunicativa, quando o autor defende a tese de que a sociologia necessita transcender as meras estruturas fáticas, para buscar uma ciência reconstitutiva dos pressupostos universais da linguagem. Se a linguagem é um instrumento universal de mediação e concretização da ação humana, há que se buscar um sentido normativo para a sociologia considerando-se a existência de uma base ética universal que proporciona a busca do entendimento sobre o mundo e possibilita discutir a relação entre ética e direitos humanos.

Existe, segundo Habermas, uma igualdade básica de direitos humanos, que se fundamenta nos pressupostos universais da linguagem e nas regras fundamentais da ética discursiva. Portanto, segundo o conceito de jogos de linguagem, os atos da fala mediam a interação entre os sujeitos de um dado contexto social. A linguagem não é um reflexo condicionado do comportamento humano, como afirmava o behaviorismo. É uma ação social, uma prática baseada num saber que contém em si as regras socialmente legítimas do entendimento intersubjetivo.

A esfera da sociabilidade caracterizada pelo desenvolvimento de uma razão comunicativa é o espaço do diálogo, do entendimento entre sujeitos. Trata-se de um espaço construído em torno do debate crítico, fundamentado na argumentação. A ação comunicativa pressupõe a existência de uma simetria na expressão da fala. Neste sentido, as regras universais a que Habermas se refere, têm uma atualização específica

em cada contexto histórico, mas seguem uma lógica universal, concretizada no aspecto normativo que rege a ética discursiva.

Para Habermas, a ação social pressupõe a existência de regras legítimas de entendimento, que asseguram a igualdade de expressão entre os sujeitos envolvidos em um processo de comunicação, de argumentação. A linguagem assim compreendida é um processo de interação virtualmente crítico, em que o diálogo argumentativo é o elemento fundante de uma racionalização comunicativa e do desenvolvimento de modos de agir no mundo, de atitudes dos sujeitos no mundo vivido.

É possível, então, afirmar com segurança que o aspecto universalizante da linguagem é a instância normativa que rege o processo de argumentação crítica das pretensões de validade polarizadas na práxis da comunicação, na esfera do mundo vivido. Em “Habermas e a Dialética da Razão”, David Ingram enfatiza esse aspecto essencial da Teoria da Ação Comunicativa:

*"[...] A ação racional está intimamente ligada à argumentação. [...] Apelando para a nossa compreensão implícita da ação racional como comportamento guiado pelo conhecimento, Habermas argumenta que a função da razão prática é fornecer argumentos que apóiem as crenças subjacentes às decisões de agir. [...] A ação racional, portanto, é aquela a respeito da qual o agente pode ter uma crença racionalmente justificável. [...]" (INGRAM, Op. cit, Pp. 39-40).*

Recapitulando algumas questões já discutidas neste estudo, é importante salientar que o empreendimento de Habermas em torno da construção de uma Teoria da Ação Comunicativa objetivou, sobretudo, preencher lacunas existentes na tradição da teoria crítica frankfurtiana. Neste sentido, a tematização sobre a existência de uma racionalidade comunicativa é construída em torno de quatro temas complementares:

- a teoria do agir comunicativo, em que Habermas elabora um conceito de ação social fundamentado na perspectiva da intercompreensão;
- a teoria da racionalidade, que se constitui como uma visão mais abrangente da razão e, conseqüentemente, como um esforço de superação da perspectiva monológica da filosofia do sujeito;

- a teoria da sociedade, que traz em si a junção da teoria dos sistemas com a teoria da ação, em que Habermas, ao mesmo tempo, distingue e integra a esfera sistêmica com a dimensão do mundo vivido;
- por último, a teoria da modernidade, na qual o pensador em foco empreende uma releitura da dialética da racionalização social, buscando contribuir para o redirecionamento do projeto emancipatório da modernidade.

Permeando estes eixos temáticos, a performance de Habermas na reviravolta lingüístico-pragmática vem afirmar que não pode haver sociologia sem hermenêutica, pois, na base da ação social está a intercompreensão de sentidos que caracteriza o jogo intersubjetivo da linguagem. Assim, ao propor a busca de uma nova base normativa e metodológica para a sociologia, Habermas parte da *“intuição central de que ‘na comunicação lingüística está implícito um telos<sup>37</sup> de entendimento recíproco’”* (ARAÚJO, Op. cit, p. 22).

Segundo Habermas, os atos da fala atingem três dimensões: uma factual, outra normativa e, sobretudo, a experiência da vida, a partir da qual se busca compreender que o entendimento humano tem um “onde” específico, um contexto lingüístico de ação. Nesta perspectiva, a tese fundamental de Habermas diz que a sociologia é uma combinação de dois procedimentos complementares do método científico: o lado empírico-analítico e a abordagem interpretativa que se assenta na hermenêutica.

A inovação que Habermas busca construir para o pensamento hermenêutico em sua teoria da ação comunicativa vem enfatizar exatamente a questão do jogo social da intersubjetividade: o jogo de linguagem é uma ação que acontece num processo de interação social. Ora, criticando o viés psicologista da filosofia do sujeito e o paradigma economicista do marxismo ortodoxo, bem como a ênfase na subjetividade que se percebe existir na sociologia weberiana, Habermas atenta para a fundamentação racional de uma ética discursiva, cuja materialização é observada no contexto da ação comunicativa que orienta os processos de entendimento entre os sujeitos de um mundo vivido.

---

<sup>37</sup> Do grego: *télos*, fim, realização.

As categorias de compreensão do mundo não são inatas, nem tampouco são impostas à consciência coletiva como coisas puramente objetivadas a partir do plano externo ao sujeitos. A racionalidade pressupõe um processo histórico de gestação de sentidos, que se faz num jogo social, num contexto de ações desenvolvidas através da dinâmica da intersubjetividade.

Além de apresentar estas questões relacionadas à fundamentação do conhecimento, Habermas traz embutidas em sua teoria da ação comunicativa, algumas questões de cunho mais filosófico. Segundo sua crítica à ciência moderna, o ideal emancipatório tão apregoado pelo Iluminismo foi inibido pelo poder da tecnocracia, cujas raízes remontam ao apelo instrumental do pensamento baconiano para a institucionalização de uma ciência pragmática e manipulatória. Neste sentido, o projeto da emancipação humana teria sido traído por essa ênfase reducionista na formação de uma ciência utilitária, que desembocou no domínio de uma cultura tecnocrata, destruidora do homem e da natureza.

O empreendimento de Habermas na construção de uma racionalidade comunicativa busca então retomar o projeto emancipatório da modernidade, dando-lhe uma nova direção. Desta forma, as bases do entendimento humano, bem como os processos de desenvolvimento das sociedades devem estar assentados nos imperativos de uma ética universal, que atenta para a relação entre o sentido histórico e os direitos universais do ser humano.

Quando Habermas fundamenta sua teoria da secularização do mundo, refere-se às patologias da sociedade moderna como sendo efeitos do desenvolvimento de uma relação desequilibrada entre as dimensões sistêmica (racionalidade técnica) e comunicativa (razão prática) da emancipação social. Tal desequilíbrio torna-se mais complexo no contexto da lógica instrumentalista e tecnocrata da reprodução do capital, cuja gênese é atribuída à influência do reducionismo pragmático de Francis Bacon, um dos precursores do pensamento ocidental moderno, que inaugurou uma perspectiva acentuadamente utilitarista.

A relação entre conhecimento e poder é mencionada por Bacon logo no início de sua obra clássica, o "Novum Organum", no aforismo III: "*Ciência e poder do homem coincidem [...]*" (BACON, 1979: 13). A ênfase deste pensador sobre a questão

do controle e domínio da natureza em função do bem-estar humano, é um fato que torna segura a afirmação de que em Bacon foi articulado o projeto tecnocrático da “emancipação” humana.

Discorrendo sobre as possibilidades de superação das patologias da sociedade moderna, Habermas aposta na busca do equilíbrio necessário e imprescindível entre as instâncias técnicas e comunicativas da racionalidade e ressalta que o alcance de tal ajuste está condicionado à construção de uma esfera pública democrática de comunicação. Todavia, no contexto das relações de mercado, a reprodutibilidade técnica funciona como uma espécie de capital político que projeta as representações ideológicas do capitalismo moderno, inibindo o processo de construção de uma esfera pública democrática e limitando as possibilidades de desenvolvimento de uma racionalidade verdadeiramente dialógica e crítica.

Para afunilar esta discussão sobre os pressupostos fundamentais da Teoria da Ação Comunicativa, é importante estabelecer aqui a diferença fundamental existente entre a definição habermasiana da crise da racionalidade ocidental e a perspectiva filosófica tematizada pelos pós-estruturalistas franceses, que se tornou mais conhecida pela denominação de pensamento pós-moderno.

Impulsionando um movimento de “des-construção” dos pressupostos metodológicos da razão ocidental, o pós-modernismo ergue-se em torno de uma crítica ferrenha ao poder absoluto da razão. Influenciada pelo pensamento de Nietzsche, a tendência pós-moderna inspira-se também nas idéias de Adorno e Horkheimer:

*“[...] Habermas não deixa dúvidas de que considera Adorno e Horkheimer precursores da tendência 'pós-moderna' que viria a ser seguida por Bataille, Foucault e Derrida, cujo denominador comum é a crítica radical da modernidade e que leva em seu bojo traços evidentemente irracionistas” (FREITAG, 1993: 107).*

Jean François Lyotard é também considerado um dos principais nomes da tendência pós-moderna, cuja performance põe a razão e a ciência sob suspeita. Os argumentos centrais desse movimento de des-construção da razão são apresentados por Lyotard, em “A Condição Pós-Moderna”, numa crítica direcionada ao racionalismo

ocidental, que anuncia a rejeição de toda meta-teoria ou meta-discurso (LYOTARD, 1988).

Segundo os pós-modernos, o contexto complexo das sociedades pós-industriais revela um processo de crescente "des-ordem" com relação às categorias que até então foram reunidas nas explicações totalizantes do mundo. Neste sentido, de acordo com a visão pós-moderna, a razão ocidental encontra-se num estado de perplexidade frente aos desafios contemporâneos, sendo que seus equívocos deterministas apontam para um crescente declínio da racionalidade moderna e para a inoperância de seus paradigmas no contexto da fluidez e da efemeridade das relações contemporâneas.

Face esta realidade, determinados pensadores da corrente pós-moderna propõem a adoção de uma racionalidade transversal, descentralizada. Deleuze pode ser citado como um seguidor desta proposta, cujas bases remetem a idéias já trabalhadas por Horkheimer e Adorno. Como foi dito acima, a sociologia de Foucault também se aproxima desse pensamento transversal. Para Foucault, a estreita relação existente entre razão e poder criou o irracional, o absurdo, a miséria (FOUCAULT, Op. cit.).

Aqui se expressa a diferença fundamental que se interpõe sobre a perspectiva hermenêutica habermasiana e o pensamento pós-moderno. A crítica de Habermas refere-se aos reducionismos que marcaram a formação dos métodos de construção do conhecimento nas ciências humanas e, num sentido pragmático, à racionalidade instrumental que tem prevalecido sobre a dimensão emancipatória da ciência.

Ao contrário dos pós-estruturalistas franceses, que apontam para um processo de derrocada da razão – posicionamento que os situa no bojo de um certo irracionalismo –, Habermas acredita na retomada da dimensão emancipatória da razão, expondo seus argumentos nos pressupostos éticos que fundamentam a teoria da racionalidade comunicativa por ele elaborada.

Concluindo esta seção, é importante frisar que Habermas compreende a racionalidade comunicativa como uma instância de acareação crítica das pretensões de validade levantadas pelos diferentes sujeitos envolvidos em um processo argumentativo.

A racionalidade instrumental, segundo Habermas, fabrica sentidos que são forjados através da reprodutibilidade técnica e ideologicamente projetados na esfera

pública, para atender a interesses privatistas. A racionalidade comunicativa, em contraponto, torna-se plena no âmbito de uma esfera pública democrática, cujas normas e fundamentos éticos atualizam-se no horizonte da intersubjetividade de sentidos. A ação comunicativa é, portanto, compreendida como uma práxis social que se desenvolve no mundo vivido dos sujeitos. Aqui, as noções de mundo vivido e de horizonte fundem-se numa mesma perspectiva de compreensão: mundo vivido é o horizonte onde se processa a performance da construção de sentidos, de significados. É o horizonte ou o espaço onde se desenvolve a práxis de uma ação comunicativa, que se concretiza no diálogo e no entendimento almejado pelos sujeitos de um determinado contexto histórico.

A função heurística dos conceitos de racionalidade instrumental e racionalidade comunicativa é substancialmente importante no tratamento do objeto de estudo focalizado nesta dissertação, sobretudo pelo fato de proporcionar uma apreensão mais clara do já citado jogo de duplo sentido que contextualiza o processo de reprodução do signo da Qualidade no âmbito da educação profissional, a exemplo da experiência institucional do SENAI, analisada neste trabalho de investigação científica.

### ***2.2.2 O discurso da Qualidade como produto de uma racionalidade instrumental***

A retórica da Qualidade que se projeta na esfera pública mobilizando representações subjacentes ao paradigma da acumulação flexível, produz significativos apelos à subjetividade dos trabalhadores, com vistas à construção de um novo *modus operandi* para ordenar as relações de trabalho e de um novo *modus vivendi* que otimize a aceleração dos tempos de giro do capital (HARVEY, Op. cit.).

Sob a sedução do signo e das representações da Qualidade, o jogo político das organizações trabalhistas desmobiliza-se, e, conseqüentemente, enfraquecem-se as possibilidades de construção de uma crítica fecunda à nova performance de dominação e acumulação do capital, que movimenta novos mecanismos de produção de mais-valia, sutilmente manejados através do discurso da Qualidade.

Objetivando ilustrar esse processo de inversão e deformação plástica do real, descreverei agora as características de alguns fenômenos cuja discussão contribui para transparecer o cenário concreto do campo das relações de trabalho hodiernas. Tais fenômenos revelam sinais da incoerência existente entre o discurso e a prática dos programas de Qualidade que mobilizam a reestruturação organizacional das empresas. Trata-se também de questões que demonstram como a racionalidade instrumental empregada na reprodução do discurso da Qualidade inibe as possibilidades de construção de uma ação comunicativa.

Em primeiro lugar, faz-se necessário definir a lógica da competitividade como sendo um dos principais vetores da acumulação capitalista internacional. No contexto da competitividade globalizada, os impactos sociais gerados no processo de reestruturação do capital agravam as desigualdades sócio-econômicas e atingem sobremaneira as chamadas nações periféricas, as quais apresentam baixos índices de escolaridade, de qualificação profissional e de investimento nos setores de Pesquisa e Desenvolvimento (P & D) e de Ciência e Tecnologia (C & T).

Ademais, a situação de dependência econômica e política de tais países com relação aos organismos financeiros dos grandes blocos da política internacional, contribui significativamente para o enfraquecimento da soberania dos Estados-Nações, constituindo um quadro que se agrava com o crescente afrouxamento dos limites e fronteiras econômicas, socioculturais e políticas das sociedades locais.

Numa alusão ao cenário geral dos impactos produzidos no contexto da globalização e da reestruturação produtiva, pode-se afirmar com segurança que o desemprego é o principal e o mais agravante impacto social resultante desse processo, passando a ser definido, em determinados casos, como desemprego estrutural, e em outros, como desemprego tecnológico (RIFKIN, Op. cit.). O desemprego do tipo cíclico ou sazonal ocorre com menos frequência e expressividade no atual cenário do trabalho, onde predomina o desemprego caracterizado por ser de uma ordem estrutural (MOURA, 1998).

No caso brasileiro, típico de uma nação em processo de desenvolvimento, acentuadamente marcada pela disparidade na distribuição da riqueza social, o fenômeno do desemprego estrutural tende a agravar cada vez mais o quadro de

exclusão (pobreza e miséria), acarretando conseqüências impactantes sobre diferentes segmentos da sociedade nos contextos urbano e rural, o que influi diretamente na degradação do nível de qualidade de vida das populações. Trata-se de uma realidade preocupante, que se intensifica face à crescente retração do Estado enquanto condutor de políticas públicas de assistência e proteção social.

Segundo Jeremy Rifkin, o deslocamento tecnológico e o conseqüente aumento das taxas de desemprego atingem, sobretudo, os trabalhadores mais idosos, que, "*[...] presos entre um passado próspero e um futuro sombrio, parecem resignados, sentindo-se cada vez mais encurralados por forças sociais sobre as quais têm pouco ou nenhum controle. [...]*" (RIFKIN, Op. cit, p. 05).

Os trabalhadores mais jovens, sobretudo os que se inserem na faixa etária de 18 a 24 anos, também são facilmente excluídos do mercado de trabalho, onde as preferências incidem sobre jovens que possuem uma certa experiência, qualificados dentro dos padrões de competência e empregabilidade que orientam as novas tendências mercadológicas.

No que concerne à educação, o déficit do sistema de ensino fundamental e a baixa oferta de profissionais adequadamente qualificados para a nova realidade do mundo do trabalho são indicadores significativos, que assinalam para a necessidade de elaboração de estratégias de ação integrada entre instituições (Estado, setor privado e sociedade civil), no sentido de reestruturar o sistema de educação nacional em todos os níveis e modalidades, com especial atenção para os programas de educação profissional.

Um outro aspecto de grande importância no cenário da reestruturação é o impacto resultante da chamada flexibilização das relações de trabalho, especificamente no que concerne às práticas de terceirização e subcontratação, sobretudo nas atividades desempenhadas através do trabalho manual, que se caracterizam pela baixa ou inexistente qualificação de profissionais.

É importante retomar aqui a discussão sobre a precarização das relações de trabalho e a redução de direitos trabalhistas e previdenciários historicamente conquistados; precarização que acontece via reforma constitucional, atingindo

sobremaneira os trabalhadores inseridos no mercado como “mão-de-obra” de baixa qualificação.

Dentre as principais conseqüências desse processo de “flexibilização” e precarização das relações e condições de trabalho, destacam-se: aumento da prática do contrato temporário, redução salarial, intensificação dos ritmos de trabalho, desmobilização das organizações de trabalhadores e a crise do movimento sindical. Atualmente, a negociação entre trabalhadores e empresários dá-se muito mais no sentido da luta pela manutenção do emprego, ainda que isto resulte em diminuição salarial, do que pela melhoria das condições de trabalho e dos salários.

Há fenômenos específicos que revelam a precarização das condições de trabalho, identificados em atividades que são desenvolvidas sob ritmos irregulares e intensos de produção: é o caso das cooperativas de costureiras, das consultorias e de determinados profissionais do setor financeiro. Nos núcleos de produção faccionada do segmento de confecções, pode-se constatar a sobrecarga de trabalho das costureiras, que geralmente estendem as horas de atividades ao período noturno, sacrificando também folgas semanais e feriados (ABREU & SORJ, 1994).

Os novos profissionais conhecidos como consultores de empresas, apesar de desenvolverem um trabalho independente e autônomo, para manterem-se no mercado de trabalho necessitam, em dadas situações, acumular cargas de atividades, sendo que, em determinados casos, essa sobrecarga pode resultar na fusão do espaço da casa com o ambiente de trabalho.

Os trabalhadores do setor financeiro, sobretudo os bancários, sofrem com as crescentes ondas de demissão e se prejudicam com sobrecargas de trabalho, que resultam na ocorrência de Lesões por Esforços Repetitivos – L.E.R., decorrentes de atividades rotineiras e mecanizadas, e no desenvolvimento desequilibrado do estresse, que tem como conseqüência, a elevação de distúrbios mentais relacionados ao trabalho (NEVES, 1997).

Além dessas questões de ordem mais fisiológica, a reestruturação produtiva causa também impactos que rebatem na dimensão subjetiva dos trabalhadores. Isto se

dá, por um lado, através de artifícios ideológicos<sup>38</sup> que estimulam o envolvimento dos profissionais com os princípios da Qualidade Total, idealizando-se a existência de uma participação coletiva nos resultados materiais obtidos pelas organizações; participação que raramente transcende o plano das abstrações discursivas. Por outro lado, a complexidade da polivalência funcional é um fator que pode atingir a identidade vocacional dos trabalhadores, produzindo ansiedades e inseguranças resultantes do grau de exigência pelo desempenho de aptidões específicas e, ao mesmo tempo, plurais, nem sempre coerentemente conectadas.

Todavia, a possibilidade de realizar múltiplas funções num mesmo processo produtivo também pode representar um elemento de satisfação para o profissional que não mais esteja limitado a operar um único mecanismo ou a repetir sempre as mesmas tarefas. Assim, do ponto de vista analítico, a polivalência é uma categoria que apresenta duas propriedades: a de produzir a sensação de maior satisfação no ambiente de trabalho e, principalmente, a de aumentar a produtividade. Como consequência dessa dualidade, a polivalência produz uma espécie de efeito mágico, investido no sentido de neutralizar as possibilidades de percepção de uma mais-valia que então se realiza de modo “sutil”; de uma mais-valia resguardada pelo signo da satisfação profissional, um importante artifício das teorias da administração que se orientam pelo modelo da Qualidade.

Quando se discute a questão da Saúde e Segurança do Trabalho, percebe-se, também, que o processo de reestruturação capitalista, a despeito da ênfase nos modelos

---

<sup>38</sup> Refiro-me aqui ao conceito marxiano de ideologia, que tem o sentido de fetichismo, de reificação (MARX, 1968). Na verdade, a força do modelo da Qualidade Total assume uma forma fantasmagórica quando, por exemplo, consegue intensificar a produtividade do trabalho social, criando uma lógica sutil de produção de mais-valia, através de um apelo subjetivo que subjaz à noção de polivalência; apelo que se constrói em torno da projeção da imagem de um profissional polivalente, como sendo um sujeito dinâmico, criativo e participativo. Todavia, ao se considerar a força ideológica e reificante subjacente ao paradigma da Qualidade Total, deve-se evitar incorrer nos riscos de abstração conceitual que o emprego da noção de ideologia como algo estreitamente relacionado ao conceito de alienação pode engendrar. De acordo com a teoria habermasiana da ética discursiva, entender a ideologia unilateralmente sob o enfoque da alienação e da práxis do trabalho, é diminuir a importância dos elementos subjetivo e intersubjetivo no processo de construção dos sistemas de idéias e representações sociais (FREITAG, Op. cit.). Um profissional que “veste a camisa” dos programas de Qualidade Total da empresa onde trabalha, e o faz com uma certa satisfação que se manifesta em suas atividades práticas, não pode ser visto como um mero receptor de idéias doutrinárias e irrefletidas. A complexidade desta questão desperta, a meu ver, a atenção científica para a necessidade da realização de estudos de observação participante que focalizem a importância e o reatamento da noção de Qualidade Total na subjetividade dos profissionais, na intersubjetividade das relações de trabalho e no processo de reprodução e acumulação do capital.

de Qualidade Total, não tem proporcionado o trato adequado que deveria ser dispensado a este campo da realidade dos sistemas produtivos. As estatísticas relacionadas aos acidentes do trabalho são significativamente preocupantes, sobretudo nos chamados países em desenvolvimento. No Brasil, por exemplo, os dados são alarmantes. É interessante apresentar aqui uma série histórica recente, com informações sobre este assunto: no ano de 1998, foram registrados no Brasil, 15.923 casos de acidente do trabalho com incapacidade permanente, 16.757 em 1999 e 14.999 no ano 2000. Com relação ao número de acidentes do trabalho que resultaram em óbito, no ano de 1998 foram computados 3.793 casos, 3.896 em 1999 e 3.094 no ano 2000<sup>39</sup>.

Ressalta-se, então, no âmbito dos impactos ocasionados pela reestruturação produtiva, a questão dos riscos ocupacionais relacionados ao exercício das profissões. Tais riscos tendem a intensificar-se no contexto da precarização das condições de trabalho, especificamente em atividades terceirizadas, informais e/ou subcontratadas, sobretudo as que se caracterizam pela absorção de trabalhadores com baixa qualificação profissional.

No estado do Ceará, para citar apenas um fenômeno específico dentre outros casos de riscos relacionados ao trabalho, as conseqüências sócio-ambientais geradas nas atividades de exploração de rochas em pedreiras (indústria de produtos minerais não-metálicos) são gravíssimas, sobretudo pela ocorrência de casos de silicose, doença pulmonar resultante do contato direto com o pó de sílica (dióxido de silício), elemento químico intensamente prejudicial à saúde humana.

Pensando o processo de reestruturação produtiva quanto à sua vinculação ao paradigma da Qualidade Total (ou vice-versa), compreende-se que o trato insuficiente e inadequado da dimensão da Saúde e da Segurança no ambiente de trabalho, representa uma incoerência com relação aos pressupostos teóricos do referido modelo, segundo os quais a atenção à Saúde e à Segurança é um dos princípios essenciais do conceito de Qualidade Total.

---

<sup>39</sup> In: Anuário Estatístico da Previdência Social 2000; Fonte: DATAPREV, Sistema Único de Benefícios – SUB e Comunicação de Acidente do Trabalho – CAT. (<http://www.mpas.gov.br>).

Ademais, quando se volta a atenção para o fato concreto da exploração ilegal do trabalho infanto-juvenil em determinados campos produtivos, bem como para a persistente manutenção de práticas discriminatórias com relação ao trabalho da mulher, do idoso e do profissional mais jovem, percebe-se que esta problemática, classificada como estrutural em contextos sócio-econômicos específicos, raramente é abordada em sua complexidade nas tematizações que, sob o signo da Qualidade, versam sobre a reestruturação do mundo do trabalho.

Enfim, os impactos resultantes do processo de reestruturação do capital são múltiplos e diferenciados. Analisando-se a atual realidade sócio-econômica como sendo um cenário de dimensão global e, ao mesmo tempo, de configurações locais que se caracterizam pela incerteza de transformações incessantes, não se pode chegar a conclusões genéricas. Todavia, esses fenômenos que caracterizam a precarização das relações e condições de trabalho, os quais vêm sendo observados por diferentes estudiosos, são considerados como características gerais e comuns do processo de reestruturação do capital, principalmente nos países subdesenvolvidos e/ou em desenvolvimento:

- O desemprego, que traz como conseqüência uma série de mudanças traduzidas na precariedade e na vulnerabilidade do emprego e do trabalho;
- A crescente desregulamentação na contratação<sup>40</sup> e na demissão de empregados;
- Empregos temporários e/ou em tempo parcial;
- Atividades concomitantes e/ou em domicílio próprio, o que muitas vezes resulta na extensão e sobrecarga da jornada de trabalho;
- A discriminação do trabalho da mulher, do idoso e dos profissionais mais jovens (18 a 24 anos), já mencionada nesta discussão;
- As formas precárias de remuneração;
- A diminuição do poder da representatividade sindical;

---

<sup>40</sup> Esta questão tem uma dupla interpretação: sob o ponto de vista dos trabalhadores, o processo de "flexibilização" das formas de contrato influencia no enfraquecimento da capacidade de organização e mobilização sindical. Segundo a concepção empresarial, a flexibilização é necessária para a consolidação do processo de modernização da economia nacional e representa também uma forma de ampliar as oportunidades de geração de emprego, através da desoneração dos encargos sociais decorrentes dos contratos que asseguram o pleno emprego.

- O aumento da responsabilidade individual sobre o emprego e a propagação da ideologia da polivalência e da empregabilidade;
- O declínio da solidariedade entre os trabalhadores;
- E a reestruturação territorial, que visa ao abrigo das forças produtivas de empresas transnacionais, gerando profundos impactos sócio-ambientais nas comunidades locais dos países em desenvolvimento, dentre outros fenômenos.

A apresentação desta listagem dos principais impactos ocasionados no mundo do trabalho como consequência da reestruturação produtiva, objetivou fundamentar o argumento que venho tecendo no sentido de caracterizar o viés reificante que mobiliza a reprodutibilidade técnica do discurso da Qualidade Total. A sedução propiciada por uma imagem simulada da Qualidade, como já disse, engendra novos significados para o trabalho, alterando o seu *modus operandi* e atingindo outras esferas da sociabilidade, numa dinâmica que encadeia o jogo da sedução e do consumo de bens materiais e de símbolos, à lógica da acumulação flexível do capital.

O processo de produção de mais-valia que é impulsionado através de determinados princípios da Qualidade – como a noção de polivalência profissional, por exemplo – torna-se despercebido pelos trabalhadores, enfraquecendo as potencialidades de construção de uma postura crítica frente à realidade em que se encontram inseridos. Ademais, mesmo quando os artifícios do discurso da Qualidade são identificados, os trabalhadores ainda assim o assimilam, em função do temor relacionado à questão do desemprego decorrente das chamadas políticas de produção enxuta, que estão contidas nos programas de Qualidade Total.

Há ainda os trabalhadores que manifestam uma livre adesão ao referido modelo, em virtude de determinadas representações que aludem a um suposto processo de humanização das relações de trabalho, alavancado nos princípios da Qualidade.

O paradigma da Qualidade, compreendido em sua amplitude, fundamenta-se, pelo menos em termos teóricos, no conceito de um sistema integrado de ações e no princípio da sinergia de esforços e benefícios mútuos. No entanto, o que realmente se observa é uma profunda inversão desses pressupostos e valores básicos: a Qualidade, que deveria ser sinérgica, na verdade produz benefícios de forma unilateral. A

otimização do lucro que é proporcionada através dos princípios da Qualidade, dificilmente retorna na forma de benefícios para os trabalhadores, o que se pode constatar quando se analisam os fenômenos anteriormente descritos.

Portanto, como diria Habermas, a imagem e as representações da Qualidade são projetadas num contexto onde o que predomina mesmo é o poder de uma racionalidade instrumental, que, por um lado, mobiliza a ideologia da existência de uma suposta qualidade sinérgica. Por outro lado, essa razão pragmática enfraquece o espaço do debate e do diálogo – que deveria ser fortalecido no âmbito da intersubjetividade e na sociabilidade das relações de produção –, tornando vulneráveis as condições de trabalho e o processo de organização social dos trabalhadores.

Através dos mais diferentes recursos midiáticos e de reprodutibilidade técnica – tais como: jornais e informativos institucionais, cartazes, *folders*, revistas, *sites* e *home-pages* na Internet, cursos presenciais e de educação à distância, palestras, seminários, CD - Rom, programas de televisão veiculados por instituições de ensino profissional<sup>41</sup> etc. – o modelo da Qualidade Total projeta símbolos e representações que são assimilados no contexto das organizações e ambientes dos sistemas produtivos, promovendo o marketing de um capitalismo supostamente humanizado e suportável, contribuindo assim para o fortalecimento da retórica neoliberal.

---

<sup>41</sup> A “Rede SESC-SENAC de Televisão (STV)”, pertencente ao Sistema Serviço Social do Comércio – SESC e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, veicula diariamente, por meio de diferentes canais transmissores nos estados brasileiros, o programa de produção semanal “Estação Trabalho”, com exibição inédita às quartas-feiras, às 22h00. O tema Qualidade Total está contemplado entre os assuntos que são abordados no programa (<http://www.redestv.com.br>). Em relação ao SENAI, a Instituição, é parceira do “Canal Futura”, canal de televisão privado brasileiro, vinculado à Fundação Roberto Marinho, com programação ininterrupta de vinte e quatro horas, focalizada em temas do campo da educação (<http://www.futura.org.br>). Também em parceria com a citada Fundação, o SENAI participa do projeto de educação à distância “Telecurso 2000”, o qual atua na aceleração escolar para a formação de jovens e adultos que não concluíram ou tiveram que interromper os seus estudos (<http://www.fim.org.br>). No que concerne ao SENAI/CE, é interessante mencionar a sua participação no programa “Força do Trabalho – FT”, veiculado aos sábados pela TV Jangadeiro, Fortaleza – CE, com temáticas relacionadas ao mercado de trabalho. Especificamente dentre as edições do N° 01 (10/06/00) ao N° 57 (07/07/01), o SENAI/CE e outros órgãos vinculados ao Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará – FIEC, estiveram em evidência, divulgando informações sobre as suas unidades operacionais e os produtos e serviços desenvolvidos nas áreas de educação profissional e atendimento às empresas do setor industrial.

Ainda no tocante às tecnologias de comunicação utilizadas pelos Sistemas SENAI e SENAC, ambas as instituições, contam, respectivamente, com a “Infovia CNI” – uma rede privada pertencente ao Sistema Confederação Nacional da Indústria, que fornece serviços de transmissão de dados, voz, fax, Internet em alta velocidade, imagem, videoconferência e teleconferência (<http://www.cni.org.br>) – e a “Rede SESC-SENAC de Teleconferência” – instalada para otimizar a capacidade de oferta de serviços de educação profissional à distância para os diferentes estados brasileiros (<http://www.senac.br>).

Trata-se de uma proeza que se concretiza de forma artificiosa, via racionalidade instrumental, dissimulando os fenômenos impactantes que resultam do processo de reestruturação do capital e vulnerabilizam significativamente a qualidade de vida dos trabalhadores, agravando o quadro de marginalização social característico do modo de produção capitalista contemporâneo. Portanto, é necessário compreender que no contexto da prática do capitalismo, o discurso da Qualidade é uma representação, uma simulação que, em termos concretos e sob o ponto de vista da crítica científica, não tem sustentabilidade.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS: artesanato e construção

*“O pouco que sei não dá para compreender a vida, então a explicação está no que desconheço e que tenho a esperança de poder vir a conhecer um pouco mais.”*

*Clarice Lispector<sup>42</sup>*

Ao iniciar a descrição do arcabouço metodológico deste estudo, sinto-me arrebatado pela evocação quase que espontânea das lembranças, dos encontros e desencontros, das descobertas e dos sinais identificados nos caminhos percorridos, numa experiência de observação participante em campo, que, em virtude de sua extensão no tempo, pode ser considerada substancial.

Em 1997, ingressei como aluno no curso de Pós-Graduação em “Saúde, Trabalho e Meio Ambiente para o Desenvolvimento Sustentável”, realizado pela UFC. No mesmo ano, entrei em contato com o campo de ação do SENAI/CE, onde deparei com um universo aberto de possibilidades de estudos; o que me despertou uma atenção imediata para a área de educação profissional da referida instituição.

Interessado em compreender a complexidade dos fatos e relações que contextualizam a educação profissional no âmbito da reestruturação produtiva, e alimentado pelas discussões e temáticas trabalhadas no citado Curso, elaborei meu projeto de pesquisa para a monografia de conclusão de estudos, tendo como objeto e campo de investigação, o processo de implantação da educação ambiental nos programas de formação profissional do SENAI/CE.

Durante a pesquisa, observei que o SENAI/CE passa por uma ampla reestruturação, no sentido de adequar-se às novas demandas do mundo do trabalho, abrangendo processos organizacionais, tecnológicos e educacionais.

Considerando o enfoque de estudo adotado naquela ocasião, atentei mais especificamente para o Programa SENAI da Qualidade Ambiental (PSQA) e seus desdobramentos, com ênfase no processo de implantação de temas transversais – meio

---

<sup>42</sup> In: LISPECTOR, Clarice. *A Descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. P. 291.

ambiente, saúde e segurança do trabalho, ética, cidadania e qualidade de vida – nos programas de aprendizagem industrial, selecionando como campo de observação o Centro Modelo de Educação Profissional Antônio Urbano de Almeida – CEMEP AUA.

A pesquisa estendeu-se até o primeiro semestre do ano de 1999, num horizonte de tempo que oportunizou o alcance de fecundas descobertas e pistas para outros estudos. Posso falar então de um trabalho de “*artesanato intelectual*”, como diria Wright Mills, em que a “*imaginação sociológica*” (MILLS, 1982: 211-243) foi desafiando as primeiras evidências, aprofundando olhares e articulando o que se apresentava como estrutural e genérico, com questões mais circunscritas, delimitadas num dado campo sociológico. Uma trilha de aprofundamento empírico e teórico, com diferentes possibilidades e caminhos que muitas vezes se bifurcaram ou se opuseram, repleta de novidades e descobertas.

A experiência dessa monografia sobre educação ambiental e formação profissional foi significativamente importante enquanto ponto de partida para uma compreensão mais consistente do processo de reestruturação cultural e pedagógica do SENAI/CE. Todavia, hoje avalio que esse estudo inicial orientou-se por uma perspectiva mais estruturalista e cenarista, do que por um aprofundamento no campo das representações e das relações vivenciadas pelos atores sociais do contexto pesquisado.

A princípio, meu interesse abordou aspectos estruturais, produzindo um enfoque, de certa forma, funcionalista, por estar direcionado à referência a documentos e projetos institucionais. No entanto, o esforço de descrição do cenário estrutural e institucional em que se insere o processo de reestruturação do SENAI/CE, levou a um exercício de aprimoramento do olhar crítico, fazendo-me deparar com aspectos importantíssimos, antes despercebidos. Foi assim que mudou o enfoque da minha análise sobre a educação profissional no novo contexto do mundo do trabalho.

Ao passo que meu olhar se deslocou do discurso institucional para a prática, para o contexto das relações intersubjetivas onde se desenvolvem as ações, surgiu a necessidade de um aprofundamento teórico, que contribuísse para a compreensão de um fenômeno complexo, centrado no âmbito da reestruturação produtiva, qual seja, a

disseminação do modelo da Qualidade e seus rebatimentos sobre as relações de trabalho e as representações dos sujeitos do processo educativo, com ênfase na educação profissional.

Na verdade, frente às pistas que foram surgindo no decorrer do trabalho empírico, constatei que a questão ambiental e os demais temas transversais que passavam a ser tratados no âmbito da educação profissional no SENAI/CE, bem como outras ações relacionadas ao já citado PSQA, fazem parte de um processo mais amplo de reestruturação organizacional, tecnológica e pedagógica, sintonizado em seu conjunto com determinadas características do modelo da Qualidade.

Assim, retendo a contribuição fecunda da descrição panorâmica e de cenário que realizei nesse extenso contato exploratório com o campo de pesquisa, prossegui rumo à consolidação de um aprofundamento verticalizado e interpretativo sobre as representações sociais que permeiam o processo de reestruturação do sistema de ensino no SENAI/CE.

A meu ver, todo o percurso inicialmente trilhado fortaleceu a idéia de que um objeto de estudo é algo construído, num processo que nem sempre segue uma ordem pré-estabelecida, pois que o trabalho empírico faz-nos deparar sempre com novas pistas, outras “verdades”, pontos dantes não identificados, mas cuja descoberta pode apontar caminhos mais complexos e desafiadores do que aqueles que haviam sido previamente pensados e planejados.

Essa espécie de metodologia do movimento, que, na verdade, proporciona uma defesa contra o pensamento único, revela uma estreita sintonia com o significado do que Deleuze denomina “*pensamento nômade*” (BARRENECHEA, 2000: 105-116), enquanto movimento de reflexão isento de apriorismos deterministas, aberto e flexível à “*eterna novidade do mundo*”, como diria o sábio poeta português, Fernando Pessoa<sup>43</sup>.

A idéia de movimento e de descoberta, princípio heurístico que, na prática, muitas vezes aponta rupturas, complementaridades e/ou descontinuidades como saídas

---

<sup>43</sup> Palavras citadas do poema “O Guardador de rebanhos”, de Fernando Pessoa, In: PESSOA (1981: 138-9).

inventivas, lembra também o pensamento de FOUCAULT, mais precisamente, sua definição metodológica do conceito de “acontecimento” (Op. cit, p. 05).

Segundo Foucault, as situações processuais e a dinâmica dos acontecimentos devem ser analisadas tanto em sua performance imediata quanto numa perspectiva genealógica, evitando-se procedimentos analíticos reducionistas, encerrados no campo do simbólico – semiótica – ou no campo das estruturas significantes – estruturalismo (FOUCAULT, Op. cit, Pp. 01-14).

Reforçando esta concepção, vale ressaltar que a observação da complexidade das coisas, das relações e dos acontecimentos, é um exercício que requer um espírito de abertura para “[...] pôr em ação uma estratégia metodológica ‘não fixista’, capaz de dar conta do movimento, da mutação [...]” (DIÓGENES, Op. cit, p. 57).

É interessante ilustrar o sentido do enunciado: “*estratégia metodológica não fixista*”, com uma comparação fictícia. Imagine-se um viajante, um apreciador de viagens que, acostumado a fazer muitas paragens, já mantém consigo quase que um conjunto de procedimentos mecânicos, com os quais se orienta em todos os seus percursos e pré-estabelece todos os seus passeios, todo o gozo de suas horas, do nascer ao pôr-do-sol, como quem sabe quando vai chover e quando vai fazer sol.

Visualize que tal personagem gosta muito de viajar e que até encontra novidades, surpresas inesperadas em suas idas e vindas. Mas não esqueça de que suas atitudes são metricamente controladas, ordenadas, uma após outra, sem alterações; apesar do turbilhão de possibilidades sempre a desafiar sua agenda perfeita. Saiba então que falo de um “viajante acomodado” e não de um “viajante sagaz”; este, eu o descrevo como um desbravador organizado em suas viagens, mas que não tem uma ordenação rígida de suas paragens, incursões e contornos.

O “viajante sagaz”, ao contrário da outra personagem desta história, leva em sua bagagem um roteiro de viagem, mantimentos, objetos, instrumentos e recursos outros. Mas sabe que sempre deparará com situações inusitadas, com o prazer ou o espanto da novidade, desafios, dificuldades e encontrará meios, recursos, instrumentos e estratégias que não necessariamente estão incluídos em seu plano de viagem.

É assim que imagino um pesquisador social: aberto a desenvolver seu ofício sem rigidez, orientado por uma *estratégia metodológica não fixista* e pela fecundidade

do *pensamento nômade*. Certamente, assim como o “viajante sagaz” da história contada, o pesquisador social deve ter um plano traçado de sua viagem a campo, bem ordenado, coerentemente articulado em teoria e busca empírica, com instrumentos, recursos e técnicas previamente definidos. Todavia, há que se preparar para os desafios da empiria, que normalmente revelam novidades, sinalizando, muitas vezes, a necessidade de redefinição de caminhos, recursos, técnicas e estratégias.

A alegoria narrada acima facilita o entendimento da explanação sobre o quadro metodológico que orientou este trabalho de pesquisa. Trata-se de uma perspectiva compreensiva, que, enriquecida com os elementos estruturais identificados no estudo desenvolvido entre 1997 e 1999, durante o Curso de Especialização já citado, consolidou um novo período de estudos, que teve início no Curso de Mestrado em Sociologia pela UFC, também no ano de 1999, quando passei a focalizar a perspectiva de cunho hermenêutico, identificada na ocasião do trabalho de campo da referida pesquisa exploratória.

Nesta segunda fase, em que predominou uma abordagem qualitativa, aprofundi o exercício sócio-antropológico da observação participante, enquanto estratégia metodológica de compreensão das relações intersubjetivas e dos acontecimentos acompanhados em sua performance e dinâmica, antes de qualquer leitura ou interpretação.

Como diz o antropólogo Clifford Geertz, é necessário construir uma “*descrição densa*” da trama da cultura, mas compreendendo que a análise interpretativa é uma leitura de segunda mão. Ou seja, a leitura que faço de determinada relação e/ou situação, enquanto pesquisador, é a interpretação de uma ação vivenciada por outrem, cujo significado essencial pode ser diferente daquilo que interpreto (GEERTZ, Op. cit, Pp. 13-41). A “*descrição densa*” atenta, nesse caso, para a dimensão semiótica ou semântica da pesquisa social.

O pensamento de Pierre Bourdieu também dá substância a esta perspectiva metodológica compreensiva, sobretudo pelo manejo das noções de “*habitus, campo e jogo social*”, enquanto categorias heurísticas que conjugam aspectos metodológicos estruturais e semânticos, como instâncias necessariamente complementares para a compreensão de um dado campo de ação da cultura (BOURDIEU, 1989: 59-73).

Em seus estudos, Bourdieu não cristaliza as idéias em pressupostos teóricos. Há em seu pensamento uma conexão entre teoria e método, que se concretiza na construção de formulações teóricas sempre relacionadas a temas de investigação empírica trabalhados por ele.

É interessante observar uma característica metodológica praticada por Bourdieu, o qual define para o investigador social a função de descrever uma realidade historicamente circunscrita, transcendendo os limites reducionistas do “*monismo totalitário*” presente, por exemplo, no materialismo economicista. Neste sentido, Bourdieu concebe o esforço genealógico como sendo um exercício de “[...] *coerência reforçada por um olhar retrospectivo [...]*” (Op. cit, p. 59), atento à complexidade do jogo social.

Assim, Bourdieu ressalta a importância heurística do conceito de cultura, trabalhando-o através da noção de *campo*: um espaço individual, distinto, circunscrito, que se diferencia na história como um *jogo social* específico e também enquanto particularidade que se faz irredutível a outro gênero e constitui-se em um determinado campo de produção das percepções coletivas.

O movimento de autonomização de um campo, segundo Bourdieu, tem sua gênese na ação social resultante, em grande parte, da mobilização de um “*capital simbólico*” (BOURDIEU, 1996: 149-150). De acordo com esta concepção, capital simbólico é uma força que movimenta significações culturais rumo a um determinado modo de funcionamento da ordem social.

Trata-se de um conceito relacionado à noção de “[...] *habitus, como estrutura estruturada e estruturante [...]*” (Op. cit, p. 158), que mobiliza categorias de percepção de uma determinada realidade histórica. Tais categorias são introjetadas pelos sujeitos através das experiências de sociabilidade, ou seja, a partir do jogo da ação social que atualiza constantemente um conhecimento praxeológico e que, ao mesmo tempo, movimenta-se a partir desse mesmo conhecimento, também denominado *razão prática*.

A compreensão do conceito de *razão prática* está necessariamente condicionada ao estudo de um dado sistema simbólico, visto como um campo complexo, o qual abrange o símbolo não apenas sob a perspectiva estruturalista do

signo e do significante e aciona, sobretudo, os significados das estruturas estruturadas e estruturantes que se produzem na dinâmica da ação social, no *jogo social*.

A gênese do conceito de *habitus* é então exemplificada nas práticas cotidianas que se desenvolvem no mundo vivido de agentes sociais cuja materialidade é classificada, é ordenada a partir de domínios simbólicos historicamente edificados e atualizados num jogo tácito. Tácito porque vivido numa dimensão prática que, de certo modo, é inconsciente ou espontânea; tem uma lógica relativa e própria, original, mas que é simplesmente vivenciada e não necessariamente pensada.

Como define Bourdieu, a performance do *habitus* no campo de forças da cultura revela a existência de um *poder simbólico* que se constrói em torno de estruturas estruturadas e estruturantes de sentidos (BOURDIEU, 1989; 1996). Tais estruturas, de acordo com a noção de *habitus*, compõem um conjunto de sentidos, de categorias de percepção, que se mobilizam, ao mesmo tempo, numa dinâmica de intermediação entre o que está legitimamente estruturado e o que representa uma força estruturante de significados.

O estudo de um determinado contexto sociocultural certamente encontra apoio teórico-metodológico fértil nas categorias heurísticas trabalhadas por Bourdieu. Os conceitos de *habitus*, *campo* e *jogo social* proporcionam elementos para uma compreensão do *poder simbólico* como sendo uma força capaz de internalizar valores e representações, transformando-os em *capital simbólico* de uma razão praxeológica, definindo e redefinindo processos de estruturação das práticas sociais.

