

Laudenir Otavio Mendes

Políticas Públicas e a Pedagogia das
Competências na Educação Profissional: a trajetória do ensino
profissionalizante de nível técnico no Brasil e no Estado de São
Paulo

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título
de Doutor na Área de Educação, Sociedade, Política e Cultura
– Grupo de Políticas Públicas e Educação, da Faculdade de
Educação, sob orientação do Prof. Dr. Vicente Rodriguez.

Universidade Estadual de Campinas

Campinas – 2005

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

M522p	Mendes, Laudenor Otávio Políticas públicas e a pedagogia das competências na educação profissional : a trajetória do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil e no Estado de São Paulo / Laudenor Otávio Mendes. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005. Orientador : Vicente Rodriguez. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Pedagogia. 2. Competências. 3. Ensino técnico. 3. Ensino profissional. 4. Trabalho. 5. Políticas públicas. I. Rodriguez, Vicente. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	05-197-BFE

Keywords : Pedagogy of the competences; Vocational technical teaching; Education; Work; Education public politics

Área de concentração : Educação, Sociedade, Política e Cultura.

Titulação : Doutor em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Vicente Rodriguez
Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza
Profa. Dra. Eloisa de Mattos Höfling
Profa. Dra. Francisca Verardi Bocca
Profa. Dra. Angela Fernandes Machado Viana

Data da defesa: 12/12/2005

Agradecimentos

* À Deus, pela constante proteção.

* Ao Prof. Vicente, de maneira muito especial, meus agradecimentos por sempre ter respeitado meus limites, pela paciência, determinação e coragem e mesmo diante dos percalços enfrentados com sua saúde, nunca deixou de me oferecer uma orientação constante e segura.

* À Prof^a. Neri, pela preciosidade de suas sugestões, dedicação em me atender sempre que solicitada, pelo seu empenho enquanto educadora da Unicamp, enfim, meu muito obrigado.

* À Prof^a. Ângela Fernandes Machado Viana, minha orientadora de Mestrado e amiga.

* Ao Chico e a Séia, que sempre estiveram na escuta das minhas ansiedades.

* Aos professores e funcionários da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp.

* Aos professores, coordenadores, gestores e funcionários das ETEs, Adail Nunes da Silva e Elias Nechar.

* À Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro.

* Aos meus irmãos, Luiz e Lucimara.

* Aos meus amigos, poucos, mas verdadeiros.

Para:

- Meu Pai Julio (in memorian), com saudade de sua presença entre nós e minha Mãe Maria, exemplos de vida, trabalho, resignação, perseverança e fé.
- Meus "filhos" do coração, Carlos Henrique e Pedro Eduardo.

MENDES, L. O. *Políticas públicas e a pedagogia das competências na Educação Profissional: a trajetória do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil e no Estado de São Paulo*. Campinas, 2005. Tese (Doutorado em Educação Escolar – Área: Educação, Sociedade, Política e Cultura) – Faculdade de Educação. 2005 – Universidade Estadual de Campinas.

RESUMO

O tema deste trabalho é o estudo da problemática da pedagogia das competências e sua relação com a educação para o trabalho em duas instituições do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza de nível técnico profissionalizante no Estado de São Paulo. Apresenta-se a evolução do ensino técnico profissionalizante no Brasil, desde a Colônia até os dias atuais, perpassando pelos diferentes momentos econômicos, sociais e políticos do Brasil. As políticas públicas e propostas pedagógicas implementadas para ensino técnico profissionalizante também foram alvo de discussão para elaboração deste trabalho. No decorrer do trabalho, foram desenvolvidas pesquisas com docentes, coordenadores, gestores e foram aplicados questionários aos discentes das duas escolas técnicas profissionalizantes. As argumentações aqui apresentadas basearam-se nas políticas públicas educacionais do ensino profissional de nível técnico, seus pressupostos teóricos e os questionamentos relativos as novas exigências de formação, capacitação e qualificação do trabalhador demandado pelo mercado de trabalho atual, em constante processo de transformação. Ressalta-se que os cursos técnicos profissionalizantes estudados não proporcionam aos seus alunos, integralmente, a formação com conhecimentos básicos, habilidades e competências. Constata-se, ao final do trabalho que há pouca adesão, às vezes ignorância, e em muitos casos resistência à aceitação da pedagogia das competências por parte de docentes, assim como há a falta de compreensão dos discentes do que seja ser formado por competências. Este é o desafio político e pedagógico a ser enfrentado.

Palavras-chave: Pedagogia das Competências; Ensino Técnico Profissionalizante; Educação; Trabalho; Políticas públicas Educacionais.

Public politics and the pedagogy of competences in Professional Education: the route of the vocational technical teaching in Brazil and in São Paulo State.

ABSTRACT

The subject of this work is the study of the problem of the pedagogy of the competences and its relationship with the work education in two vocational technical level institutions at the Public Center of Technological Education Paula Souza in São Paulo. This work shows the evolution of the vocational technical teaching in Brazil, since the Colony period until the current days, going by different Brazilian economical, social and political moments. The public politics and proposed pedagogic implemented for vocational technical teaching were also discussed during the elaboration of this work. Along this work, it was done research with teachers, coordinators, managers and they were applied questionnaires to the discentes of the two vocational technical schools. The arguments here presented were based on the education public politics of the professional teaching of technical level, their theoretical presuppositions and the relative questions for the new formation demands, training and the worker's qualification disputed by the current work market in constant changing process. It is stood out that the vocational technical courses studied don't provide to their students, integrally, the formation with basic knowledge, abilities and competences. There is little adhesion, sometimes ignorance, and in many cases resistance to the acceptance of the pedagogy of the competences on the part of teachers, as well as lack of understanding on the part of the discentes on what is to be formed for competences. This is the political and pedagogic challenge to be faced.

Word-key: Pedagogy of the Competences; Vocational Technical teaching; Education; Work; Education public politics.

***Políticas públicas e a pedagogia das competências na
Educação Profissional: a trajetória do ensino
profissionalizante de nível técnico no Brasil e no Estado de
São Paulo.***

SUMÁRIO

RESUMO	IX
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL – DA COLÔNIA À DÉCADA DE 90 DO SÉCULO XX	09
I – Do ensino de ofício na colônia ao ensino profissionalizante na república.....	22
II – O ensino profissionalizante no Estado Novo.....	42
III – O ensino profissional nas últimas cinco décadas do século XX.....	51
CAPÍTULO II – OS ATUAIS NORMATIVOS VIGENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO NO BRASIL E EM SÃO PAULO	59
I – PLANFOR/MTb – Plano Nacional de Formação Profissional.....	67
II – A reforma do ensino profissionalizante e médio na década de 90 do século XX.....	72
III – Duas ordens vigentes: globalização e neoliberalismo.....	88

**CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS
COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E CERTIFICAÇÕES..... 99**

I – A noção de competências e habilidades: as relações
entre o mundo do trabalho e a educação 101

II – Racionalidade pedagógica: pedagogia das
competências e reformas educacionais no Brasil 111

III – As competências: avaliação e certificação 138

**CAPÍTULO IV – DA PESQUISA REALIZADA – ANÁLISE
CRÍTICA E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS..... 135**

I – O Ensino Técnico Profissionalizante no Estado de São
Paulo 136

II – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula
Souza..... 137

III – Delineando a pesquisa 142

IV – A análise das entrevistas com docentes,
coordenadores e gestores 143

V – Caracterização das respostas dos alunos 162

V.I – Curso de Enfermagem 166

V.II – Curso de Ass. De Gerenciamento Empresarial 172

V.III – Curso de Informática..... 178

V.IV – Curso de Administração..... 185

V.V – Curso Técnico em Açúcar e Alcool 190

V.VI – Curso Técnico em Mecânica 197

V.VII – Curso Técnico em Edificações 203

V.VIII – Curso de Técnico em Alimentos..... 207

Considerações finais 215

Referências Bibliográficas	225
Anexo I – A metodologia	241
I – A metodologia em questão	242
I.I – Determinando o espaço de investigação.....	245
Anexo II – A íntegra das entrevistas dos docentes, coordenadores e gestores.....	253

Introdução

No Brasil, no atual contexto sócio, político e econômico, vive-se um período histórico carente de discussões que demandem soluções imediatas dos problemas relativos à Educação Profissional de Nível Técnico. Sabe-se que é complicado encontrar espaços de reflexão, sinalizar interrogações, dar sentido e racionalidade ao que se faz, justamente diante das inúmeras possibilidades existentes. Tais possibilidades envolvem o foco da exposição centrada na modalidade do ensino técnico profissionalizante de nível médio e na pedagogia das competências, como pontos, não só de chegada, num ciclo que não se exaure, mas também de partida, num processo de mudança que se encaminha para crescente legitimação.

Elaborar, nesse momento de transformações pelo qual passa a sociedade brasileira, um trabalho acadêmico investigativo, teórico e de campo, exige uma compreensão crítica e interrogativa das atuais propostas de mudanças, dos modelos pedagógicos, dos caminhos que direcionam a aquisição de técnicas, da busca do cognitivo, das competências necessárias, principalmente das que não podem mais ser descartadas diante das atuais exigências do mundo do trabalho. Tal é um risco e, acima de tudo, um desafio.

Pensa-se que um trabalho acadêmico amparado em um número substancial de hipóteses já detectadas ou conhecidas, somadas às novas, que surgem no transcorrer da realização do mesmo, dificulta a chegada a grandes conclusões ou explicações que possam ser transferidas para a prática. Julga-se ter encontrado, sim, a possibilidade de levantar um conjunto amplo de questões e dar a estas algumas respostas no que se refere à Educação e ao Trabalho.

Como afirma Nosella (2002:28) *“Se a preocupação com o aprofundamento teórico da questão da educação em geral é justa, acredito que ela deva ser particularmente séria com relação às imbricações*

existentes entre trabalho e educação.”

Por conta disso, pode-se afirmar que a preocupação com a história do Ensino Profissional no Brasil, embora não muito recente, produziu os primeiros estudos a partir da década de 30, culminando hoje na produção crescente de textos, que nas últimas décadas têm privilegiado esta temática¹.

Considerando-se a existência de um vasto acervo de pesquisas sobre a temática, o que implicou em escrever uma tese de doutoramento sobre o tema: *Políticas públicas e a pedagogia das competências na Educação Profissional: a trajetória do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil e no Estado de São Paulo*.

O tema apresentado representa um esforço para colaborar com as reflexões sobre a rede de ensino profissionalizante de nível técnico no Estado de São Paulo e sua pedagogia das competências, tanto em suas bases teóricas e legais de sustentação das atividades docentes e discentes, como na concretização de ações.

Talvez seja oportuno esclarecer, que aqui se está longe de qualquer pretensão de oferecer subsídios para a modalidade de ensino estudada ou para a sua pedagogia, como se esta fosse a única forma de entendê-la. Neste trabalho de doutoramento, procura-se oferecer apenas alguns

¹ Muitas são as pesquisas que, em momentos distintos da história da educação brasileira, foram destinadas à Educação Profissional. Teoricamente, os atuais estudos do tema são direcionados e aportam em diferentes ramificações. Em sua maioria, os trabalhos priorizam duas perspectivas: o sistema educacional brasileiro e as políticas públicas destinadas à educação profissional. Porém, na atualidade, há uma demanda de trabalhos (utilizados para esta tese), que buscam compreender as relações entre educação e trabalho e a implementação de políticas educacionais diante das transformações ocorridas nos contextos econômico, político, social e cultural da sociedade contemporânea.

elementos básicos para que se compreenda e se pense criticamente essa modalidade da educação para o trabalho.

A busca das origens do ensino profissionalizante de nível técnico, a sua realidade atual, a compreensão de como as escolas dessa modalidade implementaram a pedagogia das competências, o currículo baseado na citada pedagogia, e como tudo se configura no interior das instituições a partir da Lei 9.394/96, do Decreto Federal 2.208/97 e de outros normativos legais e as políticas públicas destinadas a modalidade de ensino estudada, são questões predominantes neste trabalho. É um desafio, pois considera-se o tema muito pertinente e de difícil conclusão e esgotamento.

A fim de enfrentar esse desafio, neste trabalho reúne-se um conjunto de capítulos que procuram apreender a realidade vigente do ensino profissionalizante de nível técnico no Estado de São Paulo, analisando-se preliminarmente a modalidade de ensino em nível de Brasil, desde os primórdios. As análises têm cunho crítico e, espera-se, construtiva sobre a prática legal das instituições de ensino profissionalizante técnico. Pretende-se, também oferecer proposições e encaminhamentos.

Neste trabalho busca-se respostas a algumas questões e consideradas relevantes, no intuito de diferenciá-lo dos demais trabalhos e de contribuir com a produção de conhecimento sobre a temática. Tais questões são:

- 1 – Quais foram os caminhos e descaminhos do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, no contexto das políticas públicas educacionais e de suas relações sociais, culturais e econômicas?
- 2 – Como a pedagogia das competências, que teve origem no sistema produtivo, migrou para o sistema educacional?
- 3 – De que modo o sistema privado de educação profissional dá a direção para as políticas públicas educacionais do ensino

profissionalizante de nível técnico?

4 – De que maneira as reformas da educação profissional foram orientadas pelo movimento ideológico neoliberal colocando o mercado como centro das relações sociais?

5 – Na implementação das atuais políticas educacionais para o ensino profissionalizante de nível técnico, houve resistência, adesão ou ignorância por parte dos educadores? (Pesquisa empírica realizada em duas instituições do Centro Paula Souza no Estado de São Paulo).

6 – Como a pedagogia das competências é entendida pelos alunos das escolas profissionalizantes de nível técnico?

Na busca de respostas a estas questões, além de um grande acervo teórico/empírico de estudiosos, cientistas, analistas e pesquisadores, escolheu-se duas instituições do Centro Tecnológico Paula Souza para a pesquisa de campo. As instituições escolares e estudiosos possuem um trabalho histórico educacional em nível de ensino profissionalizante técnico, que permite compreender o processo de implementação e avaliação das atuais políticas públicas destinadas a essa modalidade de ensino.