Para Bourdieu, um sistema simbólico não se circunscreve nos limites das estruturas significantes (referentes a signos ou sinais); é algo muito complexo, permeado de significados. É algo ao mesmo tempo dimensionado na perspectiva estrutural e sintática dos signos e nas performances estruturantes da semântica. O campo simbólico, de acordo com seu pensamento, é um campo de ressonância de sentidos capaz de assegurar e legitimar a territorialidade do mundo social, mesmo que sua lógica mostre-se muitas vezes paradoxal no jogo que materializa tais sentidos, na história de sujeitos em ação, num determinado mundo, que é um mundo vivido.

Essa referência aos princípios teóricos e metodológicos trabalhados por Bourdieu não significa uma adesão às cegas ao seu modelo de investigação social.

Busco aqui manejar a teoria como ferramenta, como instrumento e não como um modelo que se encaixa em toda e qualquer manifestação do real. É exatamente esse senso de relação crítica com a perspectiva metodológica de Bourdieu que assegura a pertinência de suas idéias para com o objeto desta pesquisa.

A contribuição de Bourdieu compôs com peso significativo o quadro metodológico compreensivo do processo de investigação social que ora resulta nesta dissertação. Sua abordagem sobre o conceito de cultura, enquanto categoria genérica apoiada nas categorias heurísticas *habitus*, *campo* e *jogo social*, orientou substancialmente minha observação em campo, uma vez que se articula com uma questão fundamental da pesquisa, a partir da qual busquei identificar o *habitus* específico, o conjunto de percepções, de sentidos e representações que, historicamente, têm estruturado a prática de educação profissional no SENAI/CE. Assim, teci uma aproximação face aos significados que compõem esse *habitus* e aos sentidos que a ele se conectam ou dele se distanciam no processo de reestruturação do sistema pedagógico do SENAI/CE.

Em síntese, na minha experiência vivenciada em campo, sobretudo durante a fase caracteristicamente qualitativa da pesquisa, as categorias heurísticas manejadas por Bourdieu formaram, em seu conjunto, um recurso metodológico de notável fecundidade, otimizando o trabalho de observação participante, a partir do qual reuni subsídios para refletir com maior consistência empírica sobre as questões que foram articuladas na definição e problematização do objeto deste estudo.

Concluindo agora esta discussão metodológica, é interessante relatar alguns pontos referentes ao relacionamento do sujeito-pesquisador com o sujeito-objeto, considerando aspectos de um trabalho de campo que se processou através da observação participante.

Por um lado, para realizar essa investigação de caráter sócio-antropológico, tive abertura e acesso a fontes de informação e a diversos informantes, em virtude dos conhecimentos e contatos que estabeleci com profissionais do SENAI/CE, no espaço de tempo que se estendeu de 1997 aos primeiros meses de 1999. Este período em que desenvolvi uma pesquisa de natureza exploratória, proporcionou-me a vantagem de, ao iniciar a fase qualitativa (jun/1999 - jun/2001), não ter que deparar com determinados

“ritos de passagem” para ter um acesso direto ao campo, dificuldade comum a muitos pesquisadores.

Por outro lado, essa aproximação, essa “familiaridade”, colocou-me frente a uma constante necessidade de ponderar sobre o imprescindível distanciamento metódico, que em determinadas situações requer do sujeito-pesquisador uma atenção mais acurada, no sentido de saber conduzir o relacionamento com o sujeito-objeto pesquisado.

Ademais, apesar do acesso facilitado aos informantes, a presença de um pesquisador num dado campo de investigação normalmente causa inibições, o que pode comprometer a qualidade das informações recebidas, registradas, processadas e interpretadas. Todavia, tais dificuldades, quando existiram, representaram desafios inventivos, mobilizando então estratégias metodológicas alternativas<sup>44</sup> que acorriam à minha percepção, ao meu olhar inquieto de investigador social.

Acredito enfim, que a opção por trabalhar com um quadro metodológico compreensivo facilitou todo esse processo, pois que o exercício de uma investigação sociológica articulada à antropologia interpretativa não se encerra na análise de discurso e necessita de uma observação aprimorada – às vezes silenciosa e sutil – dos fatos, das relações, dos acontecimentos, das performances intersubjetivas que se atualizam no cotidiano de um dado campo social.

### **3.1 MAPEAMENTO DAS ATIVIDADES METODOLÓGICAS E DO TRABALHO DE CAMPO**

Como tenho dito ao longo deste texto metodológico, a principal atividade desenvolvida nesta pesquisa, à qual afluiu uma série de outras ações correlatas, foi a

---

<sup>44</sup> Exemplificando este tipo de circunstância, é interessante mencionar uma ocasião em que, realizando uma entrevista gravada, percebi que o informante não estava sendo espontâneo na exposição de suas opiniões e que buscava articular um discurso rebuscado, mais afeito a uma linguagem institucional do que a um ponto de vista próprio. Neste caso, além de tentar resgatar o tom de informalidade da conversa, em outras oportunidades voltei a abordar o assunto que estava em pauta, com o mesmo entrevistado e com outros informantes, sem usar o gravador. Desta feita, o procedimento foi mais proveitoso, resultando em informações antes não reveladas no discurso institucional e então manifestas através da subjetividade daqueles interlocutores. Para registrar essas novidades, utilizei o diário de campo; um instrumento indispensável no trabalho de observação participante.

observação participante, num percurso trilhado durante mais de três anos; período em que reuni bastante material para análise. Nessa experiência, destaco a oportunidade de ter acompanhado, em diferentes momentos, um amplo processo de reestruturação organizacional, cultural e tecnológica, pelo qual vem passando o SENAI/CE.

Assim, relaciono então alguns procedimentos metodológicos que foram sistematizados: em princípio, efetuei a coleta, leitura e análise de documentos e publicações institucionais relacionadas às temáticas do mundo do trabalho e da educação profissional no contexto da reestruturação produtiva; publicações referentes ao processo de reestruturação do SENAI; documentos que tratam sobre a memória da referida instituição; material didático e pedagógico; projetos institucionais; jornais, revistas, folder's etc.

Ressalto também o acompanhamento de diferentes atividades realizadas na unidade de formação profissional CEMEP AUA, principalmente eventos relacionados à implantação dos temas transversais de meio ambiente, saúde e segurança do trabalho, qualidade de vida, ética e cidadania, no curso de Aprendizagem Industrial da área de Artes Gráficas. Participando como ouvinte em parte dessas atividades, registrei importantes observações, que enriqueceram substancialmente o primeiro momento desta pesquisa.

Na ocasião, acompanhei em salas de aula, a apresentação de trabalhos elaborados pelos alunos, quando pude perceber a importância da abordagem dos temas transversais no processo educativo em que tais educandos encontravam-se inseridos. Mantive ainda diálogos estruturados com alguns profissionais do SENAI/CE, selecionados como informantes-chaves de determinados projetos e/ou ações.

Após a defesa da monografia resultante dessa etapa exploratória da pesquisa, intitulada "Educação Ambiental e Formação Profissional: uma parceria fecunda na construção da sustentabilidade" (PAULINO, 1999), retomei o mesmo campo de investigação, com um enfoque direcionado ao processo de inserção do paradigma da Qualidade no sistema de educação profissional do SENAI/CE; modelo cujos princípios teóricos contemplam a componente ambiental.

Neste sentido, o presente estudo consolidou uma fase mais qualitativa e vertical da pesquisa, através de uma incursão em campo da qual destaco a oportunidade de

haver participado em atividades e eventos de planejamento institucional e relacionados a projetos que se aplicam às temáticas da educação profissional e do mundo do trabalho. Reuni também o registro de observações e informações para análise e interpretação, oriundas do acompanhamento presencial de seminários sobre educação profissional, seminários de redirecionamento estratégico do SENAI e reuniões de planejamento em âmbito nacional, regional e local.

Para aprofundar a pesquisa de campo, restringi o universo de observação ao Centro Modelo de Educação Profissional Antônio Urbano de Almeida (CEMEP AUA), especificamente à área de formação em Artes Gráficas. Em primeiro lugar, justifico esse recorte espacial considerando que a citada unidade escolar alimenta constantemente um processo de manutenção do título CEMEP, que é um referencial do modelo da Qualidade no sistema de ensino do SENAI. Em segundo lugar, porque a referida escola deu início, em 1998, ao processo de disseminação dos temas transversais nos cursos de Aprendizagem Industrial da área de Artes Gráficas, sendo, portanto, pioneira no âmbito do SENAI/CE, no que concerne a essa experiência.

Considerarei ainda nessa delimitação, o fato de a maioria dos instrutores e técnicos do CEMEP AUA já ter sido incluída no Programa SENAI Formação de Formadores, cujo objetivo principal é “[...] o desenvolvimento de competências do formador para melhorar a qualidade de seu desempenho profissional” (SENAI DN. CIET, 1999a).

Ademais, a indústria editorial e gráfica apresenta diferentes peculiaridades no atual processo de reestruturação produtiva, passando por profundas mudanças tecnológicas e organizacionais, fenômeno que se reflete na formação dos futuros profissionais deste segmento<sup>45</sup> (LEITE, 1999).

---

<sup>45</sup> É importante esclarecer aqui, que a seleção do CEMEP AUA como espaço delimitado para o aprofundamento da pesquisa de campo não tem uma justificativa diretamente relacionada a questões pertinentes ao setor da indústria editorial e gráfica. O recorte apresentado acima foi definido em função das justificativas já explicitadas e, sobretudo, pela necessidade metodológica de demarcar um espaço específico, considerando-se a amplitude do SENAI/CE, instituição que conta com 08 (oito) unidades fixas, sendo que 06 (seis) localizam-se na cidade de Fortaleza e 02 (duas) no interior do estado. Embora as transformações que vêm ocorrendo no referido segmento industrial produzam efeitos sobre o processo de formação de profissionais para essa área, esta questão, ao contrário das demais razões apontadas, não teve centralidade na definição do campo observado. Na verdade, todos os setores da indústria contemplados nas áreas de atuação do SENAI/CE, são atingidos, cada um com suas particularidades, pelas mudanças tecnológicas e organizacionais decorrentes da reestruturação produtiva.

Explicada essa demarcação, afunilo agora o arremate deste texto metodológico, descrevendo as principais atividades realizadas no percurso conclusivo da pesquisa:

Simultaneamente à finalização do trabalho de campo, ainda que já tivesse consolidado o referencial teórico desta dissertação, fez-se necessário proceder a um aprofundamento de leitura sobre a temática da educação profissional, focalizando o histórico desse campo no contexto da realidade nacional, na perspectiva de reunir elementos genealógicos para alçar um olhar consistente e fundamentado sobre o atual processo de redirecionamento pedagógico do sistema de ensino profissionalizante no Brasil.

No que concerne às atividades referentes à pesquisa empírica, é interessante ressaltar a seguinte observação: no decorrer da experiência do trabalho de campo, fui percebendo que o SENAI, através do Departamento Nacional (SENAI/DN), investe de forma estratégica numa linha editorial arrojada, que, de certo modo, funciona como marketing institucional interno e externo, sempre abordando um processo de reestruturação organizacional em curso, com elementos articulados ao modelo da Qualidade, tão valorizado atualmente no âmbito das organizações.

O processo de redirecionamento pedagógico do SENAI também mobiliza representações e significados através dessa estratégia editorial, divulgando planos de ação, programas e projetos institucionais, numa linguagem em que o signo da Qualidade está sempre presente. Ressalto, então, a importância da análise que fiz sobre o discurso reproduzido em determinados tipos de publicações produzidas pela instituição, com destaque para o *“SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional do SENAI”*, de veiculação bimestral<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Como parte anexa a esta dissertação, incluí um quadro elaborado a partir de uma observação assistemática sobre diferentes exemplares de material de publicidade, informação e publicação periódica do SENAI ou relacionada à instituição, com um acompanhamento especial do informativo supracitado, desde o segundo semestre de 1998, até o início da segunda metade do ano 2001. Nesse quadro configuram manchetes que remetem a uma interpretação acerca da reprodutibilidade midiática do discurso da Qualidade e sua relação com as questões da excelência e da competitividade no âmbito da educação profissional e do mundo do trabalho. Embora o objeto desta pesquisa esteja centrado na formação profissional direcionada à indústria, considere importante atentar também, ainda que de modo incipiente, para a maneira de como a questão da Qualidade vem sendo tratada em outro ambiente, no caso, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. Neste sentido, analisei alguns exemplares do *“Boletim Técnico do SENAC – A Revista da Educação Profissional”* e da publicação intitulada *“Diga lá – A Revista do Agente de Formação Profissional”*, ambos veiculados bimestralmente.

Com relação ao Programa SENAI Formação de Formadores, cujo percurso básico de ensino à distância é composto por cinco módulos<sup>47</sup>: *O SENAI, O Mundo da Educação, O Enigma do Conhecimento, O Mundo do Trabalho e Concepções Atuais de Educação Profissional*, aproximadamente 78 (setenta e oito) educadores e técnicos do SENAI/CE já foram contemplados, considerando-se as turmas que concluíram o referido percurso até o segundo semestre do ano 2000.

Dada a importância desse Programa no processo de redirecionamento pedagógico do sistema de educação profissional do SENAI, após ter realizado um mapeamento dos educandos matriculados e que já concluíram o percurso básico, bem como do pessoal responsável pela articulação dos participantes, selecionei informantes para a realização de entrevistas semi-estruturadas, dentre os quais inclui: 1 (um) Tutor Articulador do Programa no SENAI/CE; no espaço do CEMEP AUA, 1 (um) Tutor Facilitador, 1 (um) Instrutor da área de Artes Gráficas, 1 (uma) Técnica em assuntos educacionais (Orientadora Educacional) e o Gerente (Diretor) do citado centro de educação profissional.

Realizei ainda entrevistas com alunos das turmas de formação em Artes Gráficas, visando sistematizar informações sobre o processo de recepção de valores relacionados ao paradigma da Qualidade e aos temas transversais que foram inseridos nos programas de aprendizagem e que abordam temas como: saúde e segurança do trabalho, meio ambiente, qualidade de vida, ética e cidadania.

Durante o desenvolvimento de todas essas atividades de pesquisa descritas acima, foi imprescindível atentar para as representações, os sentidos e os significados que permeiam o processo pedagógico em que são tratadas tais questões, buscando observar como são recebidas, processadas e interpretadas não somente pelos atores sociais da categoria alunos, mas também pelos docentes responsáveis pela sua disseminação, dentre outros informantes relacionados à educação profissional no contexto do SENAI.

---

<sup>47</sup> As publicações que se aplicam a esses módulos foram utilizadas como parte do material de pesquisa deste estudo. As interpretações resultantes da análise contribuíram no processo de reflexão mobilizado para a composição do capítulo seguinte, em que discorro especificamente sobre o campo investigado – o SENAI, articulando as principais questões traçadas nos referenciais teóricos e metodológicos ao expor as observações concernentes ao trabalho empírico.

#### **4. SENAI: um campo de ação da educação profissional sob o signo da Qualidade**

Neste capítulo, sistematizo a análise e interpretação do material empírico resultante da pesquisa de campo, atentando para as questões levantadas na problematização do objeto a que se aplica o presente estudo. Ao passo em que forem sendo narradas as observações do trabalho de campo, buscarei articular as idéias refletidas no exercício da problematização às principais referências teóricas e metodológicas abordadas.

Os elementos que ora serão tratados relacionam-se aos seguintes aspectos observados no contexto do SENAI/CE, particularmente no que diz respeito à reestruturação do modelo pedagógico do CEMEP AUA: a titulação CEMEP e o paradigma da Qualidade; a reprodução institucional do discurso da Qualidade; a implantação de temas transversais nos cursos de aprendizagem industrial; o Programa SENAI Formação de Formadores; dentre outros pontos concernentes às ações da instituição, que focalizam especificamente a educação profissional no âmbito das transformações e demandas que atualmente se processam no mundo do trabalho.

Considerando esses eixos de análise, busco então compreender e interpretar as representações, os sentidos e significados que permeiam as ações e relações vivenciadas pelos sujeitos do processo educativo na referida instituição, face aos impactos resultantes da inserção do paradigma da Qualidade em seu modelo de educação profissional.

Antes de apresentar as reflexões que foram consolidadas através da investigação empírica, dou partida a esta seção com um breve resgate histórico sobre o percurso de desenvolvimento da educação profissional no Brasil, situando o País no universo das demandas primordiais que despontaram em seu processo de industrialização e crescimento econômico, descrevendo assim o cenário histórico em que se originou o SENAI.

#### 4.1 INDUSTRIALIZAÇÃO BRASILEIRA E EDUCAÇÃO POLITÉCNICA: gênese e contextualização do SENAI

A educação politécnica no Brasil, compreendida enquanto área do ensino especialmente direcionada à formação de profissionais para atuarem nos sistemas produtivos e ramificada nas diferentes regiões do País, tem uma história ainda recente, que se reporta ao final da primeira metade do século XX, quando o processo de industrialização nacional tomava impulso mais considerável.

Desde o período da Colônia, a educação aqui praticada orientava-se por uma perspectiva elitista, que se reproduziu no contexto do Império, estendendo-se também ao ambiente da República. Na obra de Fernando de Azevedo, o livro intitulado “*A Cultura Brasileira – introdução ao estudo da cultura no Brasil*”, apresenta, dentre outros assuntos tratados, uma recomposição histórica sobre o tema em foco (AZEVEDO, 1963: 711-760).

É interessante destacar a reflexão trabalhada pelo autor acerca do espaço ocupado pelas profissões técnicas num ambiente em que apenas as profissões liberais eram valorizadas e contempladas no sistema de ensino. Essa tendência já começava a se firmar com a educação jesuítica que, por um lado, concentrava-se na catequese dos índios e mestiços e por outro lado, promovia uma cultura humanística na esfera social das elites, destinada à formação dos filhos dos colonos.

No que concerne à educação das mulheres, Heloisa Padilha<sup>48</sup> observa que “*a educação feminina restringia-se às boas maneiras e prendas domésticas [...]*” (PADILHA, 1999: 28); o que se deve, sobretudo, ao moralismo cristão resguardado e difundido pelos jesuítas e ao poder da estrutura patriarcal cujas raízes se estabeleceram no período colonial, produzindo representações e práticas socioculturais que, em determinados contextos, ainda se manifestam de forma significativa na realidade atual.

A deferência ao chamado bacharelismo representou, também, uma força estruturante de significações que engendraram e difundiram preconceitos quanto ao

---

<sup>48</sup> Heloisa Padilha é Mestre em Educação pela PUC/RJ, Especialista em Psicopedagogia pelo Centro de Estudos Psicopedagógicos de Buenos Aires – Argentina, e Diretora de Planejamento e Desenvolvimento da Escola Dinamis, RJ.

exercício de aptidões técnicas e pragmáticas. Segundo essa cultura elitista, tais aptidões estariam relacionadas de forma inata ao trabalho braçal, mecânico e servil. Essas idéias reforçavam, assim, a reprodução de práticas de segregação racial e social:

*“[...] A cultura humanística, que nunca foi democrática, satisfazia aos gostos de uma aristocracia rural e da burguesia urbana [...]. Floresceu à sombra da casa-grande, na primitiva estrutura da família patriarcal, com seus senhores de engenho e seus filhos, padres e doutôres, e instalou-se no sobrado, quando se iniciou, por efeito da urbanização, como observa Gilberto Freyre, a separação dos dois tipos de família, – a família patriarcal desagregada (sobrado) e a família operária incipiente (mocambo), mantida essa quase no mesmo obscurantismo<sup>49</sup> em que se arrastava a escravaria das senzalas e das cidades. [...]” (AZEVEDO, Op. cit, Pp. 715-716).*

De acordo com a educadora Heloisa Padilha, a história da gênese e evolução do ensino profissionalizante no Brasil revela, em relação ao período colonial, as seguintes características:

*“[...] Aos filhos dos colonos era reservada uma educação humanista centrada nos valores espirituais e morais da civilização ocidental cristã. Em termos da educação profissional, verifica-se que ela ocorria assistematicamente no próprio ambiente de trabalho, tendo como clientela os índios, negros e mestiços” (PADILHA, Op. cit, p. 38).*

Os jesuítas, que estiveram à frente da educação por pouco mais de duzentos anos, foram expulsos do Brasil em 1759. Este fato teve como conseqüência, a

<sup>49</sup> Considero necessário apresentar aqui um esclarecimento: a leitura que faço do termo “obscurantismo”, empregado pelo autor na citação acima, não corresponde a uma apologia à cultura erudita, como se esta representasse um símbolo de conhecimento universal e “superior”, face ao qual as formas de saber originadas fora dos ambientes de erudição seriam classificadas como manifestação de uma cultura “inferior” ou como características de uma “ignorância” inata. Todos os povos, independentemente de possuírem uma cultura escolarizada, são portadores de conhecimentos, práticas e costumes, e orientam-se por uma visão de mundo, a qual se define como um saber que assegura a organização da vida social no espaço e no tempo. As culturas dos negros e índios, por exemplo, embora pertencentes a etnias dominadas pela colonização, ainda assim forneceram inúmeros elementos para a formação da chamada cultura brasileira, em diferentes campos: na religiosidade, na culinária, no artesanato, nas práticas terapêuticas, na música etc. Portanto, compreendo a referência ao termo obscurantismo no trecho supracitado, enquanto forma de atentar para o fato de que, excluídos do ambiente de um saber escolarizado e dos espaços de decisão e poder da fidalguia, os negros, índios e mestiços, os quais realizavam o trabalho braçal, eram mantidos numa condição de “ignorância” e subserviência intencionalmente produzida e conservada pela estrutura do poder patriarcal.

implementação de determinadas reformas educacionais que se tornaram conhecidas como *Reformas Pombalinas*.

Por volta de 1750, a economia portuguesa entra em crise e o processo de industrialização de Portugal é prejudicado pela ascensão da Inglaterra, que já a partir do século XVII tornava-se uma nação burguesa e industrial. Portugal, não conseguindo alcançar o capitalismo industrial, continuou em sua etapa mercantil, sendo que:

*“Neste contexto, Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, atua como Primeiro-Ministro de um monarca ilustrado (D. José I), de 1750 a 1777, e orienta-se no sentido de recuperar a economia portuguesa”* (PADILHA, Op. cit, p. 28).

Dentre as realizações incluídas na tarefa assumida pelo Marquês de Pombal, viabilizadas pela concentração do poder real e pela tentativa de modernização da cultura portuguesa, destacam-se as chamadas *Reformas Pombalinas*, implementadas em meados do século XVIII, que visaram transformar Portugal numa metrópole capitalista e provocar algumas mudanças no Brasil, com o propósito de adaptar sua condição de colônia à nova ordem adotada pela monarquia portuguesa. Na área educacional, as orientações estabelecidas no *período pombalino* foram:

*“formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos, fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo a natureza científica . Nasce, assim, um ensino público propriamente dito. Não mais aquele que, embora financiado pelo Estado, formava o indivíduo para a Igreja. Agora o ensino seria financiado pelo e para o Estado”* (PADILHA, Op. cit, p. 29).

No que concerne a esse período, Fernando de Azevedo ressalta que: *“com a expulsão dos jesuítas, em 1759, as reformas pombalinas e a criação do ensino superior profissional [...], nos princípios do século XIX, ameaçava entrar numa fase crítica a tradição do ensino humanístico no país. [...]”* (AZEVEDO, Op. cit, p. 716).

A transferência da corte para o Rio de Janeiro no começo do século XIX constitui um outro fato histórico portador de mudanças que representaram tímidos avanços rumo à urbanização local. Além da inexistência de infra-estrutura urbana, a

nova sede da Coroa Portuguesa carecia notadamente de desenvolvimento nos campos intelectual e cultural. Dentre as inovações então iniciadas, destacam-se:

*“a criação da Imprensa Régia, que deu início à circulação do primeiro jornal, A Gazeta do Rio, em 1808; a criação da Biblioteca Pública e do Jardim Botânico, em 1810; a criação da Biblioteca Nacional, em 1818”* (PADILHA, Op. cit, p. 30).

As primeiras instituições de ensino do País foram concebidas para as profissões liberais, visto que a economia local, de base escravocrata e predominantemente ruralista, não gerava demandas por formação de “mão-de-obra” especializada. Edificavam-se, então, fortes barreiras ao ensino técnico e profissionalizante, que permaneceram influentes até mesmo após a vinda da Família Real para o Brasil.

Sintetizando suas reflexões sobre a evolução da educação no Brasil do período colonial ao império, Heloisa Padilha elabora a seguinte conclusão:

*“[...] Na era imperial, é incentivada a criação de cursos superiores no Brasil, de modo que viessem a atender às necessidades sociais da nação que caminhava para a autonomia política em relação a Portugal. A instrução elementar e secundária, entretanto, continuava sendo considerada sem maior importância para a nação. Seja no período colonial, seja na era do império, percebe-se que a lógica do sistema permanece a mesma: o acesso à escolarização continuou a ser feito de acordo com a origem de classe – educação até o nível universitário para a burguesia ascendente e trabalho para o resto da população”* (PADILHA, Op. cit, p. 38).

Um processo de urbanização ainda inexpressivo, que passaria a atrair a burguesia agrária para os centros urbanos, e os impactos da Revolução Industrial, que se tornaram mais significativos sobre a economia nacional a partir da segunda metade do período oitocentista, configuram-se como fenômenos que, intensificados pelo fim do tráfico negreiro e pela abolição da escravatura, engendraram novos interesses e demandas econômicas para o País, suscitando uma incipiente evolução do comércio e de ofícios diversos (HOLANDA, 1995: 71-92).

Esse cenário caracteriza-se, de um lado, pela efervescência de interesses e ideais de modernização e, por outro lado, pelo conservadorismo dos domínios agrários. Trata-se, portanto, de uma urbanização ainda inexpressiva, que contextualiza a criação

do Curso Comercial do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, instituição de ensino técnico fundada em 1856 e que implementou de forma pioneira, em 1882, um curso de comércio regular de quatro anos, gratuito e noturno (BIELINSKI, 2000: 45-55).

Não obstante se considere a importância do referido curso no desenvolvimento do ensino comercial no Brasil, é somente no início do século XX que se impulsiona, de forma embrionária, uma evolução institucional nesta área, quando foram fundadas, em 1902, as duas primeiras escolas de comércio do País: a Academia do Comércio, no Rio de Janeiro, e a Escola Prática de Comércio, em São Paulo (AZEVEDO, Op. cit, p. 738).

Analisando os fatores implicados na estruturação da escola após a decretação da República, Heloisa Padilha atenta para a importância de se “*compreender o impacto do início do processo de industrialização do Brasil sobre o sistema escolar*” (Op. cit, p. 39). Ao focalizar o período da *Primeira República*, que vai de 1889 até a Revolução de 1930, a autora enumera uma série de reformas que foram implementadas no sistema de ensino, a partir da *Reforma Benjamin Constant*, decretada em 1890.

Dentre os princípios básicos norteadores desta Reforma, destaca-se a ruptura com a tradição humanista clássica – que redundou em um academicismo dominante no ensino brasileiro –, em defesa de uma formação fundamentada na ciência, sob uma ordenação positivista (PADILHA, Op. cit, p. 39).

À *Reforma Benjamin Constant* seguiram-se várias outras: *Epitácio Pessoa* (1890), *Rivadavia Correia* (1911), *Carlos Maximiliano* (1915) e *João Luiz Alves* (1925). Segundo a autora, tais reformas apresentam as seguintes características:

“oscilação entre a influência humanista clássica e a científica; analfabetismo e exclusão escolar – em 1920 mais da metade da população maior de 15 anos havia sido totalmente excluída da escola; ensino socialmente diferenciado – permanecia a idéia de que o ensino profissional destinava-se às camadas menos favorecidas” (PADILHA, Op. cit, p. 40).

Com a Revolução de 1930, movimento que solapou a *Primeira República*, também conhecida como *República Velha*, tem início o chamado período do *Estado Novo*, que vai do início da década de 30 até 1945, quando se intensifica o processo de

industrialização capitalista no Brasil, suscitando a emergência de novas demandas no campo da educação. É nesse contexto que a Constituição fascista de 1937 inaugura um novo momento para a educação profissional no País, por se tratar da primeira carta magna cujo texto se refere explicitamente às escolas técnicas e vocacionais (PADILHA, Op. cit, p. 43).

Conforme a obra de Fernando de Azevedo já citada neste capítulo, é importante ressaltar que “[...] a concentração industrial em diversos centros urbanos e a tendência crescente de especialização e diferenciação profissional” impulsionaram o governo federal a imprimir novos rumos à política escolar. Assim, “a Constituição de 10 de novembro de 1937 consagra, no art. 129, a nova orientação da política educacional. [...]” (AZEVEDO, Op. cit, Pp. 738-739).

Em citação feita por AZEVEDO, é interessante destacar o seguinte trecho do art. 129 da Constituição de 1937:

*“O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas a seus associados. A lei regulamentará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público” (Art. 129, Constituição de 1937, Apud AZEVEDO, Op. cit, p. 739).*

Nos anos 40, a industrialização nacional continua tomando impulso nas políticas desenvolvimentistas do governo Getúlio Vargas. Neste período, o ensino profissionalizante, que já contava com dispositivos contidos na legislação nacional, institucionaliza-se e amplia sua diversificação e capacidade de atendimento, superando os estreitos limites de uma aprendizagem que era feita empiricamente, sem fins educativos e dependente dos chamados “*segredos do ofício*”, conhecidos e dominados por imigrantes que costumavam ocultar as verdadeiras técnicas de produção aos aprendizes (AZEVEDO, Op. cit, p. 732).

Por outro lado, até a década de 40, a aprendizagem politécnica especializada restringia-se a poucas áreas, como por exemplo, o ensino técnico agrícola, comercial,

militar e naval e o ensino superior em escolas e faculdades de engenharia, agricultura ou agronomia, medicina, odontologia, farmácia, direito, filosofia, ciências e letras, configurando preponderância de uma formação voltada para as profissões liberais (AZEVEDO, Op. cit, Pp. 722-729).

Como consequência prática do que dispõe o art. 39 da Constituição de 1937, em 1942 torna-se compulsória a criação de escolas profissionalizantes, sob encargo das indústrias<sup>50</sup> e sindicatos profissionais. Surgem então, nesse contexto, o SENAI e o SENAC, como instituições pioneiras no campo da educação profissional especializada e diferenciada da educação geral:

*“No dia 22 de janeiro de 1942, o presidente Getúlio Vargas assinou, no Rio de Janeiro, o Decreto-Lei nº 4.048 criando o SENAI, na época designado como Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, órgão subordinado à CNI. [...] Em 1946, o mesmo modelo do SENAI foi utilizado para a implantação do Serviço Social da Indústria (SESI) e para a criação de entidades de formação de recursos humanos no setor comercial, surgindo o Senac, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, e o Sesc, Serviço Social do Comércio. [...]”* (SENAI. DN, 2002a: 04).

Em conformidade às determinações do Decreto-Lei supracitado, os recursos financeiros do SENAI provêm de contribuição compulsória, sendo que 1% do montante da remuneração paga pelos empregadores das empresas do ramo industrial é destinado à referida Instituição, sob a rubrica de Contribuição Geral, que é repassada através do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS). O SENAI recebe também uma Contribuição Adicional das empresas que operam com mais de 500 empregados, cujo repasse corresponde a 0,2% sobre a Contribuição Geral.

Faz-se necessário esclarecer aqui a natureza jurídica do SENAI, entidade incluída nos chamados sistemas mistos de educação profissional, não se tratando, portanto, de uma instituição de caráter estritamente privado nem público:

<sup>50</sup> Fernando de Azevedo, ao ressaltar o impacto do processo de industrialização deslanchado ao final da década de 30 (século XX) durante o governo de Getúlio Vargas, afirma: “[...] As modificações das condições industriais, tais como o aperfeiçoamento e a extensão do trabalho da máquina e o emprêgo de processos de fabricação científicos, alteraram as necessidades profissionais que não podiam ser atendidas com as escolas profissionais de velho tipo, sem articulação estreita com as indústrias” (AZEVEDO, Op. cit, p. 739).

*“Criados na década de 40, o SENAI e o SENAC foram concebidos com uma estrutura inédita: não são sistemas puramente privados nem públicos. O lado público de suas existências traduz-se no fato de que os seus orçamentos precisam ser aprovados pelo Governo, e seus gastos pelo Tribunal de Contas da União. Mas, por outro lado, suas atividades são controladas pelas associações industriais (SENAI) e comerciais (SENAC). Essa constituição mista garantiu o sucesso de ambos os serviços e servem de modelo para inúmeros países, principalmente latino-americanos. [...]”* (PADILHA, Op. cit, Pp. 95-96).

Dando seqüência à descrição do percurso histórico da educação profissional no Brasil, é interessante ressaltar que, apesar das mudanças implementadas no sistema de ensino durante o período conhecido como *Estado Novo*, os debates em torno da teoria e política educacionais iniciados na primeira parte da década de 30 foram silenciados pela ditadura de Vargas.

A chamada redemocratização do Brasil no ano de 1945 e a nova Constituição, de 1946, abrem espaços para a retomada de tais discussões, sendo que nos quinze anos seguintes intensifica-se o debate nacional sobre questões relacionadas ao campo das políticas da educação, resultando na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 4.024/61). Não obstante as discussões acirradas quanto à elaboração do referido documento jurídico, a Lei então promulgada apresentou significativas limitações:

*“[...] Curiosamente, deixava-se de lado problemas fundamentais, como, por exemplo, a democratização e desintelectualização do sistema educacional. Continuava a educação a viver uma vida desvinculada dos problemas práticos, sem referência ao mundo do trabalho”* (PADILHA, Op. cit, p. 44).

Com o golpe de 1964, os governos da ditadura militar utilizaram-se da força para conduzir o sistema de ensino rumo aos seus planos desenvolvimentistas. Assim, deram certa prioridade ao setor da educação, mas com interesses ideológicos bem definidos.

Nesse contexto, várias medidas foram sendo implementadas, dentre as quais se destacam: a criação da Fundação MOBRAF (Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos), em 1967; a inauguração de 250 ginásios polivalentes nos estados da Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio Grande do Sul; a Reforma Universitária (Lei

Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968) e a Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformou os ensinos básico e secundário, estabelecendo as seguintes determinações:

*“[...] a duração da escola fundamental (antigo 1º Grau), obrigatória para todos, eleva-se para oito anos, sendo que os últimos anos deverão propiciar ao aluno uma visão teórica e prática do mundo das ocupações. Já o ensino médio (antigo 2º Grau) deveria dedicar-se à formação profissional propriamente dita”* (PADILHA, Op. cit, p. 46).

Entre a primeira LDB (nº 4.024/61) e a atual, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como *Lei Darcy Ribeiro*, as grandes mudanças que aconteceram no cenário da educação nacional são atribuídas às citadas Reforma Universitária, de 1968 e a Lei Federal nº 5.692/71. Conforme PADILHA, *“esta última trouxe um ponto extremamente controverso: a obrigatoriedade de imprimir-se ao ensino de 2º Grau um caráter profissionalizante e portanto terminal. [...]”* (Op. cit, p. 60).

A profissionalização do ensino de 2º Grau não representou, na verdade, a conquista almejada pelos atores sociais que lutaram em defesa do projeto de uma escola unitária. Na prática, este aspecto da Lei 5.692/71 não encontrou terreno fértil para consolidar-se:

*“[...] A escola cuja clientela não fazia demanda por esse tipo de ensino foi obrigada a fazer seus alunos conviverem com dois currículos: o profissionalizante, compulsório por lei, e o propedêutico [...], que os deixava aptos para enfrentarem o vestibular. Por outro lado, as escolas públicas de 2º Grau de um modo geral, devido às suas precárias condições de funcionamento, não conseguiram desempenhar funções nem propedêuticas nem profissionalizantes, o que acarretou progressiva perda de qualidade. [...]”* (PADILHA, Op. cit, Pp. 60-61).

Segundo o educador Gaudêncio Frigotto, que defende a concepção de um modelo unitário de escola, tal perspectiva organizacional demarca uma necessidade de ruptura com as dicotomias existentes entre: formação geral e específica, humanista e técnica, teórica e prática etc. O posicionamento de Frigotto sobre esta questão pode ser compreendido através da seguinte definição:

*“O caráter unitário diz respeito [...] à ruptura com toda a espécie de dualismo na organização do sistema educacional. [...] Sob o industrialismo marcado pela exclusão, o campo educativo fica bloqueado quer pelas perspectivas elitistas quer pelo parâmetro imediatista, utilitarista, ‘interesseiro’ e excludente do mercado. Tomando-se a formação [...] na perspectiva do desenvolvimento humano nas suas múltiplas dimensões como exigências das diferentes necessidades do ser humano, ver-se-á que o espaço mais adequado e prévio para ulterior desenvolvimento é efetivamente a democratização da escola básica unitária tecnológica e/ou politécnica de primeiro e segundo graus. [...]”* (FRIGOTTO, 1995: 75).

Constatada a necessidade de superação do perfil dualista, tecnicista e economicista que, historicamente, tem caracterizado o sistema de educação profissional no Brasil, ainda que se considere a pertinência e fecundidade das idéias de Frigotto no tocante ao conceito de ensino unitário como modelo que aponta para a formação integral do ser humano e para a democratização do sistema educacional, a realidade que contextualiza a infra-estrutura da educação nacional revela profundas precariedades existentes na rede pública de ensino, o que a classifica como incapacitada para atender às demandas de ajuste e adequação à chamada *“perspectiva unitária e politécnica”* (FRIGOTTO, Op, cit, p. 75).

Ademais, o País, através do chamado “Sistema S” – SENAI, SESI, SENAC, SESC, SEST/SENAT<sup>51</sup>, SENAR<sup>52</sup> e SEBRAE<sup>53</sup> –, conta hoje com uma estrutura de formação descentralizada nas diferentes regiões e estados da Nação, cuja capacidade instalada representa um referencial de peso singular no campo da educação profissional, no serviço social para os trabalhadores e no apoio ao desenvolvimento das empresas e organizações produtivas (CNI, 1999), que não pode ser preterido em função de posturas ideológicas maniqueístas e sectárias.

Face às controvérsias que marcaram o debate em torno da questão da profissionalização compulsória do 2º Grau, em 1982<sup>54</sup> foi promulgada a Lei nº 7.044,

<sup>51</sup> SEST/SENAT: Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem em Transporte.

<sup>52</sup> SENAR: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

<sup>53</sup> SEBRAE: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

<sup>54</sup> É interessante observar que, por essa época, o SENAI atuava também na oferta de educação geral, devido à necessidade de suprir carências de conhecimento e de acesso à escola, face às limitações então reproduzidas pelo Estado na infra-estrutura e gestão do sistema educacional. A memória desse contexto é evocada nas palavras de um informante que atua na área técnica do SENAI/CE, mais especificamente no campo da educação profissional: *“quando eu entrei no SENAI em 1983, o SENAI trabalhava com educação geral e formação especial. Ou seja, o aluno ficava um expediente aqui tendo a educação*

que deixou a cargo das escolas decidir pela necessidade ou não de adequarem-se à situação profissionalizante do referido grau de ensino (PADILHA, Op. cit, p. 61).

O documento-matriz que rege a educação no Brasil no momento é a já citada Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O processo de tramitação da “nova” LDB teve início em 1988, ano em que foi promulgada a última Constituição da República Federativa do Brasil – vigente até hoje, após a adição de inúmeras emendas, decretos e medidas provisórias. Depois de tramitar por oito anos no Congresso Nacional, a LDB foi sancionada e promulgada, sendo a primeira lei educacional a resultar de um projeto inaugural do Legislativo – cuja hegemonia, no entanto, compôs-se de forças políticas conservadoras –, e não do Executivo, como até então se procedia.

No que tange ao contexto estrutural que tem impulsionado a reestruturação das ações de educação profissional do SENAI em função das transformações que se processam no mundo do trabalho, a “nova” LDB representa um avanço<sup>55</sup>, pois

---

*geral, que corresponde hoje ao ensino fundamental, e no outro expediente ele fazia a parte especial, que era justamente a formação profissional. Na verdade, a filosofia, a estrutura do SENAI, a organização do SENAI é só para a formação profissional. Nessa época, quando eu entrei no SENAI, tinha a educação geral, porque o Estado não estava dando respaldo em relação à capacidade dos meninos para entrar no processo. Então tinha o processo de seleção e de entrada dos alunos e muitas vezes não atingiam o mínimo do mínimo do perfil [...]. Para os alunos entrarem na educação profissional, aqueles que não atingiam a média, eles faziam uma espécie de curso preparatório [...] e depois entrariam no processo da educação geral, que seria o ensino fundamental, juntamente com a formação especial. [...] Depois o SENAI chegou à conclusão que essa parte da educação geral era atribuição do SESI ou do Estado [...]. E aos poucos foi realmente extinta essa questão da educação geral e ficou só a formação profissional. [...]” (Informante 1, Área técnica – Educação Profissional, SENAI/CE).*

<sup>55</sup> Refiro-me aqui a este avanço específico da LDB no campo da educação profissional, sem negligenciar o fato de que a Lei citada apresenta limitações neste mesmo campo. O Capítulo III – Da Educação Profissional, abrange apenas os artigos 39 a 42, o que resulta numa série de lacunas que dificultam a compreensão de como, na prática, far-se-á educação profissional enquanto estratégia diferenciada de ensino, articulada ao ensino formal e aplicada não somente à formação técnica, mas também ao desenvolvimento da pessoa e da cidadania. Face à necessidade de se detalhar com mais precisão os dispositivos da LDB no que concerne ao ensino profissionalizante, o Presidente da República baixou o Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997b), de 17 de abril de 1997, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da LDB. Como desdobramento deste Decreto, o Ministro de Estado da Educação e do Desporto, baixou a Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997, que regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da LDB e dá outras providências (BRASIL, 1997c).

No que diz respeito à educação geral, a LDB apresenta retrocessos em relação a diferentes aspectos, dentre os quais se destacam: a) inverte-se a ordem das responsabilidades educacionais entre Estado e família, atribuindo-se mais obrigações a esta última, sendo que a gratuidade do ensino como atribuição do Estado fica restrita ao ensino fundamental; b) não há clareza quanto à determinação da gratuidade de creches para famílias carentes; c) há uma certa obsolescência no embasamento teórico sobre o processo de ensino-aprendizagem, já que a Lei concebe a existência de educandos *mais dotados* e *menos dotados*, de sujeitos com capacidades cognitivas desiguais, negligenciando-se o princípio

introduziu elementos que tendem a proporcionar a valorização e otimização da prática de ensino profissionalizante. Em seu Capítulo III<sup>56</sup>, a Lei em foco concebe a educação profissional<sup>57</sup> como uma estratégia diferenciada de ensino, que deve estar cada vez mais integrada à educação formal (BRASIL, 1996).

Ao ser promulgada a LDB vigente, todas as disposições das três Leis Federais anteriormente citadas foram revogadas, a saber: a Lei nº 5.540/68 (Reforma Universitária), a Lei 5.692/71, que dispôs sobre a obrigatoriedade de caráter profissionalizante para o ensino de 2º Grau e a Lei nº 7.044/82, que deixou a cargo das escolas decidir pela necessidade ou não de profissionalização deste grau de ensino (PADILHA, Op. cit, p. 61).

Se fosse necessário ilustrar através de uma metáfora o cenário político que contextualizou a disparidade dos interesses mobilizados durante a tramitação da LDB no Congresso Nacional, poder-se-ia imaginar a referida lei como um divisor de águas. Antes da promulgação da LDB, datada de dezembro de 1996, Gaudêncio Frigotto escreve sobre essa questão do embate entre forças políticas progressistas e conservadoras em torno dos aspectos que seriam ou não contemplados na referida Lei:

*“[...] No caso brasileiro, o atraso de um século, pelo menos, na universalização da escola básica é um dos indicadores do perfil anacrônico e opaco das nossas elites e um elemento cultural que potencia o descompasso do discurso da ‘modernidade’ e defesa da educação*

---

construtivista de que todas as pessoas psicologicamente saudáveis e que dispõem de iguais oportunidades e adequadas condições de acesso à escola, apresentam relativa equivalência na capacidade de aprender, de construir conhecimento; d) e ainda, pelo fato de que a chamada Lei Darcy Ribeiro promove um certo cerceamento da participação social na definição das políticas educacionais, o que se constata com a determinação de supressão do Fórum Nacional da Educação (GROSSI, 1997).

<sup>56</sup> O fato de uma LDB reservar um capítulo inteiro à educação profissional é inédito na legislação educacional do Brasil, ressalta PADILHA (Op. cit, p. 89). Embora sumariamente descrito em quatro artigos (39 a 42), o Capítulo III, supracitado, representa uma referência para um desenvolvimento mais sistemático da educação profissional no País.

<sup>57</sup> No tocante à terminologia básica que concerne ao ensino profissionalizante, a LDB vigente emprega os termos *educação profissional* no sentido de designar uma perspectiva mais abrangente do processo educativo, superando os termos *formação profissional*, que antes eram utilizados com mais frequência. A fala de um informante do SENAI alude a essa questão: “[...] o papel do SENAI é e sempre será de formação profissional, que agora com essa nova Lei, nós chamamos de educação profissional. Então, se é educação profissional, a preparação é mais ampla. Não é uma formação. O papel é preparar o educando de uma forma assim mais ampla, não só na questão de deixá-lo pronto pra uma profissão x, mas deixá-lo consciente de que além daquela profissão, ele é um ser social, ele é uma pessoa participativa, [...] que pode realmente entrar no mercado de trabalho de forma mais completa. [...]” (Informante 1, Área técnica – Educação Profissional, SENAI/CE).

*básica de qualidade, da ação efetiva destas elites. O processo constituinte e o longo período de mais de cinco anos de debate na definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidenciam, de forma exemplar, este atraso [...]. O peso dos parlamentares de tradição oligárquica barrou avanços mais significativos. Florestan Fernandes, um dos parlamentares que mais se empenharam na defesa das propostas dos educadores progressistas [...], reiteradamente tem mostrado como as forças conservadoras se opunham à promulgação de diretrizes e bases que configurassem um amplo reforço à escola pública, laica e unitária. [...]*” (FRIGOTTO, Op. cit, Pp. 54-55).

Controvérsias à parte, o fato é que a LDB é a referência máxima da legislação educacional vigente no País. A partir de sua promulgação, várias mudanças já foram implementadas na estrutura e funcionamento do sistema de ensino, sendo que nem todas as determinações foram consolidadas de imediato, haja vista a necessidade de tempo e recursos diversos para que as instituições aplicadas à educação pudessem adaptar-se à nova Lei. É neste sentido, que o momento atual ainda se caracteriza como um período de transitoriedade e ajuste:

*“[...] Pensando nisso é que a LDB instituiu a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir de sua publicação. Trocando em miúdos, por exemplo, as universidades têm um prazo de oito anos para cumprir o disposto na lei e, até o fim da década da educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por qualificação em serviço, o que põe fim a diversas formas de improvisação no tocante à formação de profissionais de educação”* (PADILHA, Op. cit, p. 63).

Dentre as principais modificações determinadas pela LDB, é importante ressaltar a nova estrutura que estabelece os níveis e modalidades de educação e ensino: educação básica, educação profissional, educação superior e educação especial. Os dois níveis de educação escolar são: o da *educação básica*, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental (antigo ensino de 1º Grau) e o ensino médio (antigo 2º Grau), e o da *educação superior*, constituído pelos cursos de graduação, de pós-graduação (mestrado, doutorado, especialização, aperfeiçoamento e outros), de extensão e pelos cursos sequenciais por campo de saber.

Quanto às modalidades de ensino, a LDB determina as seguintes categorias: *educação de jovens e adultos*, para os alunos que não tiveram acesso ou continuidade

de estudo no ensino fundamental e médio na idade própria; *educação especial*, para portadores de necessidades das mais diversas naturezas; e *educação profissional*, a ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada (PADILHA, Op. cit, p. 67).

O detalhamento das determinações referentes à educação profissional não configura no texto do Capítulo III da LDB e sim, no Decreto nº 2.208/97. O Art. 3º deste documento estabelece que a educação profissional compreende os seguintes níveis: I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e III – tecnológico: que corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997b).

Em relação ao ensino profissionalizante de nível técnico, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da *Resolução CNE/CEB*<sup>58</sup> nº 04/99 (BRASIL, 1999b), homologada pelo Ministro da Educação, instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – DCNEP*.

A Resolução define sete princípios norteadores para o nível de ensino em foco, além dos que estão enunciados no art. 3º da LDB nº 9.394/96. São eles: independência e articulação com o ensino médio; respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências para a laborabilidade; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; identidade dos perfis de conclusão de curso; atualização permanente dos cursos e currículos; e autonomia da escola em seu projeto pedagógico (BRASIL, 1999a).

Ao concluir esta reconstituição histórica do percurso da educação profissional no Brasil, é interessante notar que, desde as políticas educacionais mobilizadas em prol da industrialização nacional nos anos 40 (século XX) até a promulgação da LDB vigente, a infra-estrutura existente em termos de instituições especializadas no ensino politécnico ou profissionalizante vem sendo ampliada.

Evoluindo das primeiras escolas politécnicas, liceus, faculdades de engenharia etc. fundados entre o final do século XIX e o início do século XX, hoje o País conta

---

<sup>58</sup> CEB: Câmara de Educação Básica.

com uma rede nacional descentralizada<sup>59</sup> e ramificada do “Sistema S”; Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) presentes em diversos estados da Nação; instituições de ensino vinculadas ao poder público estadual e municipal; organizações não governamentais e entidades da sociedade civil, sem fins lucrativos; redes de educação à distância e organizações de caráter privado, com fins lucrativos, que atualmente multiplicam-se e expandem um arrojado mercado de oferta e demanda por serviços educacionais.

É este cenário que hoje contextualiza a realidade do SENAI, instituição criada pelo já citado Decreto-Lei nº 4.048, de 22/01/1942 (posteriormente modificado pelo Decreto-Lei nº 4.936, de 07/11/1942), enquanto entidade jurídica de direito privado<sup>60</sup>, de caráter educacional<sup>61</sup>, com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro, organizada e dirigida pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). Atualmente, o Departamento Nacional do SENAI está situado em Brasília-DF.

O SENAI é composto de órgãos normativos e administrativos de âmbito nacional e regional. Os *órgãos normativos* são constituídos pelo Conselho Nacional, com jurisdição em todo o País, e pelos Conselhos Regionais, com jurisdição nas bases territoriais correspondentes. Quanto aos *órgãos administrativos*, estes são compostos pelo Departamento Nacional, com jurisdição em todo o país, e pelos Departamentos Regionais, com jurisdição nas bases territoriais onde estão localizados.

Essa estrutura organizacional proporciona ao SENAI as vantagens de uma administração descentralizada, sendo que os Departamentos Regionais têm autonomia

---

<sup>59</sup> Em relação ao “Sistema S”, é incontestável a sua descentralização regional, muito embora a instituição apresente uma capacidade tecnológica mais complexa e atualizada no eixo Sul-Sudeste do País. Não obstante a ramificação do referido Sistema, quando se adota uma perspectiva genérica para caracterizar esta questão no que concerne ao sistema de ensino como um todo, pode-se afirmar que a educação geral e a educação profissional têm evoluído de forma desigual e concentrada no Brasil, com nítidas vantagens para os grandes centros urbanos, sobretudo no citado eixo geográfico.

<sup>60</sup> Na verdade, embora seja uma entidade jurídica de direito privado, o SENAI integra, conforme já fora dito no presente estudo, os chamados “sistemas mistos” de educação profissional. Sobre a lógica de funcionamento da jurisdição desses sistemas, ver PADILHA (Op. cit. Pp. 95-96), em citação já referenciada nesta seção.

<sup>61</sup> Apesar de uma presença mais centrada na oferta de serviços educacionais, o SENAI desenvolve ações também nas áreas de Pesquisa Aplicada, Assessoria Técnica e Tecnológica e Informação Tecnológica. O texto que define a missão institucional do SENAI menciona, de forma direta e indireta, tais campos de atuação: “Contribuir para o fortalecimento da indústria e o desenvolvimento pleno e sustentável do País, promovendo a educação para o trabalho e a cidadania, a assistência técnica e tecnológica, a produção e disseminação de informação e a adequação, geração e difusão de tecnologia” (SENAI. DN, 2000a: 26).

na operacionalização dos seus planos de ação, em consonância com as diretrizes emanadas dos Conselhos Regionais, do Conselho Nacional e do Departamento Nacional, e através de processos participativos de planejamento estratégico (SENAI. DN, Op. cit.).

Neste ano de 2002, o SENAI completou 60 anos de atuação. Iniciando com escolas profissionalizantes cuja perspectiva pedagógica era notadamente unilateral e tecnicista, sob influência dos princípios tayloristas e fordistas que então dominavam as relações de trabalho, hoje a Instituição contextualiza-se num cenário socioeconômico bem mais complexo.

A globalização, a revolução tecnológica, a reestruturação produtiva e seus impactos sobre as formas de trabalho, a ascensão do paradigma da acumulação flexível, o desemprego estrutural, o desafio do desenvolvimento sustentável e questões como responsabilidade social, qualidade ambiental, ética e cidadania, são fatores que impulsionam o SENAI no empreendimento de um processo de reestruturação logística, tecnológica, organizacional e, sobretudo, pedagógica, considerando-se também as novas determinações do sistema de ensino nacional, estabelecidas na LDB.

Conforme *folder* comemorativo publicado pelo SENAI – Departamento Nacional, a Instituição evoluiu em termos quantitativos e qualitativos desde a sua criação, em 1942, até o seu 59º (quinqüagésimo nono) aniversário:

*“[...] De escola formadora de mão-de-obra especializada para a então incipiente indústria brasileira, o SENAI chegou ao terceiro milênio como um pólo nacional de geração e difusão de conhecimento e um poderoso agente de desenvolvimento industrial e social. De 65 unidades operacionais nos primeiros anos, o SENAI chegou a 726 no fim do milênio. [...] Hoje, uma complexa rede formada por Centros de Treinamento, Centros de Educação Profissional, Centros Modelo de Educação Profissional, Centros Nacionais de Tecnologia e Unidades Móveis, atende a uma variada gama de necessidades educacionais, técnicas e tecnológicas da indústria brasileira. Grande parte de suas unidades operacionais, programas e processos, obedecem aos rígidos critérios do Prêmio Nacional de Qualidade e às normas ISO 9000. Aqui, a quantidade é acompanhada pela qualidade” (SENAI. DN, 2001a: 08).*

Concluindo esta incursão genealógica sobre a história do SENAI, é interessante apresentar o esquema elaborado por SILVA (Op. cit, Pp. 13-96), o qual, para fins

didáticos, divide o processo evolutivo da referida Instituição em quatro fases: tempos de empreendimento (1942 a 1962); tempos de consolidação (1963 a 1984); tempos de reformulação (1985 a 1994); e tempos de inovação (1995 a 2010).

As duas primeiras fases correspondem a períodos caracterizados pela predominância de uma atuação tecnicista, sobretudo durante o domínio exercido pela ditadura militar. No cenário socioeconômico da época, predominava o modelo liberal tecnicista de educação, o qual exerceu influência significativa sobre a performance do SENAI, determinando a ênfase no papel do instrutor como condutor do processo de ensino técnico.

Nas duas últimas fases, o SENAI já se encontra num contexto mais complexo, em que o processo de redemocratização nacional proporciona espaços para a discussão e adoção de práticas mais abrangentes e integrais de educação, com fundamentos orientados por referenciais do pensamento construtivista e abordagens de perspectiva progressista.

Trata-se de etapas demarcadas entre as duas últimas décadas e a atual, em que se vislumbra um percurso evolutivo de redefinição da prática pedagógica do SENAI, em função das transformações supracitadas, cujas conseqüências têm implicado em profundos impactos sobre o mundo do trabalho e os sistemas de educação profissional.

Neste cenário, ressalta-se um arrojado esforço institucional para fortalecer e promover a credibilidade do SENAI perante a sociedade e no ambiente de um mercado educacional cada vez mais competitivo. O SENAI é uma organização que goza de significativo respaldo no Brasil e em diferentes países, graças à sua missão empresarial e social de preparar pessoas para exercerem uma profissão no mercado de trabalho. No entanto, a forma mista de gestão das entidades vinculadas ao “Sistema S” é freqüentemente questionada pelas entidades de trabalhadores, insatisfeitas com o fato de não poderem participar efetivamente das decisões aplicadas ao gerenciamento dos recursos compulsórios destinados ao referido Sistema.

Segundo Heloisa Padilha, a constituição mista de sistemas de formação profissional, como o SENAI e o SENAC, assegurou o sucesso de ambos os serviços,

*“[...] porque, tendo que prestar contas ao Governo, por um lado, e aos empresários, por outro, esses sistemas funcionam como que num corredor*

*de controle por ambos os lados. Com isso, são pressionados a se alinharem às necessidades dos setores que alimentam”* (PADILHA, Op. cit, p. 96).

As organizações sindicais e trabalhistas, por sua vez, argumentam contra esse controle bilateral, formato político que, a priori, não tem como garantir o alinhamento entre as necessidades dos setores produtivos e as dos trabalhadores. Neste contexto, o SENAI depara-se com diferentes fatores e tendências que implicam em seu processo de reestruturação e que se somam ao desafio de preservar e otimizar sua credibilidade, tais como:

*“[...] substancial expansão e diversificação da demanda em todos os segmentos de atuação do SENAI, especialmente no tocante a: educação profissional, reconversão profissional e assistência técnica em gestão e controle de processos e qualidade; aumento expressivo da quantidade e diversidade de instituições privadas lucrativas ou não-lucrativas ofertando serviços relacionados à formação profissional, especialmente cursos de curta duração; crescente oferta de ensino à distância [...]; manutenção da receita compulsória do SENAI, com arrecadação estável ou com pequeno crescimento, e possibilidade de mudança na base de arrecadação; intensificação da pressão da sociedade por maior responsabilidade social das empresas; intensificação da pressão de segmentos da sociedade e da mídia por maior eficácia e maior transparência na aplicação dos recursos obtidos com a contribuição compulsória; pressão por maior participação dos trabalhadores na gestão das entidades do ‘Sistema S’ [...]”* (MACROPLAN, 2000: 103).

Assim, a Instituição operacionaliza diferentes estratégias discursivas e práticas, articuladas numa espécie de carro-chefe da reestruturação do seu modelo organizacional e pedagógico, qual seja, o paradigma da Qualidade e seu universo semântico polissêmico, que engloba categorias de cunho mercadológico, como a excelência e a competitividade, junto a categorias mais relacionadas ao campo das questões sociais: meio ambiente, saúde e segurança do trabalho, qualidade de vida, ética e cidadania, dentre outras. Em suma, a máxima do SENAI, hoje, assenta-se na tríade educação para o trabalho, qualidade e cidadania<sup>62</sup>, apresentadas como categorias indissociáveis.

<sup>62</sup> A crença na relação entre educação e cidadania da qual compartilho contrapõe-se à concepção liberal clássica, bem como à visão neoliberal. Acredito que a educação para todos é imprescindível no processo de construção da cidadania e consolidação da democracia. No entanto, ao contrário da visão liberal, não

Nas próximas seções deste trabalho, focalizarei, através das interpretações resultantes da pesquisa de campo, esta questão da polissemia existente na reprodução do discurso da qualidade e suas implicações sobre os sentidos e representações que se manifestam segundo a ótica dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, no SENAI/CE, especificamente no Centro Modelo de Educação Profissional Antônio Urbano de Almeida – CEMEP AUA.

#### **4.2 QUALIDADE E POLISSEMIA – os diferentes sentidos e significados subjacentes ao novo modelo de educação profissional do SENAI**

Desde 1995, o SENAI, em toda a sua rede de atuação existente nas diferentes regiões do território nacional, vem empreendendo um processo de planejamento estratégico pautado por diferentes demandas que se ancoram, sobretudo, no eixo genérico e estrutural das transformações vivenciadas pelas instituições da sociedade contemporânea no que concerne ao mundo do trabalho e da educação (SENAI. DN, 2000a: 12-16).

A questão da qualidade passou a orientar, desde então, o processo de reformulação das diretrizes de ação do SENAI; um empreendimento de reestruturação multifacetado, por abranger aspectos relacionados tanto à sua infra-estrutura física, técnica e tecnológica, quanto ao seu perfil organizacional, tendo-se como grande objeto das mudanças planejadas – parte delas em andamento –, a redefinição do

---

concebo a existência de uma relação determinista entre tais categorias, pois se assim o fosse, a construção da cidadania estaria condicionada à educação escolar, reforçando uma definição elitista do que é ser cidadão. Na verdade, a aplicação de uma perspectiva determinista no equacionamento dessas categorias tende a reproduzir uma espécie de “*neodarwinismo social*” (ENGUIITA, Op. cit, p. 104), referendando um conceito seletivo de cidadania, que subjaz ao pensamento único neoliberal. Compreendo cidadania, sobretudo, como participação social. Portanto, considerando a desigualdade e exclusão social que se revelam nas formas de acesso ao ensino formal, não se deve conceber a educação como sendo uma fórmula mágica ou milagrosa, capaz de transformar por si mesma a complexa realidade socioeconômica. É ressaltada assim, a necessidade de discutir a relação entre educação e cidadania de forma contextualizada, buscando compreender a realidade socioeconômica, cultural e política de cada contexto histórico específico.

modelo de formação profissional desenvolvido pela Instituição durante mais de meio século de existência.

Nas seções que vêm a seguir, focalizo esse processo de reestruturação institucional e pedagógica, no sentido de identificar e compreender as representações e os significados reproduzidos pelo SENAI sob o marketing da Qualidade Total na educação profissional, analisando especialmente os efeitos que a implantação do referido paradigma ocasiona no horizonte de sentidos dos diferentes sujeitos que constituem o campo das relações de ensino-aprendizagem do CEMEP AUA, no SENAI/CE.

As informações analisadas e interpretadas foram reunidas durante a pesquisa de campo, através de diversas fontes, técnicas e recursos empregados na coleta de dados, meios que se encontram especificados no capítulo metodológico desta dissertação. Com relação ao material resultante, as próximas seções apresentam diferentes perspectivas de discursos e de representações em torno da evolução histórica do SENAI e da questão da qualidade em educação, incluindo posicionamentos mais afeitos a uma reprodução categórica do marketing institucional da qualidade e da excelência, em contraponto a determinadas falas que dão a esta retórica um tom mais fugidio, cedendo espaço às subjetividades que se manifestam no cotidiano do processo educativo, independentemente de modelos predefinidos e disseminados como sendo referenciais axiomáticos.

#### ***4.2.1 Reestruturação do modelo de formação profissional do SENAI: titulação CEMEP e paradigma da Qualidade***

Tomando novamente como referência o ano de 1995, é importante ressaltar que, naquela época ainda recente, antes mesmo de ter sido iniciado no SENAI o processo preparativo para a titulação de suas unidades operacionais com a marca CEMEP – Centro Modelo de Educação Profissional, a Instituição já investia numa estratégia discursiva então reproduzida sob a ideologia da qualidade:

*“Aliada às inovações, a questão da qualidade e da parceria também se faz presente no planejamento estratégico do SENAI, enquanto exigência de competitividade dos mercados e dos reclamos da sociedade. A qualidade orienta as organizações em todos os níveis e instâncias e está diretamente relacionada aos novos modelos de produção e de organização do trabalho. Para a formação profissional, se aponta a necessidade de um repensar no sentido do atendimento de um mercado de trabalho com tendência a modificações estruturais. As exigências se fazem presentes, tanto em nível da produção do SENAI, quanto da sua instrumentalização enquanto organização” (SENAI. DN, 1995: 09).*

Em avaliação realizada pelo SENAI sobre o desempenho estratégico da própria instituição no período de 1995 a 2000, a gestão da qualidade sobressai dentre os “marcos positivos” destacados:

*“[...] os conceitos básicos relativos à atuação estratégica encontram-se disseminados no SENAI, indicando uma mudança cultural que considera aspectos relativos à visão do cliente, à qualidade, ao profissionalismo, ao estabelecimento de metas e à busca de resultados. [...]. No campo da qualidade, cresceu o número de unidades certificadas como CENATECs (atuais SENAITECs), que chegaram a 45 em fins de 1999, e foram criados os CEMEPs, que já atingem a marca de 52 unidades. Além disso, ampliou-se o processo de certificação com base nas normas ISO” (SENAI. DN, 2000a: 22).*

O marketing institucional do SENAI vem sendo aprimorado ao longo de sua experiência na aplicação do planejamento estratégico como ferramenta de gestão, de forma que o equacionamento das categorias qualidade e excelência, tornou-se prioridade dentre os principais objetivos delineados na revisão do Plano Estratégico da instituição para o período 2000-2010. O objetivo nº 10 do referido plano determina para o SENAI, o propósito de *“obter excelência no desempenho institucional de acordo com critérios e práticas reconhecidos no âmbito da gestão da qualidade”* (SENAI. DN, Op. cit, p. 33). Desdobrando tal objetivo em ações estratégicas, o mesmo plano estabelece, dentre outras diretrizes também prioritárias, *“buscar a certificação da qualidade para unidades, sistemas, processos, produtos e pessoas”* (Idem, p. 33).

Face à incumbência de assessorar e articular-se aos Departamentos Regionais (DRs) na operacionalização e monitoramento do Plano Estratégico 2000-2010, o SENAI – Departamento Nacional (DN) elaborou e disseminou entre os DRs o seu Plano de Ação para o biênio 2001-2002. Considerando-se as principais ações, produtos

e metas que foram trabalhados pelo SENAI/DN com foco em cada objetivo detalhado no plano em questão, no que concerne especificamente ao objetivo nº 01 – através do qual se busca “*aumentar a participação do SENAI no mercado de educação para o trabalho, suprindo as necessidades tanto dos segmentos tradicionais quanto dos segmentos tecnologicamente mais avançados*” (SENAI. DN, 2000b: 16) –, o Departamento Nacional propõe, dentre outras diretrizes, as seguintes ações:

*“Definir diretrizes gerais para a aprendizagem industrial até dezembro de 2001; [...] rever e atualizar os currículos e programas de educação profissional [...]; reformular os perfis dos técnicos e docentes [...]; certificar, em 2001, 20 CEMEPs na categoria Bronze e 5 CEMEPs na categoria Prata; [...] implantar um programa nacional de educação a distância [...]”* (SENAI. DN, Op. cit, p.16).

Na verdade, a revisão e atualização do Plano Estratégico do SENAI ressaltam aspectos de ações estratégicas que já vêm sendo trabalhadas pela Instituição desde a sua primeira experiência com planejamento estratégico, iniciada em meados dos anos 90. É no contexto dessa redefinição de performance encabeçada pelo SENAI/DN, que o SENAI/CE também passa a orientar esforços e recursos no sentido de alinhar-se às novas coordenadas que emanam não somente de uma demanda interna, mas, sobretudo, das determinações de um sistema produtivo mercadológico em processo de reestruturação.

Antes de situar a experiência do SENAI/CE nesse cenário institucional, é interessante atentar para as diretrizes selecionadas pelo Departamento Nacional em 1997, no tocante à chamada “Política da Qualidade” a ser disseminada em todo o Sistema SENAI, de cujo elenco destacam-se:

*“assegurar que a implantação da Qualidade no Sistema SENAI seja de responsabilidade de todos, sendo os líderes de processos os principais agentes de sua viabilização; [...] promover a geração e disseminação dos princípios e práticas da Qualidade no Sistema de forma descentralizada nas regiões geográficas; [...] contribuir para consolidar e expandir a rede de tecnologia do Sistema (Cief<sup>63</sup>, Cenatec e Cemep) garantindo a qualidade e atualização tecnológica; [...] promover a contínua*

<sup>63</sup> O Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia – CIET, fundado pelo SENAI/DN na cidade do Rio de Janeiro, teve suas funções transferidas para a Unidade de Gestão, Tendências e Prospecção – GETEP, que funciona no Departamento Nacional, em Brasília – DF.

*atualização do processo de educação profissional com base nas modernas tecnologias educacionais [...]” (SENAI. DN. ASDIN, 1997: 17).*

Seguindo tais perspectivas de ação, o SENAI/CE passa a orientar seus planos de trabalho em escalas de curto, médio e longo prazo, começando a registrar resultados mais significativos a partir do ano de 1999, quando obtém as primeiras titulações CEMEP, na categoria Bronze. O Centro de Formação Profissional de Parangaba e o Centro de Formação Antônio Urbano de Almeida receberam o título de Centros Modelo de Educação Profissional no mês de junho do ano supracitado, enquanto outras unidades do SENAI/CE também já se encontravam em processo de ajuste, visando o reconhecimento através da mesma titulação e/ou a certificação da qualidade pela Série ISO 9000.

Em conformidade com a mesma estrutura institucional do SENAI/DN, o SENAI/CE está subordinado à Federação das Indústrias do Estado do Ceará – FIEC, Sistema controlado<sup>64</sup> por entidades empresariais do ramo industrial, ao qual também se integram o Serviço Social da Indústria – SESI/CE, o Instituto Euvaldo Lodi e o Centro de Competitividade Industrial – IEL-CE/COMPI, o Centro Internacional de Negócios do Ceará – CIN e os sindicatos industriais.

Com relação ao Centro Modelo de Educação Profissional Antônio Urbano de Almeida – CEMEP AUA<sup>65</sup>, espaço onde concentrei a maior parte das atividades de campo realizadas no âmbito do presente estudo, trata-se de uma unidade operacional do SENAI/CE, que atua nas áreas de educação profissional e assessoria técnica e tecnológica desde o ano de 1944. Atualmente, os serviços oferecidos pelo CEMEP AUA às empresas e à comunidade englobam as áreas de automação industrial, gestão da produção, saúde e segurança, metal mecânica, refrigeração, informática e gráfica.

Afunilando agora a discussão sobre a reestruturação do modelo de formação profissional do SENAI, tomando como estudo de caso a experiência do CEMEP AUA, é interessante enfatizar que, em suma, até 1995, as já citadas transformações ocorridas

---

<sup>64</sup> Como já foi explicado na seção anterior, o SENAI é controlado pelos empresários industriais, que, através de contribuição compulsória, representam a principal fonte de sustentabilidade do referido sistema. No entanto, seus orçamentos necessitam de aprovação do Governo Federal e seus gastos passam por auditoria do Tribunal de Contas da União (PADILHA, Op. cit, p. 95).

<sup>65</sup> O CEMEP AUA localiza-se à Av. Padre Ibiapina, 1280 – Jacarecanga, Fortaleza – CE.

nos sistemas produtivos e na sociedade representam a principal força motriz de uma corrente de mudanças internamente mobilizadas em todo o Sistema SENAI:

*“Face as transformações em curso na produção e na sociedade brasileira, as instituições de formação profissional vêm sendo pressionadas a rever suas políticas e formas de ação. O SENAI, enquanto organismo significativo no contexto de formação profissional do Brasil, não tem como furtar-se à reflexão e mudança de sua prática educacional, visando a superação de formas de atuação até hoje vigentes, promovendo ajustes e adequações, e concebendo novas ações pedagógicas que respondam às demandas modernas do setor produtivo e, ao mesmo tempo, as preconizem. Em resposta a essa problemática, o projeto de Reestruturação do(s) Modelo(s) de Formação Profissional visa captar as diversas configurações dos padrões flexíveis da organização da produção moderna, fazendo com que se tornem fonte de inspiração para o repensar da educação profissional”* (SENAI. DN, 1995: 09-10).

A partir do final do ano de 1996, com a LDB já promulgada e em vigência, o contexto das transformações impulsionadas por demandas mercadológicas torna-se mais amplo, em função das novas diretrizes que passam a orientar o sistema de ensino no Brasil, parte das quais trata especificamente da educação profissional. Sintetizando em poucas palavras, a reestruturação do modelo de formação profissional do SENAI é impulsionada por uma força *top-down* (que age de cima para baixo), representada tanto pelo cenário socioeconômico macro-estrutural quanto pela hierarquia do Sistema Confederação Nacional da Indústria – CNI, a maior instância responsável pela disseminação dos princípios e práticas relacionados ao paradigma da acumulação flexível, no âmbito das entidades que lhe são vinculadas: Federações Estaduais das Indústrias, SENAI, SESI e IEL.

É neste mesmo sentido que, segundo as observações e entrevistas realizadas em campo no SENAI/CE e CEMEP AUA, percebo essa força *top-down* agindo de forma mais arrojada no discurso de informantes relacionados às áreas gerencial e técnica, sendo que nesta última já se observa uma certa relativização do marketing institucional da Qualidade, o qual passa meio despercebido na fala de informantes mais diretamente inseridos no processo de ensino-aprendizagem, como docentes (habitualmente chamados de instrutores nas escolas do SENAI) e aprendizes (alunos).

Antecedendo a interpretação desses discursos que foram registrados através de entrevistas semi-estruturadas, faz-se necessário apresentar as bases conceituais que fundamentam os princípios e as práticas focalizados em um processo de obtenção e manutenção do título CEMEP, cujos procedimentos orientam-se por padrões estabelecidos pela Fundação para o Prêmio Nacional da Qualidade – FPNQ<sup>66</sup>, entidade privada, sem fins lucrativos, criada em 1991 por organizações públicas e privadas, com o objetivo de administrar o Prêmio Nacional da Qualidade – PNQ. Desde 1992, o PNQ instituiu um conjunto de *critérios de excelência*, com atualização anual, que se emprega como referência às organizações que buscam reconhecimento e visibilidade no tocante às suas práticas de gestão.

Segundo o documento que contém as diretrizes definidas para o sistema de avaliação categoria bronze num processo titulação CEMEP, conquista o referido título toda unidade operacional do SENAI candidatada para tal propósito, que alcançar determinados valores mínimos de pontuação, em alinhamento aos Critérios de Excelência do PNQ (SENAI. DN, 1999a: 09).

Ressaltando as particularidades do SENAI em face às diretrizes gerais do PNQ, o documento supracitado apresenta a seguinte concepção:

*“[...] o Sistema de Avaliação Centro Modelo de Educação Profissional, diferentemente do PNQ, foi concebido para alavancar o desenvolvimento das Unidades do SENAI em sintonia com as diretrizes institucionais para a Educação Profissional, tecnologia e informação. Dessa forma, esse Sistema se caracteriza por um certo grau de prescrição, já que pretende induzir um mínimo alinhamento institucional às funções básicas de um Centro Modelo de Educação Profissional”* (SENAI. DN, Op. cit, p. 09).

Com relação às *“funções e opções estratégicas de um Centro Modelo de Educação Profissional”* (Idem, p. 13), o SENAI estabeleceu as áreas: educação profissional, informação tecnológica e assessoria técnica e tecnológica como seus grandes eixos de atuação, sendo este último caracterizado pelo atendimento a

---

<sup>66</sup> A missão institucional definida pela FPNQ é veiculada ao público através do seguinte texto: *“Promover a conscientização para a qualidade e produtividade das empresas produtoras de bens e serviços e facilitar a transmissão de informações e conceitos relativos às práticas e técnicas modernas, e bem-sucedidas, da gestão da qualidade, inclusive com relação aos Órgãos da Administração Pública, por meio do Prêmio Nacional da Qualidade”* (FPNQ, 2002, <http://www.fpnq.org.br>).

determinadas necessidades das empresas no processo de fabricação. As opções estratégicas listadas no campo da educação profissional foram assim definidas:

*“Desenvolver cursos e programas de Educação Profissional, utilizando metodologias de ensino flexíveis, possibilitando o aperfeiçoamento contínuo das pessoas e com ênfase no princípio da formação integral do cidadão; desenvolver cursos e programas de Educação Profissional de acordo com a demanda do mercado de trabalho e sintonizados com os avanços tecnológicos da indústria; desenvolver cursos e programas de Educação Profissional na modalidade de educação a distância, seja de forma total ou parcial; desenvolver ações em parceria (internas e externas) e desenvolver sistemas de certificação de competências”* (Id.:13).

Trata-se de estratégias focalizadas para atender à estrutura do Sistema de Avaliação Centro Modelo de Educação Profissional – Categoria Bronze, o qual foi concebido a partir de um conjunto de valores e conceitos que representam *“os fundamentos para a integração dos requisitos principais de qualquer organização, dentro de uma [...] gestão orientada para os resultados”* (Id.:17). Vide abaixo a relação dos principais conceitos e valores:

*“Qualidade centrada no cliente; Liderança; Aprendizado contínuo; Participação e desenvolvimento das pessoas; Resposta rápida; Enfoque pró-ativo; Visão de futuro de longo alcance; Gestão baseada em fatos; Desenvolvimento de parcerias; Responsabilidade pública e cidadania; Foco nos resultados; Inovação e criatividade; Comportamento ético”* (Id.:17).

Em consonância com os Critérios de Excelência do PNQ, os valores e conceitos relacionados acima se agrupam em sete Critérios de Avaliação no sistema CEMEP – Categoria Bronze: 1) Liderança; 2) Planejamento; 3) Foco no cliente e no mercado; 4) Informação e análise; 5) Gestão de pessoas; 6) Gestão de processos; 7) Resultados. No que diz respeito à gestão de processos, é neste critério que se encontra a subdivisão *“gestão de processos relativos à estrutura e ao desempenho da função Educação Profissional”* (Id.: 65).

Aqui se ressalta o equacionamento das categorias qualidade, excelência e competitividade, considerando-se que, através do quesito em foco, o sistema CEMEP

*“avalia como a Unidade se estrutura e cria condições para um desempenho competitivo das atividades de Educação Profissional”* (Id.: 65). Neste sentido, uma unidade operacional que se candidata ao título CEMEP – Categoria Bronze, acumula pontos positivos se:

- a) Efetua análise de mercado para identificação da demanda por cursos e programas de educação profissional;
- b) A análise de mercado para projeto e introdução de novos cursos e programas de educação profissional leva em consideração a identificação e atualização de requisitos da qualidade, expectativas e preferências de clientes e do mercado;
- c) Atualiza regularmente os seus cursos e programas de educação profissional para acompanhamento dos avanços tecnológicos;
- d) Mobiliza os seus docentes para o desenvolvimento de atividades de assessoria técnica e tecnológica;
- e) Introduce nos seus cursos e programas de Educação Profissional conteúdos transversais mínimos de higiene, segurança, saúde e meio ambiente;
- f) Introduce nos seus cursos e programas de Educação Profissional conteúdos transversais mínimos de normalização e metrologia;
- g) Avalia e melhora os principais processos de Educação Profissional;
- h) Determina e avalia a sua capacidade de processo em Educação Profissional;
- i) E se desenvolve cursos/programas utilizando, total ou parcialmente, a modalidade de Educação à Distância – EAD (Id.: 65).

Do âmbito desse emaranhado de princípios e diretrizes que se articulam ao modelo da Qualidade e Excelência, preconizados para a obtenção e manutenção do título CEMEP, já se começa a revelar o caráter polissêmico de tal modelo, que se constitui num *mix* (mistura) de categorias de cunho nitidamente mercadológico com sentidos e significados mais pertinentes ao campo das questões sociais, englobando, por exemplo, os conceitos de cidadania, responsabilidade social, ética, saúde e segurança do trabalho e meio ambiente. Nesse contexto, o aluno, agente essencial no processo de ensino-aprendizagem, passa a ser também um cliente e a qualidade em educação, um produto e uma marca distintiva, símbolo da excelência.

Até que ponto o equacionamento de categorias e conceitos tão diferenciados pode ser articulado concretamente? Até que ponto o acesso à chamada educação de qualidade estimula o exercício da cidadania e da participação social, se o processo educativo, sob a lógica da excelência, torna-se também uma relação de mercado, que envolve o fornecedor de um serviço e uma clientela? Em que sentido é possível falar em “*cultura da Qualidade*” (SENAI. DN. ASDIN, 1997: 16), quando se tem em foco um modelo preconcebido para a sua própria reprodutibilidade? Se a cultura é compreendida como o resultado de um processo histórico e intersubjetivo de construção de conhecimentos e práticas, como discernir entre o que pode ser classificado como a manifestação de uma *cultura da qualidade* e algo que representa a reprodução ideológica de um paradigma já existente?

A lógica paradoxal que instiga a formação de questões como estas, pode ser compreendida através da análise das observações registradas durante a pesquisa que realizei no SENAI/CE. Iniciando por demonstrar o discurso oficial da Instituição em seu tipo mais puro, é interessante atentar para a forma em que a imagem do SENAI/CE é trabalhada no principal texto de seu *site* na Internet:

*“[...] o SENAI, Departamento Regional do Ceará [...], vem desenvolvendo competência no uso de novos recursos tecnológicos e metodologias educacionais liderando a difusão do conhecimento junto às organizações cearenses. [...]. O compromisso com a qualidade dos nossos produtos e serviços está presente nas ações voltadas ao aperfeiçoamento dos colaboradores<sup>67</sup> e à certificação das Unidades de Negócio em programas de qualidade assegurada. Estamos entrando no novo milênio com a solidez de uma instituição atuante há 59<sup>68</sup> anos no Ceará e com o compromisso de ofertar programas educacionais e assessoria técnica e tecnológica que contribuam para o desenvolvimento sustentável das organizações e do País, formando, requalificando e atualizando jovens e adultos para o trabalho e exercício da cidadania e assessorando as organizações cearenses na busca pela qualidade, sustentabilidade e diferencial competitivo”* (SENAI. CE, 2002, <http://www.senai-ce.org.br>).

<sup>67</sup> O termo *colaborador* faz parte do novo jargão dos modelos de administração empresarial. A meu ver, a dimensão semântica deste vocábulo é investida no sentido de sensibilizar o trabalhador, no caso não mais chamado de *funcionário*, a ser algo mais do que um operador de funções; é uma motivação para que o trabalhador, como se costuma dizer, vista a camisa da empresa e colabore para aumentar a sua produtividade.

<sup>68</sup> O SENAI/CE, Departamento Regional do Ceará, foi criado em 1943, um ano após a fundação do Departamento Nacional (SENAI. CE, 1980).

O trecho supracitado ilustra a imagem do SENAI/CE como organização atuante há mais de meio século, portadora de um perfil de liderança no campo da educação profissional, hoje enfatizado em torno do marketing da Qualidade. Esta ilustração não evoca, no entanto, a complexidade de um processo histórico que teve início em torno de um modelo liberal-tecnicista de ensino reproduzido durante quatro décadas, o qual vem sendo paulatinamente reformulado a partir da segunda metade da década de 80, com mudanças mais expressivas implementadas durante os anos 90, num processo de reestruturação ainda em curso.

Nos discursos dos informantes entrevistados, a nova performance do SENAI/CE é caracterizada, sobretudo, como sendo um esforço institucional focalizado na superação do modelo tecnicista de formação profissional, esforço este, que se anima por pressões externas já citadas, contextualizadas na atual realidade do mundo do trabalho e nas determinações preconizadas pela LDB vigente:

*“Eu acho que hoje o SENAI não está mais assim uma escola tecnicista, porque antigamente se preocupava com o profissional de fazer só a peça, de fazer o furo, de fazer por fazer [...]. Ele hoje ‘tá’ naquela filosofia de aprender a fazer, de saber porquê está fazendo, de não ser aquele trabalhador em série, que faz só o furo, que faz só torneiar, que faz só fresar. Não, ele sabe que aquela peça ali futuramente vai ser um parafuso, que vai apertar um carro, que vai servir pra outra coisa, que tem um sentido, tem uma visão geral da coisa mesmo. E também agora com a nova LDB [...], a gente ‘tá’ dentro do sistema da LDB. Ela desenvolveu muito a questão das qualidades pessoais nos alunos, a questão de ter postura, [...] de se preocupar com trabalho em equipe, [...] com o meio ambiente, com sua segurança, e não só ser um torneiro, não só ser um soldador, não só ser um mecânico [...]” (Informante 2, Área técnica – Educação Profissional, CEMEP AUA, SENAI/CE).*

Na fala de outro informante, a descrição do contexto da reestruturação do modelo de formação profissional do SENAI/CE também se caracteriza pela ênfase nas demandas externas que emanam dos segmentos produtivos, do mercado de trabalho. A qualidade é uma categoria igualmente emblemática neste discurso:

*“O SENAI passou por um processo muito grande de modificação interna. Pra quem está no SENAI há alguns anos como eu estou, a gente percebe alterações significativas. [...] Dentro da própria escola tinha assistente de direção, supervisor, orientador educacional. Então hoje tem isso [...]”*

*de uma forma bem mais enxuta. [...] Você vê o objetivo final da Instituição e o grupo se mobiliza para que aquele objetivo seja atingido. E aí vem o aspecto da qualidade. Por quê o aspecto da qualidade? Porque quando nós fazíamos nosso trabalho há alguns anos atrás, antes dessa revolução, da questão da qualidade, o trabalho já tinha qualidade, mas era uma qualidade, digamos, sem uma organização preocupada realmente com essa coisa chamada qualidade. [...] Você tinha no SENAI uma SMO, que era a Série Metódica Ocupacional [...] e também tinha algumas pesquisas de mercado que faziam com que o perfil do aluno fosse definido. Só que esse perfil era mantido por muitos e muitos anos, ensinando-se basicamente aquilo, daquela forma. Hoje não, hoje com certa frequência, com certa regularidade, os cursos do SENAI passam por alterações para atender aquilo que o mercado realmente 'tá' demandando. [...]” (Informante 3, Área gerencial – CEMEP AUA, SENAI/CE).*

Partindo dessa visão panorâmica sobre o processo de reestruturação do SENAI/CE, tendo-se como eixo da discussão o paradigma da Qualidade, particularmente no que tange à titulação CEMEP, é interessante abordar os aspectos mais específicos que constituem a macro-perspectiva das mudanças em curso ou já consolidadas. Dentre tais especificidades, ressalta-se, por exemplo, a noção de que uma escola orientada pelo modelo da Qualidade deve conceber a categoria aluno/estudante como algo mais que isso, como um aluno-cliente:

*“O CEMEP trouxe pra dentro do SENAI uma visão mais direcionada ao cliente. Eu acho que isso aí é um grande foco que o CEMEP coloca. E quando se fala em cliente, não é aquela visão estreita só daquela pessoa que vem aqui comprar um produto ou serviço do SENAI; é um cliente de forma mais abrangente. [...] Dentro do próprio SENAI, essa relação de cliente-fornecedor já 'tá' sendo internalizada. [...] Você passa a entender então que existe uma interligação em tudo o que todas as pessoas fazem. Então tudo isso impacta na imagem que o cliente externo tem ou virá a ter do SENAI. [...] O nosso aluno, aquele aluno de aprendizagem, ele se torna quase um cliente interno e externo. Por quê isso? Porque ele passa muito tempo conosco, ele passa no mínimo um ano conosco na escola. [...] Então o aluno recebe isso durante todo o seu curso, inclusive os próprios conceitos de qualidade [...]. Os alunos de aprendizagem recebem a parte conceitual de qualidade [...]” (Informante 3, Área gerencial – CEMEP AUA, SENAI/CE).*

Ao interpretar essa dimensão do modelo da Qualidade no ambiente da escola como sendo um vetor de relações entre cliente-fornecedor, faz-se necessário ter bastante clareza quanto ao discernimento entre o grau de importância que uma

titulação do tipo CEMEP atribui ao processo de ensino-aprendizagem e a valorização demonstrada no que diz respeito às funções administrativas e ao ambiente físico, ao espaço da escola. A princípio, a semântica do termo qualidade parece espontaneamente remeter a imaginação à cena de um ambiente bem organizado, com instalações confortáveis etc.; o que, na verdade, proporciona o bem-estar a todos. Todavia, a essência do processo educativo, que deveria ser o grande foco de um paradigma da Qualidade em educação, é a interação entre os sujeitos do “ato pedagógico” (CATAPAN, 2000b: 33-36), ou seja, a intersubjetividade.

Compreender esta questão através da fala dos informantes requer uma atenção acurada, haja vista que, embora a qualidade seja concretamente identificada por determinados atores a partir de uma referência em face às melhorias implantadas no âmbito administrativo da escola, a importância da relação docente-aluno não se torna negligenciada ou secundária. É possível perceber essas duas vertentes discursivas<sup>69</sup> através da análise de colocações apresentadas por diferentes informantes:

*“No aspecto administrativo a gente percebe a organização dos registros escolares, a gente percebe a questão da organização no aspecto ambiental, a gente percebe assim os cuidados com a escola de uma forma bem mais ampla, bem mais evidente. [...] Quando começou essa febre de qualidade no Brasil [...], eu não sei se deu pra perceber isso: uma questão de uma qualidade mais a nível administrativo e técnico. E depois foram percebendo que tinham que trabalhar também a questão do trabalhador em termos de qualidade. Então eu vejo, pra mim, qualidade como uma referência de qualidade de vida, de uma forma mais ampla. [...]”* (Informante 1, Área técnica – Educação Profissional, SENAI/CE).

*“A qualidade representa pra mim o máximo em educação, mas a responsabilidade é de cada docente. [...] Quando a pessoa só se preocupa em fazer uma chamada, dar o conteúdo ali e ir embora, aí não tem muita qualidade. Mas quando o professor consegue fazer uma avaliação, fazer comentários, ‘tá’ preocupado com o aluno [...], então ele ‘tá’ envolvido com qualidade. [...]”* (Informante 4, Área de ensino – Instrutor e Coordenador de Curso, CEMEP AUA, SENAI/CE).

<sup>69</sup> Na verdade, as duas vertentes discursivas às quais me refiro acima aparecem, em determinadas situações, presentes na fala de um mesmo informante. Portanto, seria precipitado afirmar que, no contexto do CEMEP AUA, a qualidade das instalações do espaço escolar tem primazia sobre a qualidade no relacionamento entre as pessoas. Conforme os discursos analisados, estas duas dimensões são compreendidas como aspectos importantes e necessários em uma prática orientada pela gestão da qualidade. Não obstante, as falas registradas perfazem diferentes nuances, ora mais afeitas ao campo da interação entre os sujeitos do processo educativo, ora mais focalizadas nos aspectos administrativos.

*“[...] Eu fui aluno do SENAI há alguns anos atrás [...] e agora eu vejo que os instrutores têm muito mais condições, porque sempre que eles não ‘tão’ com alunos, eles ‘tão’ em treinamento, se atualizando, se aperfeiçoando, [...] com relação à parte educacional [...]. Eu acho que cada tempo é o seu tempo [...]. Então pra esses jovens de hoje, nós temos que procurar também estar de acordo com o momento, ‘né’? [...]. Eu vejo que mudou muito, mudou pra melhor essa parte com relação ao estudo pro aluno. Antes, na minha época, quando eu era aluno, o aluno tinha respeito, tinha medo do instrutor, e hoje em dia eu acredito que o aluno é bem mais amigo do instrutor do que antigamente” (Informante 5, Área docente – Instrutor, Artes Gráficas, CEMEP AUA, SENAI/CE).*

Ainda no que concerne às representações que se revelam através dos discursos dos informantes face à questão da qualidade e da titulação CEMEP, é interessante observar como a formalização institucional deste modelo passa meio despercebida, confusa, reticente ou não parecendo ter relevância na fala de determinados alunos do curso de Aprendizagem Industrial em Artes Gráficas, do CEMEP AUA, salvo no aspecto da organização do ambiente escolar:

*“Eu me lembro que quando eu entrei aqui... Eu não tenho certeza... Tava ‘tendo’... Eles ‘tavam’ qualificando... Ou melhor, eles ‘tavam’ tentando conseguir um título de ISO [...], agora eu não me lembro qual... [...]. Ai nessa época eu percebi assim muita qualidade. Essa questão da qualidade era até exorbitante. Quando a gente ia pra merendar, eu percebi que começou a haver toalhas nas mesas, coisa que não havia. Outra coisa mais, placas sinalizando o banheiro: ‘por gentileza, ao sair aperte a descarga!’, ‘jogue lixo no lixo!’. Eu comecei a perceber que ‘aparecia’ coisas assim, folhetos, alguma coisa explicando, eu acho que tudo em função da conquista da ISO. [...]. Eu sempre leio muito jornal. Tem o jornal daqui, do SENAI. Eu sempre leio alguma coisa do SENAI. [...]. Eu sabia que era Centro Modelo. [...]. Eu acho que dá um status pra todo mundo quando vai falar: ‘ah, onde você estuda? Você estuda no Centro Modelo...’. Tudo isso dá um status. [...]” (Informante 6, Ex-aluno do Curso de Aprendizagem Industrial em Artes Gráficas, CEMEP AUA, SENAI/CE).*

*“[...] aqui e acolá eles falam sobre qualidade. [...] Na minha presença foi tocado assim um pouco, então eu não posso nem te dizer abertamente assim. O que eles pretendem é melhorar as coisas, ‘né’, as qualidades de cada coisa [...]. No começo do curso eles dão aos alunos uma semana de qualidade e uma semana de cidadania. Ai é estudado sobre o meio ambiente, cidadania [...]. Centro Modelo de Educação Profissional... Pra mim esse título é ótimo! Tudo meu é ótimo (risos). Esse título pra mim é certo, ‘né’, porque eu ‘tô’ fazendo esse curso, cabe a cada pessoa pensar,*

*'né', do jeito que quer [...]'* (Informante 7, Aluna do Curso de Aprendizagem Industrial em Artes Gráficas, CEMEP AUA, SENAI/CE).

Considero pertinente apresentar agora uma breve definição sobre como funciona a área de Aprendizagem Industrial no SENAI, abordando também aspectos relacionados ao processo de reestruturação desta categoria do ensino profissionalizante, processo esse que se mobiliza, sobretudo, em função de orientações determinadas pela LDB, especificamente no que concerne à autonomia reservada às instituições de ensino para desenvolverem cursos com estrutura curricular mais enxuta e flexível e que facilitem o acesso à chamada educação continuada e o ingresso de profissionais no mercado de trabalho (BRASIL, 1996).

O serviço de aprendizagem industrial ministrado pelo SENAI corresponde ao nível básico da modalidade de ensino “educação profissional”, conforme definições da LDB. Numa perspectiva genérica, a educação profissional de nível básico destina-se à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia em cursos não sujeitos a regulamentação curricular (PADILHA, Op. cit, p. 89). No caso do SENAI, existe, no entanto, um conjunto de determinações referentes à clientela dos cursos de aprendizagem industrial, que seguem, sobretudo, disposições específicas do Estatuto da Criança e do Adolescente (CBIA, 1990: 14) e da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT.