A pesquisa histórica, realizada através dos referenciais bibliográficos nomeados ao longo do trabalho, busca compreender como a legislação educacional e a copiosa produção de políticas públicas podem ser consideradas os fatos mais surpreendentes no sistema educacional brasileiro. Com o ensino profissionalizante, essa realidade não se difere. As políticas públicas respondem às demandas históricas: dos trabalhadores, do Estado Democrático de Direito e dos interesses da classe dominante. Essas mesmas políticas procuram redefinir responsabilidades no campo da gestão e do financiamento e efetuar reordenações institucionais, expressas oficialmente e extra-oficialmente desde o Brasil Colônia até os dias atuais.

Constata-se, porém, que a implementação de tais políticas

públicas causa impacto, na medida em que define normas e condições restritivas

para seu acesso, de forma que exclui de sua abrangência parte expressiva do contingente de sujeitos que delas poderiam usufruir. Existe ainda a questão de que um Decreto como o 2.208/97, por exemplo, ao assegurar o direito de uma escola priorizar a formação adequada dos sujeitos, com as devidas competências para o mercado de trabalho, define também as condições de criação e funcionamento das instituições de ensino profissionalizante de nível técnico.

Pretende-se também, com esta pesquisa analisar o impacto da atual legislação vigente para o ensino profissionalizante de nível técnico e as modificações produzidas na formação dos sujeitos na conjuntura das atuais exigências do mundo do trabalho. Busca-se particularmente, apreender as possíveis variações nas respostas de docentes, gestores e discentes pesquisados, bem como verificar como tais respostas foram fundamentadas.

Pensa-se que as diferenciações do atual sistema educacional profissionalizante de nível técnico, quanto sua origem, magnitude, formas de inserção para formação do sujeito para o mercado de trabalho, nível de organização, correntes ideológicas e ao entendimento dos parâmetros legais e das políticas educacionais. São sugestivas para se pensar as diversas reações de implementação das políticas educacionais para a modalidade de ensino aqui estudada. Também igualmente sugestivas são as perspectivas de identificar tendências e apreender as raízes históricas dos diferentes projetos, práticas e concepções para elaboração da trajetória dessa modalidade de ensino orientada por diferentes correntes políticas ideológicas.

Nesta pesquisa priorizou-se sintetizar o que foi e o que é a educação para o trabalho em nosso país e assim, revelou as ambigüidades históricas da educação para o trabalho e a relação com as políticas públicas, o

reconhecimento das demandas históricas dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que definiu os limites institucionais das ações através da legislação já descartada e da vigente.

O objetivo maior foi analisar em que medida o projeto em vigência, o da pedagogia das competências, utilizado para formação de técnicos atraídas, provoca resistências ou é até mesmo ignorado, por parte dos docentes, corpo administrativo ou discentes.

Cabe aqui ilustrativamente o depoimento de uma docente do curso de enfermagem de uma das escolas onde foi realizada a pesquisa.

“Estou aqui há quatro anos. As reformas a partir do Decreto (2.208) estão acontecendo há mais ou menos dois anos e eu não gostei porque antes a carga horária era dividida em dois blocos, um completo de teoria e outro completo da prática. Essa reforma tem muitos aspectos negativos e às vezes eu ignoro a reforma e faço do meu jeito. Digo isso porque o retorno ao nível da teoria ficou meio sem “porque” quando o curso foi dividido em blocos de teoria e prática, o ir e vir teoria e prática é muito complicado para o professor e para o aluno e esse currículo baseado em competências nada funciona. Por exemplo, se o aluno trabalha no hospital, falando em nível prático educacional, é impossível avaliar as competências no mercado de trabalho. Uma vez no mercado, as competências da prática são perceptíveis e no momento da formação em nível de instituição isso se torna impossível. O mercado de trabalho admite pessoas só com o I e II módulos do curso, que são auxiliares de enfermagem, que deixam de cursar o III e IV módulo porque o mercado não exige o curso todo para o exercício da profissão, ficando muitas competências sem serem trabalhadas e que são importantes para a formação profissional. Todos os alunos do curso noturno trabalham em outras áreas e na primeira oportunidade param de estudar sem completar o III e IV módulo para trabalhar na sua área de formação. Isso acontece porque o mercado prefere pagar menos para um auxiliar de que pagar mais para um técnico.”

Este depoimento demonstra que existem obstáculos na implementação das atuais políticas públicas do ensino profissionalizante de nível técnico, pois a ignorância e resistência a tais políticas são explícitas. Inicia o processo de debate desta tese, surge neste primeiro momento de análise exemplificada pelo depoimento, uma reação hipotetizada com relação aos pontos de procedimentos, diretrizes, motivações e incidências da pedagogia das competências.

Assim, no *primeiro capítulo* deste trabalho fez-se a contextualização histórica do ensino profissionalizante no Brasil, com o intuito de apreender os principais elementos presentes nas políticas públicas destinadas a essa modalidade de ensino, desde o Brasil colonial, até a última década do século XX. Este longo período mereceu observações atentas sobre os encaminhamentos tomados pela relação Estado/educação/trabalho, no que concerne à composição das forças políticas, a seus domínios e privilégios almejados. Também retrata a importância das intervenções estatais nas políticas públicas da educação profissional, os interesses de classe dominante e o *lugar dos trabalhadores*.

No *segundo capítulo*, intitulado Os atuais normativos vigentes da Educação Profissional de Nível Técnico no Brasil e em São Paulo, busca-se traçar um painel da atual realidade do ensino profissional, diante da legalidade proposta para o ensino técnico profissionalizante, perpassando por toda legislação vigente, atuais demandas exigidas do trabalhador pelo mundo do trabalho e diante de um mundo globalizado e de políticas neoliberais. Neste capítulo investiga-se as intervenções no ensino técnico profissionalizante, como sendo parte integrante da educação básica, desde a década de 90 do século XX até os dias atuais.

Realiza-se no *terceiro capítulo* a discussão sobre a questão do ensino profissionalizante de nível técnico mediante a pedagogia das competências, sobre as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho e certificações,

visando a compreensão das mudanças organizacionais diante das propostas oficiais. Este capítulo possibilitou examinar a concepção de competências, as possíveis singularidades presentes na atual legislação vigente e juntamente com o capítulo dois, os diversos processos organizativos da educação para o trabalho, que evoluem num processo centralizado de definições para a realidade atual.

O *quarto e último capítulo* analisa a pesquisa de campo, dividido em duas partes.

1^a – A análise das falas dos docentes, coordenadores e gestores.

2^a – A resposta estimulada nos questionários dos alunos dos oito cursos pesquisados, sobre quais são seus conhecimentos sobre as competências de seus respectivos cursos e de como essas competências os ajudarão em sua inserção e manutenção no mercado de trabalho.

No *anexo I*, delineiam-se os encaminhamentos metodológicos da pesquisa para compreender os elementos de discussão colocados ao longo do texto, e realizar-se assim uma reflexão mais global da temática.

O *anexo II*, traz os depoimentos dos coordenadores, professores e gestores sobre a pedagogia das competências.

Nessa pesquisa observa-se que os resultados trouxeram mais interrogações, mas também trouxeram algumas respostas precisas que vieram ao encontro dos objetivos e questionamentos do presente trabalho. Interrogações que nem sempre foram passíveis de respostas ou conclusões fechadas.

Desse modo, a história do ensino profissionalizante no Brasil e mais particularmente no Estado de São Paulo, suas políticas públicas e a pedagogia das competências abrem novas perspectivas. É possível fazer alguma coisa diante de tudo que está exposto neste trabalho... Isto se evidencia em determinados momentos, torna-se obscuro em outros. Enfim... procura-se construir as fontes principais que sustentam cada capítulo e suas referências, para que os interessados possam ampliar

os temas apresentados neste texto.

Capítulo I

A Educação Profissional no Brasil – da Colônia á década de 90 do século XX

Introdução

Para a análise do ensino profissionalizante no Brasil ao longo da história, faz-se necessário assumir uma postura racional para não se incorrer em raciocínio que despreze elementos relevantes. Estes, adianta-se, estão vinculados ao contexto sócio-econômico e político, a partir dos quais pode-se estabelecer uma relação dialética e repensar a relação educação/trabalho. Como parte integrante desta análise, busca-se, neste capítulo, apreender o transcurso da constituição histórica desta modalidade de ensino bem como sua legislação específica, instituída nos textos oficiais elaborados por especialistas em educação e formação profissional. Isso dará alguns fundamentos adequados para compreender o ensino profissional de nível técnico oferecido pelo sistema educacional brasileiro.

O intuito deste capítulo e da introdução do mesmo, além de procurar mostrar historicamente o processo de evolução das políticas públicas oficiais destinadas ao ensino profissionalizante no Brasil, delimitado do Brasil colônia até 1996, é também o de apreender os momentos econômicos, políticos e sociais em que foram implementadas tais políticas, fazendo um recorte para a matriz discursiva construída pelo Estado nos diferentes momentos históricos, que determinaram projetos societários diferentes. No entender de Perez (1998), a incorporação da dimensão temporal na referida implementação substitui os estudos sincrônicos pelos diacrônicos, o que possibilita a comparação nos distintos momentos dela. Ele afirma:

“Os estudos de implementação também demonstram o quanto essa varia de acordo com a política e seus diferentes tipos de formato, centralizado ou descentralizado, e com a natureza das agências que a implementam. Os estudos indicam a importância de se estabelecer a inter-relação entre distintos níveis de governo e entre políticas, contrapondo-se à ênfase na decisão de uma única autoridade e numa única política.”(p. 67)

Como exemplo de um processo de implementação de políticas públicas em educação, dentre os muitos que se poderia citar, no ano de 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação. Nesse mesmo ano efetivou-se uma ampla reforma educacional feita pelo então ministro Francisco Campos, no governo de Getúlio Vargas. Tal reforma foi “batizada” com o nome do ministro e esteve em vigor até o ano de 1942, quando começaram a ser aprovadas as chamadas “Leis Orgânicas do Ensino” popularmente conhecidas como Reforma Capanema. Cabe aqui ressaltar que a referida reforma faz ajustes nas propostas pedagógicas em vigor que visavam formar intelectuais e trabalhadores, e também para o enfrentamento das mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho. A Reforma Capanema privilegiava a classe dominante uma vez que, para essa, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, que tinham por objetivo preparar as elites para o ensino superior.

Também, para exemplificar políticas públicas educacionais e suas nuances, no mesmo ano de 1931, em dezembro, a Associação Brasileira de Educação (ABE) realizou, no Rio de Janeiro, a IV Conferência Nacional de Educação, evento autônomo da educação, apesar de ter sido apoiado pelo governo Getulista. Em 1932, lançou-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e, no mesmo ano, realizou-se a “V Conferência Nacional de Educação” que refletiu na Assembléia Nacional Constituinte de 1933, pois

nesse manifesto foi debatido um esboço das bases de uma nova política educacional para o Brasil.

Com relação ao **Manifesto dos Pioneiros**, esse foi delineado em São Paulo por Fernando de Azevedo, sendo redigido e finalizado no Rio de Janeiro. O manifesto era denominado “*A Reconstrução Educacional no Brasil – ao Povo e ao Governo*” e foi fixado por 26 signatários autoproclamados *pioneiros da educação nova*.

No período em que o manifesto foi escrito, e firmado o sistema educacional brasileiro¹, podia ser distinguido por diversas facções que giravam ao redor dos católicos, fascistas ou entre os que simplesmente defendiam a ordem estabelecida. Esse documento foi amplamente divulgado pela “mídia” e recebeu um número maior de críticas favoráveis que contrárias.

Um dos pontos importantes do Manifesto era a crítica severa ao caráter anorgânico da educação pública brasileira. As exigências do mundo contemporâneo e as necessidades específicas do país não eram atendidas pelo sistema educacional. A legislação educacional vigente nesse momento da história da educação era distorcida e fracionada, resultado de inúmeras emendas e resoluções parciais e arbitrárias que não focavam os problemas educacionais de modo abrangente. Esse era um dos tantos pontos importantes que podemos encontrar no Manifesto.

Pode-se perguntar sobre o que o Manifesto propunha para o país, como política pública educacional do ensino profissional. Cunha² diz que, ao invés de *um* sistema educacional, no Brasil, teríamos *dois* sistemas

¹ Segundo o dicionário contemporâneo da língua portuguesa Caldas Aulete (2002), “Sistema é o conjunto de partes coordenadas entre si; reunião de proposições, de princípios coordenados de molde a formarem um todo científico ou um corpo de doutrina.” – ou ainda – “Sistema é a reunião, combinação de partes reunidas para concorrerem para um certo resultado ou fim especulativo ou prático”.–

“**Sistema educacional** é o resultado da educação sistematizada, que se desenvolve conscientemente a partir dos problemas da situação, cujas causas devem ser identificadas através de um conhecimento contextual, e segundo uma teoria educacional estabelecida”. Martins, J. P. – *Administração Escolar* – uma abordagem crítica do processo administrativo em educação – 2ª ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

² Op. cit. Pg. 235/6

paralelos e separados, totalmente independentes. As diversas modalidades de ensino – primário e profissional, secundário e superior – teriam diferentes objetivos culturais e sociais, e deveriam ser instrumentos de estratificação social. O ensino primário e o profissional deveriam ser destinados às classes populares, e o ensino secundário e o superior, às elites. Surge aí o antagonismo do Manifesto: qual era para os “pioneiros” o sentido de cultura geral? E, em que momento, o sistema de ensino deveria diversificar-se em ramos iniciais de especialização? Cunha responde a essas indagações citando parte do texto do Manifesto relativo à sua concepção da escola, do trabalho e do que seria central na “escola nova”:

“A escola nova (...) deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como elemento mais eficiente em sua educação, e preparando-o com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar.” (Op. cit.: 236)

Assim, as propostas, as discussões originadas, e num processo de profundas mudanças propostas explicitamente pela doutrina do Manifesto, de caráter e posicionamentos democráticos de seus signatários, o debate sobre o ensino profissional mudou significativamente. Essas mudanças foram de âmbito geral, de conteúdo e de seus protagonistas. O ensino profissional já não era mais debatido como tema geral, mas adquiriu identidade própria. A contrapartida de tudo isso foi o que até os dias atuais prepondera no sistema educacional brasileiro. A complexidade do sistema educacional em nível federal e estadual paulista fez surgir instâncias burocráticas especializadas no campo da educação. Em nível federal foi criada a Superintendência (no Ministério da Educação), e o

Departamento, em nível de Estado de São Paulo (na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo).