No Título III (Das Normas Especiais de Tutela do Trabalho), Capítulo IV (Da Proteção do Trabalho do Menor), Seção I (Disposições Gerais) da citada legislação, modificada em determinados pontos pela Portaria Nº 04, de 21 de Março de 2002, o Art. 403 estabelece que *“é proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos”* (BRASIL, 2002, <http://www.mtb.gov.br>). Já o Art. 428 traz a seguinte definição sobre *contrato de aprendizagem*:

*“[...] é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze anos e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar,*

*com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação” (BRASIL, Idem).*

É importante destacar ainda, no que tange à legislação em foco, o Art. 429 (Título III, Capítulo IV, Seção I, CLT) o qual diz que:

*“Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional” (BRASIL, Id.).*

Em face destes aspectos legais, o SENAI, através da aprendizagem industrial, atende, prioritariamente, a menores filhos de empregados encaminhados pelas empresas do ramo, e também a menores da comunidade em geral, na faixa etária de 14 a 18 anos, com escolaridade prévia de, no mínimo, 6ª ou 7ª série do ensino fundamental, a depender da complexidade da área de formação. Para compor as vagas ofertadas nos cursos desta categoria de ensino, as escolas do SENAI realizam processos seletivos que testam conhecimentos referentes à escolaridade exigida.

Em consonância ao que preconiza a LDB, a aprendizagem industrial vem sendo reformulada no SENAI como um todo. No caso do CEMEP AUA, por exemplo, ressalta-se uma tendência à flexibilização e enxugamento da estrutura curricular, o que resulta em cursos que facilitam uma certificação mais rápida, atendendo a perfis compostos por competências requeridas para o nível básico de uma determinada profissão ou categoria ocupacional:

*“[...] houve uma reformulação em torno até da flexibilidade que a própria LDB sugere. Nós enxugamos mais a [grade] curricular, que ela tava igual a uma universidade; era três anos o curso de ferramentaria, eram 4.600 horas. [...]. Artes Gráficas, a gente colocou mais assim pro lado da computação gráfica. [...]. Então ele foi bastante atualizado. Os alunos de Gráfica ‘era’ dois anos, a gente mudou pra um ano e meio, sendo que um ano ele vem aqui e seis meses na empresa. São só 4 horas. Os outros cursos eram tudo 8 horas. A gente colocou só 4 horas diárias [...]. Então foi reestruturado nesse sentido, de haver uma reflexão mesmo do que o aluno precisava sair fazendo. [...]” (Informante 2, Área técnica – Educação Profissional, CEMEP AUA, SENAI/CE).*

*“[...] a informática está contextualizada dentro dos cursos de aprendizagem [...]. É um curso só, onde a informática entra dentro do aspecto da polivalência. Quer dizer, um aluno que faz no SENAI um curso de gráfica, ele tanto pode atuar como gráfico, como pode atuar como designer na gráfica. Então você já caminha com isso para a questão da polivalência. Você tem várias ocupações, elas são agrupadas dentro de um conteúdo programático mais extenso e que permite ao aluno, saídas variadas. Ele não vai ser só um gráfico. Ele pode ser impressor tipográfico, ele pode ser um designer gráfico, ‘tá’ certo? Ele tem várias alternativas. [...]”* (Informante 3, Área gerencial – CEMEP AUA, SENAI/CE).

*“[...] o nosso objetivo no SENAI, o nosso propósito é formar a mão-de-obra do menor aprendiz. Então na parte de impressão off-set, mesmo com a evolução, nós temos aqui o básico, porque o básico na impressão off-set é sempre o mesmo: impressão indireta e outras coisas mais que o aluno sempre sai daqui sabendo, ‘né’, o principal. [...]”* (Informante 5, Área docente – Instrutor, Artes Gráficas, CEMEP AUA, SENAI/CE).

O processo de reestruturação do modelo pedagógico e da estrutura curricular dos cursos de aprendizagem industrial ministrados no CEMEP AUA fundamenta-se também na flexibilidade proporcionada pela LDB, no sentido de desenvolver estratégias orientadas para a neutralização de determinados impactos associados à defasagem tecnológica existente, por exemplo, na área de Artes Gráficas da referida escola:

*“[...] Então qual foi a opção adotada pela escola e pelo SENAI? Você tem um conhecimento básico da ocupação, onde você não perde a história da ocupação, você busca que o aluno tenha um conhecimento desde os conhecimentos mais rudimentares da área gráfica e ele cresce até chegar no que nós temos de melhor na gráfica, que é a parte de impressão off-set. [...] A nossa máquina ela imprime com uma só cor. No mercado nós já temos máquinas que imprimem simultaneamente quatro cores [...], mas no mercado do sul do País você tem máquina de oito e no exterior até de 16. Então você tem um impacto muito grande. O SENAI está acompanhado isso? Sim. De quê forma? Dando todo o embasamento [...] e a partir daí o aluno, quando ele sai do SENAI, essa outra etapa ele complementa dentro da indústria, com o estágio. [...]”* (Informante 3, Área gerencial – CEMEP AUA, SENAI/CE).

As categorias da flexibilidade e polivalência, que despontam na reestruturação produtiva enquanto referenciais de peso na redefinição das relações de trabalho, produzem efeitos concretos no campo da educação profissional, suscitando, no caso do

SENAI, a elaboração e execução de projetos focalizados no desenho de novos perfis para a aprendizagem industrial, em que se ressalta o modelo de formação por saídas intermediárias, certificadas por competências básicas específicas. No entanto, tal especificidade está orientada para o objetivo de facilitar a inserção do aprendiz no mercado de trabalho, apontando também para a perspectiva de uma educação continuada, posto que o aluno pode, paulatinamente, conforme suas necessidades, ir ampliando suas competências, contando com a flexibilidade de poder cursar outros módulos complementares em diferentes instituições.

No tocante a esta questão, é interessante mencionar aqui o “Projeto Estratégico Novo Modelo de Educação Profissional”, em desenvolvimento pelo SENAI na Região Nordeste, de forma integrada ao “Projeto Estratégico Nacional Novos Rumos da Aprendizagem Industrial”. Em escala regional, o citado Projeto contempla:

*“[...] a concepção e implantação de um novo modelo de Educação Profissional, caracterizado pela integração dos níveis básico e técnico (Aprendizagem Industrial, Qualificação e Habilitação), o que possibilitará ao aluno uma trajetória formativa contínua, racional e articulada e ao SENAI uma ação educacional em nível de excelência nos âmbitos pedagógico e técnico-tecnológico, com reflexos positivos sobre a produtividade e a imagem institucional. [...]” (SENAI. DN, 2001b: 01).*

Ainda no que diz respeito às determinações institucionais do SENAI em face da reestruturação do seu modelo de ensino profissionalizante<sup>70</sup>, o Projeto Estratégico

---

<sup>70</sup> O processo de redefinição do modelo de formação profissional do SENAI não está circunscrito às estratégias que se focalizam na titulação CEMEP. De modo simultâneo, vêm sendo concebidos e desenvolvidos diferentes programas e projetos, todos aplicados à perspectiva de adaptar e atualizar a Instituição em face de determinadas demandas que alcançam maior visibilidade no contexto socioeconômico atual. Além dos projetos já referenciados acima, destacam-se também os seguintes campos de ação do SENAI: Educação à Distância (EAD), que, em consonância com a LDB, atua no sentido de flexibilizar e ampliar as oportunidades de acesso ao ensino formal; Programa Portadores de Necessidades Especiais (PNE), o qual se caracteriza como um espaço inclusivo, orientado para desenvolver o potencial de integração dos PNE's, através do acesso à educação profissional, e contribuir para a inserção dos mesmos no mundo do trabalho; Programa de Certificação Profissional, cujo objetivo é legitimar formalmente a experiência prática adquirida por estudantes e profissionais cujas competências ainda não foram oficialmente atestadas; Programa SENAI da Qualidade Ambiental (PSQA), que promove a capacitação de equipes técnicas para atuarem na implantação de Sistemas de Gestão Ambiental em empresas do ramo da indústria; dentre outros. Informações mais detalhadas sobre os programas e projetos institucionais do SENAI poderão ser acessadas através do endereço: <http://www.dn.senai.br>.

Nacional “Certificação Profissional Baseada em Competências”, também focalizado na definição de itinerários ocupacionais flexíveis, apresenta a seguinte perspectiva:

*“O referido projeto será desenvolvido em relação direta com o mercado de trabalho, com fundamento na lógica de competências, constituída tanto pelas capacidades técnicas quanto pelas habilidades, comportamentos e atitudes conducentes a uma adequada performance profissional. Como consequência, o projeto deverá fornecer indicadores que subsidiem a reformulação do modelo de Educação Profissional atualmente desenvolvido no SENAI, cujas bases deverão estar pautadas na formação por competências”* (SENAI. DN, 2000c: 03).

A sistematização de uma estrutura flexível de formação a exemplo da que vem sendo concebida e praticada pelo SENAI, visa proporcionar, através da educação continuada, a integração entre os níveis básico e técnico da modalidade *educação profissional*, reestruturando, portanto o campo da aprendizagem industrial. Trata-se de um processo de mudanças que mobiliza a anuência de diferentes atores na difusão conceitual e prática desse modelo no âmbito da rede de atuação do SENAI:

*“[...] a LDB dá oportunidade de saídas intermediárias, de cursos para que o educando conclua o mais rápido possível e seja absorvido pelo mercado, considerando a dinâmica de mercado. Ela reforça também a questão de uma educação continuada. Quer dizer, você realmente tem que, além de concluir o seu curso, criar novos horizontes, tem que procurar se aperfeiçoar mais naquela área, tem que procurar outros cursos, seja a nível de suprimento, seja a nível de aperfeiçoamento, seja a nível técnico [...]. Até porque o mercado está muito polivalente na questão de quando você vai atuar”* (Informante 1, Área técnica – Educação Profissional, SENAI/CE).

*“[...] Os nossos cursos técnicos estão contemplando a questão do aproveitamento de disciplina, de você poder participar do curso simultaneamente, às vezes em duas instituições; depende de haver vaga em uma e em outra. As formações com saídas intermediárias. Quer dizer, se a pessoa está participando de um curso técnico, por algum motivo ‘ele’ teve que viajar, ‘ela’ teve que se empregar, então toda aquela bagagem de conhecimentos adquiridos até um certo momento, o SENAI emite um certificado de conclusão parcial e ‘ele’ pode sair com alguma formação parcial durante o curso. ‘Ele’ vai ao mercado, se ‘ele’ consegue uma colocação ‘ele’ passa a ter renda, ‘ele’ retorna e completa o curso dele. Você tem essas alternativas bem focadas na questão da LDB”* (Informante 3, Área gerencial – CEMEP AUA, SENAI/CE).

Após “desenhado” o cenário geral dos fatores implicados na reestruturação do modelo de formação profissional do SENAI, os quais se fundamentam, sobretudo, no tripé: “mercado de trabalho, LDB e titulação da Qualidade”, cumpre articular a compreensão de determinadas particularidades observadas no trabalho de campo, com as principais referências teóricas já apresentadas neste estudo.

Em primeiro lugar, a estrutura paradoxal do discurso da polivalência e da flexibilidade na formação profissional instiga uma discussão sobre a questão da divisão social do trabalho, focalizada no âmbito do novo quadro hegemônico da teoria do capital humano, a saber, o paradigma da acumulação flexível.

Segundo Gaudêncio Frigotto, a referida teoria reveste-se de uma visível atualidade no processo de redefinição das formas de racionalização do trabalho. O velho “mito” de uma educação redentora – concebida enquanto instrumento capaz de otimizar os processos produtivos e reduzir os impactos da desigualdade social – coexiste com uma ideologia da empregabilidade, hoje estrategicamente investida no sentido de dissimular os impactos do desemprego estrutural e promover, ao mesmo tempo, a retórica da polivalência, como sendo o eixo articulador de uma qualificação integral do indivíduo para atuar no mercado de trabalho. Assim se caracteriza a força ideológica que então se mobiliza no espaço da formação escolar através do modelo da Qualidade, revelando a existência de um esforço direcionado à renovação do marketing da teoria do capital humano (FRIGOTTO, 1995: 31-92).

Quando se compreende o sentido da polivalência enquanto a capacidade que um profissional apresenta para desempenhar diferentes funções, desenvolver habilidades variadas e competências diversas, aplicadas a um mesmo processo produtivo, pode-se vislumbrar esta categoria como a chave para uma qualificação mais abrangente do trabalhador. Todavia, constitui-se um paradoxo exatamente quando se articulam as noções de polivalência, flexibilidade e educação continuada. Na realidade do sistema de ensino do Brasil, por exemplo, País que apresenta baixos índices de formação escolar, resultantes da enorme precariedade de sua capacidade inclusiva, a educação continuada, no contexto da população de baixa ou nenhuma renda, não vai além do plano da abstração.

Qualificação abrangente e continuada parece um aparato mais familiar aos profissionais que ocupam os chamados cargos de baixa rotatividade, que geralmente encontram-se ligados às administrações estratégicas e/ou à automação dos processos gerenciais e produtivos. Para os trabalhadores que atuam em processos menos complexos e que desenvolvem atividades rotineiras e repetitivas, a rotatividade do emprego representa uma constante ameaça, fazendo valer uma velha lei: face ao excesso da oferta de mão-de-obra, decresce o potencial de remuneração e de qualificação da “força de trabalho”. Neste caso, surge a pergunta: quem pode seguir o fio de uma educação continuada?

Em termos práticos, uma resposta a esta questão revelaria que a tão alardeada polivalência muitas vezes tem a sua escalada estancada nas etapas básicas e iniciais de um chamado percurso flexível e continuado de educação profissional. Portanto, aqui se constata a necessidade de uma caracterização crítica da noção de flexibilidade, haja vista que, na verdade, o trabalhador cujo perfil apresenta competências certificadas em âmbito restrito, desempenha apenas uma etapa específica do processo produtivo, tendendo a ser facilmente substituído ou a manter-se passivo na relação de compra e venda da sua força de trabalho. Como diz o historiador Edgar de Decca, referindo-se à divisão social do trabalho,

*“deve, assim, existir um mecanismo social no qual aquele que detém um saber se torna imprescindível para a imposição do próprio processo de trabalho, já que aos outros homens está vetada a possibilidade de saber”* (DECCA, Op. cit, p. 14).

Considerando-se, então, essa hierarquia do saber que caracteriza a divisão do trabalho na sociedade industrial, é possível afirmar com segurança que na contra-face do modelo “educação continuada”, manifesta-se um discurso ideológico subjacente à noção de polivalência, o qual representa um simulacro estratégico e sedutor, beneficiado por um engenho semântico, a retórica quimérica da qualificação total.

Caracterizada essa perspectiva bilateral da educação continuada e certificada por competências, faz-se necessário esclarecer que, no contexto da chamada flexibilização, a aprendizagem industrial ou aplicada a qualquer outro segmento produtivo, é desenvolvida sob um fundo conceitual polissêmico. Compreender as

contradições que se revelam no campo dessa polissemia requer uma atenção acurada, pois, à primeira vista, a retórica da polivalência e da flexibilidade parece soar de modo sedutor.

Ora, quem não se sente atraído com a idéia de adquirir uma formação abrangente e, ao mesmo tempo, flexível? Todavia, um olhar mais acurado sobre o horizonte dos diferentes sentidos e significados que permeiam esta questão, vislumbra a existência de um caminho aberto, cujo percurso pode vir a bifurcar-se: a educação continuada e certificada por etapas, a depender das condições em que é desenvolvida, tanto pode ser um espaço fecundo para o resgate de um saber total, para a educação de um *profissional reflexivo*<sup>71</sup>, quanto pode resultar numa tendência à desqualificação e alienação da pessoa no âmbito de suas relações de trabalho.

Ademais, no tocante ao conceito de competência, cumpre transparecer algumas definições, para que não se reproduza uma correlação ideológica entre este campo conceitual – que é bastante complexo – e a retórica da excelência e eficiência, discurso que mobiliza práticas de seletividade e exclusão social. De acordo com o sociólogo Philippe Perrenoud, competência é “*o conjunto dos recursos que mobilizamos para agir. Os saberes, eruditos ou comuns, compartilhados ou privados, fazem parte desses recursos, porém não os esgotam*” (PERRENOUD, 2001: 20).

Compartilho desta definição, por acreditar que ela vem ao encontro de uma visão complexa sobre o conceito de competência e sua importância no atual processo de reestruturação dos modelos de educação profissional. Neste contexto, a palavra competência é muitas vezes empregada de modo irrefletido, estando assim, suscetível a conotações semânticas reducionistas, afinadas à noção de competitividade. A princípio, conforme as idéias de PERRENOUD (Op. cit.), entende-se que todo ser humano, desde que tenha acesso aos meios de aprendizagem necessários e estímulos ao desenvolvimento e otimização de sua estrutura psíquico-cognitiva, é capaz de construir habilidades gerais e específicas, sem que para tanto esteja condicionado ao campo dos saberes eruditos. Assim, urge compreender que não é possível falar em competência prescindindo do conceito de equidade social.

---

<sup>71</sup> Sobre a definição de profissional reflexivo, ver SCHÖN (2000).

No caso do SENAI, ainda que se constate a virtualidade de um paradoxo constituído em torno do equacionamento das categorias polivalência e formação continuada flexível, é interessante notar que a Instituição vem trabalhando com um conceito abrangente de competência, desenvolvendo ações direcionadas à certificação da experiência de profissionais que adquiriram determinadas habilidades a partir de um aprendizado prático e informal, mas que não têm como comprová-las em termos de títulos de currículo:

*“As maiores chances de emprego sempre pertencem a quem pode provar que estudou. Mas, muitas vezes, estudantes e trabalhadores adquirem, na prática, uma boa experiência. Para democratizar o acesso desses profissionais ao mercado de trabalho, o SENAI criou o programa de Certificação Profissional, uma maneira de legitimar formalmente a experiência adquirida”* (SENAI. DN, 2002b, <http://www.dn.senai.br>).

O formato de operacionalização do programa supracitado também apresenta uma concepção ampliada no que diz respeito à participação dos diferentes atores envolvidos, fomentando uma aproximação mais substancial entre o SENAI e os trabalhadores<sup>72</sup>:

*“O processo de reconhecimento de competências conta com a colaboração de trabalhadores, empregadores, representantes de sindicatos e educadores capacitados pelo SENAI. São eles que estabelecem os critérios de desempenho para avaliar as competências adquiridas no dia-a-dia profissional, na escola ou por outros meios e*

<sup>72</sup> O SENAI está concluindo um outro projeto que se articula ao sistema de certificação e desenvolvimento de currículo baseado em competências, intitulado Projeto CBO 2000, desenvolvido em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. Através deste projeto, a elaboração da nova Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) conta com a participação do SENAI, Instituição responsável pela descrição de 254 famílias ocupacionais do setor industrial. O método adotado para a realização das descrições é de origem canadense, conhecido como *Método Dacum (Developing a Curriculum – Desenvolvimento de Currículo)*. Trata-se de um método participativo, cuja técnica de descrição das famílias ocupacionais “consiste na realização de reuniões com grupos de trabalhadores especialistas em exercício profissional, que são selecionados por suas competências técnicas e qualificações pessoais. Estas reuniões são coordenadas por um facilitador treinado no Método Dacum, que tem por objetivo orientar os especialistas na definição de suas competências profissionais” (SENAI. DN, 2001c: 06). O Projeto CBO 2000 desdobra-se em outras ações, principalmente no âmbito do Sistema SENAI de Informações Ocupacionais (SINO), que tem o objetivo de “subsidiar a formulação de políticas de formação profissional do SENAI, e, ainda, atender às demandas de empresas, entidades patronais e de trabalhadores e estudantes, que estejam buscando informações relativas ao mercado de trabalho” (Idem, p. 07).

*transformá-las em um passaporte para o mundo do trabalho”* (Idem, <http://www.dn.senai.br>).

Essa aproximação, embora circunscrita em projetos específicos, facilita a condução de metodologias dinâmicas e participativas, que vêm substituir ultrapassadas elaborações de perfis profissionais traçados de forma estanque e hermética, nos gabinetes empresariais. Neste sentido, as novas metodologias que o SENAI tem aplicado na descrição de perfis ocupacionais, representam um espaço fértil para a valorização de um conceito de competência mais complexo, fundamentado na noção de processo e contraposto aos modelos tecnicistas de formação. A meu ver, as reflexões de Philippe Perrenoud definem de modo bastante apropriado esta concepção:

*“[...] Pensar em termos de competência significa pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos<sup>73</sup> diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogias de estrutura”* (PERRENOUD, Op. cit, p. 21).

*“[...] considerarei que há competência desde que o sujeito encontre meios para enfrentar a situação, graças a uma reflexão, a uma exploração, a hesitações, a tentativas e erros. Portanto, parece-me adequado afirmar que um sujeito pode enfrentar diversos tipos de situações: situações nas quais pode mobilizar recursos cognitivos que permitam um tratamento imediato e amplamente automatizado; situações em que, para dominar a situação, o sujeito precisa refletir, ter tempo e investir a energia necessária para recombinar, diferenciar e coordenar os recursos existentes; situações em que o sujeito permanece impotente enquanto não adquire novos recursos cognitivos, após um processo de desenvolvimento ou aprendizagem”* (Idem, p. 173).

Concluída esta breve discussão sobre o modelo de certificação baseada em competências, destaco agora uma outra questão também significativa, observada no

<sup>73</sup> No que tange aos recursos cognitivos e afetivos que são mobilizados pelo sujeito em situações que lhe demandam a operacionalização de um conjunto de saberes, o conceito de competência abrange habilidades que não se restringem ao conhecimento técnico e que estão relacionadas ao campo da intuição, da interação social, da intersubjetividade, da comunicação entre sujeitos etc. É neste ponto que se aplicam ao processo de ensino-aprendizagem, os temas transversais orientados pelas categorias: meio ambiente, saúde e segurança, qualidade de vida, ética e cidadania, dentre outros. A inserção destas categorias nos programas de aprendizagem industrial do CEMEP AUA, no SENAI/CE, também constitui uma experiência fecunda, que influi na acepção de um conceito integral de competência. Na seção 4.2.1.1 deste trabalho, analiso mais detalhadamente essa experiência desenvolvida no CEMEP AUA.

trabalho de campo, especificamente no que se refere à noção de empregabilidade que se propaga no contexto da reestruturação produtiva.

A ideologia neoliberal reproduz um “*discurso dominante*” (BOURDIEU, 1998: 08) que funciona como “*capital simbólico*” (BOURDIEU, 1996: 149-150) investido no sentido de dissimular os impactos do desemprego estrutural na realidade socioeconômica hodierna. Na verdade, o paradigma da acumulação flexível é intrinsecamente seletivo e excludente. O desemprego dele resultante não representa um impacto passageiro, situado numa suposta fase de ajuste, como apregoa a retórica neoliberal. Trata-se de um fenômeno estrutural, resultante de uma profunda modificação nas bases produtivas e nas relações de trabalho.

O discurso hegemônico ao qual me refiro, é trabalhado com engenho na performance governamental e também de modo emblemático nas estratégias de mercado, com forte sustentação no modelo da Qualidade. Sua propagação tem um eixo semântico polissêmico, cujo efeito mais evidente materializa-se no artifício de despertar no trabalhador desempregado um sentimento de culpa por ter sido excluído do mercado de trabalho. Assim, a essência desta retórica está em afirmar que a busca incessante pela qualificação profissional representa a cura para todos os males da reestruturação produtiva. “Desempregados em geral, corram, façam cursos de informática, inglês, espanhol, qualidade no atendimento, qualidade na produção...”, parece ser o grande e respeitável mandamento do mercado, que, ademais, negligencia até mesmo o sentido da vocação e dos talentos dos diferentes sujeitos históricos.

Esse apelo ideológico à qualificação, somado às incertezas e necessidades dos adolescentes que se candidatam a uma vaga para menor aprendiz nos cursos do SENAI, por exemplo, atrai educandos que nem sempre demonstram um verdadeiro interesse e/ou aptidão para seguir carreira na área em que irão obter uma profissionalização básica:

*“Eu não tinha uma decisão muito própria, porque eu não conhecia justamente o curso de artes gráficas. Teve um amigo meu que se inscreveu, só que ele se inscreveu no SENAI da Barra, e ele disse assim: ‘João<sup>74</sup>, se inscreve também pra gente fazer o curso junto’. Ai eu enganado, vim pra esse SENAI, acabei fazendo a minha inscrição aqui e*

<sup>74</sup> Empreguei na citação acima um nome fictício, para resguardar a privacidade do informante.

*tudo mais. E teve várias opções de curso. Aí eu fiquei um pouco na dúvida, porque não teve propriamente uma área que me chamou atenção. Uma área que o horário era mais disponível pra mim, que era um curso só de quatro horas, aí eu fiquei pra fazer artes gráficas [...]”* (Informante 6, Ex-aluno do Curso de Aprendizagem Industrial em Artes Gráficas, CEMEP AUA, SENAI/CE).

*“Eu comecei artes gráficas achando que seria assim uma parte de desenho, ‘né’, assim... aprender a desenhar, fazer caricaturas, essas coisas. Tive curiosidade em saber o que é artes gráficas no curso, ‘né’? Comecei... Não era bem a coisa que eu imaginava, mas valeu a pena fazer o curso. [...]. Logo quando eu comecei eu não ‘tava’ muito a fim de continuar não. Eu pensava em parar, mas demonstrei pra mim mesma... o professor me ajuda a demonstrar pra mim mesma que eu sou capaz de gostar daquilo que eu não gosto. Eu não gostava no começo do curso. Assim, por ‘ser’ muitos ‘garoto’, eu não gostava muito do curso, de me expor no meio de um monte de garotos pra fazer aquele dever que o professor colocava [...]. Sinceramente, alguns deveres assim ‘pode ser cansativo’, a gente não gosta, mas eu comecei a gostar [...]”* (Informante 7, Aluna do Curso de Aprendizagem Industrial em Artes Gráficas, CEMEP AUA, SENAI/CE).

Os registros de fala aqui focalizados representam casos isolados, que, no entanto, são bastante emblemáticos para ilustrar a incerteza que habita o imaginário e os anseios de adolescentes e jovens ainda em processo de descoberta do mundo, em meio a encantos, perplexidades, fascinação, desencantos, dúvidas e uma avidez capaz de beirar ao eclétismo:

*“Pretendo arranjar trabalho nessa área, como também pretendo exercer uma outra função. O mercado comercial não é tão grande em parte de gráfica não; não aqui no Ceará. Aqui no Ceará não é tão desenvolvida não, é um pouco difícil, a partir da gráfica, pra se ter realmente essa... Como é que eu posso dizer? Esse curso como o meu futuro. [...]. Eu pretendo medicina. Caso não dê medicina, eu gostaria de ser ‘astróloga’, estudar os astros, entrar no mundo da lua (risos). [...]”* (Informante 7, Aluna do Curso de Aprendizagem Industrial em Artes Gráficas, CEMEP AUA, SENAI/CE).

Esbocei aqui uma caracterização da ideologia da empregabilidade, visando, sobretudo, atentar para uma necessidade existente no campo da educação profissional, a saber, a definição de meios que trabalhem a identificação dos talentos e aptidões dos jovens aprendizes, como forma de evitar: a dispersão de esforços, a produção artificial e malograda de uma identidade profissional, e o eclétismo que pode resultar em

superficialidade ou num suposto domínio de diferentes campos do conhecimento. No caso do CEMEP AUA – SENAI/CE, não obstante o destaque das falas citadas acima, os indicadores de encaminhamento dos egressos dos cursos de aprendizagem para o mercado de trabalho revelam uma significativa expressividade. Considerando em conjunto a aprendizagem industrial nas áreas de Metal Mecânica e Artes Gráficas<sup>75</sup>, o CEMEP AUA apresenta os seguintes dados<sup>76</sup>:

- Semestre 1998/1: 44 alunos concludentes e 35 egressos encaminhados às empresas, o que representa um índice de 79% de inserção desses menores aprendizes no mercado de trabalho;
- Semestre 1998/2: 31 alunos concludentes e 28 encaminhamentos, com um índice de 90% de inserção;
- Semestre 1999/1: 21 concludentes e 16 egressos encaminhados, perfazendo um índice de 76% de inserção;
- Semestre 1999/2: 33 concludentes e 28 egressos encaminhados, com um índice de 84% de inserção;
- Semestre 2000/1: 30 aprendizes concludentes e 24 encaminhamentos, o que redonda num índice de 86% de inserção;
- Semestre 2000/2: 19 concludentes e 18 egressos encaminhados, o que perfaz um índice de 94% de entrada desses menores aprendizes no mundo do trabalho.

Para finalizar esta seção, focalizarei a questão do paradigma da Qualidade no âmbito da titulação CEMEP, buscando compreendê-la e interpretá-la de forma crítica, através das principais referências teóricas que fundamentam o presente estudo, especificamente no que concerne ao entendimento do campo da interação social, da comunicação entre os sujeitos de um determinado “mundo vivido” (ARAÚJO, Op. cit, Pp. 145-171), no caso, o horizonte que contextualiza a intersubjetividade dos

---

<sup>75</sup> Com relação à área de Artes Gráficas, até o primeiro semestre de 1998 este setor localizava-se no Centro de Formação Profissional Waldyr Diogo Siqueira – CFP WDS, SENAI/CE. A partir de 01/07/1998, a referida área passou a funcionar no então CFP AUA. Nesta mesma data, o Centro de Treinamento Automotivo foi transferido do CFP AUA para o CFP WDS (SENAI. CE, 1998).

<sup>76</sup> Indicadores fornecidos pela secretaria do CEMEP AUA.

diferentes atores sociais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem no CEMEP AUA.

Caracterizei acima, no início desta seção, o paradigma da Qualidade como sendo um modelo cuja implantação no SENAI acontece através de uma lógica *top-down*, ou seja, de cima para baixo. A análise deste fenômeno suscita agora a necessidade de evocar algumas idéias já discutidas no capítulo de embasamento teórico desta dissertação. Em primeiro lugar, considero importante reafirmar a fertilidade que se encontra nos pensamentos de Habermas e Bourdieu, enquanto matéria heurística para uma compreensão acurada sobre questões relativas à interação social, focalizando, neste caso, o campo da práxis educativa.

As idéias de Habermas e Bourdieu abordam aspectos comuns, articulados na compreensão da linguagem humana enquanto categoria universal que se materializa de forma particular, em cada contexto histórico específico, através da interação humana, da intersubjetividade que constitui o chamado jogo da ação social (ARAÚJO, Op. cit; BOURDIEU, 1996). Descentralizando o foco da abordagem hermenêutica tendo em vista ampliá-lo para além do sentido subjetivo, os referidos pensadores fazem, cada um sob uma perspectiva heurística própria, uma releitura da teoria da ação social weberiana (WEBER, 1984), enriquecendo-a com outros referenciais. Dessa releitura crítica<sup>77</sup>, resultam sínteses de diferentes sistemas de pensamento os quais, em determinados pontos, apresentam confluência e cuja aproximação não implica em ecletismo teórico.

No pensamento habermasiano, quando se consolida a formação da Teoria da Ação Comunicativa, as relações sociais que são vivenciadas num dado contexto, num mundo vivido, são compreendidas a partir do que Habermas nomeia como ética discursiva ou ação dialógica. Segundo tal concepção, o entendimento dos sujeitos sociais sobre os sentidos da realidade acontece num processo argumentativo, em que se busca, através da linguagem, alcançar uma racionalidade comunicativa, que estabeleça consensos possíveis. Todavia, o entendimento efetivo, a intersubjetividade, só acontece quando também existem bases possíveis de diálogo, que se contrapõem à

---

<sup>77</sup> Maiores detalhes sobre a teoria da ação segundo Habermas e Bourdieu, ver, respectivamente, a seção 2.2.1 e o capítulo 3 desta dissertação.

perspectiva reprodutivista da racionalidade instrumental e se fundamentam numa razão dialética (ARAÚJO, Op. cit; INGRAM, Op. cit.).

Pensando o formato *top-down* que se aplica à difusão do discurso da Qualidade no âmbito do SENAI, a Teoria da Ação Comunicativa torna-se imprescindível na análise e interpretação deste fenômeno. Ora, a implantação do modelo da Qualidade no SENAI segue a mesma lógica empregada na elaboração do seu planejamento estratégico. Planejar estrategicamente, neste caso, é um processo que envolve grande parte dos profissionais da área técnica, sendo, portanto, relativamente participativo, mas que se mobiliza como uma força *top-down*: parte dos altos escalões da organização, chegando às esferas gerenciais e técnica; quando referendado pela alta direção, tem suas principais diretrizes divulgadas e transformadas em projetos e ações, envolvendo um conjunto maior de pessoas:

*“[...] o planejamento estratégico é um processo ‘top-down’ (impulsionado pelos escalões superiores da empresa) que afeta praticamente todas as atividades da organização, mas em especial aquelas consideradas críticas para o alinhamento com as demandas do ambiente (atividades estratégicas)” (ROSSETTO, 2000: 27).*

A definição acima pode ser aplicada na compreensão do processo de reprodução do modelo da Qualidade no SENAI. Na verdade, a implantação desse paradigma no âmbito da Instituição segue padrões estabelecidos e referendados no topo da hierarquia organizacional, em função das normas e procedimentos externamente elaborados pelas instâncias de certificação e titulação da Qualidade – séries de normas ISO e Prêmio Nacional da Qualidade (PNQ). A disseminação dos princípios e diretrizes definidas nesse contexto busca, então, abranger todos os indivíduos e equipes que atuam no SENAI, no *“desenvolvimento de uma nova forma de gestão baseada na cultura da Qualidade”* (SENAI. DN. ASDIN, Op. cit, p. 16).

O documento editado pelo SENAI/DN enquanto referência para a sistemática de avaliação das unidades operacionais que se candidatam à titulação CEMEP também menciona esse desígnio indutivo à formação de uma suposta cultura:

*“[...] o SENAI/DN coloca à disposição dos Centros de Formação Profissional uma forma apropriada para a avaliação do modelo de*

*gestão, seu alinhamento com as diretrizes e objetivos corporativos, com as relações entre clientes, pessoas, fornecedores e comunidade, visando à otimização dos resultados. Esperamos, desse modo, apoiar e induzir a implantação de uma cultura competitiva, sintonizada com as exigências da modernidade”* (SENAI. DN, 1999a: 07).

Quando me refiro à Teoria da Ação Comunicativa ao interpretar essa experiência do SENAI, busco exatamente relativizar o conceito de cultura enfatizado pela referida Instituição: uma mentalidade tal, aplicada a um conjunto de atitudes, que pode ser gerada de cima para baixo. Neste sentido, é válido afirmar que o modelo da Qualidade no SENAI dificilmente atinge um plano intersubjetivo em sua plenitude. Para que isto fosse possível, seria necessário compreender a qualidade como algo que é fruto de um horizonte de sentidos construídos e partilhados na interação social. A comunicação racional que orienta uma ética discursiva, segundo Habermas, opõe-se à perspectiva unilateral e reprodutivista da instrumentalidade técnica (ARAÚJO, Op. cit.). Portanto, torna-se inapropriado aplicar o termo cultura para definir a conformação de relações que acontecem, na verdade, sob a orientação de um projeto político institucional estabelecido a priori.

A interpretação que o antropólogo Clifford Geertz faz sobre essa relação existente entre o campo da política e o da cultura é também matéria interessante para a compreensão do processo polissêmico de reprodução do discurso da Qualidade no SENAI:

*“Na corrente de acontecimentos que formam a vida política e a teia de crenças que a cultura abarca é difícil encontrar um meio-termo. De um lado, tudo parece um amontoado de esquemas e surpresas: de outro, uma vasta geometria de julgamentos estabelecidos. [...] A cultura, aqui, não são cultos e costumes, mas as estruturas de significado através das quais os homens dão forma à sua experiência [...]”* (GEERTZ, Op. cit, Pp. 206-207).

Em consonância ao pensamento de Geertz, percebo, na definição acima, pontos de convergência a determinados conceitos e categorias trabalhados por Bourdieu, concernentes à relação entre poder e cultura. A meu ver, o mecanismo ‘*top-down*’ que impulsiona a reestruturação do modelo de formação profissional do SENAI tem como um de seus principais suportes, a retórica da Qualidade; uma espécie de ‘*capital*

*simbólico*” (BOURDIEU, 1996: 149-150) cuja força seleciona e mobiliza representações focalizadas para um modelo preconcebido de ordenação do processo educativo. Assim, no jogo de linguagem que define essa experiência do SENAI, sobressai um “*poder simbólico*” que, no entanto, pressupõe um certo reconhecimento de tipo tácito, por parte dos atores sociais que vivenciam a influência ideológica desse mesmo poder:

*“O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside nos ‘sistemas simbólicos’ em forma de uma ‘illocutionary force’ mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (BOURDIEU, 1989: 14-15).*

À luz das palavras de Bourdieu, entendo essa lógica ‘*top-down*’ desenvolvida no SENAI como sendo uma ideologia institucional que, no entanto, alcança a legitimidade e aceitação de seu discurso desde o patamar consultivo, gerencial e técnico, até os sujeitos mais diretamente envolvidos nas relações de ensino-aprendizagem, num jogo de linguagem cujos ânimos são, porém, mais intensos no discurso oficial da Instituição; discurso que se origina no SENAI – Departamento Nacional, e se dissemina nos Departamentos Regionais, nas unidades operacionais, nos Centros de Formação Profissional instalados por todo o País.

Todavia, isto não significa que, de modo generalizado, todos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem nas escolas do SENAI seguem à risca o receituário da Qualidade, como se não fossem portadores de uma história de vida própria. Nas palavras de uma informante entrevistada no CEMEP AUA – SENAI/CE, pode-se perceber que nem sempre a noção de Qualidade parece ter o vigor que é projetado através de sua retórica oficial:

*“Eu acho assim: tudo que vem a gente tem que aproveitar o que tem de bom, filtrar o que tem de bom, de legal e não colocar assim muito pelo modismo, pela coisa que ‘tá’ sendo. A qualidade ela é boa no sentido assim... que é um produto de qualidade, você compra uma roupa de qualidade, [...] tem um produto. A gente não tem o produto. O nosso produto é o ensino, a aprendizagem; é o produto subjetivo, que não dá pra você mensurar numa avaliação; não é uma coisa, ‘né’, o aluno não pode ser um produto [...]. Então a gente tem que saber o que é, pra poder ‘tá’ por dentro, [...] antenado, ligado, atualizado, mas não ir à risca, porque a qualidade não deixa de ser uma coisa produtiva, ‘né’? [...]. Talvez rebata alguma coisa na aprendizagem, mas não é necessário. Eu acho que o ensino, a aprendizagem, a gente tem que pensar assim: fazer bem feito, ter bom senso, ter vocação, ‘né’, se preocupar com o aluno como ser humano, antes de qualquer modismo, de qualquer outra coisa. Se isso vai ajudar, ótimo, vamos colocar, mas se não, a gente tem que refletir, não ficar também só... A gente tem que botar a qualidade, aí atropela os nossos objetivos, as nossas coisas [...]”* (Informante 2, Área técnica – Educação Profissional, CEMEP AUA, SENAI/CE).

Portanto, se, por um lado, o discurso do SENAI contém um capital simbólico ideologicamente mobilizado, por outro lado, existe um *“habitus”* (BOURDIEU, Op. cit, Pp. 59-73) com perspectiva mais abrangente, estruturado no campo dos diferentes valores e significados que se relacionam à práxis educativa; um universo de representações que extrapola o ambiente institucional. Neste sentido, é possível identificar, na fala da informante supracitada, elementos que revelam a manifestação de uma *“razão prática”* não necessariamente circunscrita ao horizonte de sentidos institucionalizado pelo SENAI. Uma *“razão prática”* que, segundo o pensamento habermasiano, tem o papel de produzir argumentos que sustentem as crenças subjacentes às decisões de agir (INGRAM, Op. cit, Pp. 39-40).

Compreender que, apesar dos discursos institucionalizados como pensamento único, os espaços onde se desenvolvem relações sociais de ensino-aprendizagem são habitados não somente por modelos de clichês, exigiu um esforço metodológico descentralizado das análises estruturalistas. Foi necessário buscar as particularidades que se revelam no horizonte de entendimento dos próprios sujeitos do processo educativo no CEMEP AUA – SENAI/CE, no intuito de tornar menos obscuro o cenário que contextualiza a existência de diferentes representações sobre os princípios e a prática da educação profissional hodierna.

Assim, no trabalho de campo uma pluralidade de concepções se deixou revelar, não obstante a força de uma semântica hegemônica que seduz e impõe as regras de um jogo centrado no signo da Qualidade Total e, ao mesmo tempo, polissêmico, repleto de significados muitas vezes dispersos e não imediatamente perceptíveis. Para apreender essa polissemia que se contextualiza em determinadas relações de poder, encontrei no pensamento de Michel Foucault um sólido embasamento metodológico, proporcionado, sobretudo, pelo conceito de “acontecimento”, o qual desvenda determinadas falácias da superada hegemonia estruturalista e também das tendências interpretativistas:

*“Admite-se que o estruturalismo tenha sido o esforço mais sistemático para eliminar, não apenas da etnologia mas de uma série de outras ciências e até da história, o conceito de acontecimento. [...]. Mas o importante é não fazer com relação ao acontecimento o que se fez com relação à estrutura. [...]. O problema é ao mesmo tempo distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros. Daí a recusa das análises que se referem ao campo simbólico ou ao campo das estruturas significantes, e o recurso às análises que se fazem em termos de genealogia das relações de força, de desenvolvimentos estratégicos e de táticas. [...]” (FOUCAULT, Op. cit, p. 05).*

Muito embora a análise das estruturas significantes que funcionam como eixo simbólico da política de implantação do modelo da Qualidade no SENAI tenha representado uma perspectiva heurística imprescindível no presente estudo, foi necessário compreender, em complementaridade aos determinantes de ordem semiótica, a complexidade das relações de poder subjacentes a uma estrutura institucional que, por um lado, ordena e conduz a disseminação de um paradigma preconcebido sob a já citada lógica *top-down*, mas que, por outro lado, mobiliza uma enorme capacidade de persuasão e anuência, a qual se manifesta de modo tácito, revelando-se, portanto, como uma força ao mesmo tempo centralizada no topo e distribuída nas esferas menores da hierarquia da Instituição.

Feitas essas considerações, cumpre ressaltar que o processo de implantação do modelo da Qualidade no SENAI não pode ser definido sob uma perspectiva maniqueísta, que demarcaria os campos do “bem” e do “mal” em um jogo de

linguagem e de poder que, na verdade, em sua perspectiva interna, não apresenta forças inimigas e se assenta em uma poderosa e difundida retórica cuja performance, no entanto, a despeito da potencialidade imperativa do signo da Qualidade, nem sempre homogeneiza todas as consciências dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Acredito, pois, que a impossibilidade de situar o *locus* do poder num ponto específico do processo de reprodução do discurso da Qualidade no SENAI torna-se compreensível a partir do entendimento da categoria “*poder*” segundo a ótica trabalhada por FOUCAULT:

*“[...] O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. [...]”* (Op. cit, p. 08).

Apreender os sentidos das relações sociais pesquisadas no CEMEP AUA, tomando por base as reflexões de Foucault, foi um exercício teórico-metodológico fecundo, especialmente pelo esforço de reconstrução genealógica que sistematizei a respeito da origem e evolução do SENAI, analisando as transformações que, ao longo de seis décadas, foram deslocando o discurso institucional de uma perspectiva meramente tecnicista e utilitária, para uma abordagem conceitual mais ampla sobre a educação profissional; que hoje engloba não somente categorias pragmáticas, mas também noções de desenvolvimento humano e social, tais como os conceitos de cidadania, ética, responsabilidade social etc., enquanto dimensões necessárias na definição de um modelo pedagógico atualizado em face das novas demandas do mundo do trabalho.

É importante ressaltar, porém, de acordo com ENGUITA (Op. cit.), que o arcabouço conceitual do paradigma da Qualidade, mobiliza-se em função de uma lógica empresarial, a lógica da excelência e competitividade de mercado. Não obstante, quando se observa a realidade concreta no cotidiano da práxis educativa, percebe-se que, sendo o processo de ensino-aprendizagem algo que acontece através das pessoas e do contato vivo entre elas, nem sempre os conceitos *prêt à porter* apresentam relevância na fala dessas pessoas:

*“[...] a gente quer ser o dono da situação. A gente sabe de tudo e não sabe nada. Mas eu vi que não é bem assim. Esses jovens também têm muito a me ensinar, a nos ensinar, ‘né’? E com eles eu aprendi muitas coisas [...]. Através deles aqui eu posso mais ou menos ter uma noção da cabeça dos adolescentes [...]. Você aprende um pouquinho aqui, aplica em casa e de casa a gente vê e aplica aqui; fica aquela troca, ‘né’? Então, isso pra mim é gratificante. Eu tive a oportunidade de me aposentar e tudo, mas eu ‘tô’ dando um tempinho aí, que é pra mim... Como é que se diz? Se você parar de pedalar a bicicleta, você cai. E eu não quero cair (risos)”* (Informante 5, Área docente – Instrutor, Artes Gráficas, CEMEP AUA, SENAI/CE).

*“[...] o jovem chega aqui com quatorze, quinze anos e você participa da transformação da vida da pessoa, ‘né’, que ele chega imaturo e tal. [...] Ele sai um profissional. Já sai dentro da empresa. Quando a gente conclui o percurso dele aqui dentro, é acompanhado o estágio dele como aprendiz dentro da empresa. Eu acho importante assim, esse aspecto, ‘né’, a gente participa da transformação da vida das pessoas. [...] Eu me considero assim, uma educadora em todos os momentos: com docente, com aluno, com os pais. [...] Eu acho que essa função, esse papel é o mais importante em todos os momentos [...]”* (Informante 2, Área técnica – Educação Profissional, CEMEP AUA, SENAI/CE).

*“Qualidade pra mim em educação é tudo. [...] Eu sempre comento também que na minha concepção, educação é transformação. Eu sempre vejo educação como transformação [...]. E qualidade pra mim também é transformação... de uma coisa que estava parada, para uma coisa que está em movimento, de uma forma mais dinâmica. Então, eu não sei separar educação de qualidade. [...] Como se trata de uma transformação pra lhe dar uma qualidade melhor de vida, ‘tai’ onde está ‘inserido’ a questão da qualidade. Eu vejo que a educação é uma grande ferramenta da qualidade, [...] eu vejo educação como uma forma de oportunizar as pessoas [...] numa melhor condição de vida”* (Informante 1, Área técnica – Educação Profissional, SENAI/CE).