No contexto tão complexo e contraditório do ensino profissionalizante no Brasil começa-se por dizer que a escola em nosso país foi inaugurada em 1549, quinze dias depois da chegada dos jesuítas, quando o decano Pe. Vicente Rijo instalou a primeira aula de “ler e escrever” em Salvador. Esse evento de certo modo foi o embrião das imperfeições, bem como dos efeitos prósperos que iriam caracterizar a sociedade brasileira. O regime educacional dos jesuítas era monótono e lento, arrastando-se assim até a expulsão desses em 1759, pelo Marquês de Pombal. A educação jesuítica, sob forma de monopólio, sofreu uma poderosa influência externa, que está registrada nos estudos de formação da sociedade brasileira³.

Assim, para Manfredi (2003)

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

Durante o longo período colonial brasileiro (1500/1822), segundo Manfredi, em sua citada obra, nas oficinas existentes nos colégios espalhados pelos diferentes pontos do Brasil, os irmãos-oficiais exerciam e ensinavam ofícios ligados às atividades de carpintaria, de ferraria, de construção de edifícios, embarcações, de pintura, de produção de tijolos, telhas, louça etc., de fabricação de medicamentos, de fiação e de tecelagem.

Assim, de maneira resumida, pode-se, identificar, por meio dos estudos efetuados, que, durante o período colonial, a intensificação lenta das atividades econômicas, ao longo do nosso litoral, e ainda a

necessidade de defesa da Colônia aumentaram gradativamente a importância de se ter uma mão-de-obra um pouco mais especializada, gerando uma demanda de artesões de todos os tipos para reparação de equipamentos, construção e prestação de serviços. Essa prestação de serviço visava atender à demanda da burocracia do Estado, como a administração, Exército e a Justiça.

Desse modo, o período colonial brasileiro é marcado por uma educação profissionalizante com processos de distinção e de distanciamento social escravagista, que influenciaram na construção de representações sobre a noção de trabalho, assim como nas estratégias de educação a elas conjugadas, preservando a dicotomia trabalho manual-intelectual⁴.

Já no Brasil Império e no início da República, a legislação para o ensino profissionalizante, ao que parece, tinha um valor previamente determinado, que seria de “fazer” trabalhar quem era livre, livrando-o da delinqüência. Cunha (2000), no tópico “Prevenção e correção” – (pg. 36/47), elucida esse legado dos períodos da História do Brasil, apresentando dados concretos que apontam como os governos do Império e do início da República – especificamente entre 1890 e 1941 – legislaram contra o crime, contravenções, vagabundagem, menores abandonados e delinqüentes, alcoólatras, “retardados pedagógicos” etc..

Em linhas gerais também traçam-se o legado da chamada Primeira República e dos primeiros anos da década de 1930, quando foi sistematizada, de maneira organizada, a escola de formação de mão-de-obra para o trabalho industrial no Estado Novo, que até a década de 80 do século XX ainda se encontrava atuante. Até a Revolução de 1930, durante mais ou menos um século, a economia brasileira teve seu desenvolvimento acoplado ao capitalismo internacional, através do qual exportávamos

³ CHAGAS V. *O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?* 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

⁴ BLASS, L. M. da S. *A formação multicultural do trabalhador assalariado brasileiro*. O invisível pertinente. São Paulo: PUC, 2000. Mimeografado.

matérias-primas e alimentos e importávamos produtos industrializados e combustíveis. As incoerências determinadas para esse tipo de desenvolvimento faziam com que muito lentamente houvesse uma substituição dos produtos importados pelos manufaturados produzidos no Brasil. No ano de 1937 o Estado passou a intervir diretamente na economia, investindo e promovendo a industrialização.

No período que sucede o Estado Novo, mudanças técnico-organizativas, introduzidas com a adoção do regime de acumulação taylorista-fordista, iriam gerar tensões e contradições entre o “velho” sistema educacional e as novas necessidades de educação para o trabalho. Desta maneira temos um período da República (1945/1990) em que o ensino profissionalizante perpassa por avanços, retrocessos e muitas polêmicas que serão analisadas no decorrer deste trabalho.

Na atualidade, a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9.394/96 situam a educação profissional na confluência dos direitos do cidadão à educação e ao trabalho. A nova LDB e o seu decreto regulamentador da educação profissional, o Decreto Federal nº 2.208/97, possibilitam o atendimento harmônico das prioridades contidas na Constituição Federal. Nesse sentido, a nova legislação educacional vigente produziu mudanças na estrutura da educação profissional, em especial nos cursos de nível técnico.

Nas décadas de 80 e 90 do século XX e no início da década atual, em momentos diferenciados, importantes análises foram destinadas ao ensino profissionalizante de nível técnico. Essas análises contribuíram para uma construção teórica do tema, por meio de pesquisas sobre trabalho/educação⁵. Dentre essas análises, temos importantes estudos de articulação entre políticas públicas de trabalho, ensino profissionalizante,

⁵ Entre outros estão os trabalhos de: (Nosella, 1993), (Motoyama, 1995), (Frigotto, 1987 (org.), 1997), (Oliveira, 2000), (Kuenzer, 1997, 2001), (Moraes, 2002), (Cunha, 2000), (Manfredi, 2003).

emprego e geração de renda. Essas análises compreendem os livros da Coleção “Política Pública de Trabalho e Renda (PPTR)”, que sistematizam a produção conceitual, metodológica e operacional e/ou utilizada pela Sede Acadêmica Brasil da Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO), em processos de formação de atores estratégicos para a gradativa consolidação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), e sua articulação com os demais componentes da Política Pública de Trabalho e Renda. (Na apresentação de todos os livros da Coleção)⁶

A trilogia produzida pelo Prof. Luiz Antonio Cunha, que compõe a Coleção, oferece um meticuloso trabalho de pesquisa sobre o panorama histórico da educação profissional no Brasil, desde o período colonial até início do século XXI, abordando questões extemporâneas e coetâneas de maior relevância para o estudo tema.

Em função de sua pertinência, duas das obras da Coleção de autoria de Cunha serão utilizadas neste capítulo como principal referência para estudo do tema. São elas: 1 – *O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização*; 2 – *O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo*. Seu emprego se justifica em virtude de ambas possuírem uma variedade de enfoques, abordagens, recortes geográficos e temporais sobre a legislação destinada ao ensino profissionalizante no Brasil, além de um histórico que deve ser reconhecido como um memorial pertinente ao tema. A pesquisa do Prof. Cunha se caracteriza num período de legitimação

⁶ 1 - *Planejamento com foco na demanda do mercado de trabalho*: apoio à elaboração dos Planos Estaduais de Qualificação Profissional (PEQs) 1999-2002 (organizado por Ayrton Fausto, Cid. S. Garcia e Werner Ackermann); 2 – *Políticas públicas de trabalho e renda e controle democrático*: a qualificação dos Conselheiros Estaduais de Trabalho no Brasil (organizado por Arno Vogel e Silvia C. Yannoulas); 3 – *Experiências inovadoras de educação profissional*: memória em construção de experiências inovadoras na qualificação do trabalhador (Organizado por Célia Reis Camargo); 4 – *Trabalhando com a diversidade no Planfor*: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais (organizado por Arno Vogel) Tratando especificamente de *questões históricas da educação profissional*, temos os demais livros da Coleção, todos de autoria do Prof. Luiz Antonio Cunha: 5 – *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*; 6 - *O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização*; 7 – *O ensino profissional na irradiação do*

acadêmica da temática que está se constituindo não apenas como objeto de pesquisa e reflexão no interior das universidades, mas também como campo privilegiado de incidência de discussões e algumas divergências entre pesquisadores.

Também o livro de Silvia Maria Manfredi, da Coleção Docência em Formação – Educação Profissional – *Educação Profissional no Brasil*, é um subsídio pertinente ao tema em cuja introdução a autora informa:

“... não houve a pretensão de incorporar, neste volume, o vasto acervo de pesquisas já desenvolvidas, mas, sim, utilizar como âncora os estudos recentes que nos permitissem construir um panorama histórico da estruturação e do desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil (nos âmbitos escolares e extra-escolares) e, ao mesmo tempo, nos possibilitassem uma compreensão crítica dos processos de reordenação institucional em curso na sociedade brasileira.” (p.23/24)

Ainda, entre os estudos que podem ser utilizados para este primeiro bloco da tese e também os que se seguem, tem-se o livro de José Rodrigues, *O moderno príncipe industrial*, resultado da tese de doutoramento do autor, defendida em 1997 junto ao Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O estudo realizado pelo autor aborda o ensino profissionalizante, no contexto do pensamento pedagógico dos industriais brasileiros, entre 1938 e 1997.

Assim, apesar de hoje poder-se admitir que existe um grande acervo sobre o tema, deve-se reconhecer que há alguns nichos ainda a serem ocupados para a sua apreensão. Dentre esses, irá se ater ao seguinte questionamento: Qual a concepção de educação profissional no Brasil, nos

industrialismo. (Todos os livros da Coleção são da Editora UNESP – publicados entre 2000 e 2002).

diferentes momentos históricos (Brasil Colônia, Império e República), formulada pelo Estado?

No quadro a seguir, busca-se delimitar esses períodos para melhor compreensão de suas características que na introdução e no decorrer deste capítulo, encontram-se detalhadas.

Períodos	Características
Colonial (1500/1822)	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas educativas dos indígenas e preparo para o trabalho, com a chegada dos portugueses, se fundiam ao cotidiano de socialização e de convivência. - Relações escravistas. - Trabalhadores livres eram empregados em tarefas de direção e/ou que requeriam maior qualificação técnica. - Práticas informais de qualificação <i>no</i> e <i>para</i> o trabalho sem padrões ou regulamentação, sem atribuições de tarefas para os aprendizes. (nos engenhos) - Reprodução de ensino nas oficinas dos jesuítas das práticas de ensino vigentes na Europa, onde eles próprios aprenderam. - Desincentivo para a força de trabalho livre. - Igreja católica era apêndice da administração civil. - Jesuítas, além de catequizar e educar os índios, também construíram escolas para os colonizadores, particularmente para os setores da elite. - 1759 a expulsão dos jesuítas desorganizou o sistema de educação escolar existente até 1808 (chegada da família real), quando o Estado montou outro aparato educacional para substituir o jesuítico. - 1760 a 1808 - A Reforma Pombalina de Educação substituiu o sistema jesuítico e o ensino é dirigido pelos vice-reis nomeados por Portugal. - Ensino profissionalizante assistencialista.

<p>Imperial (1822/1889)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Primeiras décadas do século XIX ocorreram transformações econômicas e políticas muito significativas no Brasil. - Formação do Estado Nacional e a constituição do aparelho educacional escolar (persistente por mais de um século). - Constituição de 1824 garante instrução primária gratuita a todos os cidadãos. - O Estado procurava construir um ensino profissionalizante paralelo, como um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de criar e de promover uma força de trabalho diretamente ligada à produção. - As iniciativas de Educação Profissional, durante o Império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora de esferas estatais – das províncias legislativas do Império, de presidentes de províncias, de assembleias provinciais legislativas. - Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (exercito e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios. - Ensino Profissionalizante assistencialista/compensatório, para os órfãos e desvalidos da sorte (era entendida mais como uma “obra de caridade” do que como uma “obra de instrução pública”), ministrado nas casas de educandos artífices. - Ensino profissionalizante formativo/capacitador, com acesso para homens livres. A instrução, aqui propriamente profissional, era ministrada nos arsenais militares e/ou nas oficinas particulares (liceus de artes e ofícios).

**República
(1889/...)**

- Ensino Profissionalizante até 1930 é objeto de inflexões pelos seguintes motivos:
1 – Extinção da escravatura. 2 – Consolidação do projeto de imigração. 3 – Expansão da economia cafeeira. 4 – Industrialização. 4 – Urbanização.
- Modernização tecnológica (ainda que no nível de adaptação e de manutenção da tecnologia importada) gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular.
- Surgimento na Primeira República (1889/1930) de um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos.
- Após 1930 houve a consolidação do Ensino Profissionalizante.
- Estado Novo – legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, centralizando a atuação do Estado como agente de desenvolvimento econômico.
- Ambigüidade das relações entre o Estado e os setores privados (católicos, industriais e latifundiários), caracterizando muitas disputas no campo da legislação e da política educacional do Estado Novo.
- Até 1941, a organização do ensino profissional era bastante diferenciada, cabendo tanto à iniciativa pública quanto à privada.
- 1942 – Leis Orgânicas da reforma de Gustavo Capanema redefiniram os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus.
- 1945/1990 – mecanismos legais e estruturas formativas para o Ensino profissionalizante se cristalizaram em concepções e práticas escolares dualistas: de um lado, a concepção de educação escolar acadêmico-generalista e, de outro lado, a Educação Profissional, na qual o aluno recebia formação e

	<p>informação relevantes ao domínio de sua profissão, ficando desprovido de conhecimentos científicos e humanísticos que lhes dessem condições de seguir os estudos ou qualificar-se em outros domínios.</p> <ul style="list-style-type: none">- Década de 90 do século XX – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.9394/96) e o Decreto Federal 2.208/97 instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante no Brasil.- Características principais do Ensino Profissional na atualidade – qualificação, requalificação e formação continuada (capacitação).
--	--

I – Do ensino de ofício na colônia ao ensino profissional na república

Desde sua origem, que antecede ao capitalismo industrial em nosso país, a educação profissional de nível técnico no Brasil apresenta decisões de caráter tópico, isto é, referia-se direta e precisamente a determinados grupos, quando a profissionalização era destinada a amparar órfãos e desamparados.

O ensino artesanal e manufatureiro era destinado, no Brasil Colônia e no Império, aos órfãos, aos abandonados, aos miseráveis e aos delinquentes. A confirmação do caráter filantrópico/higienista, concebida pela educação profissional em nosso país a partir das escolas de ofício, pode ser encontrada em qualquer documento de cunho oficial, além de trabalhos acadêmicos e de historiadores. Mas por que esse grupo de cidadãos era “escolhido” para serem profissionalizados?

Porque eram cidadãos – se é que assim eram considerados - que não ofereciam resistência em serem profissionalizados para exercer funções sociais definidas como pertencentes aos escravos, que eram evitadas sobremaneira pelos homens livres, de modo a marcar sua diferença de condição.

No século XIX, mais especificamente no ano de 1809, D. João VI, ainda príncipe regente, fundou o “Colégio das Fábricas”, após suspender o funcionamento das indústrias manufatureiras no Brasil Império. A Escola de Belas Artes, fundada em 1816, tinha o intento de estabelecer o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. No ano de 1861, um Decreto Real criou o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, cujos diplomados eram muito bem aceitos para preencher as vagas dos cargos

públicos nas Secretarias do Estado. Ao todo, foram fundadas casas de educação para artífices em dez províncias brasileiras, entre 1804 e 1865⁷.

Nos anos 40 do século XIX, Belém do Pará foi à primeira província a receber do governo *Casas de Educandos e Artífices*, que visavam atender “menores” desamparados.

Em 1854, outro Decreto Imperial originou os *Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos*, igualmente para “menores” abandonados, onde esses eram iniciados na alfabetização e encaminhados às oficinas públicas e particulares, mediante contratos fiscalizados pelo Juizado de Órfãos. Tais instituições educacionais tinham por objetivo efetivar e aumentar compulsoriamente a formação de uma força de trabalho nos moldes utilizados pela circunscrição militar, até mesmo a hierarquia e a disciplina.

No ano de 1875, na província do Rio de Janeiro, foi fundado o *Asilo dos Meninos Desvalidos*. A faixa etária dos que freqüentavam o “Asilo” era de 6 a 12 anos. Recrutados por policiais nas ruas, eram encaminhados ao asilo onde recebiam instrução primária e formação para o ofício de tipógrafo, encadernador, alfaiate, carpinteiro, marceneiro, entre outras. Esses meninos viviam da mendicidade e nem possuíam trajes adequados para freqüentar as escolas formais.

Um fato interessante desse período da educação para o trabalho foi o de que as instituições de formação profissional criadas, mantidas e administradas pelo Estado brasileiro tinham como princípio dar formação aos ‘*miseráveis e desvalidos da sorte*’, enquanto as instituições privadas visavam ao que atualmente pode-se compreender como o processo de requalificação ou capacitação do trabalhador, pois eram destinadas ao

⁷ Porém antes disso, segundo Prado Junior (1963 – pgs. 220/225), no século XVIII, foram abertas no Brasil, manufaturas têxteis e, também, metalúrgicas, que fabricavam ferraduras para animais de carga e instrumentos de trabalho para mineração.

aperfeiçoamento dos trabalhadores livres que estivessem propensos a aceitar o ensino oferecido⁸.

A partir dos anos 50 do século XIX surgiram várias organizações civis que tinham por objetivo amparar crianças órfãs e abandonadas e que ofereciam ensino prático e teórico, e também as iniciavam no ensino industrial. Destacaram-se entre as mais importantes os Liceus de Artes e Ofícios nas cidades do Rio de Janeiro – 1858, - fundados pela Sociedade Propagadora das Belas Artes -, Salvador – 1872, Recife – 1880, São Paulo – 1882, Maceió – 1884, Ouro Preto – 1886. Apesar de a intenção dos Liceus ter sido a de ensinar ofícios manufatureiros, isso não ocorria, pois não havia recursos para tanto, ficando esses estabelecimentos de ensino limitados à educação geral e ao ensino de desenho.

Em verdade, Cunha (2000) mostra que a valorização, do Império à República, no que se refere ao ensino manufatureiro, tanto o de iniciativa do Estado quanto o de entidades privadas, foi legitimada por ideologias que imprimiam nos trabalhadores livres alguns condicionamentos como: motivação para o trabalho e desestímulo à adesão a concepções contrárias à ordem política vigente. Visava assim à instalação de fábricas onde a mão-de-obra recrutada fosse qualificada, comprometida e obediente, onde os trabalhadores receberiam remuneração mais elevada.

A formação de trabalhadores para a indústria e labores manufatureiros encontrou respaldo nos positivistas⁹ já nos primeiros anos da República. O *“Plano para incorporar à sociedade o proletariado a serviço da República”* que partiu de Raimundo Teixeira Mendes, em dezembro de 1889, e foi entregue ao então “cidadão ministro da guerra”, Benjamin Constant – (Mendes, 1908) diz que o “hetérico” citado deixou o ministério sem adotar nenhuma das medidas preconizadas -, e continha por volta de quatrocentos nomes de trabalhadores das oficinas estatais da ex-província

⁸ Op. cit. – pg. 16

⁹ O advento da República foi acompanhado por duas correntes filosóficas – o liberalismo e o positivismo.

e então Estado do Rio de Janeiro. O Plano era delineado por medidas reivindicatórias como: fixação de um salário mínimo, remuneração proporcional à produção, descanso semanal, férias remuneradas, aposentadoria, redução da jornada de trabalho, licença para tratamento de saúde, aprendizagem de ofícios entre outras¹⁰.

Teixeira Mendes estudava engenharia na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, mas foi punido pela congregação da qual foi suspenso, deixando-a e seguindo para a França, onde estudou matemática. Lá entrou em contato com a obra de Augusto Comte e seus discípulos, aderindo à doutrina positivista. Foi o principal dirigente da Igreja e Apostolado Positivista do Brasil, desde a década de 80 do século XIX até a segunda década do século XX.

Mendes defendia que as oficinas do Estado só deveriam ter aprendizes com mais de 14 anos de idade. Eles praticariam nas oficinas trabalho/estudo durante 4 horas por dia, durante cinco dias da semana. Desses aprendizes, os que tivessem membros familiares trabalhando nessas oficinas ficavam impedidos de receber salários. Os demais recebiam pagamento tal que, somado ao salário do chefe da família, resultasse numa quantia pelo menos igual à parte fixa do salário pago pelo Estado aos “seus” operários. (Cunha, 2000).

Está-se assim diante de um debate, articulações, projetos e políticas públicas educacionais – que podem ser entendidos como políticas sociais e sugerem a construção de um país civilizado. É a noção de civilidade se contrapondo à noção de societário, que marca um tempo anterior.

No início do século XX, o ensino profissionalizante possuía o mesmo perfil do período imperial, apesar de o Brasil já ter um regime republicano. Atendia os “desvalidos da sorte e órfãos”. (MEC/CNE – 1998/99) Esse momento da história foi marcado pela seguinte característica: o Estado

¹⁰ Op. cit. Pg. 25

buscava organizar a educação profissional para formar sujeitos que seriam operários das poucas fábricas existentes em nosso país.

No ano de 1906, o ensino profissional não superior passou a ser responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Esse tinha por objetivo incentivar o desenvolvimento industrial, comercial e agrícola do país. Foram, para isso, fundadas nesse mesmo ano as Escolas Comerciais em São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia etc. Também foi reorganizado o ensino agrícola no país, que deveria formar “chefes de cultura, administradores e capatazes” (MEC/CNE – 1998/99). No ano seguinte surgiram várias escolas-oficinas destinadas à profissionalização de ferroviários.

Em 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha, pelo Decreto de nº 7.566, criou as escolas de aprendizes artífices, sob a responsabilidade do então Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que deveria administrar o ensino profissional de nível secundário.

No ano de 1910, Nilo Peçanha instalou em vários estados brasileiros 19 escolas de artes e ofícios. Elas foram criadas nos moldes dos Liceus de Artes e Ofícios, eram custeadas pelo Estado e destinadas ao ensino industrial. Para A. Z. Kuenzer (2001)¹¹, tais escolas não pretendiam atender a demanda industrial brasileira, pois a mesma era quase inexistente, mas tinham uma finalidade moral de repressão, que era educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Desse feito, em que pela primeira vez a formação profissional surge como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.

A partir do Instituto Profissional Masculino Nilo Peçanha, então presidente da República, criou escolas para o ensino de ofícios manufatureiros (três), e para o ensino agrícola (duas). Esses estabelecimentos se diferenciavam em alguns aspectos como: regime de

¹¹ KUENZER, A. Z. (org) *Ensino Médio – Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

internato e externato, idade de ingresso, rigidez da disciplina e currículo, porém eram, mais uma vez, orientados para um mesmo objetivo, o de formar uma força de trabalho industrial em termos ideológicos e técnicos¹².

Em 1910 as Leis nº 1.214 e 1.245, autorizadas pelo Congresso Legislativo, permitiam aos estados criar escolas próprias. No ano seguinte começaram a funcionar duas escolas na capital paulista, sendo que, no fim dos anos 20, já eram mais de seis escolas localizadas na capital e no interior do estado. Duas importantes escolas se destacaram nesse período, a Escola Profissional Masculina, na cidade de São Paulo e a Escola Profissional de São Carlos, na cidade de mesmo nome do interior paulista. A Lei (SP) nº 1.711 de 27 de dezembro de 1919 regulamentou as escolas profissionais da rede estadual paulista e determinou que o número e o tipo de oficinas das unidades educacionais profissionalizantes dependeriam da decisão e autorização do governo de Dr. Julio Prestes, então governador do Estado. O governo paulista levava em consideração a demanda industrial do lugar onde a escola se localizasse e as necessidades da vida operária. Para o interior do Estado considerava-se importante à profissionalização de mecânicos para consertar as máquinas agrícolas; dessa maneira a escola contribuía em duas frentes para a região, como fonte de renda para a escola e fixando o operário na região, o que evitava o êxodo para a capital¹³.

Julga-se importante acrescentar que, em dezembro de 1906, portanto três anos antes da criação das escolas de aprendizes artífices, teve-se o denominado Congresso de Instrução. Esse evento concluiu que a União deveria promover o ensino prático, agrícola e comercial em todo o território nacional, mediante uma parceria entre os Estados e a Federação, pelo qual os governos estaduais ficariam responsáveis em pagar uma terça parte das despesas do ensino oferecido por essas instituições. As

¹² Op. Cit. – p. 64

¹³ Op. cit. Pg. 143

justificativas apresentadas para a criação das escolas de aprendizes artífices foram incluídas no próprio texto do Decreto nº 7.566/1909 e dizia:

“Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes na luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos das fortunas como o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afaste da ociosidade, escola do vício e do crime, que é dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação; Decreta (...)”.

Ficava, assim, decretado o propósito das instituições de ensino profissional direcionadas à formação de uma mão-de-obra com qualificação para o enfrentamento do crescimento industrial. A mesma legislação regulamentava o ensino profissional e as mesmas autoridades administrativas e pedagógicas eram sectárias, ou seja, intransigentes, para fundamentar a proposta.

Foi somente a partir da década de 20, do século passado, que uma série de debates na Câmara dos Deputados propôs a expansão do ensino profissional, estendendo-o a “pobres” e “ricos” e não apenas aos “desafortunados”. Criou-se, então, uma comissão especial que ficou conhecida como “Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico”, que, na década seguinte, de 30, criou os Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio.

Do ponto de vista histórico, com a análise feita até aqui, pode-se observar a disposição, a ordem e a função com que a estrutura legal concebeu, regulou e regulamentou a prática dos institutos de aprendizes artífices no tocante aos conteúdos ministrados nessas escolas e às condições exigidas para o ensino de ofícios. Vimos que a ideologia

sintonizada entre Estado e classe dominante das políticas de educação profissionalizante correspondeu a um certo consenso, tendo sido acolhida por diversos segmentos sociais. Precisa-se lembrar que tanto a educação para o trabalho quanto a educação formal sempre foram mostradas como um “bem” que todos defendem, tanto para a classe dominante, quanto para os estratos das bases sociais.

Atém-se aqui sobre o significado de Estado. Essa concepção é compartilhada por representantes de diferentes tradições teóricas. Basta mencionar aqui dois dos maiores pensadores políticos do século XX: Antonio Gramsci e Max Weber. Atendo-se a Gramsci, que dá conta dessa análise por meio do conceito de Estado integral tem-se: da concepção de Estado decorrem duas proposições, que permeiam essa pequena análise aqui feita. *“O Estado não é um instrumento externo à classe, mas desempenha um papel em sua unificação/constituição”*. (1978:175)

É possível, assim, perceber-se que este papel do Estado assume especificações à medida que as relações capitalistas de produção se dão sob novas formas e as crises e lutas intercapitalistas se acirram.

A segunda proposição, que deriva da concepção integral de Estado, intimamente ligada à primeira, é a de que *“a separação entre o econômico e o político, na ideologia como na prática, é um efeito do de produção capitalista”*. (1978:175)

Para Frigotto (1984:102), essa proposição é a de que o economicismo tem sua matriz no liberalismo e essa separação representa uma “necessidade íntima da civilização capitalista”. A apreensão da unidade dialética entre o econômico e o político, infra-estrutura e superestrutura é fundamental para apreender as novas determinações que o Estado assume na fase imperialista, na sua tarefa de unificador dos interesses intercapitalistas e da classe capitalista como tal, e que tipo de mediação a educação passa a exercer.

Retomando o histórico, a partir de 1930, a Estrada de Ferro Sorocabana introduziu os princípios de (ORT) Organização Racional do

Trabalho. Esses princípios teóricos baseados, em Frederick Taylor, que os concebeu sob a denominação de Teoria de Administração Científica do Trabalho, tinham como principal finalidade obter a maior produtividade possível de cada trabalhador. Em 23 de julho de 1931 foi fundado em São Paulo o Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort), pela Associação Comercial de São Paulo, patrocinada pela Federação das Indústrias de São Paulo. Encontramos em Cunha o reconhecimento de que essa entidade desempenhou um importante papel no ensino profissional paulista e, por conseqüência, no Brasil.