Face às colocações transcritas acima, concluo esta seção afirmando que urge refletir sobre o espaço de intersubjetividade que pode ser construído em torno de uma concepção não tecnicista de educação, buscando-se otimizar o tratamento de categorias conceituais que se aplicam ao desenvolvimento da sociabilidade humana, tais como as noções de cidadania e de ética – dentre outras –, enquanto virtuais portadoras de um ethos participativo para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, acredito que esse ethos representa uma força cuja existência é possível somente no âmbito da interação

social, na experiência da práxis educativa como “*ato pedagógico*”<sup>78</sup>, como campo histórico da gênese e evolução do conhecimento; um horizonte de sentidos em permanente construção, um mundo vivido complexo e fascinante, incomparável a qualquer protótipo preconcebido para ajustar e reproduzir as relações sociais em função de interesses a priori estabelecidos.

#### ***4.2.1.1 A implantação de temas transversais nos cursos de Aprendizagem Industrial do CEMEP AUA***

O modelo da Qualidade em educação fundamenta-se numa retórica conceitual que apregoa o desenvolvimento de uma perspectiva focalizada na formação integral ou holística do indivíduo (RAMOS, Op. cit.). No que toca à educação profissional, esta concepção vem apoiar-se em um universo diversificado de categorias, uma miscelânea de conceitos originados, por um lado, nas teorias da administração e do marketing de negócios e, por outro lado, oriundos das ciências sociais, a exemplo da noção de cidadania. Nesse cenário polissêmico, o lema institucional do SENAI é promover “*a educação para o trabalho e a cidadania*” (SENAI. DN, 2000 a: 26).

Como já vem sendo discutido desde as seções acima, o processo de reestruturação do modelo de formação profissional do SENAI é impulsionado por demandas resultantes de novas tendências que caracterizam a competitividade de mercado e pela atual sistemática de funcionamento do sistema de ensino brasileiro, regulamentada pela LDB. Em relação às tendências de mercado, o discurso hegemônico que se sustenta na ideologia neoliberal, referendado pela lógica da excelência e da qualidade, também se apropria do conceito de cidadania, o qual passa a ser o estandarte de uma velha retórica vestida em nova roupagem: a “*teoria do capital humano*” (FRIGOTTO, 1984: 35-68).

A LDB, por sua vez, oficializa as atuais tendências mercadológicas (GROSSI, Op. cit.), referendando a definição do conceito de cidadania sob o signo da eficiência e

---

<sup>78</sup> Sobre o conceito de “*ato pedagógico*”, já definido na seção 1.1 desta dissertação, ver CATAPAN (2000b: 33-36).

da qualificação para a produtividade e reproduzindo assim, numa linguagem eufemística, a ideologia burguesa, que desde o advento da sociedade industrial, promove o disciplinamento do trabalho através de um poderoso vetor de sociabilidade, a educação moralizadora, enquanto força normativa da conduta social do operário, o qual, desde que moldado à nova ordem das relações de produção, estaria apto a gozar do status de cidadão útil à chamada civilização do progresso (BUFFA, 1991: 08-29).

Caracterizado o campo ideológico que subjaz ao equacionamento das categorias cidadania e educação, há que se considerar a outra face desse fenômeno no que se aplica ao contexto da reestruturação dos modelos educacionais. A noção de formação integral preconizada pela LDB abre também um novo espaço que, se trabalhado de forma participativa, pode ser bastante fecundo quanto ao desenvolvimento de uma práxis pedagógica da interação. Assim, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997a), o MEC dá início à implementação dos temas transversais e interdisciplinares sinalizados pela LDB, abrangendo todos os níveis e modalidades do ensino, sendo que a Resolução CNE/CEB nº 04/99 (BRASIL, 1999b) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – DCNEP (BRASIL, 1999a).

Em relação a tais Diretrizes, é importante lembrar que a LDB focaliza a questão da flexibilidade nos diferentes percursos da educação profissional, o que facilita a estruturação de cursos com saídas intermediárias. Neste aspecto, a educação profissional de nível básico, no qual se inclui a aprendizagem industrial, pode estar articulada à formação de nível técnico. Portanto, as DCNEP's representam também uma referência nos processos de elaboração dos projetos pedagógicos para os cursos de nível básico que possuem regulamentação, no caso, os cursos destinados à formação de menores aprendizes. O Parecer CNE/CEB nº 16/99 fundamenta as DCNEP's, que são caracterizadas como:

*“um conjunto 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” (BRASIL, 1999c: 04).*

A Resolução CNE/CEB nº 04/99 instituiu as DCNEP's em função de 20 (vinte) áreas profissionais: agropecuária, artes, comércio, comunicação, construção civil, design, geomática, gestão, imagem pessoal, indústria, informática, lazer e desenvolvimento social, meio ambiente, mineração, química, recursos pesqueiros, saúde, telecomunicações, transportes, e turismo e hospitalidade. Para cada um desses campos, o referido documento apresenta a caracterização da área profissional; as competências profissionais gerais do técnico da área; as competências específicas de cada habilitação e a carga horária mínima do curso (BRASIL, 1999b).

Ainda no que concerne ao Parecer CNE/CEB nº 16/99, é interessante destacar o capítulo 6 do referido documento, especificamente a seção 6.2, intitulada: "*Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos*" (BRASIL, 1999c: 20-26), em que são contempladas categorias de transversalidade – ou seja, que permeiam todas as áreas de conhecimento –, revelando consonância com os temas transversais definidos nos PCN's, a saber: Meio Ambiente, Saúde, Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (BRASIL, 1997a).

Mobilizado por essas referências institucionalizadas e também objetivando ampliar o processo de titulação CEMEP<sup>79</sup> de suas unidades operacionais, o SENAI está desenvolvendo a reformulação dos programas curriculares dos cursos que ministra, incluindo os temas transversais de cidadania, saúde e segurança do trabalho, higiene, meio ambiente e qualidade de vida. No caso do SENAI/CE, considerando especificamente o CEMEP AUA, hoje todos os alunos dos cursos de aprendizagem industrial estudam as disciplinas de: Cidadania, Qualidade e Meio Ambiente, com uma carga horária mínima de 12 horas/aula para cada.

Ao final do segundo semestre de 1998, quando a referida escola do SENAI/CE ainda se encontrava em estruturação para obter o título CEMEP, os alunos e professores dos cursos de aprendizagem industrial, acompanhados por técnicos do

---

<sup>79</sup> Durante a avaliação aplicada a um processo de titulação CEMEP Categoria Bronze, a unidade operacional que se candidata acumula pontos positivos se comprovar, dentre outros quesitos, que seus cursos e programas de educação profissional contemplam conteúdos transversais mínimos de higiene, segurança, saúde e meio ambiente (SENAI. DN, 1999a: 65).

Núcleo de Segurança e Meio Ambiente – NUSMA<sup>80</sup>, realizaram trabalhos de equipe com o objetivo de conhecer os riscos e impactos relacionados às áreas profissionais em que estavam sendo qualificados, buscando também identificar alternativas de gerenciamento dos resíduos e dos virtuais riscos que, durante o exercício das aulas práticas, poderiam implicar no comprometimento da saúde e qualidade de vida dos estudantes e docentes e/ou resultar em danos ao meio ambiente.

Os resultados dessas atividades foram apresentados pelos alunos e discutidos em sala de aula, destacando-se como principais objetivos: introduzir as turmas da aprendizagem industrial no estudo dos temas transversais de saúde e segurança do trabalho, cidadania e meio ambiente; e levantar informações e subsídios para a elaboração de um plano de gerenciamento de resíduos e riscos nos diferentes espaços destinados aos cursos de aprendizagem industrial, no então CFP AUA.

Tive a oportunidade de assistir os trabalhos apresentados pelas equipes de menores aprendizes. Na ocasião, foi interessante constatar como os alunos iam refletindo com entusiasmo sobre as diferentes questões relacionadas ao meio ambiente num sentido mais genérico e às formas de prevenção dos riscos e desperdícios que estão implicados ao processo produtivo nas áreas de Artes Gráficas e Metal Mecânica.

A realização do levantamento de informações supracitado desenvolveu-se nas seguintes etapas: 1) formação das equipes; 2) coleta de informações disponíveis; 3) identificação dos resíduos; 4) inspeção dos resíduos; 5) identificação de oportunidades; 6) observação dos aspectos relacionados à Segurança do Trabalho; e 7) elaboração de um relatório. Ao final, foram apresentadas observações e sugestões à administração da escola (CFP AUA), contendo dados qualitativos sobre medidas e alternativas de prevenção e monitoramento dos impactos relatados, ressaltando-se a necessidade de reestruturação dos laboratórios e dos demais espaços utilizados nas diferentes atividades de ensino.

Outra atividade também destacada pela Instituição como sendo um marco na implantação dos temas transversais nos cursos de aprendizagem industrial do CEMEP AUA, é a “Semana da Qualidade, Cidadania e Meio Ambiente”, realizada na abertura

---

<sup>80</sup> O NUSMA é um departamento vinculado ao Centro de Treinamento e Assistência às Empresas – CETAE, SENAI/CE, criado no ano de 1996 para dar suporte estrutural ao Programa SENAI/CE da Qualidade Ambiental – PSQA/CE.

do semestre letivo 99.1, ocasião em que foram promovidos debates, exposições temáticas, um ciclo de palestras e visitas ao Parque Botânico do Ceará, oportunizando, através de aulas práticas, o contato com uma reserva natural, enquanto procedimento didático imprescindível para o entendimento sobre a dinâmica complexa da organização dos ecossistemas e da relação do homem e da sociedade com o meio ambiente.

Analisando a importância das atividades supracitadas no processo de formação dos menores aprendizes, compreendo que a focalização em temas transversais apresenta a virtualidade de constituir um terreno fértil para a construção do “*ato pedagógico*” (CATAPAN, Op. cit, Pp. 33-36) na práxis da educação geral e profissional, desde que não se limite a uma reprodução de conteúdos descontextualizados ou hermeticamente definidos. Neste sentido, a possibilidade de superação do modelo tecnicista de educação profissional parece tomar um impulso mais promissor, a partir dessa inclusão de novos componentes no universo conceitual e prático do processo de ensino-aprendizagem:

*“[...] Eu vejo assim, que essa mudança em termos do papel do SENAI está justamente nessa questão do homem integral. Não só trabalhar o homem de uma forma... é... especificamente profissional, mas de uma forma que una o útil ao agradável; não só profissional, como também educacional. Pra isso, vem desenvolvendo, por exemplo, dentro dos seus currículos... é... orientações na área de... de meio ambiente, na área de segurança, na área de cidadania e outros temas também [...]”* (Informante 1, Área técnica – Educação Profissional, SENAI/CE).

*“[...] A partir da reflexão em cima da LDB, foram reformulados todos os cursos nossos, ‘né’, inserindo temas de gestão ambiental, qualidade e cidadania, segurança do trabalho [...]. Na realidade, a segurança, o meio ambiente, eles ‘tão’ no dia-a-dia, os professores ‘tão’ com essa mentalidade e tentando trabalhar também junto com os alunos [...]”* (Informante 2, Área técnica – Educação Profissional, CEMEP AUA, SENAI/CE).

*“[...] Quando o aluno chega aqui ele tem essa aula de cidadania, meio ambiente, higiene e segurança, certo? São módulos que eles recebem com outros instrutores. Mas só que no dia-a-dia, na oficina, em sala de aula, nós procuramos também aplicar isso aí [...]”* (Informante 5, Área docente – Instrutor, Artes Gráficas, CEMEP AUA, SENAI/CE).

A experiência de implantação dos temas transversais no CEMEP AUA manifesta uma performance criativa por parte do SENAI, considerando-se que a LDB deu o mote para o desenvolvimento deste campo no âmbito da educação, mas não definiu meios nem propôs metodologias para a sua disseminação. Posteriormente, surgem os citados Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – DCNEP (BRASIL, 1999b), que, embora apresentem referências temáticas e conceituais sobre a importância da transversalidade de saberes, não constituem matéria substancial para que os sistemas de ensino, apesar da autonomia de que gozam na definição de seus projetos pedagógicos, possam, de forma isolada, conceber, testar e aplicar metodologias dinâmicas e participativas ao trato dos temas transversais:

*“No dia-a-dia, nem sempre é fácil pôr em prática tudo isso, certo? Segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases, o ensino de Cidadania deve substituir a velha (e famigerada) Educação Moral e Cívica, usando os temas transversais: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. A LDB não prevê, no entanto, de que forma encaixar essas lições nas quarenta semanas letivas” (NOVA ESCOLA, 2000: 02)<sup>81</sup>.*

Essa preocupação relatada em matéria da Revista Nova Escola, não obstante focalize o ensino fundamental, é pertinente a todos os níveis e modalidades da educação formal. Se não se desenvolvem metodologias e não se disponibilizam recursos e meios didáticos participativos para concretizar a abordagem dos temas transversais, incorre-se no risco de reproduzir a ultrapassada perspectiva positivista, que reduz a noção de cidadania ao campo estático de uma educação moral e cívica, cujo desígnio, na verdade, é formar o cidadão que o mundo do trabalho demanda; um cidadão mais para o mercado do que para a esfera cívica no sentido pleno da interação social.

Retomando a discussão sobre o conceito de “*ato pedagógico*”, é interessante observar o pressuposto central desta concepção teórica do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Araci Catapan, a educação acontece na relação material do sujeito com o objeto de sua existência, a cultura. Trata-se, pois, de uma relação

<sup>81</sup> In: <http://www.uol.com.br/novaescola>.

epistêmica em sua essência (CATAPAN, Op. cit, Pp. 33-36). À luz deste conceito, entendo que, no tocante aos temas transversais, o processo educativo necessita ser enriquecido rumo à perspectiva da interação social, da intersubjetividade, para que não se reduza à reprodução de idéias predefinidas.

A ação comunicativa, conforme definida por Habermas (ARAÚJO, Op. cit.), representa, a meu ver, a essencialidade do ato pedagógico. Em função de um jogo de linguagem reflexivo e argumentativo, ou seja, de uma racionalidade dialética (INGRAM, Op. cit.), a educação escolar pode associar a dimensão do saber organizado em métodos e técnicas de ensino à dimensão epistemológica da interação humana: uma práxis participativa e crítica, cuja idealização em nada se assemelha ao etos normativo da educação moral e cívica, que até décadas recentes, ainda protegia a influência conservadora de determinadas idéias de Rousseau e Durkheim<sup>82</sup> em nosso sistema de ensino.

Pensar a disseminação dos referidos temas transversais no contexto da educação profissional sob a lógica do ato pedagógico e da ação comunicativa é um exercício que remete esta reflexão a outro referencial teórico também fecundo, qual seja, o conceito de *vontade de potência*, trabalhado pelo filósofo Friedrich Nietzsche. Conforme o referido pensador, as forças que mobilizam a criação e a capacidade inventiva do ser humano opõem-se a todo e qualquer tipo de manipulação e de ressentimento que paralisa o ímpeto das paixões humanas (NIETZSCHE, 1983: 295-325). Neste sentido, compreendo a "*vontade de potência*" como sendo uma energia imprescindível na construção do ato pedagógico e da racionalidade comunicativa, enquanto força desestabilizadora do pensamento único mercadológico e, ao mesmo tempo, como semente plantada em um campo fecundo de possibilidades.

Portanto, a despeito do discurso pré-moldado que o SENAI reproduz em torno da tríade conceitual: qualidade, excelência e competitividade, a abordagem prática que a Instituição desenvolve, ainda de modo embrionário, sobre os temas transversais aqui

---

<sup>82</sup> As concepções de prática educativa que se revelam nas idéias de tais pensadores, orientam-se por uma perspectiva conservadora, segundo a qual o processo de socialização dos indivíduos deve reproduzir valores morais que assegurem a continuidade da ordem e da estrutura social. Trata-se, portanto, de uma definição oposta ao conceito de ato pedagógico, sobretudo por não conceber a educação também como um espaço de interação social, de transformação e criação de novos valores. Ver: *Educação e Sociologia* (DURKHEIM, 1978); *Lições de Sociologia: a Moral, o Direito e o Estado* (DURKHEIM, 1983); *Emílio ou Da Educação* (ROUSSEAU, 2001).

discutidos, sinaliza virtualmente para a descentralização de uma perspectiva tecnicista, rumo a uma concepção mais complexa e plural a respeito do papel da educação no mundo do trabalho. Todavia, há que se fomentar, no âmbito da interação social, nos sistemas de ensino, a capacidade de discernir entre enunciados que, na verdade, funcionam como corolários da retórica da Qualidade Total e conceitos que possibilitam a relativização do pensamento único neoliberal, cuja ideologia, transposta ao campo da educação, busca apropriar-se do processo de ensino-aprendizagem, dissimulando os impactos da propagação de uma visão de mundo mercadológica e excludente.

#### **4.2.1.2 Analisando o Programa SENAI Formação de Formadores**

O processo de reestruturação do modelo pedagógico do SENAI acontece através de um conjunto de estratégias emanadas do Departamento Nacional da referida instituição. Dentre tais ações estratégicas, o Programa SENAI Formação de Formadores ocupa lugar de destaque num discurso cujo eixo articulador é o lema “*educar para o trabalho e a cidadania*”, estandarte que lhe tem subjacente, demandas focalizadas nas transformações do mercado:

*“Seja em decorrência do consenso de que a viabilidade das mudanças em curso no SENAI depende de ações conscientes de seus colaboradores, seja em virtude da certeza de que a preparação de novos perfis profissionais para o mercado de trabalho só é possível por meio de novas práticas educacionais e institucionais, o Departamento Nacional do SENAI vem, com este programa, reiterar seu compromisso com o desenvolvimento dos profissionais da Instituição. Nesta perspectiva, o Formação de Formadores, programa desenvolvido na modalidade educação a distância, se coloca hoje como uma de suas prioridades no sentido de oferecer oportunidades de aperfeiçoamento profissional sólido e coerente com as metas estratégicas do SENAI. Esperamos, desta forma, atender aos anseios e às expectativas dos Formadores, contribuindo para o desenvolvimento dos perfis requeridos para todos aqueles que no SENAI participam da nobre missão de educar para o trabalho e a cidadania” (SENAI. DN, 1999b: 07).*

Por se tratar de um programa modular e desenvolvido à distância, com acompanhamento presencial de um tutor facilitador e orientação via correio eletrônico,

o referido curso representa uma oportunidade de atualização e ampliação de conhecimentos para docentes, técnicos e gerentes do SENAI, abordando temáticas de significativo interesse para a compreensão da realidade socioeconômica que hoje caracteriza as relações de produção: O Mundo da Educação; O Mundo do Trabalho; O SENAI, O Enigma do Conhecimento, Concepções Atuais de Educação Profissional, Educação e Cidadania, dentre outras<sup>83</sup>.

Considerando-se que tal Programa é uma experiência iniciada recentemente, em 1999, no momento presente não se dispõe de uma substancialidade empírica para aprofundar a sua análise, sobretudo, pelo fato de que a maioria dos educandos contemplados ainda não trilhou todos os percursos que integram o Formação de Formadores, quer seja por limitações relacionadas à indisponibilidade de tempo livre para o estudo ou pela predominância de perfis profissionais mais aplicados diretamente à docência do que a competências técnicas e gerenciais. Assim, analisei o citado Programa através do material didático referente aos módulos básicos, direcionando, porém, uma atenção especial ao módulo de aperfeiçoamento “Educação e Cidadania”<sup>84</sup> (SENAI DN, 2000d).

Para iniciar a interpretação do material analisado, é interessante destacar algumas incertezas que surgiram no decorrer da leitura do “Guia do Programa SENAI Formação de Formadores”. Logo na abertura do referido Guia, apresenta-se com abordagem pedagógica adotada para o desenvolvimento do Programa, a perspectiva construtivista de ensino-aprendizagem. Afirma-se que, sob tal modelo de educação, o conhecimento é sempre construído e reconstruído pelo educando (SENAI DN, 1999b: 11). A meu ver, faz-se necessário esclarecer, no entanto, que uma abordagem centrada

<sup>83</sup> O Programa SENAI Formação de Formadores está estruturado em três percursos independentes e complementares. Ao concluir cada percurso, o aluno tem uma etapa certificada e não tem ingresso obrigatório nas fases seguintes. O Percurso A – Competências Básicas, é composto pelos módulos supracitados; o Percurso B – Competências em Educação, abrange os módulos: Pesquisa e Análise da Demanda por Educação Profissional, Diário de um Educador, Repensando a Relação Educador/Educando, Meios Educacionais, e Avaliação Educacional; e o Percurso C – Competências em Gestão, constitui-se nos seguintes módulos: Gestão Estratégica de Negócios, Gestão de Recursos Humanos e Dimensão Humana no Trabalho (SENAI DN, 1999b: 39).

<sup>84</sup> A temática Educação e Cidadania, assim como os temas: Educação Ambiental; Prevenção de Acidentes e Doenças Profissionais; Gestão Estratégica da Informação – Sistemas de Inteligência Competitiva, classificam-se, na verdade, como módulos de aperfeiçoamento que podem ser cursados de forma independente, de acordo com os interesses específicos de cada educando inserido no Programa (SENAI DN, 1999b: 40).

apenas no sujeito-aluno e em suas motivações incorre no risco de tornar-se reducionista.

Aqui, enfatizo novamente a alusão aos conceitos de ato pedagógico e de educação epistêmica (CATAPAN, Op. cit.), definidos na seção anterior, ressaltando a sua perspectiva mais complexa, que abrange a importante contribuição piagetiana, mas que não se reduz ao subjetivismo construtivista. Pelo contrário, concebe a essência do processo pedagógico enquanto construção histórica e social do conhecimento; um processo desenvolvido e vivenciado de forma ativa e comunicativa pelos principais sujeitos das relações de ensino-aprendizagem: educadores e alunos.

Ainda no que concerne ao Guia do estudante do Programa Formação de Formadores, cumpre analisar de modo crítico algumas definições que são postas como sendo verdades inexoráveis ou características de uma evolução unilateralmente atrelada ao mundo do trabalho. Dentre as recomendações que o Guia direciona aos formadores do SENAI, destaca-se o objetivo de familiarizar esses atores sociais face ao novo universo da linguagem informacional veiculada em redes de comunicação como a Internet. Considero imprescindível o conhecimento desse novo contexto das tecnologias da informação e comunicação, desde que se tenha clareza quanto à sua dimensão seletiva e excludente. Mas neste sentido, o arcabouço conceitual do Programa não parece apresentar um posicionamento crítico ou relativizador:

*“As ‘linguagens’ são outras. Não é mais possível nos escondermos, ou não enxergarmos as transformações que estamos vivendo. Não há mais como resistir! Estamos passando por uma crise do modelo de produção e de consumo de massa [...] e, sobretudo, pelo acirramento da competitividade empresarial. Trabalhar significa, e significará cada vez mais, captar, processar e transmitir informações” (SENAI. DN, Op. cit, p. 17).*

Como se pode perceber, o Guia fala de transformações em curso na sociedade do trabalho, mas não situa o contexto político e econômico subjacente a tais mudanças, deixando margens para a formação de um entendimento equivocado sobre as determinações decorrentes da reestruturação produtiva, como se esta permeasse apenas os campos da tecnologia e da cultura. Observar este fato levou-me a considerá-lo enquanto efeito da reprodução de uma ideologia mercadológica, que propaga o fim da

sociedade industrial e a anuncia a emergência de uma suposta sociedade do conhecimento:

*“Enfim, as mudanças são profundas! Período de transição da Sociedade Industrial para a Sociedade do Conhecimento. Era Industrial – produção em massa, produção em escala, métodos repetitivos, testes-padrão restritos a tempo e lugar. Era do Conhecimento – empresas intensivas em conhecimento; o trabalho sai dos escritórios, a educação não se restringe à sala de aula. Computadores e tecnologias são espalhados nos mais diversos ambientes, operacionalizando a produção de bens e serviços a qualquer momento e até em tempo real” (Idem, p. 22).*

É sabido que as tecnologias da informação têm uma importância estrutural no processo de redefinição das relações de trabalho e de acumulação do capital, isto é incontestável. Hoje a indústria opera muito mais com sistemas automatizados e informacionais, do que por meio de tecnologias mecânicas obsoletas. A acumulação do capital já não se processa somente na economia produtiva. O capital financeiro passa a ser uma grande força volátil, que transita por diferentes nações, tendo suprimido determinados limites do tempo e do espaço, através das tecnologias da informação. No entanto, toda essa *“aceleração contemporânea”* (SANTOS, Op. cit, Pp. 15-16) tem a sua contra-face, a miséria, a exclusão social. Portanto, a chamada sociedade do conhecimento é mais um “mito” do pensamento único; melhor dizendo, uma realidade no mundo dos negócios, uma abstração no plano da inserção social.

No contexto da América Latina, por exemplo, como seria possível falar em sociedade do conhecimento, se a concentração de renda reproduz a concentração do saber, da tecnologia e do acesso ao sistema formal de ensino? Surge aqui um paradoxo: a suposta sociedade do conhecimento seria, ao mesmo tempo, uma sociedade com significativa parcela de seus cidadãos estigmatizados pela condição de analfabetos ou de detentores de baixos índices de escolaridade; muitos deles sequer teriam visto de perto um computador.

Como falar em sociedade do conhecimento, se a chamada aldeia global tem espaços locais e periféricos, como o Brasil, onde a exploração do trabalho de menores, reconhecidamente ilegal, ainda impede muitas crianças e adolescentes de frequentarem a escola? Sociedade do conhecimento para quem, pois se o avanço tecnológico na área

das ciências médicas, para citar mais um fenômeno, é acompanhado pelo sucateamento dos sistemas públicos de saúde, enquanto se constitui uma rede privada de atendimento, transformando o acesso à saúde numa relação de mercado, da qual muitos se encontram excluídos?

O Guia do Programa SENAI Formação de Formadores anuncia o advento da sociedade do conhecimento como sendo um fato concreto, um marco histórico do início do novo milênio, deixando encoberta a ambigüidade que subjaz a essa caracterização ideológica de uma suposta era da informação. Concretamente, o que se observa no âmbito da reestruturação do mundo do trabalho e dos sistemas de ensino profissionalizante, é a primazia de uma tendência discursiva e prática orientada para a valorização do tipo de conhecimento que se aplica à lógica da excelência e competitividade de mercado:

*“Em suas três grandes classes de Competências, o programa possibilita: o entendimento básico de questões que envolvem educação e trabalho; a compreensão dos processos de Educação em geral e especialmente de Educação Profissional, característicos do mundo contemporâneo; uma visão moderna da gestão de pessoas e da competitividade empresarial”* (Id.: 31).

O esforço que se empreende no sentido de desvendar as contradições que estão por trás do atual discurso da qualificação para o trabalho não significa, contudo, assumir uma postura maniqueísta ou ressentida, a qual, a meu ver, resultaria num hermetismo infértil e improficuo. É preciso conhecer, no caso de um programa de formação de educadores como o que vem sendo focalizado, a forma como o mesmo rebate sobre o horizonte de representações dos sujeitos que dele participam. Não se pode considerar apenas os enunciados que configuram no material didático, sem atentar para a fala dos que utilizam esse mesmo material:

*“[...] Não adianta eu dizer que nós estamos formando pessoas para a polivalência, não adianta afirmar categoricamente que o nosso educando está se preparando para chegar na indústria com atitude diferente, com atitude de inserção, se os nossos docentes não forem preparados pra fazer esse tipo de trabalho. Então, o próprio curso de habilidades pessoais que foi feito com os nossos docentes, a participação da grande maioria deles na questão do Formação de Formadores tem feito com que durante as*

*reuniões nossas da escola, as reuniões técnicas pedagógicas, os instrutores se posicionem de forma diferente. [...] A grande maioria dos nossos docentes, com essa visão diferente que o Formação de Formadores traz, que ele mostra que o aprender é uma eterna descoberta, [...] os docentes que estão participando eles percebem que parar de estudar um ano, dois anos, três anos, é um grande prejuízo para eles. Então eles percebem que eles ficam fora da realidade do mercado, da realidade do mundo como um todo [...]* (Informante 3, Área gerencial – CEMEP AUA, SENAI/CE).

*“[...] Tem muitas coisas que eu tinha dúvidas e através dos módulos eu consegui tirar algumas dúvidas. E coisas passadas também da nossa própria história, coisas que... porque quando você... até uma certa época nós tínhamos uma formação histórica de um jeito e agora, através desses módulos [...], eu vi que na realidade a coisa foi bem diferente. [...] E passei a valorizar mais ainda o nosso País, devido à maneira como as pessoas enfrentaram as dificuldades [...]. Porque até uma certa época, eu vi a coisa de um jeito, ‘né’, mas com relação a esses módulos do Formação de Formadores, são módulos bem ‘pesquisado’ e ‘atualizado’. [...] Eu gostei muito do material, do conteúdo”* (Informante 5, Área docente – Instrutor, Artes Gráficas, CEMEP AUA, SENAI/CE).

*“[...] Pra mim foi mais uma revisão, sabe? [...] Eu sei que aqui foi a escola que mais teve gente que fez o Formação de Formadores, ‘né’, e eu vejo assim: as pessoas preocupadas em pesquisar, em estudar... eu vejo esse aspecto positivo. [...] Eu como educadora, era tudo mais do que eu conhecia mesmo, era a minha praia, digamos assim [...]. Foi mais uma revisão mesmo. Mas é um programa interessante [...]. Ele procura refletir em cima do perfil, ‘né’, a questão dos conhecimentos, [...] que é importante ter um módulo só pra isso [...], o mundo da educação [...] e tem o mundo do trabalho também. Os módulos assim, eles são bem enriquecidos [...], bem enriquecedores na realidade; pra quem lê, pra quem faz o curso, tem que se aprimorar. [...] Porque são cinco módulos. A pessoa escolhe um pra desenvolver um trabalho, uma monografia”* (Informante 2, Área técnica – Educação Profissional, CEMEP AUA, SENAI/CE).

Não obstante os efeitos positivos acima relatados por informantes que destacam o Programa SENAI Formação de Formadores como sendo um espaço propício à atualização de conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades participativas no perfil profissional de seus educandos, faz-se necessário aprofundar um olhar relacional sobre determinados conteúdos que compõem o material didático distribuído pelo SENAI, Departamento Nacional.

Considerando especificamente o módulo Educação e Cidadania (SENAI DN, 2000d), o qual integra a sub-estrutura modular de aperfeiçoamento no Programa, é inquietante observar a predominância de conceitos centrados numa perspectiva positivista e normativa da educação. A idéia de construção do ser social através da educação, por exemplo, foi definida de modo limitado, enfatizando-se o pensamento de Durkheim, focalizado, por sua vez, na questão da continuidade da vida social (DURKHEIM, 1978).

O referido módulo também menciona a questão da transformação social, mas situando-a no plano da virtualidade; o que significa dizer, limitando a sua compreensão ao estreito equacionamento de uma *"identidade socialmente atribuída"* com uma *"identidade individualmente reconhecida"*. Neste ponto, é referenciado o pensamento de BERGER & LUCKMANN (1974: 216), autores que tratam o problema da continuidade e/ou transformação social no campo da educação como um fenômeno condicionado pelo grau de distanciamento ou aproximação que os sistemas educativos promovem entre os dois tipos de identidade supracitados (SENAI DN, Op. cit, Pp. 27-33).

A referência às idéias de Durkheim, Peter Berger e Thomas Luckmann, centralizou, de forma reducionista, a análise do processo de socialização do indivíduo no âmbito dos valores simbólicos, das crenças coletivas e, conseqüentemente, nas noções de equilíbrio, estabilidade, continuidade. Ora, os valores sociais são construídos através da intersubjetividade, na produção e reprodução da vida material. Ressalta-se, portanto, no que tange à definição das categorias educação e cidadania, a existência de uma lacuna nesse material didático publicado pelo SENAI (Idem), qual seja, a imprescindível explicação das contradições que caracterizam o campo socioeconômico da valoração social.

Na síntese conceitual sistematizada pelo SENAI para a composição do módulo em foco, não foram consideradas as tensões dos valores sociais que se opõem em função do poder econômico e político que sustenta a reprodução de classes sociais antagônicas no modo capitalista de produção. Faltou, também, uma abordagem crítica sobre o processo de reprodução coercitiva de valores sociais, cuja força concentra-se no poder conferido ao Estado. Em suma, o referido material didático carece de um

embasamento teórico na contribuição de Marx e Engels para a compreensão do movimento dialético que é intrínseco ao processo de construção histórica do ser social (MARX & ENGELS, Op. cit.).

Em relação ao conceito de cidadania civil, o módulo em análise discute esta noção também sob uma perspectiva limitante. Quando se fala em direitos humanos universais, definidos enquanto máximas éticas que se assentam nos princípios da liberdade individual e da igualdade em direitos e deveres, a questão da desigualdade socioeconômica ficou despercebida (SENAI DN, Op. cit, Pp. 44-48). Assim, não se considera a cidadania civil como uma esfera que, na prática, deixa à margem os miseráveis, os indigentes, os proscritos; sujeitos sociais que se encontram privados de direitos teoricamente inalienáveis, como: trabalho, habitação, saúde, educação, segurança etc.

Já no que se refere à noção de cidadania política como sendo o segundo pilar do conceito de cidadania moderna, o material em estudo enfatiza de forma tendenciosa o pensamento de Norberto Bobbio<sup>85</sup>, o qual focaliza o sistema de direitos como entidade que por si mesma assegura a participação de todos os cidadãos nos processos de definição política da sociedade. Novamente, a questão das contradições de classes fica oculta sob a ideologia da igualdade jurídica, que subjaz ao princípio de isonomia e se assenta na retórica do sufrágio universal:

*“[...] Historicamente, a renda, o sexo e a posição social deixaram de possuir valor como critérios para se definir o direito de participação na esfera pública. Não importa se ricos ou pobres, homens ou mulheres, jovens ou idosos: todos os cidadãos, de ambos os sexos, podem emitir suas opiniões políticas, votar, candidatar-se, criar partidos políticos, grupos ou associações”* (SENAI DN, Op. cit, p. 48).

A priori, essa ampliação da esfera pública é estabelecida e amparada pelo sistema jurídico. Todavia, mediante o fato contundente da concentração de renda e de poder que caracteriza a realidade socioeconômica no contexto do capitalismo, revela-se um paradoxo: se todos os cidadãos têm assegurado o direito à participação política, por quê os chamados indigentes encontram-se excluídos dessa esfera da ação social?

---

<sup>85</sup> Ver: BOBBIO (1992).

Como se constitui, na prática, a isonomia? Ao que parece, segundo os pressupostos da ideologia da igualdade jurídica, através de um sistema de direitos democrático que, na verdade, é controlado pelas forças hegemônicas do poder econômico que se reproduz também como poder político.

O módulo Educação e Cidadania define ainda um terceiro pilar do conceito de cidadania moderna, a cidadania social. A meu ver, não é possível conceber isoladamente as dimensões intercomplementares da cidadania. Embora não se esteja questionando aqui as possibilidades de focalizar, numa perspectiva heurística, cada dimensão específica da noção de cidadania, é imprescindível compreender que, na práxis social, não existe independência entre as bases jurídicas, políticas e econômicas na determinação das relações sociais. Todavia, o material ora em análise difunde uma concepção reducionista de cidadania, que, em suma, credita à ordem jurídica supostamente democrática, a responsabilidade pela regulamentação da igualdade de oportunidades individuais. Portanto, é incompleta a definição de cidadania que trata as contradições socioeconômicas como simples efeitos de uma “*desigualdade de oportunidades*”, que produz “*populações desfavorecidas*”:

*“A noção de cidadania social volta seus esforços contra a naturalização da desigualdade, isto é, contra o atrofiamento crônico das oportunidades sócio-econômicas de populações desfavorecidas. [...] Em decorrência da limitação crônica das oportunidades sócio-econômicas, corre-se o risco de se perder o próprio interesse pelo caráter universalista e igualitário da noção moderna de ser humano. [...] Para se solucionar situações nas quais se percebe o risco da limitação crônica de oportunidades, é necessário termos em vista que o exercício concreto da liberdade humana e da igualdade de oportunidades necessita, por um lado, de leis que assegurem direitos e, por outro, de um compromisso moral socialmente compartilhado que permita viabilizar, para todos, um mínimo de bem-estar sócio econômico. [...]” (Idem, Pp. 59-61).*

Ora, em primeiro lugar, no contexto do capitalismo a chamada limitação crônica de oportunidades não é um risco, é um fato concreto e um dos pilares essenciais da acumulação. Em segundo lugar, o modo capitalista de produção não gera o que acima se denomina: “*populações desfavorecidas*”. Na verdade, o discurso da igualdade jurídica fundamenta a lógica da livre concorrência, da competição individual, da acumulação privada. Assim, a extração de mais-valia do trabalho social,

enquanto fluxo energético da acumulação<sup>86</sup>, engendra, concretamente, populações expropriadas, marginalizadas, desterradas do direito a ter direitos; algo bem mais complexo do que se convencionou chamar de camadas sociais desfavorecidas.

Ademais, as contradições de classes que caracterizam as relações sociais engendradas no modo de produção capitalista não são matéria para uma simplificada discussão moral, como se, numa perspectiva durkheimiana, a evolução da categoria solidariedade representasse o ponto de equilíbrio para uma sociedade em crise de seus valores morais (DURKHEIM, 1995). Ora, em uma sociedade de classes, no capitalismo, sobretudo, a hierarquia, a diferenciação, a desigualdade social é um fator estrutural e estruturante. Não se trata de uma questão moral – senão em seu sentido político, de uma ética discursiva e dialética –, mas da materialidade concreta oriunda de contradições socioeconômicas intrínsecas ao capitalismo, que engendram conflitos e lutas políticas, radicalmente opostas às idéias de solidariedade e harmonia concebidas por Durkheim (Op. cit.).

Acredito, portanto, que pensar o equacionamento das categorias educação e cidadania, ou vice-versa, não pode ser tarefa circunscrita ao campo discursivo de supostas determinantes morais. É neste sentido reducionista que o conteúdo do módulo Educação e Cidadania aponta a solidariedade como força capaz de solucionar os problemas e antagonismos que limitam a inserção indistinta e irrestrita dos indivíduos na esfera pública:

*“[...] Temos um direito civil e social exercitado por alguns, mas não por todos. E isso não se deve a leis excludentes, mas ao tipo de compromisso moral assumido pelos cidadãos na esfera pública. [...] Cidadania envolve igualmente o pertencimento a uma sociedade inclusiva e solidária, em que os cidadãos percebem-se como iguais destinatários de uma herança social sintetizada na idéia de igualdade de liberdades e oportunidades. Pressupõe-se, nos termos do contrato social, o entendimento de que todos são iguais herdeiros dos direitos civis, políticos e sociais que organizam a vida em sociedade. E, sobretudo, na presença de grupos desfavorecidos, é justificável um comprometimento e uma mobilização capazes de estender a todos, concretamente, a igualdade de direitos e oportunidades. [...]”*  
(SENAI. DN, Op. cit, p. 76).

<sup>86</sup> É importante enfatizar a questão de que, no âmbito da reestruturação produtiva, o capitalismo associa de forma cada vez mais estreita a acumulação industrial e comercial à acumulação financeira (TEIXEIRA, Op. cit.).

Para finalizar esta discussão sobre o Programa SENAI Formação de Formadores, faz-se necessário retomar uma questão esboçada na seção anterior, que trata do sentido da educação em seu vínculo conceitual com a noção de cidadania. A questão é a seguinte: até que ponto a atual retórica de equacionamento dessas categorias produz uma prática diferenciada do velho ensino de Educação Moral e Cívica, disciplina reprodutivista e conservadora?

O texto de conclusão do módulo Educação e Cidadania sintetiza a perspectiva política trilhada em toda a exposição do conteúdo do material em análise: a ênfase no conceito de igualdade de oportunidades como sendo uma espécie de fórmula mágica, cujo guardião imortal e etéreo é a chamada igualdade jurídica:

*“[...] Os direitos de cidadania são parte central do ideal moderno de vida em sociedade, que a idéia de cidadania é a própria síntese do ideal moderno de vida social, constituindo-se, desse modo, em conteúdo privilegiado do processo de educação. [...]. O ponto de encaixe entre educação e cidadania situa-se no fato de que, para que se forme, efetivamente, cidadãos, a idéia de igualdade de liberdades e oportunidades deve ser conteúdo do processo de educação, assumindo o caráter de elemento central no ideal de sociedade que alimenta a educação. [...]” (Idem, Pp. 78-79).*

É incontestável o fato de que os direitos de cidadania representam um instrumento de defesa da dignidade humana e que devem ser matéria imprescindível no processo educativo. Todavia, se o conceito de cidadania não for trabalhado em seu sentido complexo, incluindo-se seus determinantes históricos, socioeconômicos e políticos, pouco se terá avançado em relação à velha Educação Moral e Cívica. O conteúdo do Programa SENAI Formação de Formadores, embora represente, por um lado, uma oportunidade de estudo sobre a sociedade para muitos docentes que até então trabalharam isoladamente as questões técnicas nos processos educativos, por outro lado, revela o fato empírico que é objeto central desta dissertação: o jogo de duplo sentido que subjaz à reprodução do discurso da Qualidade no contexto da educação profissional.

Em várias situações, pude observar, tanto no material didático analisado, quanto na fala de diferentes atores, que a questão da cidadania aparece como corolário de um novo modelo pedagógico, o paradigma da Qualidade. Até mesmo o desenvolvimento do Programa SENAI Formação de Formadores é institucionalmente

concebido enquanto estratégia de consolidação de uma imagem centrada no signo da Qualidade em educação profissional. Não obstante, cumpre ressaltar que a cidadania é um espaço histórico em construção intersubjetiva, e que, portanto, não se constrói a partir de modelos preconcebidos; sobretudo os modelos que se orientam pela lógica da competitividade de mercado, como é o caso da Qualidade Total.

Assim, mesmo considerando que o programa em análise otimiza o gerenciamento das categorias espaço e tempo<sup>87</sup>, flexibilizando e ampliando oportunidades de formação aos docentes que não dispõem de tempo livre para o estudo presencial, é importante salientar as limitações da Educação à Distância, especificamente no que diz respeito à reprodução de conteúdos que, não passando pelo plano da interlocução e do diálogo entre sujeitos, tornam-se matéria estática e, de certo modo, “irrefutável”, pois que não se ampliam como recriação histórica de um conhecimento epistêmico cuja construção só é possível na esfera da intersubjetividade, no mundo vivido dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, em suma, na práxis do ato pedagógico (CATAPAN, Op. cit.).

Enfim, compreendo que a relação entre educação e cidadania deve ser pensada e vivenciada em seu sentido pleno, em sua dimensão social, que em nada se aproxima de uma moral liberalista e mercadológica. É preciso pensar no campo dos direitos de cidadania não somente como instância jurídica, mas como espaço histórico que se transforma no contexto das lutas sociais. Não se pode entender as leis e o contrato social como sendo forças imutáveis e democráticas a priori e cujo funcionamento

<sup>87</sup> A despeito da flexibilização proporcionada pela modalidade de educação à distância, participar de um curso que não é desenvolvido de forma presencial – no caso, o Programa SENAI Formação de Formadores –, requer do aluno uma certa disposição e disciplina, no sentido de ajustar uma programação própria de horário de estudos ao tempo estabelecido para a conclusão de cada módulo. No entanto, nem sempre parece ser tarefa fácil conciliar um ritmo intenso de atividades de trabalho com a necessidade de tempo livre para estudar. Esta dificuldade foi relatada por diferentes informantes do SENAI/CE: “[...] eu já concluí o primeiro módulo. No segundo módulo, devido ao fator tempo... Eu estou trabalhando os três turnos, ‘né’, e ‘tô’ meio apertado. Inclusive, já era pra ‘mim’ ter ‘entregue’ o trabalho de conclusão do percurso, mas não tive a oportunidade de ajeitar. Mas eu participo. [...]. O tempo é muito curto, porque pela manhã eu tenho aluno, à tarde eu ‘tô’ com produção e à noite eu tenho outro trabalho, aí fica corrido. [...]” (Informante 5, Área docente – Instrutor, Artes Gráficas, CEMEP AUA, SENAI/CE). Na fala de outro sujeito entrevistado, esta questão também se destaca: “[...] eu faço reunião com instrutores, facilitadores; eles colocam muito a questão de falta de tempo de estudo, em função do trabalho [...]. Tem um mês para estudar um módulo, [...] mas a maioria dos nossos docentes, eles trabalham geralmente os três expedientes: pela manhã, ensina à tarde e às vezes dão um treinamento fora, ou às vezes participam de outros treinamentos. Então eles colocam muito isso, que falta um tempo pra eles realmente ‘estudar’” (Informante 1, Área técnica – Educação Profissional, SENAI/CE).

equilibrado necessita tão somente da anuência e obediência solidária de grupos sociais e cidadãos educados para viverem em sociedade.

A meu ver, uma práxis educativa que se orienta pela noção de cidadania deve, sem dúvida, romper com o discurso simplificador que se encerra na ênfase ao princípio da igualdade de direitos e oportunidades, e suscitar uma permanente discussão sobre o grau de participação que as diferentes forças sociais alcançam na definição do chamado contrato social, revelando, deste modo, as contradições da realidade socioeconômica e os mecanismos de poder que limitam o desenvolvimento pleno da democracia e da esfera pública, ao mesmo tempo em que expandem o potencial dos interesses de mercado.

Através desta perspectiva crítica e participativa, o equacionamento das categorias educação e cidadania pode representar um avanço no processo de ensino-aprendizagem. E é neste caminho que se desvenda a dimensão abstrata e formalista dos direitos universais consagrados à defesa da liberdade e igualdade entre os seres humanos, e se buscam alternativas de construção da cidadania enquanto espaço concretamente destinado aos interesses coletivos, como força viva e não como letra morta.

#### **4.2.2 Reprodução institucional do signo da Qualidade no SENAI**

*“O Brasil mais qualificado”; “O Brasil vai conhecer os melhores!”; “O Brasil ganhou: A Olimpíada do Conhecimento premiou a competência do SENAI. A vitória foi da qualidade e competitividade do produto nacional”; “A vitória da qualidade na educação profissional”; “Verdadeiro show do conhecimento”; “Olimpíada do Conhecimento conhecerá seus vencedores”...*<sup>88</sup> As proposições em destaque são

<sup>88</sup> Anexo a esta dissertação encontra-se um quadro síntese de um acompanhamento cronológico que realizei sobre a edição de diferentes informativos veiculados pelo SENAI, dentre outras mídias e instrumentos de publicidade utilizados pela Instituição e outros órgãos do Sistema CNI e do chamado Sistema S, recortando o período que vai de Junho de 1998 a Julho de 2001. O objetivo dessa atividade de pesquisa foi identificar o grau de recorrência que o discurso da Qualidade apresenta nas estratégias de publicidade da marca SENAI, especificamente no que tange à projeção do marketing institucional, via reprodução de uma retórica da excelência e da competitividade. Para maiores detalhes sobre a

manchetes que focalizam o evento que considero como sendo a manifestação mais emblemática da reprodutibilidade institucional do discurso da Qualidade no SENAI, a Olimpíada do Conhecimento.