Destaca-se que, na década de 30 do século XX, o ensino profissionalizante no Brasil teve uma essencial inovação. Há nesse momento maior clareza de que estamos diante de um projeto do Estado para a educação profissional que visa implementar uma sociedade urbana industrial. A herança do Brasil escravocrata, que definia o ensino profissional estritamente destinado aos órfãos, pobres e desvalidos, passou a selecionar, por meio do exame Psicotécnico, os candidatos que pleiteavam uma vaga nas escolas profissionalizantes. Os critérios de admissão dos trabalhadores até então utilizados foram suplantados pela demonstração prévia de uma tendência a um ofício e habilidade ou capacidade para o exercício desse.

Para esses exames psicotécnicos foram usados procedimentos desenvolvidos por Henri Pieron, do Instituto de Psicologia da Universidade de Paris e Léon Walter, do Instituto Rousseau, da Universidade de Genebra, que ofereceram cursos em São Paulo e tiveram suas obras traduzidas. Os exames também foram úteis para descartar “sublevadores”. Além disso, o exame cuidava de aproveitar, evidentemente, os mais aptos para o ensino de oficinas.

Em sua pesquisa Cunha mostra que em São Paulo houve oposição dos conceitos de *oficina-escola* e de *escola-oficina*. Enquanto a *oficina-escola* realçava a pedagogia do Liceu de Artes e Ofícios, formando o operário no próprio trabalho para o mercado, para auxiliar outros

operários na produção; a *escola-oficina* era mais teórica e transmitia conhecimentos científicos e conhecimentos e práticas da arte e familiarizava o aprendiz com seu ofício (ou mais de um), distante da produção efetiva. Na *oficina-escola* surgiu uma nova pedagogia para o ensino profissional, a aprendizagem racional, também denominada aprendizagem metódica, que não se limitou ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, tomando forma definitiva no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP).

O minucioso levantamento de Cunha sobre o período de “prosperidade” do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, durante as três primeiras décadas do século XX, que favorecia os grupos industriais emergentes, alguns deles já internacionais, e os produtores e exportadores de café, nos remete para uma iniciativa pioneira de um ensino sistemático de ofícios em 1924, quando foi criada a Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, especificamente para qualificar trabalhadores para as ferrovias.

Estrategicamente, a Escola Profissional Mecânica tinha como missão contrapor a conquista dos operários da jornada de 8 horas por dia. Tinha por objetivo preparar sujeitos que trabalhassem “menos”, mas produzissem “mais”. Essa escola foi resultado de uma parceria entre o Liceu e a Estrada de Ferro Sorocabana, a São Paulo Railway, a Companhia Paulista de Estradas de Ferro e a Companhia Mogiana de Estradas de Ferro. Aprendizes eram indicados pelas empresas, que sustentavam o curso com subsídios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

No ano de 1930 a Estrada de ferro Sorocabana organizou um Serviço de Ensino e Seleção Profissional (SESP), utilizando-se de práticas pedagógicas e psicotécnicas aplicadas antes mesmo da criação do Idort. Essa escola fez “escola”, porque o governo estadual, nos moldes da EF Sorocabana, criou o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP). O CFESP foi normatizado oficialmente pelo Decreto Estadual nº 6.537, em 4 de julho de 1934. Esse centro de formação de ferroviários

executava e controlava o direito de todos os trabalhadores referentes ao ensino profissional e à seleção do pessoal¹⁴.

O texto¹⁵ da Lei paulista nº 1.192, de 22 de dezembro de 1909, elaborado pelo governo estadual, criou cursos noturnos para crianças e jovens da classe operária, instalando escolas profissionais para esses mediante contratos com setor privado.

A rede estadual paulista de ensino profissional, no ano de 1935, já era composta de dez estabelecimentos de ensino com cursos profissionalizantes para as áreas de manufatura e industrial, com instituições criadas entre 1911 e 1933, ano em que foi incorporada uma antiga instituição proveniente de Santos. Na capital tínhamos então, nesse período, o Instituto Profissional Masculino e, no interior – Amparo, Campinas, Franca, Mococa, Ribeirão Preto, Rio Claro, Santos, São Carlos e Sorocaba – escolas profissionalizantes que ensinavam ofícios industriais e manufatureiros. Desses estabelecimentos citados, três características distintas os diferenciavam: A) a escola profissional primária, que ensinava o curso vocacional e as duas primeiras séries do curso profissional; B) a escola profissional secundária, que ministrava também a 3ª série; C) o instituto profissional, que ministrava mais duas séries de aperfeiçoamento¹⁶.

Moraes (1990: 222) cita Aprígio Gonzaga, que foi diretor da Escola Profissional Masculina durante 23 anos (1911/1934) que visava à educação integral do trabalhador, evitando a especialização a um único ofício.

“Mesmo na execução das lições, nunca especializamos, ensinamos a iniciar e a concluir uma obra completa. Baseadas no desenho, onde,

¹⁴ Op. cit. Pgs. 137/138

¹⁵ “Fica o Governo autorizado a contratar, com estabelecimentos industriais, agrícolas ou beneficentes de reconhecida idoneidade, a educação profissional de menores pobres, não criminosos de ambos os sexos, que tenham mais de 11 anos de idade e que, por falta de proteção paterna ou tutelar, estiverem abandonados.” (op. cit. P. 142)

¹⁶ Op. cit. Pg. 148

após uma ligeira preparação geométrica, os alunos enfrentam o desenho profissional, sempre do natural, em escalas exatas, todas as construções são apoiadas em plantas e moldes executados pelos alunos que, desse modo, aprendem a ver a necessidade e a aplicação do desenho, cuja leitura lhes facilita a construção e evita a contínua presença do mestre.”

Contíguas aos institutos e escolas profissionalizantes de nível secundário, moviam-se escolas noturnas de aprendizado e aperfeiçoamento para a mão-de-obra já atuante na indústria, ou ainda para interessados em se profissionalizar em um determinado ofício, com cursos de duração de dois ou três anos. Esses candidatos precisavam ter no mínimo 12 anos de idade e curso primário completo.

O processo de seleção de pessoal de oficinas das escolas profissionalizantes da rede estadual paulista deveria ser feito dentre os já diplomados nos cursos de aperfeiçoamento; dos *ajudantes* exigiam-se boas notas obtidas no ensino primário ou secundário; para ser *mestre*, havia uma prova seletiva que consistia num concurso de provas técnicas.

A rede estadual de ensino profissionalizante em São Paulo contou com um aspecto próprio de formação de formadores, que surgiu no mesmo momento em que a rede federal de escolas de aprendizagem artífices foi extinta. No ano de 1936 começaram a funcionar em São Paulo os cursos de aperfeiçoamento e, por isso, a Escola Normal de Artes de Artes e Ofício Venceslau Brás, criada em 1917 e incorporada em 1919 à rede federal, foi extinta, em 1937. Sendo substituída por uma instituição da mesma natureza, a Escola Normal perdeu sua especificidade, que era a formação de jovens trabalhadores, capacitando doravante os já formados.

As análises das obras de Cunha, Moraes, Manfredi e Motoyama enfatizam que, se compararmos as quatro primeiras décadas da República com o período Imperial, no que concerne ao ensino profissional, deparamos com transformações expressivas. Uma delas é que o legado

para o ensino profissionalizante do império foi alterado, tomando outra dimensão e significado no período republicano. Durante o período imperial, o discurso sobre o ensino profissional era episódico e individual. Figuras proeminentes manifestavam-se sobre essa matéria, conforme sua motivação individual. Nas primeiras décadas do período republicano, foi possível encontrar novas formas de veiculação de idéias sobre o ensino profissional. A República apoiou iniciativas de alguns estados que, juntamente com iniciativas federais, deram uma nova configuração para o ensino profissional no Brasil. Assim, numa configuração que para Cunha era *inédita* na educação brasileira, o ensino profissionalizante começou a ser concebido.

Para Moraes (2003), na Primeira República (1889/1930), o sistema educacional escolar e a Educação Profissional recebem um novo arranjo estrutural. Diz a autora:

“Os novos empreendimentos industriais e o surgimento de grandes centros estimularam o incremento de serviços de infra-estrutura urbana de transportes e edificações. A modernização tecnológica (ainda que no nível de adaptação e de manutenção de tecnologia importada) inerente a esses novos setores da economia brasileira gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular.” (p. 79)

Retomando, conforme já citado, em 1909 o Governo Federal criou uma rede de *escolas de aprendizes artífices* nas capitais estaduais, porém o Congresso Nacional só se manifestou sobre o assunto em 1915. Nesse momento, o Congresso, tratou especificamente do ensino profissional para a indústria manufatureira.

O ensino profissional entrou na pauta da Câmara dos Deputados, desta feita, enquanto parte de um amplo e profundo projeto de reforma da educação pública no Distrito Federal. A relevância dada pelo Poder

Legislativo ao ensino profissional foi interrompida no governo de Vargas, quando este fechou o Congresso em outubro de 1930. Durante toda a década de 30 e primeira metade da década de 40, foi o Poder Executivo que administrou todas as questões em matéria de ensino profissional¹⁷.

Cunha cita quatro importante projetos¹⁸ apresentados à Câmara dos Deputados, por sua importância de conjunto, segundo o autor, e por fazerem parte das importantes reformas direcionadas ao sistema educacional nos primeiros anos República.

O primeiro projeto de lei foi de Antônio Augusto de Azevedo Sodré (1915), - considerado o mais ambicioso projeto educacional de toda a Primeira República - que previa, entre outras coisas, a constituição de um fundo escolar, medida que daria autonomia financeira à administração educacional. Propunha também a criação de impostos específicos para a manutenção das escolas. Esse anteprojeto proibia o trabalho de menores de 12 anos e os obrigava a freqüentar a escola, sendo criada para isso uma guarnição de “guardas escolares” com competência policial. Quem se recusasse a freqüentar a escola seria multado e as multas duplicadas, em caso de reincidência. O guarda escolar obtinha informações sobre os menores que freqüentavam ou não a escola, e seu grau de instrução, junto aos diretores e gerentes de fábricas, donos ou patrões de oficinas, chefes das casas comerciais, encarregados das habitações coletivas e os inquilinos de casas particulares, que eram obrigados a fornecer os dados por ele solicitados.

Para Cunha, essas práticas delinearão o que veio a constituir mais tarde o Senai e o Senac, pois faziam cumprir outra determinação do anteprojeto, que era: *os diretores ou gerentes, os donos ou patrões de oficinas particulares e de estabelecimentos comerciais eram obrigados a permitir que seus aprendizes, operários ou caixeiros, menores de 18 anos, freqüentem, sem redução do respectivo salário, a escola profissional ou*

¹⁷ Op. cit. Pg. 198

¹⁸ Op. cit. Pgs. 200/215

comercial, desde que funcionem a uma distância de 600 metros da fábrica, oficina ou casa comercial.

Os deputados Camillo Prates (MG) e Ephigenio de Salles (AM) entregaram um projeto que autorizava o Governo Federal a criar, nos estados, escolas profissionais e de ensino primário, necessárias para atender grupos de 500 mil habitantes, em junho de 1920. O ponto chave de discussão desse projeto foi que o ensino primário era de responsabilidade dos estados e não da federação. Vários substitutivos foram apresentados no intuito de acomodar o anteprojeto de lei Prates-Salles, todavia todos os substitutivos foram rejeitados pela indisponibilidade de recursos e da inconstitucionalidade da criação de escolas primárias nos estados pelo governo federal.

Quase toda a década de 20 foi marcada por constantes debates orientados pelo polêmico projeto de lei apresentado, em outubro de 1922 aos parlamentares pelo deputado mineiro Fidelis Reis. Tal projeto propunha o rompimento com os anteriores e instituía a obrigatoriedade do ensino profissional no Brasil. Motivar a procura dos cursos profissionalizantes era a principal resolução do projeto, determinando que seu certificado fosse condição de ingresso nos cursos superiores civis e militares, e também nos equiparados. Também, quem tivesse concluído cursos profissionalizantes em igualdade de condições, teria preferência na nomeação para os cargos públicos. Para Cunha

“Como os demais parlamentares que apresentaram propostas de valorização do ensino profissional, Fidelis Reis foi buscar no passado escravista do país as razões da situação atual – tanto a ojeriza ao trabalho manual quanto a “degradação da raça” pelos negros”. (Op. Cit.: 205)

Em *Documentos Parlamentares – Instrução Pública – v. 13 – p 69-70*, encontramos:

“No Brasil não se ensina o homem a trabalhar. Degradando-se o que há de mais nobre na vida humana, que é o trabalho, que se relegava ao braço escravizado, e com uma vesga concepção do destino social dos povos – não puderam compreender os fundadores da nacionalidade a missão que nos estava reservada e a tarefa que nos cabia realizar na civilização do continente. Aos males e inconvenientes desse fato decorrentes, adicionam-se os de caráter étnico, resultantes do caldeamento a todos os títulos precários que se operava com a raça africana inferior, trazida para os trabalhos ásperos das indústrias extrativas iniciais.”

O deputado defendia uma bandeira predominante do mundo contemporâneo, que era a das grandes transformações econômicas e políticas que ocorriam em esfera planetária. Dizia que era difícil distinguir onde começavam os problemas econômicos e terminavam os problemas políticos. Que era preciso aparelhar o Brasil para enfrentar o mercado competitivo da produção e exportação. Ele esperava, com sua proposta de ensino profissional obrigatório, fazer de cada brasileiro “*um fator de efetivo valor social e econômico*”, transformando os operários rudes, que detinham força muscular para a produção, em trabalhadores intermediários, em relação ao “*sábio que faz livros*”.

O projeto de Reis foi muito bem recebido na Câmara e no Senado, apoiado principalmente no que dizia respeito à nova formulação da educação profissional como instrumento para mudar a mentalidade contrária ao trabalho manual. O projeto foi alvo das críticas de dois deputados, Gilberto Amado (SE) e José Maria Bello (PE). As principais justificativas e argumentos de seus veementes ataques eram: 1 – os cursos superiores, apontados por Fidelis Reis como teóricos, eram sim formadores de profissionais; 2 – que o projeto tinha um direcionamento restrito à finalidade produtiva; 3 – o antagonismo do projeto, ao exigir, para o

ingresso nos cursos superiores e nos cargos públicos, o certificado de ensino profissional, mas não apontando qual; 4 – apoiando Amado, Bello considerou absurdo o projeto obrigar o ensino profissionalizante, uma vez que o ensino primário era facultativo, defendendo assim sua inconstitucionalidade e ainda não aceitando que o ensino profissional fosse ministrado na escola primária, que deveria oferecer um ensino de caráter geral necessário à cultura da humanidade e universitária.