Desde 1983, a Instituição tem realizado verdadeiros cerimoniais públicos de avaliação dos conhecimentos, habilidades e atitudes de seus alunos, através de competições outrora intituladas “*Torneios de Formação Profissional*”. Hoje com a marca de “*Olimpíada do Conhecimento*”, esse “*megaevento*” da educação profissional, realizado pelo SENAI/DN, seleciona os “*melhores*” estudantes dos mais diferentes ramos de formação para a indústria, de todos os estados do Brasil, para disputarem o recebimento de honrarias em medalhas de ouro, prata e bronze, além de certificados de excelência:

*“[...] Em 18 anos, o Torneio cresceu, aumentou o número de participantes e de ocupações, virou Olimpíada do Conhecimento, e agora entrou de vez para a categoria dos megaeventos. Para chegar à etapa nacional, o aluno precisa vencer alguns desafios. Tudo começa com uma competição nas escolas do SENAI em todos os estados. Os vencedores de cada ocupação disputam a etapa estadual, que classifica os melhores para a fase nacional, quando alunos de todas as regiões do país trocam experiências de aprendizado [...] e buscam a realização de um sonho: participar da competição no exterior. A concretização dessa aspiração acontece para os primeiros colocados, que partem para a disputa da Olimpíada Internacional de Formação Profissional” (SENAI. DN, 2001d: 08).*

O teor simbólico e a carga semântica que são mobilizados pelo SENAI para potencializar a visibilidade de sua imagem através do destaque midiático direcionado à Olimpíada do Conhecimento produzem, de um modo relativamente tácito, o fenômeno que venho interpretando nesta análise, qual seja, o jogo de duplo sentido que subjaz ao processo de reprodução do signo da Qualidade no âmbito da educação profissional.

Ainda que se considere o referido evento como um espaço propício ao intercâmbio técnico-pedagógico e como um estímulo para que os alunos do SENAI busquem desenvolver o seu perfil profissional, já que se trata de uma avaliação fundamentada nos critérios de conhecimento técnico, tecnológico, e de qualidades e

---

pluralidade semântica que se revela no material pesquisado, consultar o referido Quadro Anexo, localizado ao final deste trabalho.

habilidades pessoais para solucionar questões-problema, não se pode negligenciar o fato de que a competição representa também um jogo seletivo, excludente. Obviamente, a seletividade tem impactos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Quais são os melhores? Quem é o garoto ou a garota protótipo da aprendizagem industrial? Eleger o melhor é buscar a perfeição; na perfeição tudo está certo.

A certeza, neste caso, é uma barreira que modera, intimida o acontecimento do “*ato pedagógico*”, cuja matéria-prima é a dúvida ou o “erro” como ponto de partida para a criação e recriação do conhecimento (CATAPAN, 2000b: 33-36); a incerteza representa, portanto, a fonte da inventividade, a “*vontade de potência*”, compreendida como força essencial na transformação da realidade humana e social (NIETZSCHE, Op. cit, Pp. 295-325).

Ademais, o chamado espírito competitivo que se alimenta de honrarias para uns e frustrações para outros, se, por um lado, impulsiona a busca pelo aperfeiçoamento individual, por outro lado, reproduz, de certo modo, a velha lógica taylorista, que, para incentivar a eficiência produtiva, aplicava um sistema de recompensas e punições conforme o comportamento dos trabalhadores no interior da fábrica (TAYLOR, 1995).

Muito embora o discurso institucional do SENAI evidencie a dimensão espetacular da Olimpíada do Conhecimento, projetando assim a imagem de uma educação profissional reconhecida por padrões de qualidade e excelência, na verdade subsiste por trás das cenas do “show” uma competitividade seletiva, que reproduz uma espécie de “*neodarwinismo social*” (ENGUITA, Op. cit, p. 104): um pódio que segmenta os principais sujeitos do processo educativo, os alunos, em postos simbólicos de ouro, prata, bronze ou de preciosidade nenhuma, de anonimato.

Neste último caso, o anonimato não é uma categoria descartada pelo mercado hodierno, tal como apregoa a ideologia da empregabilidade; muito pelo contrário. A baixa valorização dos salários em determinadas funções ocupacionais, que, no entanto, são imprescindíveis fontes de acumulação de capital, sustenta-se, em grande parte, na desqualificação do trabalhador, cujo potencial de crescimento humano detém-se na estigmatizada condição social de “mão-de-obra” barata. Portanto, “*como haveria por*

*parte do sistema capitalista a busca de uma maior qualificação do trabalhador se é exatamente o contrário o seu objetivo?*” (OLIVEIRA, R., 2001: 28).

Uma outra questão que, face à euforia dos campeões e ao alarde publicitário do SENAI em torno da Olimpíada do Conhecimento, passa quase despercebida, é a concentração regional da qualificação para o trabalho no País, envolvendo nítidas vantagens competitivas em termos de inovação tecnológica e de capacidade produtiva para o tradicional eixo Sudeste. As principais manchetes e propagandas veiculadas pelo SENAI/DN para divulgar a realização e os resultados da Olimpíada do Conhecimento 2001<sup>89</sup>, ocorrida em Brasília – DF, de 16 a 24 de junho, são portadoras de um nítido partidarismo otimista quanto à certeza de que um evento desta natureza revela o Brasil como um País qualificado para a competitividade internacional.

Slogans e manchetes do tipo: *“O Brasil mais qualificado”*; *“O Brasil ganhou”*; *“A vitória da qualidade na educação profissional”*; *“O Brasil vai conhecer os melhores!”*; *“Diferencial que vale ouro”*<sup>90</sup>, são representações apologéticas que produzem conotações de diferentes sentidos. No discurso oficial, o País aparece como um espaço de igualdade ou de qualificação profissional homogênea. Todavia, é interessante perguntar: de onde são os melhores?

Assim, quando se consultam os resultados da premiação em ouro oferecida aos vencedores nas diferentes modalidades ocupacionais da Olimpíada, a concentração regional ressalta-se de modo imediato. Dos 33 (trinta e três) competidores premiados com medalhas de ouro, 25 (vinte e cinco), ou seja, 75% (setenta e cinco por cento), representam o SENAI na região Sudeste. A região Sul foi premiada através de 04 (quatro) participantes, 12% (doze por cento) do total; a região Nordeste<sup>91</sup> obteve

<sup>89</sup> A participação do SENAI/CE na Olimpíada do Conhecimento 2001 abrangeu as seguintes áreas ocupacionais: Confecção, Design de Moda (Vestuário), Eletricidade Industrial, Ferramentaria, Mecânica de Automóvel, Mecânica Geral, Panificação e Confeitaria, Soldagem, e Tornearia Mecânica (SENAI. DN, 2001d).

<sup>90</sup> Ver, ao final desta dissertação, o já citado Quadro Anexo que contém a síntese e as referências da análise que realizei sobre manchetes e materiais de propaganda e marketing da Qualidade, produzidos pelo SENAI e outras instituições vinculadas ao Sistema CNI e ao Sistema S.

<sup>91</sup> Do total de 257 competidores de todo o País, a região Nordeste obteve apenas 09 (nove) premiações, assim distribuídas: Medalha de Bronze para o Estado do Ceará, na categoria Confecção; Medalha de Prata para o Ceará, na categoria Design de Moda (Vestuário); Medalha de Bronze para o Estado da Paraíba, na ocupação profissional de Fresagem; Medalha de Prata para o Estado da Paraíba, em Mecânica Geral; Medalha de Bronze para Alagoas, também em Mecânica Geral; Medalha de Ouro para Alagoas, em Panificação e Confeitaria; Medalha de Ouro para Pernambuco, em Refrigeração; Medalha

apenas 03 (três) medalhas de ouro, representando 9% (nove por cento) do grupo de primeiros colocados. A região Centro Oeste teve apenas 01 (um) participante vencedor em primeiro lugar, e a região Norte não alcançou representação nesta categoria (SENAI DN, 2001e: 18-19).

Concluindo esta explanação sobre o marketing da Olimpíada do Conhecimento, que se concebe, a meu ver, como um dos mais notórios estandartes da reprodução do signo da Qualidade no SENAI, transcrevo trechos de falas<sup>92</sup> de alguns alunos premiados com medalha de ouro, em que se destacam diferentes representações relacionadas ao evento e à sua valoração, segundo pontos de vista subjetivos:

*“Pretendo me dedicar por inteiro para conseguir esta mesma colocação em Seul. Tenho certeza que terei boas condições para isso, pois o que aprendi no SENAI é de primeira qualidade”* (Luiz Antônio da Cruz Braga, SENAI/RJ).

*“A Olimpíada é fundamental para a gente, pelo diferencial profissional e pelas experiências. Ter no currículo uma medalha de ouro olímpica é muito importante para a carreira”* (Cleubey Dantas, SENAI/SP).

*“No futuro eu espero ser medalha de ouro na vida e fazer o curso de Engenharia. Essa garra que eu demonstrei aqui eu pretendo demonstrar na vida e o SENAI é um referencial para mim”* (André Nikolak Hespagnol, SENAI/SP).

*“Estou preparado para novos desafios. O SENAI me preparou para ser um vencedor”* (Fábio Moreti Galego, SENAI/SP).

*“O Nordeste brasileiro precisa de educação. Graças à educação profissional ganhei a primeira colocação e me sinto preparado para novas conquistas”* (Jair Ozir da Silva, SENAI/PE).

*“O apoio dos professores e diretores do SENAI, a minha força de vontade e o apoio da minha família foram os diferenciais que garantiram essa vitória”* (Ewerton Silva Moraes dos Santos, SENAI/PB).

---

de Ouro para o Estado da Paraíba e Medalha de Bronze para o Rio Grande do Norte, na categoria ocupacional de Soldagem (JORNAL DA COMUNIDADE, 2001: 11).

<sup>92</sup> Ver: SENAI. DN (Op. cit, Pp. 18-19).

Como já tenho afirmado desde a seção 4.2.1 deste trabalho, a reestruturação do modelo de ensino profissionalizante do SENAI segue uma lógica *top-down*, que se desenvolve de cima para baixo, partindo das demandas de qualificação oriundas das novas dinâmicas de acumulação do mercado, as quais são incorporadas pela alta direção da CNI e repassadas ao topo da hierarquia funcional do SENAI, para que a Instituição mobilize estratégias de disseminação interna e externa, tendo em vista a oficialização e consolidação do paradigma da Qualidade como signo da excelência e da competitividade no campo da educação profissional.

Nesse contexto em que se difunde a ideologia mercadológica da Qualidade Total, a CNI não mobiliza esforços e recursos somente no âmbito do SENAI, mas conta também com outros órgãos que lhe são vinculados, objetivando retomar a conservadora “*tese do capital humano*”:

*“A CNI dispõe de um instituto – IEL<sup>93</sup> – especificamente encarregado de analisar as tendências e as necessidades do setor industrial no plano da educação e formação técnico-profissional. [...] Só no ano de 1992 o IEL elaborou o projeto Pedagogia da Qualidade, com o apoio ‘do’ CNI, SENAI e SESI, coordenou o Encontro Nacional Indústria-Universidade sobre a Pedagogia da Qualidade (23 e 24 de março de 1992), realizou mais 16 encontros estaduais sobre educação para a qualidade e 15 cursos sobre qualidade total (Relatório do IEL de 1992)” (FRIGOTTO, 1995: 48).*

Ao discorrer sobre a perspectiva *top-down* assumida pelo SENAI quanto à disseminação do modelo da Qualidade em seu ambiente institucional e enquanto signo de sua imagem no mercado, afirmei, também na seção 4.2.1 desta dissertação, que, não obstante a ênfase direcionada aos processos de titulação CEMEP e a midiatização de uma retórica pré-fabricada, o que se observa no campo da realidade prática, no mundo vivido dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, é uma caracterização polissêmica de sentidos e representações. Nesse jogo polissêmico, nem sempre o discurso oficial conserva suas tonalidades enérgicas tal como configura em textos publicitários e em diretrizes institucionais.

No cotidiano da escola CEMEP AUA, no SENAI/CE, a ação dos sujeitos mais diretamente envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem não revela uma

<sup>93</sup> IEL: Instituto Euvaldo Lodi.

evocação imediata ao discurso da Qualidade, muito embora se perceba que esta retórica encontra-se, até certo ponto, sedimentada de um modo tácito como referencial das mudanças concernentes à reestruturação do modelo pedagógico da Instituição; movimento encabeçado pelo Departamento Nacional do SENAI.

Portanto, a suposta “*cultura da qualidade*” (SENAI DN. ASDIN, 1997: 16) que o discurso institucionalizado afirma estar sendo construída é, na verdade, uma retórica que se projeta através do citado jogo *top-down* e se reproduz mais por um eixo de midiatização impulsionado pela alta direção do SENAI – atraindo diretores, técnicos e gerentes de escolas e unidades operacionais –, do que por um processo de ação e comunicação intersubjetiva. Como diria Habermas, sobressaem, nesse jogo de linguagem, as regras de uma “*racionalidade instrumental*”, em detrimento de uma “*racionalidade prática*” (ARAÚJO, Op. cit, Pp. 111-144), de uma razão dialética (INGRAM, Op. cit.).

A meu ver, essa manipulação pragmática do signo da Qualidade pelo SENAI funciona como um poderoso “*capital simbólico*” (BOURDIEU, 1996: 149-150), como força estruturante de representações orientadas para a reprodução do “*discurso dominante*” (BOURDIEU, 1998: 08); a ideologia mercadológica. Ora, o paradigma da Qualidade difunde-se por meio de sofisticados artifícios de linguagem, os quais se mobilizam de forma polissêmica, agregando em torno de um mesmo eixo simbólico, que é a excelência, diferentes significados.

Assim, compreendo tal modelo como sendo uma estrutura simbólica bidimensional, ou seja, um conjunto de significantes sustentados nas perspectivas lingüística e icônica da comunicação técnica, à qual subjaz um jogo de duplo sentido: a denotação, que é correlata a um signo análogo ao real e se caracteriza por fixar um sentido que se pretende destacar entre outras leituras possíveis, e a conotação, cuja virtualidade proporciona a interpretação do real em função de códigos hegemônicos da cultura, bem como produz um efeito polissêmico, uma cadeia flutuante de significados. No âmbito dessa polissemia, os sentidos não são óbvios; são muitas vezes obtusos, sedutores, indiscerníveis (BARTHES, Op. cit.).

No campo pesquisado, o modelo da Qualidade é concebido enquanto referência institucional tecnicamente projetada para mobilizar o marketing competitivo

do SENAI e reproduz-se, em grande parte, num campo midiaticizado, cuja capacidade de ressonância impulsiona a conservação de um jogo político tácito, de um processo de dominação simbólica (BOURDIEU, 1989) capaz de produzir efeitos de verdade ou de certeza, em torno de crenças que foram forjadas por uma racionalidade pragmática (CHAMPAGNE, 1998).

Na seção 2.2.2 do presente estudo, esta questão da reproduzibilidade técnica do discurso da Qualidade já fora abordada. No caso do SENAI, como se pode perceber através do Quadro Anexo apresentado no final desta dissertação, diferentes mídias e materiais de publicidade veiculam e reproduzem a retórica institucional da Qualidade, no ambiente interno e externo da referida organização. Como corolários desse paradigma, a Instituição também difunde conceitos e idéias hoje em expressiva evidência no mundo dos negócios, a exemplo das noções de cidadania, responsabilidade social e responsabilidade ambiental, dentre outras. Em suma, a linguagem dos “*homens de negócio*” (FRIGOTTO, Op. cit, p. 34) incorpora categorias do campo das lutas sociais, que passam a funcionar como capital simbólico no processo de definição de estratégias focalizadas na competitividade de mercado.

A categoria meio ambiente, por exemplo, é emblemática para a compreensão desta questão. A perspectiva mercadológica apropriou-se engenhosamente do conceito de “*desenvolvimento sustentável*” (HERCULANO, 1992: 25-30), de forma que a responsabilidade empresarial, social e ambiental, tornou-se um campo estratégico para os então famosos *ecobusiness*, incrementando e respaldando o marketing empresarial.

Em relação a este fenômeno, faz-se necessário ter bastante clareza para compreender o modo como as organizações trabalham, no contexto da competitividade internacional de mercado, o equacionamento do paradigma da Qualidade com a categoria responsabilidade social; é preciso discernir, no sentido de desmistificar os artificios ideológicos e transparecer os interesses econômicos e políticos que determinam a projeção da chamada imagem da empresa cidadã. A hegemonia de tais interesses é o ponto crucial de ambigüidades subjacentes ao conceito de desenvolvimento sustentável:

*“No conceito de desenvolvimento sustentável cabem todos os significados: é sinônimo de sociedade racional do terceiro milênio, de*

*Assim, as indústrias limpas, de crescimento econômico, de forma disfarçada da continuação imperialista sobre o Terceiro Mundo, de utopias românticas... tudo nele parece caber” (HERCULANO, Op. cit, p. 43).*

Há que se qualificar, portanto, o conceito de desenvolvimento sustentável, que também aparece associado ao discurso hegemônico das instituições aplicadas à educação para o trabalho, no caso, o SENAI<sup>94</sup>. A performance competitiva do capital, ora revestida pela ideologia da qualificação e da cidadania empresarial, estrutura representações que são mobilizadas no sentido de tornar eufêmicos os impactos sócio-ambientais da reestruturação produtiva, promovendo a paradoxal idéia de que o capitalismo pode ser um sistema *soft*, suportável.

Na verdade, por mais que a responsabilidade social constitua-se como um princípio ético imprescindível à conduta de todos os cidadãos e de todo e qualquer empreendimento socioeconômico, a aquisição e manutenção de certificados e distintivos de Gestão da Qualidade, Gestão Ambiental, Empresa Cidadã etc., sobretudo pela lógica empresarial que subjaz aos sistemas de normalização e certificação, não traz consigo nenhuma fórmula mágica ou solução para as contradições intrínsecas a um modo de produção que se sustenta na exploração do trabalho e na degradação do meio ambiente. Ademais, a responsabilidade social deve ser um espaço coletivo, deve acontecer na esfera pública e ser gerenciada com a participação ativa da sociedade civil, e não exclusivamente pelos sistemas privados.

Finalizando esta seção, acrescento ainda uma observação sobre o processo de reestruturação do SENAI e sua relação com o signo da Qualidade. Consideradas as críticas que desvendaram os sentidos ideológicos da reprodutibilidade do referido modelo, cumpre ressaltar, todavia, que o conjunto de mudanças logísticas, tecnológicas e organizacionais que vêm sendo implementadas pela Instituição, proporcionam-lhe uma capacidade instalada de perfil singular no tocante ao atendimento das demandas por educação profissional no País.

---

<sup>94</sup> É interessante enfatizar aqui o texto da missão institucional do SENAI: “Contribuir para o fortalecimento da indústria e o desenvolvimento pleno e sustentável do País, promovendo a educação para o trabalho e a cidadania, a assistência técnica e tecnológica, a produção e disseminação de informação e a adequação, geração e difusão de tecnologia” (SENAI. DN, 2000a: 26).

Assim, o SENAI, em meio às controvérsias políticas que permeiam os debates focalizados na explicação ou compreensão do papel socioeconômico das entidades componentes do chamado Sistema S, vem alcançando maior visibilidade e conservando uma posição de vanguarda no campo do ensino profissionalizante no Brasil. Devido à sua estrutura ampla, descentralizada e ramificada nos diferentes estados brasileiros, o SENAI é um dos principais parceiros do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) na operacionalização de políticas públicas de qualificação profissional.

O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, que é desenvolvido pelo MTE através de Planos Estaduais de Qualificação – PEQs, com recursos oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, mediante convênios firmados entre as Secretarias Estaduais de Trabalho e a Secretaria de Políticas Públicas de Emprego – SPPE/MTE (BRASIL, 1999d), é um espaço em que o SENAI, graças à sua experiência e capacidade instalada para atender às demandas dos diferentes ramos da formação industrial, tem exercido uma atuação expressiva.

Sua participação no PLANFOR tem suscitado uma maior focalização interna nos processos direcionados à educação profissional e uma maior pressão social, centrada no monitoramento das verbas financiadas pelo FAT. Neste ponto, o SENAI é motivado a aprimorar suas estratégias de gestão e impulsionado a ampliar sua interlocução com a esfera pública, haja vista que o Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT) constitui-se de forma tripartite, congregando representantes do Governo, dos trabalhadores (federações sindicais) e dos empregadores (federações patronais). Quem sabe, esse espaço aberto para uma inserção social mais interativa represente, então, um salto qualitativo relevante no processo de evolução histórica do SENAI.

## CONCLUSÃO

Chegar ao final do processo de elaboração conceitual e empírica deste trabalho é um acontecimento que aciona em mim uma sensação de inquietude, um conjunto de emoções muito mais comuns ao princípio de uma investigação científica, quando o pesquisador ainda se encontra no momento da fascinação imediata em relação à complexidade do universo de fenômenos que buscará conhecer. Este sentimento me faz pensar que o presente texto conclusivo significa, na verdade, uma síntese de questões analisadas e interpretadas num esforço de compreensão de um objeto de estudo que, não obstante a sistematização da pesquisa teórica e empírica, permanece tenso, produzindo inquietações latentes; excitações férteis para o enriquecimento de novas discussões, de novas buscas e descobertas.

Apresentando, porém, as idéias que concatenei a título de conclusão, é interessante destacar, em primeiro lugar, a tensão conceitual e a complexidade da interpretação que envolve o campo de análise de práticas relacionadas à reprodução do signo da Qualidade no âmbito da educação profissional. A realidade observada no contexto do SENAI, especificamente no CEMEP AUA, revela que o modelo da Qualidade constitui-se por uma conjunção de enunciados predefinidos e fixados, mas que se emaranham numa rede polissêmica de representações e interpretações no mundo concreto e vivido pelos sujeitos da práxis educativa.

Se fosse necessário construir uma metáfora para ilustrar esse cenário polissêmico, eu diria, pensando em BOURDIEU (1996), que a retórica da Qualidade institucionalmente reproduzida pelo SENAI representa uma gramática, uma espécie de campo estrutural, predominantemente sintático. Quanto aos significados que se desdobram no horizonte de ação dos sujeitos que têm essa gramática como referência institucional normativa, revela-se a existência de um campo semântico polissêmico, de um jogo de sentido dúbio, permeado por determinantes simbólicos que potencializam interesses materiais nem sempre transparentes.

No caso da titulação CEMEP, por exemplo, que funciona como a formalização interna e pública de um modelo de gestão focalizado na Qualidade, a alta direção do

SENAI mobiliza diferentes estratégias de reprodução da sua retórica oficial, desencadeando uma lógica *top-down*; uma força impulsora que age de cima para baixo. Face ao poder sedutor do signo da Qualidade e ao potencial midiático do qual o SENAI dispõe, a Instituição representa hoje um importante condensador do capital simbólico subjacente ao pensamento único neoliberal, que projeta as categorias da competitividade e excelência não mais somente como leis do mercado, mas como canais indispensáveis para a inserção social do indivíduo no mundo do trabalho.

Assim, o “velho” discurso da teoria do capital humano reveste-se de uma “nova” roupagem, a Qualidade; um artifício empregado para obscurecer a verdadeira lógica que mobiliza o espírito competitivo: o aumento da produtividade, a mobilidade e a aceleração dos ritmos de acumulação do capital. Portanto, o lema Educação para o Trabalho e a Cidadania, por mais que insira novos elementos conceituais no processo educativo, na prática, reduz-se a um mero corolário da Qualidade Total; um modelo aplicado à gestão integrada de pessoas e processos que, em termos concretos, realiza a transposição semântica de uma retórica empresarial de cunho efficientista para o sistema escolar. Nesse contexto, a educação fica impossibilitada de desenvolver-se como práxis epistêmica e intersubjetiva, limitando-se a reproduzir os conhecimentos que os homens de negócio elegem como sendo os ingredientes necessários e imprescindíveis nesse “novo” processo civilizador das relações sociais de trabalho.

Sob o signo da Qualidade, oculta-se, dissimula-se o jogo de duplo sentido aqui caracterizado. A ênfase no jogo de sedução impulsionado em torno do marketing da excelência e competitividade potencializa a força de um pensamento único, limitando os processos criativos no espaço escolar, bem como as possibilidades de construção de um *pensamento outro*, de alternativas ao modismo da eficiência mercadológica. Desta forma, a Qualidade em educação, compreendida enquanto modelo preconcebido, orienta-se também para a padronização das pessoas, cristalizando pensamentos e comportamentos. Tal paradigma exclui, conseqüentemente, a noção de que “*é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. [...]*” (FREIRE, Op. cit, p. 64).

Esclarecida essa dubiedade de sentido e definida a constituição polissêmica do marketing da Qualidade em educação profissional, é interessante concluir este trabalho sintetizando as principais tendências políticas e teóricas que polemizam o debate acerca do fenômeno aqui analisado. Por um lado, observa-se a presença hegemônica de um pensamento único, neoliberal e mercadológico, tratando a Qualidade como modelo que em si mesmo concentra um potencial transformador da educação para o trabalho, a partir de uma gestão focalizada na excelência e eficiência dos processos de formação do trabalhador.

Por outro lado, propaga-se também uma visão oriunda do campo científico pedagógico, a qual amadurece uma crítica ferrenha ao conteúdo neoliberal que massifica a retórica da Qualidade no campo da educação. Essa crítica é resultado do esforço analítico de diferentes estudiosos que buscam solapar o mito do fim da história, com vistas a resgatar o sentido das lutas sociais pela democratização do acesso ao ensino formal e por uma qualificação ética do papel da escola pública. Este é o pensamento partilhado por diferentes educadores, a exemplo de Gaudêncio Frigotto, professor de Economia Política da Educação na Universidade Federal Fluminense – UFF, onde são desenvolvidos importantes estudos sobre a questão educacional no contexto da reestruturação do mundo do trabalho (FRIGOTTO & CIAVATTA, Op. cit.).

A despeito das análises notadamente esclarecedoras que resultam dessa efervescência acadêmica em torno do *boom* da Qualidade, há que se ressaltar determinados reducionismos teórico-metodológicos, que se engendram numa espécie de articulação política defensora da explicação macro-estruturalista da realidade. Essas concepções estruturais, bastante familiares às idéias do educador supracitado, geralmente erguem uma bandeira teórica marxista, definindo-a como sendo o único referencial válido na contraposição ao pensamento hegemônico da visão de mundo mercadológica. Ora, sem a intenção de questionar a incontestável fertilidade e o vigor das contribuições marxianas, sobretudo no que tange à explicação da lógica de acumulação do capital, devo salientar, entretanto, que no campo da educação existem diferentes espaços de sociabilidade, onde os sujeitos históricos não se encontram necessariamente vinculados a modelos específicos da ação política.

Neste sentido, destaco aqui a fecundidade que as ciências sociais têm alcançado a partir da crise da hegemonia dos paradigmas macro-estruturais e da evolução de perspectivas metodológicas que revelam o caráter unidirecional das abordagens estruturalistas; estas tendem a negligenciar o estudo de relações históricas em espaços circunscritos, em micro-universos. A meu ver, a compreensão da totalidade do real constitui-se na complementaridade de saberes comunicáveis. Descrições macro-estruturais encerram-se em interpretações cenaristas e tautológicas. Portanto, para que o conhecimento científico aproxime-se cada vez mais do entendimento da verdade sobre as relações sociais, é imprescindível articular o estudo de categorias relacionadas ao funcionamento da macro-estrutura social, com os significados que se materializam na intersubjetividade e na cultura de contextos históricos específicos.

A ampliação do horizonte conceitual das ciências sociais não significa, necessariamente, o abandono das análises estruturais, mas a sua complementação. Partilhar de concepções denominadas pós-estruturalistas também não redundaria em assumir uma perspectiva pós-modernista que, devido ao seu teor niilista, apregoa a derrocada da razão, anunciando um suposto fim da história enquanto referencial de totalidade na explicação da realidade social.

Em contraponto a essa postura fatalista, a ênfase na necessidade de construção de um *pensamento outro*, de uma “*vontade de potência*” (NIETZSCHE, Op. cit, Pp. 295-325), vem exatamente de encontro ao ressentimento, ao imobilismo e ao fatalismo cético, sinalizando a necessidade de estudos que busquem conhecer experiências de sociabilidade que se engendram em espaços históricos circunscritos, porém situados no macro-cenário das estruturas socioeconômicas de uma determinada realidade histórica.

Seguindo esta perspectiva metodológica complementar, procurei compreender as visões de mundo que orientam as ações dos sujeitos do processo pedagógico no CEMEP AUA, SENAI/CE, chegando à conclusão de que no horizonte de sentidos, no mundo vivido desses atores sociais, as relações vivenciadas na prática do ensino profissionalizante mesclam-se entre demandas institucionais de origem mercadológica – assentadas no signo da Qualidade – e nuances de performances desvinculadas de bandeiras paradigmáticas, porém afinadas com elementos da história de vida de cada sujeito.

Acredito, em suma, que a articulação de abordagens macro e micro-conceituais com a atividade de inserção no campo de pesquisa, no chão da escola CEMEP AUA, no espaço concreto onde se desenvolvem as ações e relações dos atores de uma dada práxis educativa, representou um esforço metodológico fértil, sem o qual não teria sido possível apreender as múltiplas determinações que caracterizam a lógica paradoxal subjacente à reprodução do paradigma da Qualidade no SENAI e ao processo de reestruturação do modelo de ensino profissionalizante desta Instituição.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**ABRAMO**, Laís & **MONTERO**, Cecília. *A Sociologia do Trabalho na América Latina: Paradigmas Teóricos e Paradigmas Produtivos*. Revista BIB, Nº 40. Rio de Janeiro, 1995, Pp. 65-83.

**ABREU**, Alice R. de Paiva & **SORJ**, Bila. Subcontratação e trabalho a domicílio: a influência do gênero. In: MARTINS, Heloísa et al. *Terceirização, diversidade e negociação no mundo do trabalho*. São Paulo: HUCITEC/CEDI/NETS, 1994. Pp. 62-75.

**AGLIETTA**, Michel. *Regulación y crisis del capitalismo*. México: Siglo Veintiuno, 1976.

**ANUÁRIO** Estatístico da Previdência Social 2000. Capítulo 30 – Acidentes do Trabalho. <http://www.mpas.gov.br>

**APPLE**, Michael W. O Que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação – Visões críticas*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Col. Ciências Sociais da Educação). Pp. 179-204.

**ARAÚJO**, Luiz Bernardo Leite. *Religião e Modernidade em Habermas*. São Paulo: Loyola, 1996. (Col. Filosofia, 37). 212p.

**AZEVEDO**, Fernando de. *A Cultura Brasileira – introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4ª ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1963. Pp. 711-760.

**AZZAN JÚNIOR**, Celso. *Antropologia e Interpretação: explicação e compreensão nas antropologias de Lévy-Strauss e Geertz*. São Paulo: Ed. UNICAMP, 1993.

**BACON**, Francis. *Novum Organum*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Abril, 1979. 231p.

**BARTHES**, Roland. *O Óbvio e o Obtuso: ensaios críticos III*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

**BARRENECHEA**, Miguel Angel de. “Pensamento Nômade”: a leitura deleuziana do aforismo de Nietzsche. In: LINS, Daniel et al (orgs.). *Nietzsche e Deleuze: Intensidade e paixão*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado, 2000. Pp. 105-116.

**BENJAMIN**, Walter. *Obras Escolhidas*. Vol 1. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

**BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas.** *A Construção social da realidade.* 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

**BIELINSKI, Alba Carneiro.** Educação Profissional no século XIX – Curso Comercial do Liceu de Artes e Ofícios: um estudo de caso. In: *Boletim Técnico do SENAC – A Revista da Educação Profissional.* Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, set./dez., 2000. Pp. 45-55.

**BOBBIO, Norberto.** *Dicionário de política.* Brasília, DF: UnB, 1992. 2 v.

**BOURDIEU, Pierre.** *O Poder Simbólico.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. (Col. Memória e Sociedade).

\_\_\_\_\_. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação.* São Paulo: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. 151p.

**BOYER, R.** *The transformation of the capital-labor and work organisation; general principles and national trajectories.* Paris: CEPREMAP, 1989.

**BRASIL.** *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais.* Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.* Publicado no Diário Oficial da União, de 18 de abril de 1997, Seção 1. Brasília, DF, 1997b. <http://www.mec.gov.br>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997.* Brasília, DF: MEC, 1997c. <http://www.mec.gov.br>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.* Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999a. <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 04/99.* Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1999b. <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 16/99.* Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1999c. 77p.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. *Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – Educação e Trabalho: um projeto para jovens e adultos de baixa escolaridade.* Brasília, DF: MTE, 1999d. 17p. (Série Cadernos Temáticos).

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. *Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Portaria Nº 04, de 21 de Março de 2002*. Brasília, DF: MTE, 2002. <http://www.mtb.gov.br>

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1991. Col. Polêmicas do Nosso Tempo, 23. Pp. 08-29.

CANEVACCI, Massimo. *Antropologia da Comunicação Visual*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Epistemologia Pós-moderna: a visão de um historiador. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. (Col. Estudos Culturais em Educação). Pp. 75-90.

CARVALHO, Rejane Vasconcelos Accioly de. *Transição Democrática Brasileira e Padrão Midiático Publicitário da Política*. Campinas, SP; Fortaleza, CE: Pontes; Universidade Federal do Ceará, 1999.

CATANI, Afrânio Mendes. Educação Formal e Mercado de Trabalho. In: BRUNO, Lúcia. *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1995. Pp. 188-204.

CATAPAN, Araci Hack. A Avaliação. In: *Metodologia do Ensino Superior*. Especialização para Gestores de Instituições de Ensino Técnico. Florianópolis, SC: LED/UFSC, 2000a. Pp. 37-43.

\_\_\_\_\_. O Ato pedagógico. In: *Metodologia do Ensino Superior*. Especialização para Gestores de Instituições de Ensino Técnico. Florianópolis, SC: LED/UFSC, 2000b. Pp. 33-36.

CBIA. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF: Ministério da Ação Social; Fortaleza, CE: Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência – CBIA, 1990.

CHAMPAGNE, Patrick. *Formar Opinião: o novo jogo político*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CNI. *Custo Brasil*. Rio de Janeiro: Confederação Nacional da Indústria – CNI, 1996. 30p.

\_\_\_\_\_. A Força do Sistema S. In: *CNI - Indústria e Produtividade*. Revista da Confederação Nacional da Indústria, Ano 32, Nº 315. Brasília, DF: CNI, outubro de 1999. Pp. 10-13.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993. 246p.

DECCA, Edgar S. de. *O Nascimento das Fábricas*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. Coleção Tudo é História, 51.

DIÓGENES, Glória. Trajetórias da Violência e da Rebeldia: Objeto e Metodologia. In: *Cartografias da Cultura e da Violência - Gangues, galeras e movimento hipp-hop*. São Paulo: Ana Blume, 1999. Pp. 55-70.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Paris, F. Alcan. (Trad. de Lourenço Filho). São Paulo: Melhoramentos, 1978.

\_\_\_\_\_. *Lições de Sociologia: a Moral, o Direito e o Estado*. (Trad. e notas de J. B. Damasco Penna). São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1983.

\_\_\_\_\_. *As Formas Elementares de Vida Religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1989. 536p.

\_\_\_\_\_. *Da Divisão do Trabalho Social*. (Trad. de Eduardo Brandão). São Paulo: Martins Fontes, 1995. 483p.

ENGUITA, Mariano F. O Discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação – Visões críticas*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Col. Ciências Sociais da Educação). Pp. 93-110.

FERREIRA, Cândido Guerra. *O Fordismo, sua crise e o caso brasileiro*. Cadernos do CESIT, Nº 13. São Paulo: UNICAMP/CESIT, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996. 295p.

FPNQ. *Fundação para o Prêmio Nacional da Qualidade – Missão institucional*. <http://www.fpnq.org.br>, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. (Col. Leitura). 165p.

FREITAG, Bárbara. *A Teoria Crítica: ontem e hoje*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação – Visões críticas*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Col. Ciências Sociais da Educação). Pp. 31-92.

**FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (orgs.).** *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. (Col. Estudos Culturais em Educação). 188p.

**GEERTZ, Clifford.** *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989. 323p.

**GENTILI, Pablo A. A.** O Discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação – Visões críticas*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Col. Ciências Sociais da Educação). Pp. 111-177.

**GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.)** *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação – Visões críticas*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Col. Ciências Sociais da Educação). 204p.

**GROSSI, Ester (apresentação).** *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394, de dezembro de 1996*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Casa Editorial Pargos, 1997.

**HABERMAS, Jürgen.** *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. 397p.

**HARVEY, David.** *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Ed. Loyola, 1989.

**HERCULANO, Selene Carvalho.** Do Desenvolvimento (in)suportável à sociedade feliz. In: GOLDENBERG, Mirian (coord.). *Ecologia, Ciência e Política*. São Paulo: Revan, 1992. Pp. 09-48.

**HOLANDA, Sérgio Buarque de.** *Raízes do Brasil*. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Pp. 71-92.

**IANNI, Octavio.** *O Mundo do Trabalho*. In: Revista São Paulo em Perspectiva, Nº 8 (1): 2-12, janeiro/março 1994. São Paulo: UNICAMP, 1994.

**INGRAM, David.** *Habermas e a Razão Dialética*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1993.

**JORNAL DA COMUNIDADE. SENAI – Olimpíada do Conhecimento. Conheça os vencedores.** Brasília, DF: Jornal da Comunidade, 24 de junho de 2001. P. 11.

**JURAN, Joseph M.** *Qualidade no Século XXI*. In: Revista Management, Ano I, Nº 3, julho-agosto 1997. São Paulo: HSM, 1997.

**KONDER, Leandro.** Limites e possibilidades de Marx e sua dialética para a leitura crítica da história neste início de século. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. (Col. Estudos Culturais em Educação). Pp. 91-106.

KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LEITE, Maria Andrade. *Alguns impactos da reestruturação produtiva sobre o trabalho no setor editorial e gráfico de Fortaleza*. Monografia [Curso de Especialização em Saúde, Trabalho e Meio Ambiente para o Desenvolvimento Sustentável]. Fortaleza, CE, Universidade Federal do Ceará, 1999.

LINS, Daniel S (org.). *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. Campinas, SP: Papirus, 1997. 115p.

LISPECTOR, Clarice. *A Descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. 478p.

LYOTARD, Jean-François. *A Condição Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MACROPLAN. *Revisão e atualização dos cenários nacionais com focalização no ambiente de atuação do SENAI*. Rio de Janeiro, 2000. 114p. Mimeo.

MARX, Karl. A Mercadoria. In: *O Capital*. Trad. Por Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. Liv. 1, v. 1, Pp. 79-93.

MARX, Karl & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

MELUCCI, Alberto. *Um objetivo para os movimentos sociais?* In: Revista Lua Nova, Nº 17. São Paulo: Marco Zero Editora, 1989. Pp. 49-66.

MILLS, C. Wright. *A Imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. Pp. 15-36.

MOURA, Paulo C. *A Crise do Emprego - Uma visão além da economia*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

MTb/Sefor. *Planfor: reconstruindo a institucionalidade da educação profissional no Brasil*. Brasília, DF, 1998.

NEVES, Magda de Almeida. *Reestruturação Produtiva e Estratégias no Mundo do Trabalho: as conseqüências para os trabalhadores*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1997. Mimeo.

NIETZSCHE, F. *Obras Incompletas*. Seleção de textos de Gerard Lebrun; tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho; posfácio de Antônio Cândido. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores).

**NOVA ESCOLA.** *Lições para o resto da vida.* In: Revista Nova Escola, ed. 131, Abril de 2000. <http://www.uol.com.br/novaescola>

**OFFE, Claus.** *Capitalismo Desorganizado.* São Paulo: Brasiliense, 1989.

**OLIVEIRA, Manfredo Araújo de.** *Sobre a Fundamentação.* Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 1993. (Coleção Filosofia, 08). 108p.

**OLIVEIRA, Ramon de.** A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira. In: *Boletim Técnico do SENAC – A Revista da Educação Profissional.* Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, jan./abr., 2001. Pp. 27-37.

**OLIVEIRA, Roberto Cardoso de.** *Sobre o pensamento antropológico.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: CNPq, 1988. 201p.

**PADILHA, Heloisa Maria Fortuna.** *O Mundo da Educação.* Brasília, DF: SENAI/DN, 1999. 134p. (Série Formação de Formadores).

**PAULINO, Antonio George Lopes.** *Educação Ambiental e Formação Profissional: uma parceria fecunda na construção da sustentabilidade.* Monografia [Curso de Especialização em Saúde, Trabalho e Meio Ambiente para o Desenvolvimento Sustentável]. Fortaleza, CE, Universidade Federal do Ceará, 1999.

**PERRENOUD, Philippe.** *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.* 2ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001. 208p.

**PESSOA, Fernando.** *Obra Poética.* Rio de Janeiro: Aguilar, 1981. Pp. 138-9.

**RAGO, L. M. & MOREIRA, E. F. P.** *O Que é Taylorismo.* São Paulo: Brasiliense, 1994.

**RAMOS, Cosete.** *Pedagogia da Qualidade Total.* Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1994. 272p.

**RIFKIN, Jeremy.** *O Fim dos empregos - o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho.* São Paulo: Makron Books, 1995. 348p.

**ROSA, Sanny S. da.** *Construtivismo e mudança.* 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994. Coleção Questões da Nossa Época; v. 29. 87p.

**ROSSETTO, Carlos Ricardo.** *Planejamento estratégico e seu desdobramento.* Curso Gestão Estratégica de Projetos – Educação à Distância. UFSC; CNI; SENAI, 2000. Pp. 21-33. Mimeo.

**ROUSSEAU, Jean Jacques.** *Emílio ou Da Educação.* 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 684p.

SANTOS, Milton. A Aceleração contemporânea: tempo mundo e espaço mundo. In: SANTOS, Milton et al. *O Novo mapa do mundo – Fim de século e globalização*. São Paulo: Editora Hucitec, 1993. Pp. 15-22.

SCHERER-WARREN, Ilse. *ONGs: os novos atores da "aldeia global"*. Caxambu, MG, 1996. Mimeo.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. 1ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2000.

SCHULTZ, Theodore. *O Valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SENADO FEDERAL. *Agenda 21. Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*. 2ª ed. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997. 598p.

SENAI. CE. *Regimento Interno: Centros de Formação Profissional*. Fortaleza: SENAI CE, 1980. 29p.

\_\_\_\_\_. *AUA NOTÍCIAS – Informativo do CFP Antônio Urbano de Almeida*. Ano 1, Nº 01, Julho/Agosto. Fortaleza: SENAI.CE, 1998.

\_\_\_\_\_. *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Departamento Regional do Ceará: quem somos*. SENAI.CE, <http://www.senai-ce.org.br>, 2002.

SENAI. DN. *Cenários da Indústria Brasileira - Formação Profissional para os anos 2000*. Rio de Janeiro: SENAI. DN, 1992.

\_\_\_\_\_. *SENAI: Educando para o Trabalho e a Cidadania*. Rio de Janeiro: SENAI DN, 1995. 22p.

\_\_\_\_\_. *Plano Estratégico SENAI 1996-2010*. Rio de Janeiro: SENAI. DN, 1996. 32p.

\_\_\_\_\_. *Modernização, emprego e qualificação profissional*. Rio de Janeiro: SENAI DN, 1998. 130p.

\_\_\_\_\_. *Centro Modelo de Educação Profissional: sistema de avaliação categoria bronze*. Brasília, DF: SENAI DN, 1999a. 114p.

\_\_\_\_\_. *Guia do Programa SENAI Formação de Formadores*. Brasília, DF: SENAI DN, 1999b. 49p. (Série SENAI Formação de Formadores).

\_\_\_\_\_. *Plano estratégico do SENAI – revisão 2000-2010*. Brasília, DF: SENAI. DN, 2000a. 47p.

\_\_\_\_\_. *Plano de ação do Departamento Nacional*. Brasília, DF: SENAI DN, 2000b. 35p.

\_\_\_\_\_. *Comitê técnico setorial: estrutura e funcionamento*. Versão preliminar. Projeto Estratégico Nacional “Certificação Profissional Baseada em Competências”. Brasília, DF: SENAI DN, 2000c. 14p. Mimeo.

\_\_\_\_\_. *Educação e Cidadania*. Brasília, DF: SENAI DN, 2000d. 87p. (Série SENAI Formação de Formadores).

\_\_\_\_\_. *SENAI 59 anos – Grandes Números*. Brasília, DF: SENAI DN, 2001a. Folder institucional.

\_\_\_\_\_. *Projeto Estratégico Novo Modelo de Educação Profissional – Região Nordeste*. Brasília, DF: SENAI DN, 2001b. Mimeo.

\_\_\_\_\_. *SENAI BRASIL – Informativo do Departamento Nacional do SENAI*. Ano 10, Nº 54, Julho/Agosto. Brasília, DF: SENAI DN, 2001c.

\_\_\_\_\_. *SENAI BRASIL – Edição Especial. Informativo do Departamento Nacional do SENAI*. Ano 10, Junho. Brasília, DF: SENAI DN, 2001d.

\_\_\_\_\_. *SENAI BRASIL – Informativo do Departamento Nacional do SENAI*. Ano 10, Nº 53, Maio/Junho. Brasília, DF: SENAI DN, 2001e.

\_\_\_\_\_. *SENAI: 60 Anos de Criação – Publicação Comemorativa*. Brasília, DF: SENAI DN, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Programa de Certificação Profissional*. SENAI DN, <http://www.dn.senai.br>, 2002b.

SENAI DN. ASDIN. *Política de Qualidade do SENAI*. Rio de Janeiro: SENAI DN. ASDIN, 1997. 25p.

SENAI DN. CIET. *Formação de Formadores - Educação a Distância*. Rio de Janeiro: SENAI DN. CIET, 1999a. Folder institucional.

\_\_\_\_\_. *Educação do Futuro*. Rio de Janeiro: SENAI DN. CIET, 1999b.

SENAI DN. DET. *CEMEP - Centro Modelo de Educação Profissional*. Sistema de avaliação categoria bronze. Rio de Janeiro: SENAI DN. DET, 1996. 86p.

SENNET, Richard. *O Declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SILVA, Uaci Edvaldo Matias da. *O SENAI*. Brasília, DF: SENAI DN, 1999. 100p. (Série SENAI Formação de Formadores).

**TAYLOR**, Frederick Winslow. *Princípios de administração científica*. São Paulo: Atlas, 1995. 112p.

**TEIXEIRA**, Francisco José Soares. O Neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, Francisco J. S. & OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (orgs.) *Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva – As novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo; Fortaleza, CE: Cortez; UECE, 1996.

**WEBER**, Max. *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura, 1984.

\_\_\_\_\_. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Ed. Livraria Pioneira, 1989.