O projeto de Fidelis Reis foi aprovado na Comissão de Instrução Pública depois de várias emendas propostas por ele mesmo, tendo sido também aprovado pelo plenário da Câmara. A reforma Constitucional de 1926 determinava a destinação de recursos para todas as leis aprovadas, tendo o Senado fixado, previamente, cinco mil contos de réis ao projeto. Esse projeto foi convertido em Lei no ano de 1927 e resultou no Decreto nº 5.241, de 22 de agosto do mesmo ano, sancionado pelo presidente da República, Washington Luiz.

O resultado do longo processo de discussões geradas pelo projeto de Fidelis Reis foi que, diferentemente do projeto inicial, o Decreto nº 5.241 dizia não ser obrigatório o ensino profissional em todo o Brasil, além de que, em escolas pecuniárias ou mantidas pelo governo federal, algumas matérias direcionadas à profissionalização deveriam fazer parte do programa.

Para esse período da história do Brasil, do Governo Provisório ao Estado Novo, é importante lembrar que as escolas profissionais, como as de aprendizes artífices, possuíam legislação específica. A obrigatoriedade do curso profissionalizante para ingressar em cursos superiores foi mantida, porém de maneira dissimulada. Isso se explica porque, a condição para inscrição nos vestibulares era a apresentação do certificado de conclusão do curso secundário, oficial ou equiparado. Para os novos certificados era obrigatório incluir a parte profissional do currículo – especialização em artes e ofício – ou então a habilitação certificada pelas bancas especiais de examinadores. Dessa maneira, a referência ao ensino

profissional deixa de ser “*condição necessária, formalmente expressa de ingresso no curso superior, para se transformar em quesito tácito de conclusão do curso secundário, porque o curso secundário era propedêutico ao ensino superior*” (grifos nossos).

Na seqüência, Graccho Cardoso, deputado federal pelo Estado de Sergipe foi, com um novo projeto de lei sobre a matéria de Reis, o grande entrave para a concretização do mesmo. Dentre as muitas justificativas contrárias para derrubar o primeiro projeto, encontra-se os seguintes questionamentos de Cardoso. Se a União não dispõe de escolas profissionais em número suficiente para que por elas passe a legião de dois a três mil alunos que anualmente se dirige a cursos elevados, como coagi-los à obtenção de um certificado que os meios atuais e um futuro ainda distante lhes poderão facultar?

Onde encontrar oficinas, ferramentas, professores, mestres, para esse número de estabelecimentos? Parece-nos uma questão ainda a ser respondida contemporaneamente, uma vez que, é público que no Brasil a escassez de professores especializados e funcionários, a precária condição de prédios e instalações escolares, a inadequação de recursos didáticos etc, são entraves para o alcance dos objetivos especificamente educacionais. Ou, no mínimo, parte das justificativas de Cardoso remete a muitas reflexões, e podem ser objetos de análises no que se refere ao sistema educacional brasileiro. (Grifos próprios)

Com todas essas indagações e sem esperar a sanção presidencial do projeto Fidelis Reis, Cardoso apresentou o primeiro projeto de lei da história da educação brasileira, que organizava sistematicamente o ensino industrial, como sistema paralelo ao sistema comum, e que foi denominado *técnico-profissional*. O sistema educacional profissionalizante proposto por Cardoso previa três instituições: as escolas industriais primárias, os institutos médios industriais e as escolas normais profissionais, orientadas exclusivamente para formar mão-de-obra industrial e manufatureira, excetuando as escolas femininas que poderiam

oferecer cursos de relojoaria e joalheria, um grande progresso para incorporar a mulher ao mercado de trabalho formal, e, assim, exercer profissões até então da alçada dos homens.

O projeto de Graccho Cardoso, assim com os outros três apresentados com riqueza de detalhes por Cunha, não foi aprovado pela Câmara dos Deputados, porque o de Fidelis Reis foi sancionado pelo presidente, o que por razões óbvias provocou um atraso no que diz respeito ao ensino profissional. Para Cunha, Celso Suckow da Fonseca¹⁹(1961) tem razão ao afirmar que *é razoável reconhecer no projeto de Cardoso uma possível fonte de inspiração da lei orgânica do ensino industrial, promulgada em 1942, como parte da arquitetura educacional do Estado Novo.*

No ano de 1926, tivemos o que pareceu ter sido o primeiro projeto educacional completo no Brasil, chamado de 'inquérito' e elaborado por Fernando de Azevedo. Este abrangia todo o sistema educacional, o ensino primário e o normal, *o ensino técnico-profissional*, o ensino secundário e o superior, todos com uma concepção geral no que se refere à administração pública nesse campo.

Fernando Azevedo pertencia ao grupo político dos "liberais reformadores", destituídos do poder no Estado de São Paulo por problemas internos das oligarquias paulistas. Os aliados fundaram a Liga Nacionalista e o Partido Democrático, reagindo no plano político partidário, porém a resposta a essa destituição foi o projeto de Fernando de Azevedo de 1926, especificamente no plano educacional²⁰.

Nesse momento da história do sistema educacional brasileiro as universidades estavam incumbidas de formar as elites, e ao ensino secundário estava designado preparar as classes médias, proporcionando-

¹⁹ In: *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 2v., 1961.

²⁰ MORAES, C.S.V. *A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo – 1873 a 1934*. São Paulo, 1990. Tese de doutorado em Sociologia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP.

lhes uma cultura geral resumida e pouco interessante. A pesquisa de Fernando de Azevedo, que durou quatro meses, diagnosticou os problemas do ensino em São Paulo, em todos os níveis e modalidades, sendo enviada aos responsáveis pela educação paulista com um questionário indagando suas opiniões. A conclusão do trabalho apresentou diretrizes para solucionar os problemas educacionais paulistas, e quem sabe, os brasileiros.

Um dos maiores problemas detectados por Azevedo foi que, apesar de São Paulo manter escolas profissionais, o corpo docente que atuava nessas escolas era desprovido de formação científica, principalmente nas disciplinas técnicas que exigiam formação sólida e consciente. Tais docentes não possuíam conhecimento de qualquer arte industrial ou eram especializados em qualquer ofício ou arte industrial, além de atuarem sem o devido domínio pedagógico para transmissão de seus conhecimentos e habilidades. Os docentes e mestres eram normalistas, com orientação pedagógica e preparo secundário, quando o eram.

Ao longo da história do ensino profissionalizante no Brasil, é permitido afirmar que: as políticas públicas e seus normativos legais destinados a esse nível de ensino estiveram entrelaçadas com as demais modalidades de ensino.

No ano de 1934 foi inaugurada uma nova política nacional de educação a qual, por meio da Constituição promulgada naquele mesmo ano, estabelecia como competência da União a de “traçar diretrizes da educação nacional” e de “fixar o Plano Nacional de Educação”.

Por sua vez, a Constituição de 1937 preteriu as matérias sobre educação constantes na anterior. Porém, foi a primeira vez que uma Constituição em seu Art. 129 tratou das *escolas vocacionais e pré-vocacionais* como um dever do Estado para com as classes menos favorecidas. Era preciso atender à demanda do processo de industrialização desencadeado na década de 30, que exigia profissional especializado para os setores primário, secundário e terciário da economia.

Leis orgânicas foram a alternativa encontrada para resolver a questão da demanda de profissionais especializados para os diversos setores da economia.

Assim, a partir de 1942, as conhecidas Leis Orgânicas da Educação Nacional foram baixadas por Decreto-Lei. Em 1942, foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino Secundário e Normal e do Ensino Industrial. No ano de 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial e, em 1946, as Leis Orgânicas para o Ensino Primário e para o Ensino Agrícola. Essas leis, relativas ao ensino vocacional e pré-vocacional, que era dever do Estado, propiciaram a colaboração de empresas e sindicatos de categorias trabalhistas na fundação de entidades especializadas de ensino profissionalizante, como o SENAI (1942) e o SENAC (1946). O SENAI (Serviço Nacional da Indústria), no campo educacional, encerrou um tempo do ensino profissional mais manufatureiro do que industrial, iniciando um tempo em que prevaleceram os padrões da fábrica, contemporâneos do progresso processual de substituição de importações de bens duráveis e bens de capital.

Encerrado um tempo em que prevaleceu a educação profissional para o ensino manufatureiro, inicia-se um novo período em que o ensino profissionalizante vai priorizar o ensino industrial, dimensionado aos propósitos de incentivar a industrialização pela formação sistemática da força de trabalho, revelando-se um esforço de ajustamento ao mercado de trabalho.

II – O ensino profissionalizante no Estado Novo

O Estado Novo compreende o período da história do Brasil, que vai de 1937 a 1945, instalado por Getúlio Vargas no dia 10 de novembro de 1937, quando, já presidente do Brasil, ordenou o fechamento do Congresso, a extinção dos partidos políticos, a suspensão da campanha presidencial e da Constituição de 1934. Estava assim instalada a ditadura

do Estado Novo, que perdurou até o golpe militar de 1945, quando Vargas foi deposto.

Foi no governo de Getúlio Vargas, período denominado Estado Novo, que o Senai foi criado, no ano de 1942, conforme já mencionado. Para se compreender a necessidade de criação de uma instituição voltada especificamente para a formação de trabalhadores para a indústria nada mais sugestivo que os livros de Luiz Antonio Cunha²¹ e José Rodrigues²².

Busca-se a esta altura do capítulo fazer um recorte no ensino profissionalizante que concentrou esforços na formação de mão-de-obra, especialmente para a indústria. Essa delimitação ajuíza-se porque a formação de trabalhadores para a indústria possui características próprias, e muitas das políticas públicas educacionais destinadas aos diversos segmentos do sistema educacional são introduzidas e orientadas a partir de suas práticas, representações e problemas detectados.

Para as mudanças que estavam ocorrendo no processo produtivo, tanto da indústria quanto dos transportes ferroviários, exigia-se um novo perfil de trabalhador. Este deveria ter aptidão e qualidades para se profissionalizar. Aptidão e qualidade alimentavam o discurso preponderante no período, sem precedentes no Brasil.

Anísio Teixeira, entre 1932 e 1935, tentou criar escolas técnicas secundárias onde os alunos teriam liberdade de escolher seu caminho escolar e social a ser percorrido, a partir de um currículo de caráter geral, mas essa proposta foi rapidamente rejeitada e as escolas secundárias continuaram separadas das profissionais, apesar de que as escolas profissionalizantes a partir de então eram denominadas pós-primário.

²¹ Da Coleção já citada no início deste trabalho, que tem por título: *O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo*. Denomina-se o mesmo de *Op. Cit. 2*, do mesmo de ano de publicação do primeiro (2000), utilizado até este momento do trabalho.

²² *O Moderno Príncipe Industrial – O Pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Editora Autores Associados – Campinas – 1998.

Para Cunha²³, uma das principais características da política educacional do Estado Novo, especificamente no que se refere ao ensino profissional, foi a forte intervenção estatal. Esse protagonismo estatal surtiu efeito na própria organização da administração, pela criação de instâncias para a administração do ensino profissional, como os departamentos e superintendências especializadas.

Uma das importantes decisões tomadas durante o Governo Provisório (1930-1934), no que se refere à educação, foi a de retirar de dentro do Ministério da Justiça e Negócios Interiores dois setores que se desmembraram em Ministério do Trabalho, com a função de *superintender a questão social*, e no Ministério da Educação e Saúde Pública, para a formação física, intelectual e moral da população. Todos os órgãos do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, e do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio foram transferidos para o Ministério da Educação, passando assim as escolas de aprendizes artífices, *a mais importante base para o desenvolvimento profissional*, para a área do Ministério da Educação. Centralizando a burocracia do sistema escolar, o ensino estava sob o controle do poder central. O primeiro Ministro da Educação foi Francisco Campos, marcando sua gestão por uma política educacional autoritária.²⁴

Essa política educacional autoritária²⁵ do Ministro Francisco Campos, baseada no fascismo italiano, marcou todas as modalidades de ensino. No que se refere à formação da força de trabalho, o Decreto nº 20.158 de 30 de junho de 1931 reorganizou o ensino comercial, instituindo-se um sistema paralelo, tendo um grau pós-primário, um técnico e um superior. Outra medida importante foi o ensino para pessoal indiretamente ligado à produção. Nesse momento a história do ensino profissionalizante passou a empregar, pela primeira vez, o termo *técnico*,

²³ Op. cit.2- pg. 7

²⁴ Op. Cit2 – pg. 19

²⁵ Ver op. Cit2 – pg. 20/23

designado pela legislação educacional, que designava um nível intermediário na divisão do trabalho.

A Inspetoria do Ensino Profissional e Técnico, criada em 1931, para controlar as escolas de aprendizes-artífices foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional, no ano de 1934, diretamente ligada ao Ministério da Educação, dentro do processo de centralização empreendida pelo ministério.

Os Decretos nº 3.763 de 1º de fevereiro de 1932 e de nº 3.863 de 30 de abril do mesmo ano, e o de nº 4.779, de 16 de maio de 1934, do Distrito Federal, encabeçados por Anísio Teixeira, buscavam minimizar as distinções curriculares que separavam as escolas pós-primárias, para futuros operários, das escolas secundárias, para os futuros burocratas e profissionais liberais. Esses decretos também criaram as escolas técnicas secundárias, que ofereciam cursos exclusivamente industriais e comerciais, além dos cursos secundários. No entanto, esse modelo de educação profissionalizante se manteve somente até fins de 1935, quando Anísio Teixeira, perseguido politicamente, foi demitido, e o ensino profissional e secundário retrocederam ao desenho anterior²⁶.