## ANEXO 1

## Quadro 1

**A REPRODUÇÃO DO “DISCURSO DA QUALIDADE”<sup>95</sup>, EXCELÊNCIA E  
COMPETITIVIDADE” EM DIFERENTES MÍDIAS E FONTES DE  
COMUNICAÇÃO DO SENAI<sup>96</sup> – Jun/1998 - Jul/2001**

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
“Centros de Formação estão concorrendo à premiação”	“A preocupação em elevar a níveis de excelência a relação cliente e escola gabaritou os Centros de Formação Profissional do SENAI – CE, unidades de Parangaba e Urbano de Almeida, para se candidatarem à premiação Cemep, na categoria bronze. [...] premiação que foi criada em 1996, com o objetivo de estabelecer padrões de qualidade e gerar uma padronização nos centros de formação do Sistema SENAI [...]”	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XI, Nº 122)	Junho/1998
“SENAI debate 9º Torneio de Formação Profissional”	“A etapa nacional além de classificar alunos com potencialidade para competir no Torneio Internacional, também será fundamental na geração e disseminação de informações sobre processos de educação adotados no sistema SENAI [...]”	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XI, Nº 123)	Julho/1998
“SENAI prioriza formação de formadores – Gestão Estratégica de Pessoal destaca Programa para melhorar as competências de docentes, técnicos e gerentes”	“Os módulos abrangem o mundo da educação, o mundo do trabalho, o SENAI, a qualidade na educação, o enigma do conhecimento e as concepções atuais da educação profissional.”	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 7, Nº 36)	Julho- Agosto/1998

<sup>95</sup> O chamado modelo da Qualidade inclui em sua abordagem categorias oriundas de campos outrora negligenciados pelo discurso mercadológico, tais como: qualidade de vida, meio ambiente, saúde e segurança, produção limpa, qualidade ambiental, responsabilidade social, responsabilidade empresarial, satisfação no ambiente de trabalho, ética, participação social, cidadania etc. Busco ressaltar através do conteúdo apresentado neste Anexo, a relação que existe, via discurso da Qualidade, entre o trato das categorias supracitadas e as noções de excelência e competitividade de mercado. No que concerne ao campo de ação do SENAI, é interessante observar a carga semântica que é direcionada pela referida instituição no sentido de tornar vultoso o discurso da Qualidade, veiculando-o em diferentes tipos de mídia de domínio próprio ou correlato, através de uma estratégia editorial que engendra um efeito polissêmico e, em determinados casos, ambíguo, ao articular categorias de significados distintos em um referencial único: a equação “qualidade, produtividade e competitividade”.

<sup>96</sup> Este Quadro focaliza de modo especial a instituição SENAI. No entanto, apresenta diferentes referências quanto à veiculação de materiais de publicidade, informação e/ou comunicação, relacionados à reprodução do discurso da “Qualidade, Excelência e Competitividade”, contemplando outras instituições integrantes do Sistema CNI – Confederação Nacional da Indústria, ao qual o SENAI é vinculado. Considerando ainda que a questão central do presente estudo versa sobre o processo de reprodução do modelo da Qualidade Total na educação profissional, este levantamento inclui também informações sobre eventos e comunicações pertinentes à temática em foco e que concernem, direta ou indiretamente, ao campo de ação do SENAI.

**Quadro 1 (continuação)**

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
"QUALIDADE" – CFP AUA prepara a Segunda Etapa do programa 5S, após a sensibilização de seus colaboradores."	"No dia 20/8 [...] será feito o repasse da metodologia e programação da atividade. Em reunião entre o Comitê e a Gerência da Unidade, ficou determinado que todas as pessoas, inclusive os alunos, deverão participar da programação referida."  "Não existe 5S sem a participação e o compromisso de todos. Participe!"	AUA NOTÍCIAS – Informativo CFP Antônio Urbano de Almeida – SENAI/CE (Ano 1, Nº 01)	Julho-Agosto/1998
"CEMEP"	"CFP AUA parte em busca da Categoria Bronze."	AUA NOTÍCIAS – Informativo CFP Antônio Urbano de Almeida – SENAI/CE (Ano 1, Nº 01)	Julho-Agosto/1998
"Nível tecnológico têxtil do Ceará é o melhor do Brasil"	"Setor realiza programa de consultoria na área de Malharia"  "Atualmente, o Ceará é o segundo pólo têxtil nacional em consumo de algodão e o mais moderno em nível tecnológico. Essa produtividade e qualidade técnica são em parte resultado de um trabalho em parceria entre o Sinditêxtil, o SENAI e o CNPq. [...]"	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XI, Nº 125)	Setembro/1998
"Excelência – SENAI prioriza a meta de tornar-se um referencial de Qualidade Total na Educação para o trabalho"  "Gestão pela Qualidade Total garantida"	"Mobilização pela qualidade: firme na estratégia de tornar-se um referencial de excelência na educação para o trabalho, o SENAI norteia sua atuação pelos princípios da Gestão pela Qualidade Total, contidos no Prêmio Nacional da Qualidade (PNQ) e nas séries ISO"  "Excelência em Educação Profissional: Sistema de avaliação para atribuição do selo de Centro Modelo de Educação Profissional (Cemep), assim como para os Centros Nacionais de Tecnologia, é estruturado com base no Prêmio Nacional da Qualidade (PNQ), que estabelece critérios de avaliação com base nos referenciais de excelência da Gestão pela Qualidade Total."	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 8, Nº 37)	Setembro-Outubro/1998
"Ação na área ambiental melhora qualidade de vida"	"Senai contribui na construção de ambiente economicamente promissor e ecologicamente saudável"  "O Ceará participa do Programa SENAI de Qualidade Ambiental, PSQA, que dispõe de cooperação com o Canadá [...]"  "Para garantir a qualidade dos serviços oferecidos, o SENAI/CE procura atualizar seus processos de gestão por meio da reestruturação organizacional e a certificação ISO 9002. [...]"	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XI, Nº 126)	Outubro/1998

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
"Casa Nova no CFP AUA"	<p>"Sob o título de Casa Nova, o CFP Antônio Urbano de Almeida realizou, de maneira brilhante, a aplicação dos três primeiros sentidos do programa 5S (utilização, organização e limpeza) [...]."</p> <p>"Parabéns aos membros do comitê de qualidade, pelo nível de organização [...]. O grande desafio no porvir, para a consolidação do programa, residirá na sua manutenção, através de supervisão constante, melhorias e comunicação."</p>	AUA NOTÍCIAS – Informativo CFP Antônio Urbano de Almeida – SENAI/CE (Ano 1, Nº 02)	Outubro- Novembro/ 1998
"CFP Antônio Urbano de Almeida implementa programa de atendimento às carências sociais de seus alunos."	<p>"O horário de oito horas diárias para alunos de aprendizagem é bastante produtivo em vários aspectos, entretanto, gera alguns problemas, a exemplo, o almoço dos alunos."</p> <p>"[...] sendo o CFP Antônio Urbano de Almeida candidato a Centro Modelo de Educação Profissional – Categoria Bronze, é da sua competência criar sistemas que atendam as carências sociais de seus alunos, e o almoço no momento, constitui-se a principal [...]."</p>	AUA NOTÍCIAS – Informativo CFP Antônio Urbano de Almeida – SENAI/CE (Ano 1, Nº 02)	Outubro- Novembro/ 1998
"EVENTOS"	<p>"02/9/98 – Comitê da qualidade exibe, aos colaboradores do CFP AUA, vídeo gravado por ocasião da implantação do programa 5S."</p> <p>"09/98 – A aluna Deborah Nascimento Silva conquista o 7º lugar no 9º Torneio de Formação Profissional, modalidade <i>Soldagem</i>, na cidade de Natal/RN. Parabéns à aluna e ao instrutor José Carlos P. Neres [...]."</p> <p>"10/98 – O ex-aluno José Valdenir de Araújo [...] conquista o 3º lugar no 9º Torneio de Formação Profissional, modalidade <i>CAD</i>, na cidade de Recife/PE. Parabéns, ao nosso ex-aluno e ao instrutor Antônio Carlos de Oliveira [...]."</p> <p>"11/98 – O aluno José Felix da Rocha Neto conquista o 6º lugar no 9º Torneio de Formação Profissional, modalidade <i>CNC</i>, na cidade de Piracicaba/SP. Parabéns, ao nosso aluno e ao instrutor Antônio Carlos de Oliveira [...]."</p>	AUA NOTÍCIAS – Informativo CFP Antônio Urbano de Almeida – SENAI/CE (Ano 1, Nº 02)	Outubro- Novembro/ 1998
"Unidade de Parangaba investe em qualificação"	<p>"[...]. O SENAI está tão empenhado procurando a flexibilização que atualmente busca a certificação interna de um sistema de qualidade, que é o Centro Modelo de Educação Profissional."</p> <p>"Essa certificação se baseia no prêmio nacional de qualidade, que é avaliado em sete critérios: liderança, informação, planejamento estratégico, recursos humanos, gestão de processos, resultados e foco no cliente. A obtenção dessa certificação interna facilita o alcance de certificado externo, tipo ISO 9001."</p>	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XI, Nº 127)	Novembro/ 1998

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
"PNQ como referencial de excelência"	<p>"As vantagens do PNQ como referencial para certificação"</p> <p>"Com tantos textos ISO, pode-se fazer a pergunta, o que falta para se chegar à gestão da qualidade total? Se utilizarmos como modelo de Gestão pela Qualidade Total (GQT) os critérios de excelência do Prêmio Nacional da Qualidade, as principais omissões se situam nas Categorias Planejamento Estratégico e Informação e Análise."</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 8, Nº 38)	Novembro-Dezembro/1998
"Competitividade impõe mudanças no ensino"	<p><i>"[...] julga o SENAI ser de fundamental importância a reestruturação do seu modelo de formação profissional, que prepare os alunos atendendo a esse novo perfil requerido pelo mercado [...]"</i> (Tarcísio Bastos, gerente do CFP Antônio Urbano de Almeida, SENAI – CE).</p>	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XI, Nº 128)	Dezembro/1998
"SENAI moderniza-se e acompanha novos tempos"	<p>"A entidade acompanhou as transformações do mercado e investiu nas áreas físicas, laboratoriais e recursos humanos"</p> <p>"Entre os principais projetos do SENAI – Ceará para o próximo ano, estão certificar com a norma ISO 9000 duas escolas – o Cetae e a Wanderillo de Castro Câmara – e obter o título de Centro Modelo de Educação Profissional, Cemep, do SENAI – DN para mais três unidades – Centro de Formação Profissional de Parangaba, CFP Antônio Urbano de Almeida e CFP Waldir Diogo. [...]"</p>	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XI, Nº 128)	Dezembro/1998
"Cenatecs e Cemeps revelam os seus resultados"	<p>"SENAI dá grande salto com seus pólos de excelência"</p> <p>"Os Centros Modelos de Educação Profissional, por sua vez, tiveram um grande crescimento no número de unidades tituladas, passando de oito, em 1997, para 31 até o final de 98, mostrando o interesse dos dirigentes das escolas pelo novo perfil exigido pelo SENAI."</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 8, Nº 39)	Janeiro-Fevereiro/1999
"SESI forma primeira turma de 1º grau da Rigesa"	<p>"SESI e Rigesa, em parceria, deram um exemplo de 1º mundo ao graduar 31 alunos – operários"</p> <p>"Programa melhora qualidade do professor"</p> <p>"O programa prevê a realização de cursos [...] para professores que atuam no Programa SESI Educação do Trabalhador. [...]"</p>	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XI, Nº 130)	Fevereiro/1999
"SENAI participa com destaque em Paris de feira de panificação"	<p>"A iniciativa de levar o Certrem para a Feira Internacional aponta para outra meta do SENAI – CE: transformar a escola num Centro Nacional de Tecnologia, título concedido pelo SENAI Nacional e Confederação Nacional da Indústria, CNI, dentro dos critérios do PNQ – Prêmio Nacional de Qualidade. [...]"</p>	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XI, Nº 131)	Março/1999

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
"Alunos do SENAI – CE destacam-se em torneio"	<p>"Um torneio [...] promovido pelo SENAI, Departamento Nacional, que tem como finalidade proporcionar melhoria da qualidade da educação profissional. [...]."</p> <p>"A posição de destaque do SENAI – CE nesses torneios, conquistando bons resultados, explica-se pelo empenho dos alunos e técnicos professores, que levam a sério todo o processo de treinamento e preparação, usando equipamentos de última geração para o uso da pesquisa e da prática. [...]."</p>	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XI, Nº 131)	Março/1999
<p>"VANTAGEM COMPETITIVA: SENAI lança sistema de controle da qualidade para setor de alimentos"</p> <p>"SENAI-DN prepara-se para certificação ISO 9001"</p>	<p>"[...] dentro do cenário da globalização, de um mundo sem fronteiras econômicas, torna-se cada vez mais importante a modernização da indústria, em especial, a sua capacitação tecnológica através da adoção de sistemas de gestão e controle da qualidade."</p> <p>"O diretor-geral do SENAI-DN, Alexandre Figueira Rodrigues, anunciou, no dia 14 de abril, a implantação do Sistema de Garantia da Qualidade ISO 9001 e Política de Gestão pela Qualidade no Departamento Nacional."</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 8, Nº 40)	Março-Abril/1999
"Qualidade"	<p>"Programa 5S"</p> <p>"O 5S aponta como facilitador do processo de alcance da Qualidade Total, visando ao melhor ambiente, redução de desperdícios, satisfação física e mental das pessoas, harmonia, melhoria nos processos e nas relações – para tanto o envolvimento e o comprometimento será a base do sucesso."</p>	AUA NOTÍCIAS – Informativo CFP Antônio Urbano de Almeida – SENAI/CE (Ano 2, Nº 03)	Abril-Maio/1999
"CEMEP"	<p>"A caminho do CEMEP"</p> <p>"A busca desta Certificação simboliza o compromisso do Centro de Formação Profissional Antônio Urbano de Almeida e de todo o SENAI no Ceará, com a qualidade de seus produtos e serviços e com a finalidade de atender seu cliente sempre da melhor forma e buscando sua satisfação plena."</p> <p>"A Certificação [...] avalia [...] o grau de qualidade em sete aspectos de gestão da unidade: Liderança, Foco no Cliente, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Processos, Gestão da Qualidade, Meio Ambiente, Cidadania e Espírito Público."</p>	AUA NOTÍCIAS – Informativo CFP Antônio Urbano de Almeida – SENAI/CE (Ano 2, Nº 03)	Abril-Maio/1999
"Política da Qualidade CFP AUA"	"Proporcionar a satisfação do cliente através da transferência de tecnologias, conhecimentos e informações; Aperfeiçoar continuamente nossos produtos e serviços; Ampliar e fortalecer parcerias; Otimizar recursos e oferecer preços competitivos; Assegurar o comprometimento do colaborador através do estímulo ao desenvolvimento, integração e valorização; Propiciar o exercício da cidadania."	AUA NOTÍCIAS – Informativo CFP Antônio Urbano de Almeida – SENAI/CE (Ano 2, Nº 03)	Abril-Maio/1999

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
"Volta às aulas dos alunos de aprendizagem com Semana da Qualidade e Cidadania"	<p>"O início dos cursos de aprendizagem de Mecânica de Manutenção de Máquinas em Geral, Ferramenteiro em Geral e Artes Gráficas foi marcado com uma atividade de abertura do semestre letivo 99.1, idealizada como A Semana da Qualidade, Cidadania e Meio Ambiente, uma vez que tais cursos foram reformulados para inclusão das disciplinas: Cidadania, Qualidade e Meio Ambiente."</p> <p>"Fruto da Semana da Qualidade e Cidadania, os alunos da aprendizagem desenvolveram um projeto de ação comunitária, com o objetivo de oportunizar a ação de cidadania."</p>	AUA NOTÍCIAS – Informativo CFP Antônio Urbano de Almeida – SENAI/CE (Ano 2, Nº 03)	Abril-Maio/1999
"SENAI se adequa às exigências de um novo tempo"	<p>"A entidade prepara trabalhadores para atuar no cenário industrial que hoje se descortina"</p> <p>"O SENAI tem como missão a preparação dos trabalhadores para atuar no novo cenário industrial nacional, marcado pela globalização dos mercados, elevados níveis de competição e novos requisitos de qualidade e produtividade."</p>	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XII, Nº 133)	Maio/1999
"GESTÃO AMBIENTAL – Programa SENAI da qualidade ambiental apóia o desenvolvimento sustentável da indústria"	<p>"ECOLOGICAMENTE CORRETO: SENAI consolida atuação na área ambiental"</p> <p>"A questão ambiental constitui-se em parâmetro portador de futuro e de competitividade para a indústria [...]."</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 8, Nº 41)	Maio-Junho/1999
"Parceria entre SENAI – CE e Cholet resulta em doação"	<p>"[...] esta é a segunda vez que o resultado de um treinamento é doado para instituições filantrópicas. [...]."</p> <p><i>"Quando pensamos em aprimorar qualidade temos o SENAI como a principal referência"</i> (Ricardo Neto Sahd, proprietário da Cholet Confecções).</p>	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XII, Nº 134)	Junho/1999
"Prêmio CNI de Incentivo à Qualidade dá R\$ 30 mil"	<p>"A Confederação Nacional da Indústria, CNI, abre o período de inscrições para o Prêmio CNI de Incentivo à Qualidade e Produtividade. [...]."</p>	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XII, Nº 134)	Junho/1999
"Cetae recebe Certificação ISO 9002"	<p>"A obtenção da ISO confere à escola do SENAI prestígio internacional e maior competitividade"</p> <p>"Consórcio oferece qualidade"</p> <p>"O Cetae, Centro de Treinamento e Assistência às Empresas, do SENAI – CE, já figura no seletor rol de instituições a possuir a certificação ISO 9002."</p>	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XII, Nº 135)	Julho/1999

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
"SENAI/CE já conta com dois Centros Modelos de Educação"	<p>"[...] a CNI reconheceu os Centros de Formação Profissional de Parangaba e Antônio Urbano de Almeida como Centros Modelos de Educação Profissional, Cemep. Os critérios de avaliação adotados pela CNI são os indicadores do Prêmio Nacional de Qualidade, PNQ."</p> <p>"A promoção de Centro de Formação Profissional para Centro Modelo de Educação Profissional, tem [...] uma grande importância para as duas unidades, considerando que elas trabalham agora não somente o aspecto profissional da empregabilidade. A educação engloba outras dimensões, com ênfase na cidadania, nas relações sociais, na ética."</p>	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XII, Nº 135)	Julho/1999
"INTEGRAÇÃO: UMA SEMENTE DE EXCELENTE QUALIDADE"	"A integração de nossas unidades significa economia de meios e maior produtividade."	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 8, Nº 42)	Julho-Agosto/1999
"Empresas e Empresários" "Administração da Qualidade"	"Foram iniciadas [...] as aulas da terceira turma do curso de pós-graduação em Administração da Qualidade ( <i>latu sensu</i> ), promovido pelo Centro de Competitividade Industrial, Compil/FIEC. [...]."	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XII, Nº 136)	Agosto/1999
"SENAI inaugura Centro de Educação e Tecnologia"	<p>"A nova unidade está apta a atender o DI de Maracanaú, Horizonte, Pacajus e Maranguape"</p> <p>"[...] Além dos treinamentos [...], o Centro está preparado para trabalhar questões como gestão da qualidade ou meio ambiente nas empresas [...]."</p>	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XII, Nº 136)	Agosto/1999
"SENAI implanta Centro Virtual de Educação"	"[...] o objetivo principal do CVA é a intermediação da oferta de cursos, programas e serviços técnicos e/ou tecnológicos de alta qualidade, adequados e de boa relação custo-benefício, para atender a empresas e profissionais da cadeia produtiva automobilística. [...]."	INDÚSTRIA E PRODUTIVIDADE – Revista da Confederação Nacional da Indústria – CNI (Ano 32, Nº 314)	Agosto/1999
"DESIGN" "O que faz a diferença"	"Ferramenta indispensável no desenvolvimento industrial do produto, fator de qualidade e competitividade, instrumento de marketing, elemento estratégico na exportação e, sem dúvida, uma forma eficiente de sedução do consumidor. [...]."	INDÚSTRIA E PRODUTIVIDADE – Revista da Confederação Nacional da Indústria – CNI (Ano 32, Nº 314)	Agosto/1999

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
"UMA QUESTÃO DE INTELIGÊNCIA COMPETITIVA"	<p>"Semana do Conhecimento apresentou os principais avanços mundiais em gestão do conhecimento e sistemas de inteligência competitiva"</p> <p>"Ao mudarmos da era industrial para a era do conhecimento, os clientes passaram a ter supremacia nas ações desenvolvidas. E, para atender às necessidades crescentes do mercado, as empresas precisam multiplicar suas competências."</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 9, Nº 43)	Setembro-Outubro/1999
"Marquise e Iracema vencem 4ª edição do prêmio qualidade"	<p>"As empresas Marquise (Holding) e Iracema Indústria de Caju venceram a quarta edição do Prêmio SESI de Qualidade no Trabalho [...]."</p> <p><i>"Pretendemos extrapolar o conceito de qualidade para a comunidade, saber o que pensam das nossas atividades, em que podemos melhorar e como podemos ajudá-la"</i> (João Batista Ferreira, gerente de Recursos Humanos da Iracema Indústria de Caju).</p>	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XII, Nº 138)	Outubro/1999
"O FINANCIAMENTO DO SISTEMA S"	<p><i>"A iniciativa dos fundadores da Confederação Nacional da Indústria levou à criação da contribuição compulsória, paga por todos os empresários, para que o projeto maior de capacitação do trabalhador brasileiro pudesse ser materializado. Isso ocorreu através do SENAI e do SESI, e se ampliou ainda mais com o advento das demais entidades que hoje fazem do Sistema S um dos mais completos e capazes do mundo na formação e qualificação do trabalhador"</i> (Deputado Moreira Ferreira, Presidente da CNI).</p>	INDÚSTRIA E PRODUTIVIDADE – Revista da Confederação Nacional da Indústria – CNI (Ano 32, Nº 315)	Outubro/1999
<p>"O SISTEMA S"</p> <p>"Formação para o trabalhador, soluções para as empresas"</p>	<p><i>"O Sistema prepara o trabalhador para ser excelente em tudo o que faz, dando-lhe competência para perceber e acompanhar as mudanças no mercado de trabalho"</i> (Deputado Moreira Ferreira, Presidente da CNI).</p> <p>"[...] Se no início a principal preocupação era formar o trabalhador e melhorar sua qualidade de vida, ao longo dos anos [...], o sistema, no seu conjunto, tornou-se também, para milhões de brasileiros, um instrumento de construção da cidadania."</p>	INDÚSTRIA E PRODUTIVIDADE – Revista da Confederação Nacional da Indústria – CNI (Ano 32, Nº 315)	Outubro/1999
<p>"INDÚSTRIA"</p> <p>"A eficiência do Senai e do Sesi"</p>	<p><i>"O profissional do próximo século deverá ser polivalente sem perder a excelência em tudo o que faz. Além disso, deverá ter senso crítico para perceber as mudanças que, hoje, acontecem com enorme velocidade"</i> (Alexandre Figueira Rodrigues, diretor-geral do Departamento Nacional do SENAI).</p> <p>"O SESI, instituição gêmea do SENAI, cumpre a missão de contribuir para o bem-estar e a saúde do trabalhador e sua família [...]."</p>	INDÚSTRIA E PRODUTIVIDADE – Revista da Confederação Nacional da Indústria – CNI (Ano 32, Nº 315)	Outubro/1999

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
<p>“PROCESSOS”</p> <p>“EVOLUI O RECURSO HUMANO”</p>	<p>“Para Alexandre Figueira Rodrigues, diretor-geral do SENAI Nacional, a variável conhecimento tem peso significativo dentro do fator competitividade. ‘Haverá mais cérebro-de-obra do que mão-de-obra’, compara. O trabalhador terá que ser preparado para aprender sempre e ter a capacidade de se adaptar rapidamente às novas funções e ocupações – o que passa pela questão da educação básica. [...]”</p>	<p>INDÚSTRIA E PRODUTIVIDADE – Revista da Confederação Nacional da Indústria – CNI (Ano 32, Nº 315)</p>	<p>Outubro/1999</p>
<p>“Empresas e Empresários”</p> <p>“Qualidade”</p>	<p>“[...] O Centro de Treinamento e Apoio às Empresas, órgão do SENAI, que conseguiu a Certificação ISO 9000 [...], lançou um consórcio para permitir que outras instituições também se qualificassem [...]. Os empresários estão conscientes de que sem qualidade e competitividade é impossível prosperar nos tempos atuais.”</p>	<p>JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XII, Nº 139)</p>	<p>Novembro/1999</p>
<p>“SENAI – CE encerra 99 com mais de 12.500 treinamentos”</p>	<p>“[...] a expectativa para o ano 2000 é de que as ações do órgão superem os números obtidos este ano [...]. Essa confiança [...] baseia-se em dados concretos: as reformas e o reaparelhamento dos centros de treinamento e as várias certificações de qualidade obtidas por eles ao longo de 1999.”</p>	<p>JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XII, Nº 139)</p>	<p>Novembro/1999</p>
<p>“DR DE SANTA CATARINA GANHA PRÊMIO PELA GESTÃO DA QUALIDADE”</p>	<p>“Santa Catarina recebe Prêmio Gestão da Qualidade”</p> <p>“A conquista foi anunciada após avaliação do Programa de Gestão da Qualidade da instituição [...]. Seis unidades operacionais foram reconhecidas como Centros Modelos de Educação Profissional (CEMEPS) ou Centros Nacionais de Tecnologia (CENATECS), [...] pelo SENAI – DN, partindo de critérios do Programa Nacional da Qualidade.”</p>	<p>SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 9, Nº 44)</p>	<p>Novembro-Dezembro/1999</p>
<p>“Brasil conquista ouro e bronze na maior olimpíada profissional do mundo”</p>	<p>“Duas medalhas de ouro, uma de bronze e cinco certificados de excelência. Este foi o resultado alcançado pela equipe brasileira na 35ª Olimpíada Internacional de Formação Profissional, realizada entre os dias 11 e 17 de novembro, em Montreal, no Canadá”</p> <p>“Cinco alunos receberam diplomas de excelência pelo desempenho igual ou superior a 85% - acima de 500 pontos nas provas [...]”</p> <p>“[...] a conquista das medalhas demonstra que a capacitação do SENAI para os alunos é equivalente à do Primeiro Mundo, pois estamos competindo com países líderes em desenvolvimento tecnológico. É uma honra e uma satisfação muito grande para todos do SENAI e da CNI [...]”</p>	<p>SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 9, Nº 44)</p>	<p>Novembro-Dezembro/1999</p>

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
"O brilho dos jovens brasileiros"	<p>"São fatos como esse que nos fazem acreditar neste país. Numa nação de educação precária e com tantos problemas sociais, é gratificante ver um brasileiro mostrando ao resto do mundo que é o melhor em sua profissão" (Antonio Ermírio de Moraes – Presidente do Grupo Votorantim).</p> <p>"Os garotos do SENAI produziram matéria. Conquistaram os louros mundiais. Agora é a vez de o Brasil reconhecer o seu esforço e usar a sua vida como exemplo de conduta para a juventude, escolas e agências de formação profissional. Parabéns, garotos! Parabéns, SENAI!" (Idem).</p>	<p>SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 9, Nº 44)</p> <p>Artigo publicado na Folha de São Paulo de 28/11/1999</p>	<p>Novembro-Dezembro/1999</p>
"Trabalho em equipe: participação e comunicação"	<p>"Habilidade nos relacionamentos, qualidade de vida"</p> <p>"Cada vez mais as organizações enfatizam que o trabalho em equipe pode melhorar a qualidade de vida e aumentar a produtividade; e segundo os estudiosos que analisam as tendências do futuro, na era da informática, a grande e poderosa arma do progresso social e empresarial é a participação. [...]."</p>	<p>DIGALÁ – A Revista do Agente de Formação Profissional (Ano 4, Nº 11, SENAC – Departamento Nacional)</p>	<p>Novembro-Dezembro/1999</p>
"Cetae dá consultoria para obtenção da ISO 9000"	<p>"O Programa Qualidade na Empresa Cearense, lançado [...] pela FIEC, começa a produzir resultados. [...]."</p> <p>"O Consórcio ISO 9000 do Cetae [...] foi criado para ajudar a fomentar o Programa Qualidade na Empresa Cearense (da FIEC), estimulando, paralelamente, a busca pela obtenção da certificação. [...]."</p>	<p>JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XII, Nº 140)</p>	<p>Dezembro/1999</p>
	<p>"PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR"</p> <p>"Estamos vivendo, no Brasil, um consenso no que diz respeito à importância e à prioridade conferidas à educação. Trabalhadores e empregadores, governo e sociedade, políticos e partidos de esquerda, centro e direita, acadêmicos de todas as correntes – todos se põem razoavelmente de acordo quanto à necessidade da educação básica e profissional, como ferramenta para melhorar a qualidade e a competitividade no setor produtivo, ampliar as condições de empregabilidade do trabalhador e fortalecer a cidadania" (p. 05).</p> <p>"A execução descentralizada do PLANFOR mobiliza [...] uma rede de institutos, escolas e agências de educação profissional existente, abrangendo: os sistemas de ensino técnico federal, estadual e municipal; as universidades públicas e privadas (serviços de extensão); o chamado Sistema S (SENAI/SESI, SENAC/SESC, SENAR, SENAT/SEST, SEBRAE); sindicatos de trabalhadores; escolas e fundações de empresas; organizações não-governamentais; ensino profissional livre" (p. 12).</p>	<p>Educação e trabalho. Um projeto para jovens e adultos de baixa escolaridade (Série Cadernos Temáticos, PLANFOR, Ministério do Trabalho e Emprego, Brasília – DF)</p>	<p>1999</p>

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
	<p>“SENAI FORMAÇÃO DE FORMADORES – EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA”</p> <p>“Objetiva o desenvolvimento de competências do FORMADOR para melhorar a qualidade de seu desempenho profissional. Mais especificamente, possibilitar: o entendimento básico das questões que envolvem educação e trabalho; a compreensão dos processos de Educação em geral e especialmente de Educação Profissional, característicos do mundo contemporâneo; uma visão moderna da gestão de pessoas e da competitividade empresarial.”</p>	<p>Folder (PROGRAMA SENAI FORMAÇÃO DE FORMADORES, SENAI/DN – Departamento Nacional)</p>	1999
“Certificação ISO 9001”	<p>“O SENAI de Pernambuco teve muito que comemorar no final de 1999. [...] Em setembro, a sede do regional conseguiu uma de suas principais conquistas, obtendo a Certificação de ISO 9001 em Educação Profissional, concedida pela empresa alemã DQS – Brasil, Associação Alemã especializada em certificação de Gestão. [...]”</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 9, Nº 45)	Janeiro-Fevereiro/2000
“DR DE ALAGOAS TEM TODAS UNIDADES CERTIFICADAS PELA ISO 9002”	<p>“Alagoas tem todas unidades certificadas pela ISO 9002”</p> <p>“[...] o SENAI/AL tornou-se a primeira instituição de ensino de Alagoas a ter o seu Sistema de Garantia da Qualidade reconhecido internacionalmente e o primeiro Regional do Sistema SENAI a ter todas as suas unidades certificadas. [...]”</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 9, Nº 45)	Janeiro-Fevereiro/2000
“PRESIDENTE DA REPÚBLICA ELOGIA ATUAÇÃO DO SENAI”	<p>“O SENAI é uma escola profissional de excelência”, destacou o presidente Fernando Henrique Cardoso, em audiência de homenagem aos alunos do SENAI vitoriosos na 35ª Olimpíada Internacional de Formação Profissional, realizada no Canadá”</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 9, Nº 45)	Janeiro-Fevereiro/2000
“EDUCAR PARA A COMPETÊNCIA – Estratégia do SENAI para formar os profissionais da Sociedade do Conhecimento”	<p>“COMPETÊNCIAS PARA A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO”</p> <p>“[...] as transformações em curso na Sociedade do Conhecimento exigem modelos de ensino e de aprendizagem altamente flexíveis e abrangentes, visando a formação de um trabalhador qualificado de forma polivalente e, principalmente, com o potencial de aperfeiçoamento continuado, para que possa atuar nos mais diferentes contextos de trabalho.”</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 9, Nº 46)	Março-Abril/2000
“DN é recomendado para a ISO 9001 – BVQI constata a excelência do Sistema de Garantia da Qualidade ISO 9001 do SENAI – DN”	<p>“[...] a gestão pela qualidade é uma vantagem competitiva sem a qual as organizações, num contexto de economia global, não têm condições de sobrevivência.”</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 9, Nº 46)	Março-Abril/2000
“ISO 9001: A EXCELENCIA CERTIFICADA”	<p>“BVQI constata a eficácia da implantação do Sistema de Garantia da Qualidade ISO 9001 do SENAI – DN”</p> <p>“A busca constante de excelência se impõe como solução para se acompanhar o ritmo intenso da competitividade internacional” (Deputado Moreira Ferreira, presidente da CNI e do Conselho Nacional do SENAI).</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 9, Nº 46, Encarte Especial)	Março-Abril/2000

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
"Sistema CNI participa de parceria para qualificação de trabalhadores"	"[...] A CNI tem atuação direta no projeto por meio de ações do SENAI e do SESI, sobretudo em parceria com a Fundação Roberto Marinho (Telecurso 2000) e como um dos patrocinadores do Canal Futura. A meta do Planfor para 2000 é qualificar e requalificar 4 milhões de trabalhadores, com investimento de R\$ 497 milhões, oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador."	INDÚSTRIA E PRODUTIVIDADE – Revista da Confederação Nacional da Indústria – CNI (Ano 33, Nº 318)	Abril/2000
"SENAI – Adequado aos novos tempos"	"Qualidade e Meio Ambiente"  "Na área da qualidade, o SENAI/CE também opera através do Cetae, sendo a própria unidade já certificada na ISO 9002 [...]. A certificação reforçou sua capacidade de auxiliar outras instituições e empresas que também desejem buscar a ISO – hoje um fator de competitividade para muitos negócios numa economia na qual são exigidos novos padrões de qualidade e produtividade. [...]"	REVISTA DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará	12 de maio de 2000
"SENAI vai treinar 2 mil eletricitistas"	<i>"É de fundamental relevância a capacitação e o treinamento profissional de todo o quadro funcional das corporações para o avanço e manutenção das empresas, nos dias de competitividade atuais"</i> (Jorge Parente Frota, presidente da FIEC).	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XIII, Nº 145)	Maio/2000
"MEIO AMBIENTE E COMPETITIVIDADE – Programa SENAI da Qualidade Ambiental (PSQA) contribui para a competitividade da indústria, através de ações voltadas para a educação, gestão e tecnologia ambientais"	"EDUCAÇÃO, GESTÃO E TECNOLOGIA AMBIENTAIS - Programa SENAI da Qualidade Ambiental (PSQA) fortalece sua estrutura de produtos e serviços, desenvolve conhecimento e oferece à indústria soluções integradas em educação, gestão e tecnologia ambientais como instrumentos de competitividade"	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 9, Nº 47)	Maio-Junho/ 2000
"Sucesso da Olimpíada do Conhecimento"	<i>"Evoluímos no conceito do Torneio de Formação Profissional – onde avaliávamos as qualidades técnicas e práticas dos nossos alunos –, para esta etapa da Olimpíada do Conhecimento, em que são avaliadas também as qualidades pessoais, para que o aluno possa se autodesenvolver, condição hoje fundamental para empregar-se e manter-se empregado"</i> (Luis Carlos Vieira, diretor regional do SENAI – SP).	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 9, Nº 47)	Maio-Junho/ 2000
"RS conquista 8 troféus do Prêmio Qualidade"	"Confirmando o trabalho que vem sendo desenvolvido há vários anos no sentido de ter suas Unidades voltadas para a filosofia da qualidade, o SENAI/RS conquistou oito troféus na 5ª edição do Prêmio Qualidade RS 2000, do Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade (PGQP). [...]"	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 9, Nº 47)	Maio-Junho/ 2000
"Sistema da Qualidade"	"[...] Para garantir o sucesso do seu Sistema da Qualidade, o Regional alagoano vem conscientizando as equipes de trabalho responsáveis pela manutenção da certificação. [...]"	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 9, Nº 47)	Maio-Junho/ 2000
"QUALIDADE GARANTIDA E CERTIFICADA – SENAI – DN recebe a certificação ISO 9001/94, autenticada pela Bureau Veritas Qualitas International - BVQP"	<i>"Receber esta certificação é uma distinção e o reconhecimento pela alta qualidade dos serviços prestados pelo SENAI"</i> (Deputado Moreira Ferreira, presidente da CNI e do Conselho Nacional do SENAI).	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 9, Nº 47)	Maio-Junho/ 2000

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
"QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL"	<p>"QUALIFICAÇÃO VERSUS COMPETÊNCIA"</p> <p><i>"O novo modelo de qualificação profissional rompe não só com o paradigma de qualificação anterior, que privilegia a especialização, como também com o modelo comportamental requerido ao trabalhador. [...]. Identifique-se a definição de um novo patamar de qualificação, vinculado ao savoir-faire dos trabalhadores e ao ambiente subjetivo do sujeito: abstração, criatividade, dinamismo, comunicação etc."</i> (Maria da Conceição Calmon Arruda, Mestre em Ciência da Informação pelo IBICT).</p> <p><i>"A elevação do número de diplomas cria uma situação em que a certificação deixa de ser um elemento de excelência [...] para tornar-se acessório. As organizações passam a exigir qualificações que agreguem valor ao diploma e que tenham aplicabilidade na situação de trabalho. [...]"</i> (Idem).</p>	BOLETIM TÉCNICO DO SENAC (Vol. 26, Nº 02, SENAC – Departamento Nacional)	Maio-Agosto/2000
"O Plano Estratégico de um novo Senac"	<p>"A organização estará nos próximos cinco anos focada em três grandes orientações: o crescimento em escala significativa do volume e diversidade dos seus serviços [...]; a diferenciação de seus produtos e serviços, intensificando a Qualidade SENAC [...]; e uma postura empreendedora e antecipatória junto à sociedade, aos grandes contribuintes e ao mercado em geral, na busca pela realização de sua <i>Missão e Visão de Futuro</i>."</p>	BOLETIM TÉCNICO DO SENAC (Vol. 26, Nº 02, SENAC – Departamento Nacional)	Maio-Agosto/2000
"Garantia de futuro"	<p>"O Centro Modelo de Educação Profissional Antônio Urbano de Almeida, Cemep AUA, uma das unidades de negócios do SENAI/CE [...] tem se tornado referência na difusão de conhecimento e tecnologia [...], fomentando, sobretudo, a indústria cearense, através de ferramentas de ponta e ensino de qualidade."</p>	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XIII, Nº 146)	Junho/2000
"SENAI: excelência reconhecida e certificada"	<p><i>"Esta certificação é uma distinção e o reconhecimento pela alta qualidade dos serviços prestados pelo SENAI – DN"</i> (Deputado Moreira Ferreira, presidente da CNI e do Conselho Nacional do SENAI).</p> <p><i>"[...] O BVQI avaliou e aprovou o Sistema de Garantia da Qualidade do SENAI – DN, abrangendo o planejamento, desenvolvimento e coordenação de projetos estratégicos e projetos de melhoria operacional em educação profissional, informação tecnológica e assessoria técnica e tecnológica como contribuição para o fortalecimento da indústria brasileira. [...]"</i></p>	INDÚSTRIA E PRODUTIVIDADE – Revista da Confederação Nacional da Indústria – CNI (Ano 33, Nº 319)	Junho/2000

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
"Tecnologia e bom serviço"	"A excelência do ensino oferecido pelo SENAI é garantida pela constante atualização de seus multiplicadores [...]. Todo esse esmero para proporcionar um treinamento atualizado aos alunos já se apresenta como referência da região – prova disso são os participantes que têm se deslocado de concessionárias do Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte e Paraíba para realizarem os cursos aqui em Fortaleza."	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XIII, Nº 147)	Julho/2000
"Modernização e Capacitação de Recursos Humanos no Complexo Têxtil e Alimentar"	"Nos complexos têxtil e alimentar, o processo de modernização resultou num aumento da escolaridade exigida para contratação. No que tange aos têxteis, as novas ocupações que estão surgindo estão fortemente associadas à operação/manutenção de equipamentos automatizados e de máquinas polivalentes, à área de qualidade, simultaneamente a ocorrência de uma revisão das funções de chefia e supervisão. Destaca-se a exigência de um perfil polivalente/multifuncional [...]."	Informativo CBO 2000 (SENAI/DN, Vol. 01, Edição 01)	Julho/2000
"A APRENDIZAGEM INDUSTRIAL VOLTADA PARA UM NOVO PERFIL DE TRABALHADOR"	"SENAI – DN intensifica discussão nacional, visando a revisão e revitalização do conceito de aprendizagem industrial, segundo os princípios da flexibilização e da educação continuada"  <i>"[...] vem sendo discutida a proposta nacional para a aprendizagem, de modo a preparar o jovem para o mercado e para a vida"</i> (Alberto Borges, responsável pela coordenação técnica do projeto Novos Rumos da Aprendizagem Industrial).	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 9, Nº 48)	Julho-Agosto/ 2000
"Centro do SESI recebe ISO 9001"	"O Centro de Atendimento ao Trabalhador do SESI, em Parangaba, será a primeira unidade do SESI/CE a ser certificada pela norma ISO 9001. [...] A certificação ISO 9001, em termos gerais, significa que os métodos e procedimentos adotados pela empresa ou instituição, e os serviços e produtos decorrentes da aplicação de tais métodos, têm um padrão de qualidade claramente definido e internacionalmente reconhecido."	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XIII, Nº 148)	Agosto/2000
"Olimpíada do conhecimento 2001: SENAI e empresas em sintonia com as grandes transformações no mundo do trabalho"	"Em prol da competitividade das empresas e empregabilidade dos trabalhadores"  "[...] o ponto estratégico da Olimpíada do Conhecimento é a constante atualização do perfil profissional e a avaliação do processo de educação, considerando-se os novos modelos de competências. [...]."	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 10, Nº 49)	Setembro-Outubro/ 2000
"DN GARANTE MANUTENÇÃO DA ISO 9001"	<i>"Garantimos que os níveis de qualidade dos nossos produtos e serviços continuam altos e comprovamos uma grande coesão entre os coordenadores de nossas unidades de todo o nosso time"</i> (José Manuel de Aguiar Martins, diretor-geral do SENAI – DN).	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 10, Nº 49)	Setembro-Outubro/ 2000

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
"REFERENCIAL DE QUALIDADE"	<p>"Capacitação de jovens da Mangueira – Programa favorece qualificação profissional e ingresso no mercado de trabalho"</p> <p>"Cento e sessenta jovens da comunidade da Mangueira serão treinados pelo SENAI do Rio de Janeiro através de uma parceria firmada com Escola de Samba e a BM&amp;F, dentro do Projeto Faz Tudo Mangueira. [...]."</p> <p>"[...] A instituição ficará responsável pela capacitação dos professores, supervisão técnica e pedagógica, acompanhamento, avaliação e certificação dos alunos."</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 10, Nº 49)	Setembro-Outubro/2000
"EDUCAÇÃO"	<p>"EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: QUESTÕES PARA O DEBATE"</p> <p><i>"A educação é elemento fundamental para a formação do 'capital humano', adequado ao novo cenário produtivo"</i> (Rosa Elisa M. Barone, Socióloga, Doutora em Educação, PUC – SP).</p> <p><i>"Também sobre a gestão e os processos pedagógicos pensados para melhorar a qualidade da educação, ao mesmo tempo em que há consenso sobre a necessidade de modernizar a gestão da escola para torná-la eficaz e responsável por seus resultados, o instrumental metodológico, em face da especificidade do campo da educação, certamente precisa ser diferente daquele utilizado pelas empresas. [...]"</i> (Idem).</p>	BOLETIM TÉCNICO DO SENAC – A Revista da Educação Profissional (Vol. 26, Nº 03, SENAC – Departamento Nacional)	Setembro-Dezembro/2000
"Senac/MG recebe certificado ISO 9001"	<p>"A supervisão pedagógica foi a área fundamental na implantação do Sistema [...]. O Sistema da Qualidade está possibilitando a unificação da linguagem e da estrutura curricular do Senac em todo o estado."</p> <p>"A certificação [...] vem sinalizar o rumo de um trabalho contínuo em busca da qualidade total, garantida através do monitoramento dos processos internos, a manutenção de elevado padrão de eficácia e a constante evolução, em consonância com as demandas do mercado."</p>	BOLETIM TÉCNICO DO SENAC – A Revista da Educação Profissional (Vol. 26, Nº 03, SENAC – Departamento Nacional)	Setembro-Dezembro/2000
"Instituição italiana capacita profissionais do SENAI"	<p><i>"Ficamos confiantes pelo fato de estarmos caminhando na linha que propusemos para a FIEC: a de realizar um trabalho no sentido de capacitar tanto os colaboradores como os empresários a fim de tornar a indústria cearense competitiva mundialmente"</i> (Jorge Parente Frota, presidente da FIEC).</p>	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XIII, Nº 150)	Outubro/2000

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
"Visão ampliada para a competitividade – Com o apoio do Governo alemão, Projeto competir favorece modernização das indústrias de pequeno porte"	<p>"Gestão da Qualidade"</p> <p>"O sucesso do Projeto Competir pode ser avaliado pelas ações bem-sucedidas realizadas com empresas do setor da Construção Civil. O Programa de Implantação de Sistemas de Gestão da Qualidade para Empresas Construtoras resultou na certificação ISO 9002 de 12 empresas. [...]"</p> <p><i>"Estamos promovendo mudanças de paradigmas e sensibilizando profissionais do setor para a importância da consolidação da cultura da qualidade"</i> (Armênio Ferreira, diretor da Construtora M. Bacelar).</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 10, Nº 50)	Novembro-Dezembro/2000
"Novas certificações"	"O SENAI de Pernambuco acaba de ter ampliada a abrangência da sua certificação ISO 9001. Agora, além de ter o credenciamento em Formação Profissional [...] a instituição passa a ter certificação de qualidade em Assistência Técnica e Tecnológica. [...]"	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 10, Nº 50)	Novembro-Dezembro/2000
"Centro triplica atendimento"	"Três meses. Este foi o tempo necessário para o Centro de Educação Tecnológica Alexandre Figueira Rodrigues [...], do SENAI/CE, triplicar o número de matrículas e de atendimento a empresas, fechando a década de 90 com significativo salto quantitativo e qualitativo."	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XIII, Nº 152)	Dezembro/2000
/	<p>"ISO 9001"</p> <p>"Qualidade: ISO é a nossa garantia"</p>	Notebook – caderno de anotações (brinde-propaganda, CNI/SENAI – Departamento Nacional)	2000
"SESI entrega Prêmio Qualidade no Trabalho"	<p>"[...] Foram agraciadas as empresas que mais se destacaram no ano passado nas áreas de gestão de saúde, segurança no trabalho, educação e desenvolvimento, lazer, cultura e proteção ao meio ambiente. [...]"</p> <p>"[...] O prêmio SESI de Qualidade no Trabalho foi criado em 1996, em substituição ao Prêmio Operário Padrão [...]. Com a evolução para Qualidade Total no Trabalho, o prêmio oferecido pelo SESI visou ampliar o foco da premiação em relação à indústria. [...]"</p>	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XIII, Nº 153)	Janeiro/2001