Um fator determinante para a administração estatal, empresas e sindicatos em relação à formação profissional foi a Constituição de 1937 e seu Artigo 129²⁷, quando, pela primeira vez no Brasil, o Estado determinava ou mesmo autorizava a iniciativa privada industrial à formação sistemática e organizada em escolas de seus aprendizes. Em 1938 o Ministério da Educação, por meio da Divisão do Ensino Industrial,

²⁶ Op. Cit 2 – pg. 24

²⁷ “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 ou de associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará 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.”

apresentou um anteprojeto respaldado no dispositivo constitucional criando as escolas de aprendizes industriais que deveriam ser mantidas e dirigidas pelos sindicatos dos empregadores e pelos estabelecimentos industriais. Outro anteprojeto também foi apresentado pelo ministério, referente aos menores não trabalhadores, de faixa etária entre 11 a 14 anos, propondo que esses ficassem sob a responsabilidade dos sindicatos de empregados. Estava assim delineando-se a criação das escolas pré-vocacionais dirigidas aos filhos e irmãos de operários sindicalizados que tivessem terminado a escola primária, idealmente com 11 anos de idade, e antes de atingir a idade mínima para a inserção no mundo da produção (14 anos de idade)²⁸.

Conforme nos informa Rodrigues (1998:16), em 1938 foi enviado à recém criada CNI (Confederação Nacional da Indústria)²⁹, e a outras entidades patronais, o primeiro anteprojeto relativo à aprendizagem industrial de adolescentes trabalhadores elaborado pelo Ministério de Educação. E afirma:

“O anteprojeto previa a criação de escolas destinadas aos filhos de operários industriais sindicalizados. Estas seriam mantidas com recursos do imposto sindical e administradas em conjunto pelos sindicatos de trabalhadores e pelos Ministérios da Educação e do Trabalho.” (1998:16)

²⁸ Op. Cit2 – pg. 29/30

²⁹ Conforme José Rodrigues (op. cit. pg. 14), a CNI (Confederação Nacional da Indústria), como toda estrutura sindical brasileira, teve seu nascimento marcado pela Era Vargas, sob uma conjuntura de modernização conservadora. Atendidas as demandas legais, em 12 de agosto de 1938, a Confederação das Indústrias do Brasil encerra suas atividades, dando lugar à Confederação Nacional da Indústria.

A CNI nasce composta de quatro federações – a Federação dos Sindicatos Industriais do Distrito Federal (hoje, município do Rio de Janeiro), a Federação das Indústrias Paulistas, a Federação das Indústrias de Minas Gerais e a Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul.

A Confederação passa, assim, a integrar o sistema corporativo estabelecido pela Constituição do Estado Novo, sendo reconhecida formal e definitivamente pelo Governo Federal apenas em 30 de abril de 1943, através do Decreto nº 12.321.

Em 2 de maio de 1939 o governo baixou o Decreto-lei nº 1.238, obrigando as empresas a manterem *cursos de aperfeiçoamento para adultos e menores*. Em junho do mesmo ano realizou-se a XXV Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho (OIT), na Suíça, sendo que o principal tema abordado foi a aprendizagem. O Brasil estava representado e foi colocada em pauta a discussão principalmente sobre a questão dos direitos e deveres dos aprendizes e empregadores como condição de suma relevância para aprendizagem e formação profissional. Essa discussão foi importante para a regulamentação do Decreto-lei e para a própria criação do SENAI.

Para Rodrigues (1998:15/16),

“Enquanto toda estrutura educacional da época foi posteriormente dissolvida, o sistema de formação da força de trabalho (SENAI) permanece vigoroso até hoje”. (...) e que a fundação do SENAI (Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial) foi um importante passo na modernização das relações capitalistas – ou seja, da (con)formação profissional da força de trabalho industrial”.

Continuando a análise, pois mais ao final do tópico volta-se ao SENAI, o Decreto, de nº 6.029, de 26 de julho de 1940, constituído quase nos mesmos moldes dos de cursos de formação profissional, implementou e regulamentou importantes mudanças para o ensino profissionalizante como, por exemplo, que os menores aprendizes teriam de ser considerados trabalhadores, recebendo, a partir de então, salários, e não a até então “diária de aprendizagem”.

Como diz Cunha, se comparar-se o anteprojeto de regulamento, da comissão interministerial de 1938, com o regulamento decretado em 1940, podemos observar uma clara disputa entre os ministérios da Educação e do Trabalho pelo controle do sistema de ensino profissional. Pelo anteprojeto o Ministério da Educação teria posição secundária na

administração da modalidade de ensino aqui discutida, e o Ministério do Trabalho ocuparia uma posição superior. No regulamento de 1940 essas posições se invertiam³⁰.

Por necessidade ou intenção, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, além de uma comissão organizada por ele, decidiu padronizar o *ensino de ofícios* em todo o país, e no final de 1941, apresentou um anteprojeto de lei orgânica do ensino industrial, que foi apreciado pelo presidente da República em meados de janeiro de 1942, juntamente com o projeto que criava o SENAI.

O Decreto-lei de nº 4.073 de 30 de janeiro - a lei orgânica do ensino industrial - do governo Vargas, dispôs sobre a “*Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial*”. Consolidou-se assim a educação profissional no Brasil, que até então era tida como uma educação de segunda categoria. O ensino primário passou a ter então conteúdo exclusivamente geral.

Nas análises sobre o tema até aqui empreendidas, depara-se com uma dualidade que merece atenção. Observemos que temos até esse momento da história do ensino, em nível médio, duas escolas distintas: a primeira – a educação profissional – cujo objetivo era oferecer “*formação adequada aos filhos dos operários*”; e a segunda - o ensino normal e secundário, que objetivava a “*formação das elites condutoras do país*”. (MEC/CNE – 1998/99) Ambas amparadas no conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional.

A lei orgânica³¹ para o ensino industrial nitidamente diferenciava as escolas de aprendizes das escolas industriais. As escolas industriais eram para “menores” não trabalhadores, e as escolas de aprendizes, destinadas

³⁰ Op. Cit2 – pg. 32

³¹ Nesse item, a “lei”, propõe: “*Os cursos industriais (básico) são destinados ao ensino, de modo completo, de um ofício cujo exercício requeira a mais longa formação profissional. Os cursos de aprendizagem são destinados a ensinar, metodicamente aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e sob o regime de horário reduzido, o seu ofício.*” (Op. Cit2. Pg. 37)

aos que estivessem empregados, como o próprio nome identifica, também eram compreendidas como uma parte da formação profissional pretendida pelo curso básico industrial.

Observa Cunha que, nesse momento do ensino profissionalizante, tínhamos um conflito de caráter político-ideológico. Ocorria que o Ministério da Educação almejava o controle de todo o ensino industrial, incluindo o da aprendizagem, enquanto a Presidência da República era partidária do seu controle pelas entidades patronais. Uma prova desse conflito é que os projetos de lei orgânica e de criação do Senai foram levados ao presidente pelo ministro da educação no mesmo dia (5 de janeiro de 1942), porém, o decreto-lei criando o Senai foi assinado no dia 22 de janeiro, e a aprovação da lei orgânica, em 30 de janeiro³².

A lei orgânica do ensino industrial inspirou uma série de outras seis que redirecionaram toda a estrutura do sistema educacional brasileiro, redefinindo currículos e articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus de ensino. O Estado Novo havia assumido um projeto de desenvolvimento, incluindo, por razões econômicas, a formação da força de trabalho, em razão do que o sistema educacional passa assim a ser configurado: o Decreto-lei nº 8.529 de 2 de janeiro criou o *ensino primário* com quatro ou cinco anos de duração para todas as crianças de 7 a 12 anos de idade; o Decreto-lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942 tinha o objetivo de formar a classe dirigente, isso em nível de ensino médio, preparando para o trabalho e para o ensino superior. Estavam assim delimitados:

1 - *Ensino Industrial* - instituído pelo Decreto-lei nº 4.073, de 30/01/1942; 2 - *Ensino Comercial* - Decreto-lei nº 6.141, de 28/12/1943; 3 - *Ensino Normal* - Decreto-lei nº 8.530, de 02/01/ 1946 e o *Ensino Agrícola* - Decreto-lei nº 9.613 de 20/08/1946. Apesar de os três últimos decretos-leis terem sido promulgados após a deposição de Vargas, as linhas gerais dos mesmos são oriundas do Estado Novo.

³² Op. Cit2 - pg. 38

É importante, conforme assinalado por Cunha³³, observar um último aspecto sobre a legislação educacional destinada ao ensino profissional no período estadonovista. Mesmo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº 4.024, que modificou os princípios fundamentais da política educacional do Estado Novo, um traço muito importante permaneceu, adquirindo mais intensidade: *a aprendizagem de ofícios industriais associando escola e empresa, e a entidade que nela se desenvolve de forma mais acabada, o SENAI.*

Com base no livro de José Rodrigues – *O Moderno Príncipe Industrial* – (1998 – pgs. 15/20), faz-se algumas considerações sobre o SENAI – Serviço Nacional da Indústria.

- A entidade de formação profissional da indústria atua, principalmente, em quatro níveis de formação, a saber: aprendizagem, qualificação, treinamento e habilitação;
- Em 1938, foi enviado à recém criada CNI (Confederação Nacional da Indústria) e outras entidades patronais, o primeiro anteprojeto relativo à aprendizagem industrial de adolescentes trabalhadores, elaborado pelo Ministério da Educação.
- Do ponto de vista organizacional e pedagógico, o SENAI é inspirado na experiência do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo – CFESP.
- Perpetua á mais de 50 anos;
- O número de alunos é maior de que os do ensino superior. (Esta informação segundo SENAI Brasil, nº 27, 1997, onde não aparecem números estatísticos).
- Possui uma legitimidade e uma incomum capacidade de implementar políticas de auto-transformação institucional;

³³ Op. Cit. Pg. 43

- O Decreto-lei que o criou como instituição pública perdurou por mais de meio século;
- O Decreto-lei de sua criação foi confirmado na sua totalidade pelas Constituições de 1946, 1967 e 1988 e também pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e 1996;
- Seu amparo legal delega aos industriais o recolhimento da contribuição compulsória que financia a instituição, tornando-a indiretamente privada, e permite o emprego de menores como aprendizes em suas fábricas;
- O SENAI desde a sua criação foi vinculado ao Ministério da Educação, mas o Decreto nº 74.296 de 16 de julho de 1974 o vinculou ao Ministério do Trabalho.

Há de se considerar que o SENAI, enquanto escola profissionalizante e sistema estatal de ensino (ou privado?) contribui muito para que possamos compreender o processo de implantação, organização, políticas públicas de financiamento da educação, metodologia de ensino; e mais recentemente os marcos das mudanças da organização da produção, do mercado de trabalho e ajustamentos legais.

III – O ensino profissional nas últimas cinco décadas do século XX

Até a década de 50 não havia equivalência entre ensino profissionalizante e acadêmico. A Lei Federal nº 1.076/50 desativou o impedimento de sujeitos que cursassem ensino profissionalizante de dar continuidade aos estudos em nível superior. Porém, as regras para a inserção no ensino superior eram excludentes no sentido de que era preciso *“fazer exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e provar o nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos”*. (MEC/CNE- 1998/99)

A Lei nº 1.821 de 12 de março de 1953 estabeleceu os denominados *cursos relacionados* para efeitos de ingresso do concluinte das escolas técnicas em escolas superiores. O curso de técnico industrial, por exemplo, permitia cursar engenharia, química industrial, entre outros.

Em 1959 a Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro determinou que a duração do curso de técnico industrial passasse de três para quatro anos ou mais. Determinava também a extinção do vestibular que deveria ocorrer somente quando o número de candidatos superasse o de vagas. No mesmo ano, em 16 de outubro, o Decreto nº 47.038 criou o curso técnico noturno, regulamentando o estágio sem caráter obrigatório³⁴.

A plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, permitindo acesso ao ensino superior sem avaliações, só aconteceu com promulgação da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 4.024/61 sobre a qual Anísio Teixeira se pronunciou: *meia vitória, mas vitória* .

“A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, trouxe como alteração mais importante a completa equivalência dos cursos técnicos ao secundário, para efeito de ingresso em cursos superiores. Estabeleceu a possibilidade de as escolas instalarem cursos chamados pré-técnicos, com duração de um ano, cujas disciplinas seriam apenas as de caráter geral, obrigatórias para todo o curso técnico, mas desenvolvidas em três séries nos cursos comuns. Nesse caso, o currículo do curso técnico industrial propriamente dito seria composto apenas de disciplinas ligadas a cada especialidade.” (Op. Cit2:127)

A estrutura desta LDB, relacionada ao Ensino Médio, que possuía a modalidade profissionalizante, era composta por: dois ciclos (ginasial, de quatro anos, e colegial, de três anos); modalidades: tanto no ginasial

³⁴ Op. Cit2 – pg. 126/127

quanto no colegial, o ensino médio abrangia o curso secundário, o curso técnico (industrial, agrícola, comercial e outros que fossem regulamentados) e o curso de formação de professores para o primário e o pré-primário (ensino normal).

Como a 4.024/61 oferecia importantes elementos legais para o sistema educacional e “aberturas” a serem interpretadas, a repercussão sobre o ensino profissional foi intensa. Várias portarias foram lançadas visando mudanças nessa modalidade de ensino. Dentre elas: *Portaria DEI 26 BR* de 07 de março de 1962, que tornou obrigatório o estágio, que até então era só recomendado, textualmente na forma de “*exercício satisfatório da profissão por período não inferior a um ano, com assistência e orientação da escola*”, e fixava também as disciplinas de caráter geral obrigatórias para o curso técnico; *Portaria DEI 22*, de 27 de março do mesmo ano, especificando as disciplinas obrigatórias de cada especialidade do curso técnico industrial e *Portaria Ministerial nº 163* de 4 de julho, também do mesmo ano, possibilitando o funcionamento de cursos técnicos em 03 anos, sendo um de estágio, para os estudantes que tivessem concluído o colégio secundário. Esta última Portaria regulamentou o disposto pela LDB 4.024/61³⁵.