**Quadro 1 (continuação)**

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
<p>“Plano de Ação identifica demandas dos DRs e define ações e metas para o biênio 2001-2002”</p>	<p>“Ações e metas bem definidas”</p> <p>“[...] o Plano de Ação destaca cinco grandes diretrizes: 1) Buscar qualidade, eficácia e eficiência [...]”</p> <p>“Identificando a Educação Profissional como o negócio central do SENAI [...], o DN propõe intensificar sua atuação nessa área, especialmente no tocante à renovação pedagógica, tecnológica e de conceitos [...]”</p>	<p>SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 10, Nº 51)</p>	<p>Janeiro-Fevereiro/2001</p>
<p>“Rio conquista ISO 9002”</p>	<p>“[...] o SESI e o SENAI do Rio de Janeiro obtiveram a certificação ISO 9002, respectivamente nos processos Ensino Fundamental e Educação Profissional. Ao todo, 11 unidades operacionais e duas agências foram contempladas. [...]”</p> <p>“[...] Esse ano, a meta é alinhar todos os processos de gestão à Certificação ISO 9000 e o Prêmio Nacional da Qualidade (PNQ).”</p>	<p>SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 10, Nº 51)</p>	<p>Janeiro-Fevereiro/2001</p>
<p>“O trabalho em equipe como fator de qualidade”</p>	<p>“[...] Em se tratando de qualificação profissional, o conceito de competência foi ampliado e hoje ser competente não significa apenas demonstrar o conhecimento técnico exigido pela profissão, mas também ter autonomia para solucionar problemas e disposição para participar ativamente no ambiente de trabalho, tomando decisões e assumindo responsabilidades com base no trabalho em equipe.”</p>	<p>DIGA LÁ – A Revista do Agente de Formação Profissional (Ano 6, Nº 18, SENAC – Departamento Nacional)</p>	<p>Janeiro-Fevereiro/2001</p>
<p>“CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL”</p>	<p>“DA EXCELÊNCIA À COMPETÊNCIA”</p> <p>“A CORRIDA PELA QUALIDADE NO ENSINO E NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL”</p> <p><i>“A corrida pela regulação internacional da qualidade levou empresas a constatarem que o sistema regular de ensino não estava preparando adequadamente seus trabalhadores. Imediatamente, começaram a pressionar os governos, no sentido de reavaliarem seus sistemas de formação profissional para virem a atualizar-se de acordo com as novas exigências, tanto do novo modelo produtivo quanto das exigências das normas de qualidade. [...]”</i> (Raimundo Vossio Brígido, Sociólogo, Consultor da OIT – Brasil na área de formação profissional).</p> <p><i>“Necessitava-se agora de preparo bem mais amplo, criar o trabalhador de nível de excelência, ou dito de outro modo, o trabalhador competente”</i> (Idem).</p> <p><i>“Há um aspecto do tema das competências que diz respeito ao desenvolvimento, à cidadania, à cultura e à civilização. Esse é o que diz respeito a todos os indivíduos, a todas as profissões”</i> (Idem).</p>	<p>BOLETIM TÉCNICO DO SENAC – A Revista da Educação Profissional (Vol. 27, Nº 01, SENAC – Departamento Nacional)</p>	<p>Janeiro-Abril/2001</p>

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
"Em busca da excelência"	<p>"A acirrada concorrência [...] tem obrigado empresas do mundo todo a se aprimorarem, introduzindo técnicas que possibilitem o aumento da qualidade, produtividade e competitividade nos produtos e serviços [...]. É dentro desse contexto que o SENAI/CE, através do Cetac [...], desenvolve um trabalho de consultoria para a implantação de sistemas de garantia da qualidade com base nas normas série ISO 9000."</p> <p>"O SENAI já tem mais um Centro de Formação a caminho da certificação. Trata-se do Waldyr Diogo de Siqueira, atuante na área de treinamento nos setores automotivo e eletro-eletrônico. [...]."</p>	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XIII, Nº 154)	Fevereiro/2001
"O SENAI e a ecocidadania"	<p>"O Parque Botânico abriga o projeto 'Viveiro de Mudanças' que capacita jovens no manuseio e produção de plantas medicinais"</p> <p>"[...] o SENAI/CE participa de diversas ações e projetos voltados para a educação ambiental. [...] através do Cetac, desenvolve o projeto 'Formação de Multiplicadores em Educação Ambiental'."</p>	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XIII, Nº 155)	Março/2001
"Educação profissional em prova – Olimpíada do Conhecimento 2001 e Cidade Tecnológica revelam o alto nível do ensino profissionalizante no Brasil"	<p>"O IMPORTANTE É COMPETIR COM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL"</p> <p>"A importância do ensino profissionalizante para a elevação da qualidade e competitividade do produto nacional, e para a ascensão social do trabalhador, poderá ser constatada por cerca de um milhão de pessoas que deverão acompanhar a Olimpíada do Conhecimento 2001 e visitar a Cidade Tecnológica, durante os 9 dias de realização desses megaeventos em Brasília"</p> <p><i>"As ações e resultados a serem apresentados nesses eventos expressam a determinação do setor produtivo em desenvolver a sua competitividade, promovendo a atualização permanente das estratégias pedagógicas, metodológicas e tecnológicas ligadas à educação profissional"</i> (Deputado Moreira Ferreira, presidente da CNI e do Conselho Nacional do SENAI).</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 10, Nº 52)	Março-Abril/2001
"Competência ambiental para soluções produtivas"	<p>"Projeto desenvolvido em parceria com Instituto da Alemanha promove a integração da capacitação ambiental com a educação profissional"</p> <p>"É cada vez maior a consciência de que a proteção ambiental é uma questão diretamente ligada à melhoria da qualidade de vida, e, ainda, à produtividade e competitividade das empresas. Essa perspectiva caracteriza o Projeto de Cooperação Técnica para a Integração da Educação Ambiental na Educação Profissional, desenvolvido no âmbito do Convênio de Cooperação Internacional entre o SENAI – DN, o SENAI de Minas Gerais e o Instituto Federal de Formação Profissional da Alemanha – Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)."</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 10, Nº 52)	Março-Abril/2001

**Quadro 1 (continuação)**

<b>Manchetes e/ou títulos de seções de informativos</b>	<b>Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.</b>	<b>Mídia</b>	<b>Data</b>
"Quantidade com qualidade"	<p>"O folder Grandes Números do SENAI foi lançado para comemorar os 59 anos da entidade. De 1942 até 2000, o SENAI matriculou mais de 30 milhões de alunos em seus cursos. [...]."</p> <p>"[...] Hoje uma complexa rede formada por Centros de Treinamento, Centros de Educação Profissional, Centros Modelo de Educação Profissional, Centros Nacionais de Tecnologia e Unidades Móveis, atende a uma variada gama de necessidades educacionais, técnicas e tecnológicas da indústria brasileira."</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 10, Nº 52)	Março-Abril/2001
"CETIND é modelo em gestão da qualidade"	<p>"[...] A participação e os resultados obtidos pelo Cetind no Ciclo de Avaliação 2000 confirmam o seu sucesso no processo de melhoria da gestão e da qualidade. O Cetind já obteve a premiação SENAITEC Bronze, SENAITEC Prata, Prêmio Gestão Qualidade Bahia 1999, ISO Guide 25 dos laboratórios e ISO 9002 do processo de educação, passos importantes na consolidação da caminhada em busca da excelência."</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 10, Nº 52)	Março-Abril/2001
"Vicunha recebe certificado ISO 14001"	<p>"O trabalho é resultado do projeto Implantação de Sistemas de Gestão Ambiental na Indústria Têxtil, uma parceria do SENAI Nacional, SENAI – CE e Cida"</p> <p>"[...] o presidente da FIEC, Jorge Parente Frota, lembrou que sua gestão tem sido pautada pela modernidade em busca da competitividade. [...]."</p>	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XIV, Nº 157)	Maio/2001
<p>"Olimpíada do Conhecimento 2001 – Brasília – DF, 16 a 24 de junho"</p> <p>"O Brasil mais qualificado"</p>	<p>"A visibilidade da competência, com muita emoção e orgulho"</p> <p>"Os resultados e desempenhos dos 256 vitoriosos participantes da Olimpíada do Conhecimento, e dos 95 alunos agraciados com medalhas de ouro, prata e bronze, refletem o sucesso de inovações técnico-pedagógicas desenvolvidas e implantadas pelo SENAI"</p> <p>"A qualificação do trabalhador e principalmente do jovem é a grande solução para os problemas do desemprego no país" (Joaquim Roriz, governador do Distrito Federal).</p> <p>"[...] o secretário-geral da Presidência da República, ministro-chefe Aluísio Nunes Ferreira, disse que o SENAI tem um modelo de excelência testado e aprovado [...]. Na sua opinião, os alunos do SENAI já ingressam no mercado de trabalho com um certificado de qualidade da sua formação, 'que favorece a competitividade das empresas e desenvolvimento da economia brasileira'."</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 10, Nº 53)	Maio-Junho/2001

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
"Cidade Tecnológica capacita profissionais para o mercado de trabalho"	<p>"Oferecidos gratuitamente à comunidade, cursos profissionalizantes e serviços sociais tiveram grande procura"</p> <p>"[...] além dos cursos, a população que visitou o local pôde ser atendida, com muita qualidade e presteza, em especialidades médicas, odontológicas e laboratoriais."</p> <p><i>"Vejo com muito agrado que estejam sendo trabalhados valores de competitividade, produtividade, qualidade e cidadania"</i> (Josefina Salvatierra, do Instituto Nacional de Cooperação Educativa da Venezuela).</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 10, Nº 53)	Maio-Junho/ 2001
"PROJETOS NACIONAIS NA OLIMPÍADA DO CONHECIMENTO 2001"	<p>"Portadores de Necessidades Especiais demonstram habilidades profissionais"</p> <p>"Foi grande o interesse do público pelos resultados do Projeto que favorece a empregabilidade e a cidadania dos PNEs"</p> <p><i>"Este é o exemplo de uma instituição que promove um verdadeiro resgate do conceito de cidadania, pois desenvolve competências e capacita profissionais sem discriminação, favorecendo a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida dos PNEs"</i> (Antonio Ermírio, presidente do Grupo Votorantin).</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 10, Nº 53)	Maio-Junho/ 2001
"REFERENCIAL DE QUALIDADE"	<p>"Diferencial que vale ouro"</p> <p>"Os 33 competidores que conquistaram as medalhas de ouro com trabalho, talento e muita educação profissional. Muitos deles estarão, de 9 a 19 de setembro, em Seul, na Coreia, competindo na 36ª Olimpíada Internacional de Formação Profissional"</p> <p><i>"Pretendo me dedicar por inteiro para conseguir esta mesma colocação em Seul. Tenho certeza que terei boas condições para isso, pois o que aprendi no SENAI é de primeira qualidade"</i> (Luiz Antônio da Cruz Braga – RJ).</p> <p><i>"[...] Ter no currículo uma medalha de ouro olímpica é muito importante para a carreira"</i> (Cleubey Dantas – SP).</p> <p><i>"Estou muito feliz, pois me sinto realizado de ver que estou preparado dentro dos mais rigorosos padrões técnicos e tecnológicos"</i> (Marcos Alex Ramos da Silva – RJ).</p> <p><i>"Estou preparado para novos desafios. O SENAI me preparou para ser um vencedor"</i> (Fábio Moreti Galego – SP).</p> <p><i>"O Nordeste brasileiro precisa de educação. Graças à educação profissional ganhei a primeira colocação e me sinto preparado para novas conquistas"</i> (Jair Ozir da Silva – PE).</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 10, Nº 53)	Maio-Junho/ 2001

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
"Ética e cidadania"	<p>"Responsabilidade social."</p> <p>"Pesquisa inédita da ADVB – Associação de Dirigentes de Venda e Marketing do Brasil, realizada com 1.715 empresas de todo o país, mostra que esse já é um fenômeno coletivo e que, praticamente, todas declararam incorporar a responsabilidade social à sua visão estratégica [...]."</p>	DIGALÁ – A Revista do Agente de Formação Profissional (Ano 6, Nº 20, SENAC – Departamento Nacional)	Maio-Junho/2001
"Sistema CNI/SENAI apresenta instalações da Cidade Olímpica"	"A Olimpíada reflete uma nova concepção que vai além do saber fazer e da capacitação técnica, realçando os valores de criatividade, inovação, qualidade e equilíbrio emocional" (José Manuel de Aguiar Martins, diretor-geral do SENAI – DN).	SENAI Hoje – Informativo Eletrônico do Departamento Nacional – <a href="http://www.dn.senai.br/hoje">www.dn.senai.br/hoje</a> (Ano 04, Nº 797)	13 de junho de 2001
/	<p>"SENAI – Olimpíada do Conhecimento 2001"</p> <p>"As empresas brasileiras que ajudam o Brasil a crescer têm o orgulho de patrocinar a Olimpíada do Conhecimento, o maior evento de Educação Profissional da América Latina."</p>	Folder (Programa de Eventos – Olimpíada do Conhecimento 2001, CNI/SENAI – Departamento Nacional)	16 a 24 de junho de 2001
/	<p>"SENAI Brasil – Olimpíada do Conhecimento"</p> <p>"SENAI – Formando talentos para a indústria nacional"</p>	Mouse Pad (Brinde-propaganda, CNI/SENAI – Departamento Nacional)	16 a 24 de junho de 2001
"O grande momento da Educação Profissional"	<p>"DIRETOR DO SENAI DESTACA SUCESSO DE ALUNOS EM SEUL"</p> <p>"Na Coreia, chegamos a quase 90% de diplomas de excelência. O que significa isso? Significa que hoje nosso aluno já alcançou um alto nível, ou seja, está pronto para ir para o mercado de trabalho. Estamos trazendo para o Brasil, 14 diplomas de excelência e duas medalhas de bronze. [...]. Isso mostra a maturidade do ensino profissional, da qualidade e eficiência, não só dos alunos, mas de instrutores, técnicos e todas as pessoas que acompanharam os alunos" (José Manuel de Aguiar Martins, diretor-geral do SENAI – DN).</p>	Site da Olimpíada do Conhecimento 2001 – <a href="http://www.olimpiada.doconhecimento2001.senai.br">www.olimpiada.doconhecimento2001.senai.br</a> (CNI/SENAI – Departamento Nacional)	16 a 24 de junho de 2001
"Antônio Ermírio destaca papel do SENAI na Olimpíada do Conhecimento"	"Quero apresentar meus parabéns e dizer que sou um aliado, para que, juntos, possamos fazer com que o SENAI cresça ainda mais. Só assim vamos enfrentar, de ombros erguidos, o problema da globalização, que não pode ser combatido. Temos que ser mais eficientes e competitivos. E quem não educar hoje estará sumariamente perdido. Não podemos desprezar as universidades. Mas o SENAI oferece uma chance muito maior a todos" (Antônio Ermírio de Moraes, presidente do Grupo Votorantim).	SENAI Hoje – Informativo Eletrônico do Departamento Nacional – <a href="http://www.dn.senai.br/hoje">www.dn.senai.br/hoje</a> (Ano 04, Nº 800)	20 de junho de 2001

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
"Frase de Hoje"	<i>"Entendemos que a Olimpíada fortalece o conceito de qualidade e profissionalismo do trabalhador brasileiro e valoriza o amor pelo conhecimento e pelo desejo de sempre fazer o melhor"</i> (Américo Emílio Romi Neto, diretor-presidente das Indústrias Romi).	SENAI Hoje – Informativo Eletrônico do Departamento Nacional – <a href="http://www.dn.senai.br/hoje">www.dn.senai.br/hoje</a> (Ano 04, Nº 800)	20 de junho de 2001
"Fernando Henrique recebe competidores da Olimpíada do Conhecimento"	<i>"É gratificante ver o presidente da República reconhecer a excelência do trabalho das escolas do SENAI"</i> (Moreira Ferreira, deputado federal e presidente da CNI).	SENAI Hoje – Informativo Eletrônico do Departamento Nacional – <a href="http://www.dn.senai.br/hoje">www.dn.senai.br/hoje</a> (Ano 04, Nº 801)	21 de junho de 2001
"Educação Profissional é fator de competitividade"	"Educação como estratégia"  "[...] a formação profissional é fator estratégico de competitividade e desenvolvimento."  <i>"A preparação profissional deve estar integrada ao trabalho, à ciência e à tecnologia, para se alcançar os melhores níveis de qualidade e produtividade"</i> (Custódio Vas, presidente da Mitutoyo Sul-americana).	SENAI Hoje – Informativo Eletrônico do Departamento Nacional – <a href="http://www.dn.senai.br/hoje">www.dn.senai.br/hoje</a> (Ano 04, Nº 801)	21 de junho de 2001
"Hot Texto"	"Um importante incentivo à profissionalização"  "[...] o Senai vai dar uma amostra da sua competência ao instalar mais uma 'Olimpíada do Conhecimento', desta vez em Brasília. [...]. Quero ver essa competição de perto. É o tipo da disputa que merece ser alimentada: a disputa pelo conhecimento e pelo respeito humano. Estou ávido por ver a garotada enxertando a sua criatividade nos ensinamentos que aprenderam. É dessa forma que os jovens se transformarão em pilares desta nação, preparando o Brasil para enfrentar a globalização" (Antônio Ermírio de Moraes, presidente do Grupo Votorantin. Trecho de artigo publicado na Folha de São Paulo, em 17/06/2001).	SENAI Hoje – Informativo Eletrônico do Departamento Nacional – <a href="http://www.dn.senai.br/hoje">www.dn.senai.br/hoje</a> (Ano 04, Nº 801)	21 de junho de 2001
"Frase de Hoje"	<i>"Mão-de-obra não é natureza morta, é gente. E o SENAI trata das pessoas, dá consciência, dá capacidade para que uns se relacionem com outros, enfim dá cidadania também"</i> (Fernando Henrique Cardoso, Presidente da República).	SENAI Hoje – Informativo Eletrônico do Departamento Nacional – <a href="http://www.dn.senai.br/hoje">www.dn.senai.br/hoje</a> (Ano 04, Nº 801)	21 de junho de 2001
"Olimpíada do Conhecimento conhecerá seus vencedores hoje"	"Hoje, a partir das 12h30, serão conhecidos os vencedores da Olimpíada do Conhecimento 2001, durante a festa de encerramento do maior evento de promoção da Educação Profissional já realizado na América Latina. [...]. Dentre os vencedores, serão escolhidos de acordo com a modalidade e pontuação – os representantes do Brasil no Torneio Internacional de Educação Profissional [...]."	SENAI Hoje – Informativo Eletrônico do Departamento Nacional – <a href="http://www.dn.senai.br/hoje">www.dn.senai.br/hoje</a> (Ano 04, Nº 802)	22 de junho de 2001

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
"Autoridades elogiam Olimpíada do Conhecimento e trabalho do SENAI"	<i>"Esta não é uma mostra do Brasil do futuro. Este é o Brasil de hoje, um Brasil moderno, um Brasil inteligente. Eu conheço a excelência e a permanente inquietação do SENAI em estar buscando o que há de mais avançado para trazer aos alunos"</i> (Aluísio Nunes Ferreira, ministro-chefe e secretário-geral da Presidência da República).	SENAI Hoje – Informativo Eletrônico do Departamento Nacional – <a href="http://www.dn.senai.br/hoje">www.dn.senai.br/hoje</a> (Ano 04, Nº 802)	22 de junho de 2001
"Embraer gera empregos para alunos do SENAI"	<i>"Sentimo-nos honrados em desfrutarmos do apoio do SENAI, cujo empenho em promover a melhoria continua na qualidade do ensino técnico somente reforça sua tão respeitada imagem"</i> (Ulrico Barini Filho, diretor de recursos humanos da Embraer).	SENAI Hoje – Informativo Eletrônico do Departamento Nacional – <a href="http://www.dn.senai.br/hoje">www.dn.senai.br/hoje</a> (Ano 04, Nº 802)	22 de junho de 2001
"Frase de Hoje"	<i>"A competição desperta no aluno maior interesse pelo aprendizado e nos docentes mais motivação para ensinar"</i> (Francisco Lordes, diretor regional do SENAI do Espírito Santo).	SENAI Hoje – Informativo Eletrônico do Departamento Nacional – <a href="http://www.dn.senai.br/hoje">www.dn.senai.br/hoje</a> (Ano 04, Nº 802)	22 de junho de 2001
"Verdadeiro show do conhecimento"	<i>"Depois de uma semana da maratona de habilidades de alunos de todo o Brasil, a Olimpíada do Conhecimento 2001, realizada pelo Senai em Brasília, premiou os melhores participantes com medalhas de ouro, prata e bronze. [...]"</i>	JORNAL DA COMUNIDADE (Editado e impresso por Comunidade Editora Ltda., Brasília – DF)	24 de junho de 2001
"SENAI BRASIL – Olimpíada do Conhecimento"  "Qualificação é o segredo do sucesso"	<i>"Empresas de vários ramos da economia patrocinaram o evento. [...]. O incentivo para as empresas investirem na qualificação profissional também passa pela imagem da instituição junto à sociedade. [...]"</i>  <i>"Um produto de qualidade, que é o que toda empresa busca, é diretamente ligado a um profissional com boa qualificação. Isso é importante para que o Brasil tenha competitividade em época de globalização"</i> (José Manuel Martins, diretor-geral do SENAI – DN).  <i>"Tudo isso faz da nossa instituição uma empresa cidadã"</i> (Fernando Tadeu Perez, vice-presidente da Volkswagen).	JORNAL DA COMUNIDADE (Editado e impresso por Comunidade Editora Ltda., Brasília – DF)	24 de junho de 2001

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
"Criatividade e controle emocional em jogo"	<p>"Para estar entre os melhores do Brasil, os alunos do Senai passaram por duas etapas. A primeira foi a disputa dentro do próprio centro de formação. Os melhores dessa corrida fizeram parte da competição estadual e, então, se gabaritaram para estar entre os melhores do país. [...]"</p> <p>"[...] A disputa é grande e, mesmo que não receba as medalhas de ouro, prata e bronze, todo aluno que obtém nota igual ou superior a 80% em sua avaliação recebe um certificado de excelência. [...]"</p> <p>"[...] Parabéns a todos vocês e tenho certeza que um evento como este só faz incentivar e melhorar o nível do produto industrial brasileiro" (Deputado Moreira Ferreira, presidente da CNI e do Conselho Nacional do SENAI).</p>	JORNAL DA COMUNIDADE (Editado e impresso por Comunidade Editora Ltda., Brasília – DF)	24 de junho de 2001
"O 'Oscar' do Conhecimento"	<p>"Reunidos por estados, os competidores esperavam o anúncio do resultado como se fosse um Oscar. [...]"</p> <p>"Mesmo que eu não ganhe, eu estou mostrando que sou um dos melhores do país. Isso melhora a minha experiência" (Marcus Lima, estudante de Eletricidade Predial, SENAI).</p>	JORNAL DA COMUNIDADE (Editado e impresso por Comunidade Editora Ltda., Brasília – DF)	24 de junho de 2001
"Conheça os vencedores"	<p>"Foram 257 concorrentes, em 26 categorias de ocupação profissional. Quem não ganhou medalha não saiu triste: todo aluno que obteve 80% na avaliação recebeu certificado de excelência. O prêmio em papel ampliará os horizontes no mercado"</p>	JORNAL DA COMUNIDADE (Editado e impresso por Comunidade Editora Ltda., Brasília – DF)	24 de junho de 2001
"Emoção dos vencedores encerra Olimpíada do Conhecimento"	<p>"Qualidade profissional"</p> <p>"Eles elevarão a qualidade profissional da indústria brasileira" (Tjerk Dusseldorp, presidente da World Skills – Comitê Organizador dos Torneios Internacionais de Formação Profissional).</p> <p>"A qualificação do trabalhador e principalmente do jovem é a grande solução para os problemas do desemprego no país" (Joaquim Roriz, governador do Distrito Federal).</p> <p>"Cidadania"</p> <p>"Considero um evento extremamente importante e muito oportuno. É importante pela qualidade do que o SENAI está mostrando, numa época em que a qualidade é mais presente em tudo, seja no produto, seja no cidadão. A Olimpíada do Conhecimento foi uma mostra de que o SENAI faz um trabalho sério e atual" (Moreira Ferreira, deputado federal – PFL/SP, presidente do Sistema CNI).</p>	SENAI Hoje – Informativo Eletrônico do Departamento Nacional – <a href="http://www.dn.senai.br/hoje">www.dn.senai.br/hoje</a> (Ano 04, Nº 803)	25 de junho de 2001

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
"Olimpíada desperta talentos"	<i>"A Olimpíada do Conhecimento vem ao encontro da filosofia da ESAB, pois sempre buscamos o aprimoramento de nossos produtos. Isto só ocorre com desempenho, dedicação, estudo e desenvolvimento. E esta é, sem dúvida, uma grande oportunidade para que sejam mostrados novos talentos de profissionais altamente atualizados, pois o SENAI é, sem dúvida, sinônimo de competência e pioneirismo na área de ensino profissionalizante"</i> (Moacir Stolai, gerente geral da ESAB, empresa especializada no setor de soldas).	SENAI Hoje – Informativo Eletrônico do Departamento Nacional – <a href="http://www.dn.senai.br/hoje">www.dn.senai.br/hoje</a> (Ano 04, Nº 803)	25 de junho de 2001
"SENAI/CE participa da Olimpíada do Conhecimento"	"Dois competidores cearenses obtiveram colocação entre os três primeiros por modalidade: Cristina Rejane Feitosa (2ª colocada em Design de Moda) e Márcia Maria Marques (3ª colocada em Confeção)"  "Para conseguir uma vaga, o aluno do SENAI teve antes que passar por duas competições: a primeira realizada na própria escola e a segunda entre todas as unidades de ensino no Estado. Somente o vencedor, em cada modalidade, conseguiu chegar à olimpíada. [...]"	JORNAL DA FIEC – Órgão de divulgação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Ano XIV, Nº 158)	Junho/2001
/	"Olimpíada do Conhecimento 2001"  "SENAI – O Brasil com mais educação."	Banner – estandarte de publicidade do SENAI/DN	Junho/2001
/	"Olimpíada do Conhecimento 2001"  "SENAI – Momento de qualidade na Educação Profissional."	Outdoor – publicidade do SENAI/DN	Junho/2001
/	"Olimpíada do Conhecimento 2001"  "SENAI – O Brasil com mais cidadania."	Banner – estandarte de publicidade do SENAI/DN	Junho/2001
/	"Olimpíada do Conhecimento 2001"  "SENAI – O Brasil com mais qualidade."	Banner – estandarte de publicidade do SENAI/DN	Junho/2001
/	"Olimpíada do Conhecimento 2001"  "SENAI – Referência internacional em Educação Profissional."	Outdoor – publicidade do SENAI/DN	Junho/2001
/	"Olimpíada do Conhecimento 2001"  "SENAI – Unindo a Indústria à qualidade de Educação Profissional."	Outdoor – publicidade do SENAI/DN	Junho/2001
/	"Olimpíada do Conhecimento 2001"  "SENAI – 2.840.000 trabalhadores qualificados a cada ano para a indústria nacional."	Outdoor – publicidade do SENAI/DN	Junho/2001
/	"SENAI – O trabalhador precisa e quer mais Formação Profissional"	Letreiro – publicidade do SENAI/DN	Junho/2001

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
	<p>“O Brasil vai conhecer os melhores”</p> <p>“SENAI BRASIL – Olimpíada do Conhecimento 2001”</p> <p>”[...] a Olimpíada do Conhecimento 2001 é o maior evento de Educação Profissional da América Latina [...].”</p> <p>“A Cidade Tecnológica [...] vai mostrar a qualidade e a importância dos serviços do Sistema ‘S’, integrado pelo SENAI, SESI, SEBRAE, SENAC, SENAC, SESC, SENAT, SEST e SENAR.”</p> <p><i>“O encontro da Indústria brasileira com a qualidade do SENAI”</i></p>	Folder (CNI/SENAI)	Junho/2001
<p>“A VITÓRIA DA QUALIDADE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”</p>	<p>“Olimpíada do Conhecimento reúne, em Brasília, 256 alunos do SENAI de todo o Brasil, para competirem em 26 ocupações, colocando em evidência a importância do ensino profissionalizante para a competitividade das empresas, o desenvolvimento dos trabalhadores e o progresso do país”</p> <p>“Educação profissional para o desenvolvimento do país – A Olimpíada do Conhecimento representa o marco de valorização do ensino profissionalizante, para a elevação da qualidade e competitividade do produto nacional”</p> <p><i>“Os resultados da Olimpíada refletem a determinação do empresariado em desenvolver a sua competitividade, promovendo a atualização contínua das estratégias pedagógicas, metodológicas e tecnológicas ligadas à educação profissional”</i> (Deputado Moreira Ferreira, presidente da CNI e do Conselho Nacional do SENAI).</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (EDIÇÃO ESPECIAL)	Junho/2001
<p>“PERFIL DETERMINAÇÃO”</p>	<p>“A caminho das melhores conquistas com competência e qualidades pessoais”</p> <p>“Maior empregabilidade e uma nova visão de mundo são os benefícios das Olimpíadas mais destacados por quem já vivenciou grandes emoções nas competições e por aqueles que, com todo o entusiasmo, agora enfrentam os desafios da disputa”</p> <p><i>“Graças ao SENAI cresci profissionalmente, amadureci e tenho uma outra visão de mundo. Hoje me considero uma pessoa preparada para o mercado de trabalho e para a vida”</i> (André Luiz de Freitas, 22 anos, Instrutor da escola do SENAI em Taguatinga, no Distrito Federal).</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (EDIÇÃO ESPECIAL)	Junho/2001
<p>“Novas competências para um mercado em transformação”</p>	<p>“Os pontos estratégicos da Olimpíada do Conhecimento são a constante atualização do perfil profissional e a avaliação do processo de educação, considerando-se os novos modelos de competências exigidos pelo contexto do mercado de trabalho globalizado”</p> <p><i>“O mundo do trabalho está a exigir a forma integrada do domínio cognitivo, motor e afetivo. Esse é o perfil das competências requeridas, fundamentais para a qualidade do trabalho e o exercício da cidadania”</i> (Custódio Vas, presidente da Mitutoyo Sul-americana).</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (EDIÇÃO ESPECIAL)	Junho/2001

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
"Parcerias estratégicas com marcas de qualidade"	<p>"Para viabilizar a realização do evento, e o acesso dos alunos aos melhores equipamentos e às mais modernas tecnologias, a Olimpíada do Conhecimento conta com o patrocínio de importantes empresas, que fazem da valorização da educação profissional uma estratégia de competitividade"</p> <p>"Segundo o vice-presidente de Recursos Humanos da Volkswagen do Brasil, Fernando Tadeu Perez, a parceria com o SENAI permite maior visibilidade para os projetos educacionais, sociais, culturais e comunitários, <i>'que fazem da Volkswagen uma empresa cidadã'</i>."</p> <p>"Na opinião de Antônio Schuch, <i>country manager</i> da empresa Autodesk no Brasil, a melhor maneira de estimular os jovens talentos do SENAI a incrementarem suas habilidades é desenvolver uma sadia competitividade. <i>'Afinal, logo mais eles estarão enfrentando um mercado de trabalho que sugere competição e onde só os melhores, os mais hábeis e com iniciativa vão prosperar'</i>, ressalta."</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (EDIÇÃO ESPECIAL)	Junho/2001
"UNIDOS PELA COMPETÊNCIA E QUALIDADES PESSOAIS"	"A vitória já é uma realidade para os 257 alunos do SENAI, que disputam a fase final da Olimpíada do Conhecimento 2001"	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (EDIÇÃO ESPECIAL)	Junho/2001
"Uma história de muitas conquistas e premiações"	<p>"O sucesso da Olimpíada do Conhecimento 2001 tem a sua origem nos primeiros Torneios de Formação Profissional, realizados pelo SENAI, a partir de 1983. Desde então, os resultados da sua participação em eventos internacionais vêm se tornando cada vez mais expressivos"</p> <p>"A Olimpíada do Conhecimento é uma evolução dos Torneios de Formação Profissional [...], com o objetivo de aperfeiçoar a qualidade e os critérios de avaliação da Educação Profissional, com a participação das escolas."</p> <p><i>"O exemplo dos alunos vitoriosos do SENAI precisa ser reproduzido e incentivado, pois é o resultado de um processo educativo de alto nível. Por isso, devemos agradecer ao SENAI e às instituições que o mantêm em todo o Brasil, pelo excelente trabalho que é realizado em prol da competência do trabalhador brasileiro"</i> (Fernando Henrique Cardoso, Presidente da República Federativa do Brasil).</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (EDIÇÃO ESPECIAL)	Junho/2001
"Prêmio CNP"	"A Confederação Nacional da Indústria (CNI) prorrogou [...] o prazo para inscrições do Prêmio CNI, o qual tem por objetivo reconhecer indústrias que apresentem contribuições expressivas para o aumento de sua competitividade. A partir deste ano, o Prêmio CNI contemplará quatro categorias. São elas: Qualidade e Produtividade, Design, Ecologia e Interação Universidade/Indústria. [...]"	SENAI Hoje – Informativo Eletrônico do Departamento Nacional – <a href="http://www.dn.senai.br/hoje">www.dn.senai.br/hoje</a> (Ano 04, Nº 823)	23 de julho de 2001

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
"O Brasil ganhou"	"A Olimpíada do Conhecimento premiou a competência do SENAI. A vitória foi da qualidade e competitividade do produto nacional"	Revista da Olimpíada do Conhecimento 2001 – CNI/SENAI – DN	Julho/2001
"LINHA DIRETA"	<p><i>"[...] o SENAI está desenvolvendo o projeto Em Busca da Excelência, e, convidado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, participa da elaboração da Nova Classificação Brasileira de Ocupações (CBO 2000)"</i> (José Manuel de Aguiar Martins, Diretor-Geral do SENAI – DN).</p> <p><i>"[...] O projeto em Busca da Excelência exprime exatamente a postura do SENAI em procurar sempre alcançar a melhor qualidade das suas ações, através de pessoas motivadas, em um ambiente de trabalho saudável e feliz"</i> (José Manuel de Aguiar Martins).</p> <p><i>"Essa vontade de querer o melhor define bem o perfil dos 16 alunos do SENAI que conquistaram medalha de ouro na Olimpíada do Conhecimento 2001 [...]"</i> (José Manuel de Aguiar Martins).</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 10, Nº 54)	Julho-Agosto/2001
"CAMPEÕES OLÍMPICOS EM SEUL"	"O Brasil participará do 36º Torneio Internacional de Formação Profissional (World Skills Competition), de 6 a 19 de setembro, em Seul, na Coreia, representado por 16 alunos do SENAI, todos vencedores de medalhas de ouro na Olimpíada do Conhecimento 2001."	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 10, Nº 54)	Julho-Agosto/2001
"A EVOLUÇÃO DA QUALIDADE PARA A EXCELÊNCIA"	<p>"Programa Em Busca da Excelência, do SENAI – DN, estabelece ações e metas de curto, médio e longo prazos, com o objetivo de melhorar continuamente os níveis de qualidade dos seus produtos, serviços e ambiente de trabalho"</p> <p><i>"[...] As ações de longa duração têm como objetivos deixar a instituição em reais condições para candidatar-se ao Prêmio Nacional da Qualidade."</i></p> <p><i>"[...] vamos criar e aprimorar novas idéias, novos conhecimentos e novas maneiras para imprimir a marca da excelência em todas as nossas ações"</i> (Ricardo Rodrigues, Gerente da Qualidade, SENAI – DN).</p> <p><i>"O programa democratiza informações e integra várias áreas, concentrando um esforço único para a melhoria da qualidade em toda a organização"</i> (Ricardo Rezende, coordenador da Unidade de Gestão Relações com o Mercado – Gerem, SENAI – DN).</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 10, Nº 54)	Julho-Agosto/2001

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
"EM SINTONIA COM AS TRANSFORMAÇÕES NO MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO"	<p>"A elaboração da nova Classificação Brasileira de Ocupações (CBO 2000) conta com a participação do SENAI, que, através de convênio com o Ministério do Trabalho e Emprego, desenvolve a definição das 254 Famílias Ocupacionais do setor industrial, caracterizando-se como um ótimo referencial para a elaboração de estratégias e planos de ação para se enfrentar as grandes transformações no mercado de trabalho"</p> <p>"[...] a nova CBO potencializa a eficácia dos programas de Educação Profissional, tornando-os mais objetivos e focados em resultados de melhor qualidade."</p> <p><i>"Percebo haver um comprometimento muito grande do SENAI e dos participantes das empresas, que estão procurando traçar o perfil mais moderno e dinâmico que a globalização exige"</i> (Gilberto de Almeida Garcia, da Tear Têxtil e Comércio).</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 10, Nº 54)	Julho-Agosto/ 2001
"REFERENCIAL QUALIDADE" DE	<p>"Olimpiada do Conhecimento gera empregos"</p> <p>"Programa de trainees absorve alunos que participaram da competição nacional"</p> <p>"O projeto prevê a contratação dos alunos como trainees durante um ano, período em que executarão atividades de rotina nas áreas de suas especialidades, orientados e acompanhados diretamente por um técnico [...]"</p> <p>"[...] Estão previstas ainda a participação em palestras sobre o Trabalho X Empregabilidade, Cenários e Tendências, Administração do Tempo, Qualidade e Produtividade, além de visitas técnicas a empresas de diversos setores."</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 10, Nº 54)	Julho-Agosto/ 2001
"ENTREVISTA"	<p>"A estratégia de uma empresa cidadã"</p> <p><b>SENAI:</b> <i>"Como o Sr. vê a importância da realização das Olimpíadas do Conhecimento?"</i></p> <p><b>ENTREVISTADO:</b> <i>"Infelizmente os meios de comunicação têm se especializado em mostrar o Brasil que não dá certo: fome, marginalidade e corrupção. Vemos nessa iniciativa do SENAI a oportunidade de mostrar o Brasil que dá certo; apresentando um sistema de educação profissional eficaz e incentivando milhares de estudantes a se desenvolverem, para que estejam em condições de participarem do futuro mercado de trabalho. [...]"</i> (Enrique Lozano Borrás, Diretor de Recursos Humanos da Volkswagen do Brasil).</p>	SENAI Brasil – Informativo do Departamento Nacional (Ano 10, Nº 54)	Julho-Agosto/ 2001

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
	<p>“PRÊMIO CNI 2001”</p> <p>“Você é o melhor”</p> <p>“Só falta você se inscrever no PRÊMIO CNI 2001. Qualidade e Produtividade, Design e Ecologia. Um só troféu, um único evento para as três categorias. Inscrições até 6 de agosto na sua Federação. Informe-se em nosso site: <a href="http://www.cni.org.br">www.cni.org.br</a>”</p>	Cartaz (Publicidade da CNI, Brasília – DF)	2001
	“SENAI – Educação para o trabalho; Conhecimento para a produção; Desenvolvimento para o País”	CD – Rom (CNI/SENAI)	2001
	<p>“SENAI Brasil – Olimpíada do Conhecimento 2001 – Provas Realizadas”</p> <p>“SENAI – O Brasil mais qualificado”</p>	CD – Rom (CNI/SENAI)	2001
	<p>“SENAI 59 anos – Grandes Números”</p> <p>“9 Torneios Internacionais de Formação Profissional”</p> <p>“[...] Áustria, Japão, Austrália, Inglaterra, Holanda, Taiwan, França, Suíça e Canadá, foram países-sede das últimas competições internacionais, onde o SENAI alcançou os seguintes resultados: 4 Medalhas de Ouro, 3 Medalhas de Prata, 7 Medalhas de Bronze, 32 Certificados de Excelência [...]”</p> <p>“[...] Hoje, uma complexa rede formada por Centros de Treinamento, Centros de Educação Profissional, Centros Modelo de Educação Profissional, Centros Nacionais de Tecnologia e Unidades Móveis, atende a uma variada gama de necessidades educacionais, técnicas e tecnológicas da indústria brasileira. Grande parte de suas unidades operacionais, programas e processos, obedecem aos rígidos critérios do Prêmio Nacional de Qualidade e às normas ISO 9000. Aqui, a quantidade é acompanhada pela qualidade.”</p>	Folder - Grandes Números do SENAI (CNI/SENAI – DN, Brasília – DF)	2001
	Qualidade total na escola. Vídeo de autoria de Luiza Rigotto e outros.	Vídeo disponível no acervo da videoteca do Núcleo de Informação e Documentação – NID, SENAI – CE.	
	5S's em dez minutos: um guia prático audiovisual, um aliado na busca da excelência. Vídeo publicado pela Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina – FIESC.	Vídeo disponível no acervo da videoteca do Núcleo de Informação e Documentação – NID, SENAI – CE.	

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
	Programa 5S 1998. Vídeo produzido a partir do registro de atividades realizadas pelo SENAI/CE.	Vídeo disponível no acervo da videoteca do Núcleo de Informação e Documentação – NID, SENAI – CE.	
	FT – Força do Trabalho. Vídeos com gravações do programa Força do Trabalho, veiculado aos sábados pela TV Jangadeiro, Fortaleza – CE. Programa com temáticas relacionadas ao mercado de trabalho, em que foram contempladas apresentações sobre as unidades operacionais do SENAI/CE e de outros órgãos vinculados ao Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará – FIEC, especificamente dentre as edições do N° 01 (10/06/00) ao N° 57 (07/07/01).	Vídeos disponíveis no acervo da videoteca do Núcleo de Informação e Documentação – NID, SENAI – CE.	
	<p>“RUMO AO CEMEP – CENTRO MODELO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”</p> <p>“Preservar o Meio Ambiente é um dever de todo cidadão”</p> <p>“Folheto 1: LIXO – COMO DEVO TRATÁ-LO”</p>	<p>Folder – Campanha “RUMO AO CEMEP” (SENAI CARIRI, Unidade de Negócios Wanderillo de C. Câmara, SENAI – CE)</p>	
	<p>“PROGRAMA SENAI – CEARÁ DE QUALIDADE AMBIENTAL”</p> <p>“Contribuindo para o Desenvolvimento Sustentável do Estado e do País”</p> <p>“O SENAI, preocupado com a qualidade ambiental e a competitividade da indústria nacional, lançou o PROGRAMA SENAI DE QUALIDADE AMBIENTAL (PSQA). [...]”</p> <p>“Objetivos: assistir a Indústria do Estado do Ceará na adoção de programas de prevenção da poluição e redução de resíduos na fonte [...]; contribuir para a implantação e o desenvolvimento de programas empresariais que valorizem a proteção ao meio ambiente, como uma característica para a conquista de mercados e o fortalecimento da imagem empresarial; introduzir os conceitos de educação ambiental no Sistema de Formação Profissional e multiplicar ao maior número possível de técnicos do SENAI os conhecimentos adquiridos em cooperação internacional na área ambiental.”</p>	<p>Folder – Divulgação do PSQA/CE (Centro de Treinamento e Assistência às Empresas – CETAE, SENAI/CE)</p>	

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
	<p>“A Indústria e o Meio Ambiente”</p> <p>“Um dos grandes desafios do mundo atual é conciliar o crescimento econômico com o equilíbrio ecológico. Os dois aspectos se caracterizam pelo moderno conceito: o desenvolvimento sustentável. As indústrias, fundamentadas neste conceito, estão buscando desenvolver suas atividades sem desprezar a preservação do meio ambiente. A questão ambiental passou, também, a influenciar o comércio internacional.”</p> <p>“O Conselho de Meio Ambiente da CNI é um colegiado empresarial de caráter consultivo, que opera de forma flexível, visando atender às questões relacionadas à área ambiental.”</p> <p>“Orientação às demais Entidades do Sistema CNI (SENAI, SESI e IEL) quanto à atuação na prestação de serviços e no apoio às indústrias, notadamente em relação à assistência técnica, educação e capacitação de recursos humanos, transferência de tecnologia etc.”</p> <p>“A missão é subsidiar a tomada de decisões e orientar as estratégias de atuação nas questões relacionadas ao meio ambiente [...], construindo uma relação harmônica entre a indústria e a sociedade, e buscando o aumento da competitividade brasileira.”</p>	<p><i>Folder – A Indústria e o Meio Ambiente (Unidade de Competitividade Industrial, Área de Meio Ambiente, CNI)</i></p>	
	<p>“Nasce o SGPE – Sistema Gestão de Projetos Estratégicos”</p> <p>“As organizações de excelência têm como característica comum a orientação pautada na Gestão Estratégica. [...] Em 1995, o SENAI concebeu seu Plano Estratégico [...]. Em seguida, conjuntos de ações materializados em projetos estratégicos foram deslanchados em todo o País [...]. Dada a sua abrangência nacional, o trabalho de gerenciamento de projetos carecia de algum mecanismo estruturado que permitisse integrar ações, além de uma constante avaliação de resultados e correção de rumos a fim de manter a sintonia desses projetos com os referenciais estratégicos.”</p>	<p><i>Folder – Divulgação do SGPE (Unidade de Administração Estratégica – GEADE, SENAI/DN, CNI)</i></p>	

Quadro 1 (continuação)

Manchetes e/ou títulos de seções de informativos	Destaques de manchetes e/ou de textos de informativos, folder's, publicações, CD-Rom, publicidade etc.	Mídia	Data
	<p>“Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Departamento Regional do Ceará”</p> <p>“INSTITUIÇÃO – QUEM SOMOS”</p> <p>“[...] o SENAI, Departamento Regional do Ceará, entidade vinculada à Federação das Indústrias do Estado do Ceará – FIEC, vem desenvolvendo competência no uso de novos recursos tecnológicos e metodologias educacionais liderando a difusão do conhecimento junto às organizações cearenses. [...]”</p> <p>“[...] O compromisso com a qualidade dos nossos produtos e serviços está presente nas ações voltadas ao aperfeiçoamento dos colaboradores e à certificação das Unidades de Negócio em programas de qualidade assegurada.”</p> <p>“Estamos entrando no novo milênio com [...] o compromisso de ofertar programas educacionais e assessoria técnica e tecnológica que contribuam para o desenvolvimento sustentável das organizações e do país, formando, requalificando e atualizando jovens e adultos para o trabalho e exercício da cidadania e assessorando as organizações cearenses na busca pela qualidade, sustentabilidade e diferencial competitivo.”</p>	<p>HOME PAGE institucional do SENAI-CE (<a href="http://www.senai-ce.org.br">www.senai-ce.org.br</a>)</p>	
	<p>“CEMEP AUA – Quem Somos”</p> <p>“O Centro Modelo de Educação Profissional Antônio Urbano de Almeida (CEMEP – AUA) atua na área de educação profissional e assessoria técnica e tecnológica, desde 25 de outubro de 1944. Nossa missão é contribuir para o desenvolvimento da sociedade, difundindo conhecimento e tecnologia nas áreas de Metal Mecânica, Refrigeração e Gráfica. CEMEP é o título de uma certificação Nacional interna do SENAI, cujos critérios de avaliação estão balizados no Prêmio Nacional de Qualidade PNQ. Esta Unidade, após um rigoroso processo de auditoria, comprovou a adoção de estratégias e ações em busca da qualidade dos produtos e serviços, o que possibilitou sua certificação, na categoria Bronze.”</p>	<p>HOME PAGE institucional do CEMEP AUA, SENAI-CE (<a href="http://www.senai-ce.org.br">www.senai-ce.org.br</a>)</p>	
	<p>“SENAI on-line”</p> <p>“Aqui você encontra a melhor qualidade em parceria, qualificação e serviços com a garantia da Rede Nacional de Tecnologia e demais Unidades do SENAI.”</p>	<p>HOME PAGE institucional do SENAI – Departamento Nacional (<a href="http://www.dn.senai.br">www.dn.senai.br</a>)</p>	