A Diretoria do Ensino Industrial criou, a partir de 1964, em várias localidades do Brasil, centros especializados em cursos de didática do ensino industrial e de administração escolar, visando dar assistência a todo ensino industrial nos dois ciclos.

Assim, a educação profissional foi sendo adequada aos momentos econômicos, sociais e políticos do país, oscilando entre o ideal e o idealizado, sofrendo ajustamentos que visavam sempre o interesse do capital, das elites dominantes, com uma legislação em constante mutação que anunciava a igualdade de oportunidades, mas cujo contexto a negava, chegando a uma nova Lei.

³⁵ Op. Cit2 – pg. 127

Capítulo importante na história da educação profissional do Brasil foi a Lei federal nº 5.692/71, que generalizou a profissionalização no ensino médio, antigo segundo grau. Os efeitos negativos³⁶ causados na educação de ensino médio pela 5.692/71 foram atenuados pela Lei Federal nº 7.044/82 que, na sua ambigüidade, torna facultativo a profissionalização no ensino de segundo grau. A crítica mais acirrada que encontramos para as duas últimas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere ao ensino profissional, é que as mesmas fizeram com que o ensino médio perdesse sua identidade e geraram falsas expectativas diante da educação profissional, provocando sua desqualificação.

Conforme Cunha (op.ct2)³⁷, a mais ambiciosa medida de política educacional de toda a história do Brasil foi, sem dúvida, a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, expressa na Lei nº 5.692/71, e ela representou, certamente, o maior fracasso.

A Lei 5.692/71, de 11 de agosto, formulada e implementada no seio da Ditadura Militar, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus e outras modalidades da educação brasileira, de maneira horizontal, efetuou-se sem a participação dos principais interessados – alunos, professores e outros setores da sociedade.

³⁶- Não houve preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base.
- Criação de falsa imagem da formação profissional entre as camadas menos favorecidas da sociedade fez com que políticos, por todo o país, multiplicassem os números de escolas profissionalizantes em troca de votos.
- A educação profissional deixou de ser limitada às instituições especializadas, recaindo sobre os sistemas de ensino público estaduais, que não estavam adequadamente adaptadas ao novo contexto, pedagógico, físico e humano, contando com poucos profissionais qualificados.

Ver também, sobre a insuficiência prática na profissionalização das escolas de 2º grau, advindas da Lei 5.692/71, o trabalho de Carlos Roberto Jamil Cury, Maria Inez Bedran, Maria Umbelina Salgado e Sandra Azzi em: BRASIL. Ministério da Educação/IMEP. *A profissionalização do ensino na lei 5.692/71*. Brasília, 1982.

³⁷ Para redigir o Cap. 5 da obra aqui utilizada como referência básica, “*O ensino profissionalizante no 2º grau e o tecnológico*”, (pp. 181/211), o autor baseou-se em suas pesquisas/trabalho de 1975, 1976 e 1977

Uma das críticas mais constantes dirigidas à educação no Brasil refere-se à falta de administração e contradições das sociedades de classes embutidas nas propostas educacionais. Com a 5.692/71 não foi diferente. Para Martins (1999), o processo de industrialização que se acelerou a partir do final dos anos 50 e início da década de 60, passou a exigir a formação de mão-de-obra em grande escala. As classes subalternas continuam sua luta por ascensão social, tendo como único meio à escola e, mais especificamente, os estudos universitários. A Lei 5.692, quando propõe o ensino de 2º grau profissionalizante, visa exatamente resolver esses dois problemas contextuais. Profissionalizando o 2º grau, um grande contingente de mão-de-obra era reservado ao mercado de trabalho, permitindo às indústrias selecionar os melhores egressos das escolas e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes salários menores. Por outro lado, a queda do nível dos cursos profissionalizantes tornaria inviável a aprovação no processo seletivo para os cursos de 3º grau. Para os membros da elite estava reservado o curso preparatório para os vestibulares; para os trabalhadores, o contentar-se com o diploma profissionalizante, o trabalho na empresa e o esquecimento da possibilidade do curso superior.

A política educacional da Lei 5692 fundiu os ramos do 2º ciclo do ensino médio, na nomenclatura da LDB-61, constituindo em uma única vertente o ensino secundário, o normal, o técnico industrial, o técnico comercial e o agrotécnico, com todas as escolas de 2º grau oferecendo cursos profissionais, denominados profissionalizantes, para formação de técnicos e auxiliares para todas as atividades econômicas. Eliminou-se assim o “colegial”, composto pelo clássico e científico, cursos propedêuticos. Sobre isso, Cunha se manifesta afirmando que essa fusão teve uma lógica distinta para o esvaziamento do conteúdo profissional, em proveito da educação geral e propedêutica, ressaltando-se a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho³⁸.

³⁸ Op. Cit2 – pg. 181

Publicada oficialmente, a Lei nº 5692/71 concretiza o desejo de um sistema de ensino profissional universalizado e compelido do ensino médio, ideologia fluente no interior do Ministério da Educação, favorecendo o sistema produtivo, no sentido de prover as ocupações existentes no mercado de trabalho. Tais ocupações eram as do setor industrial, pois uma grande preocupação do MEC foi a de propagar as escolas profissionalizantes de formação de trabalhadores para a indústria.

Os parâmetros fornecidos pelo texto da referida Lei determinaram um currículo em que uma *parte especial* fosse exclusivamente profissionalizante, sobrepondo a educação geral com o objetivo geral de habilitar profissionalmente cada aluno.

Como toda e qualquer reforma em políticas educacionais, afetos e desafetos surgem para complementar ou esvaziar “pontos” de discordância. Com a 5.692/71 não foi diferente.

Um importante personagem desse momento histórico de posicionamentos favoráveis e contrários à política pública do ensino profissionalizante foi Roberto Hermeto Corrêa da Costa que, em 1973, era assessor da Comissão Especial para Execução do Plano de Melhoramentos e Expansão do Ensino Técnico e Industrial (Cepeti), do Departamento de Ensino, e defendia para todos os alunos do 2º grau conhecimentos básicos para o desempenho de suas ocupações e não somente uma especialização estrita, deixando para o mercado de trabalho a responsabilidade de concluir a formação profissional, entre outras importantes aferições feitas à Lei.

Também o Parecer nº 76/75, relatado por Terezinha Saraiva, defendia que não era possível que todas as escolas de 2º grau se transformassem em escolas técnicas. Para reorientar essa política educacional, a relatora justificou: 1 – a escola poderia não fornecer formação específica adequada, distorcendo a relação formação escolar/exercício das atividades; 2 – as exigências e necessidades do mercado de trabalho não seriam supridas pela formação específica; 3 – era

muito dispendioso para as escolas acompanharem o constante processo de transformação tecnológico exigido para as forças produtivas; 4 – a formação específica demandava para as escolas a reprodução do ambiente do mercado de trabalho.

Depois que esse Parecer foi interpretado, aqui exemplificado, em apenas um de seus importantes questionamentos levantados, a Lei 5.692 mudou radicalmente seu caráter universal e compulsório do ensino profissionalizante de 2º grau. Para reformular a lei, o membro conselheiro do CFE, Paulo Nathanael Pereira de Souza, relatou o Parecer nº 860/81, que recomendava a elaboração de um anteprojeto de lei, para ser enviado ao ministro da Educação, visando a reformas na lei que resultaram no Parecer nº 177/82, de Anna Bernardes da Silveira.

Enfim, depois de tantos argumentos apresentados por diversos atores que buscavam implementar alterações à lei, com Pareceres de diferentes justificativas, o resultado foi a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que representou o esvaziamento do ensino profissionalizante no ensino de 2º grau. Para esta nova lei, o Parecer de nº 785/86 tinha a função de suavizar seus termos e dar à mesma uma conotação mais democrática, quando afirmava que a formação da força de trabalho poderia ser interpretada num sentido lato, com alterações a 7.044, que direcionava o ensino de 2º grau para uma perspectiva mais abrangente na formação dos sujeitos³⁹.

Cunha (2000) equaciona esta última abordagem relatando:

“O Parecer nº 785/86 veio expressar o caráter eufemístico dos termos da nova lei. A preparação para o trabalho poderia ser entendida de modo tão lato, que estaria plenamente atendida por uma escola de 2º, especializada na preparação para os exames vestibulares, que oferecesse aos alunos informações, palestras de professores e

³⁹ Op. Cit2.- pgs. 189/206 – Tópico específico: *Detalhamento e implantação da reforma (5.692/71)*.

profissionais, assim como propiciasse a realização de testes vocacionais...” (op. cit 2 – p. 206).

Desde a implementação da 5.692/71, por diversos Pareceres, até o início da última década do século XX, o ensino profissional no Brasil só voltou à pauta dos debates sobre políticas públicas educacionais, de modo mais acirrado, com o resultado das eleições de 1994, que elegeu para presidente da República Fernando Henrique Cardoso, resultado este que provocou demasiadas e indeléveis transformações no sistema educacional brasileiro, em todas as suas modalidades.

Este princípio também contido no documento do *Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica*, que trata das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*, merece uma investigação da prática atual dos cursos de educação profissional para se ater à realidade dos cursos profissionalizantes em nível técnico. Assim, a análise do processo histórico da educação profissional no Brasil remete a uma reflexão que deverá ser o eixo de referência para o segundo capítulo deste trabalho: Qual seriam as concepções para a legislação do ensino profissionalizante de nível técnico a partir de 1995?

Capítulo II

Os atuais normativos vigentes da Educação Profissional de Nível Técnico no Brasil e em São Paulo

Introdução

Retoma-se agora a posição em que se encontrava ao concluir o primeiro capítulo deste trabalho, no qual procurou-se analisar a história do ensino profissional de nível técnico no Brasil, que antecede a sistemática atual. O intuito foi buscar a concepção de educação profissional no discurso formulado pelos diferentes atores políticos, tanto de educadores, quanto de parlamentares, como também do poder executivo. Trabalhou-se com intenção de delinear a reforma nos diferentes momentos de inovações pedagógicas e políticas.

A reinvenção da escola, sempre deverá se basear no passado com previsão de futuro, pois constitui uma fonte de suma importância para reformular as políticas públicas educacionais. A história em seu dinamismo e interpretações possíveis remete à consideração de que o passado só tem significado se contribui para iluminar e preparar o futuro. O presente é apresentado como uma verdadeira encruzilhada, - futuro e passado, passado e futuro – que se enaestram de modo objetivo e subjetivo. Se isso pode ser considerado uma premissa da História Geral, não há de ser diferente em Educação. Crianças e jovens do mundo contemporâneo serão os jovens e adultos num futuro muito próximo e a escola do futuro será a escola que fizermos no presente, por isso, podemos antecipá-la e torná-la possível. Com propriedade Ortega y Gasset (1960) afirmou que não se educa “para ontem”, mas “para amanhã”.

No contexto sugerido do que deve ser a educação presente, inspirada no passado com vistas para o futuro, as políticas públicas educacionais devem ser formuladas, implementadas e avaliadas de maneira a articular as prioridades do mundo contemporâneo, descartando todo e qualquer processo de exclusão.

Por políticas públicas em educação e sua importância podemos entender a viabilidade e eficácia dessas políticas que dependem, em cada momento histórico, das características próprias de cada sociedade, com suas inspirações específicas de desenvolvimento e com suas disponibilidades próprias de recursos para realizar um esforço deliberado e consciente na conquista de um objetivo nacional. Após o estabelecimento das metas de desenvolvimento, cabe ao Estado viabilizar a concretização desses objetivos quantificados. Para tal, uma série de medidas e posições devem ser adotadas na definição de prioridades, critérios e instrumentos com o fim de obter eficiência nas ações e celeridade no desenvolvimento. A identificação e o ordenamento lógico e sistemático desses elementos é chamado de planejamento. O planejamento, nesse contexto, é a técnica que determina a melhor maneira de combinar os recursos nacionais disponíveis com as necessidades da população, através de um estudo de demandas, levantamentos de diagnósticos e pesquisas de opiniões, buscando, dessa forma, uma harmonia equilibrada entre os recursos, que são limitados, e as necessidades ilimitadas da sociedade.

É por essa razão que o planejamento, a partir de uma visão do cenário mais provável, determina uma estratégia global, programas regionais e ações setoriais, tecnicamente viáveis, ordenados em um plano de desenvolvimento (políticas públicas).

Para a modalidade ensino profissional de nível técnico, as políticas públicas e seus encaminhamentos não podem ser diferentes de outras modalidades de ensino. Assim, apresentar uma breve análise que situe e selecione alguns indicadores internos e externos de como a atual legislação vigente para o ensino médio profissionalizante se implementou facilita a compreensão mais global de uma das vertentes da educação básica.

Sabe-se que os diferentes estudos mostram que a intervenção estatal na formulação e implementação de políticas públicas educacionais – o Estado enquanto regulador social -, efetivamente provoca distorções e contradições aquém dos princípios de justiça e geradores de equidade social.

Viana (1996) resenha um artigo que analisa clássicos e recentes

estudos sobre políticas públicas, nela destacando quatro etapas da política: *construção da agenda, formulação, implementação e avaliação de políticas*. Para a autora o confronto das produções atuais com os clássicos elaborados na década de 70, de Eugene Bardach¹ e Richard Elmore², traduzem o ato de “fazer” políticas públicas.

A resenha de Viana, citando Kindgon (1984), informa que, em relação à agenda, temos: *elaboração da agenda, especificação de alternativas, escolha de uma alternativa* (pelo presidente, Legislativo ou autoridade competente), e implementação da decisão. Este autor, Kindgon, também cita três tipos de agenda: sistemática ou não-governamental, governamental e de decisão. Os autores clássicos analisados, para Viana, concluem o seguinte:

“... estudar a construção da agenda é importante porque revela a natureza da relação entre o meio social e o processo governamental, permitindo até mesmo pensar na possibilidade de a agenda produzir estabilidade estrutural, do mesmo modo que o voto confere estabilidade “conjuntural.” (pgs. 12/13)

Já no contexto da *formulação*, Viana afirma, depois de analisar os escritos de Hoppe, de Graaf e Dijk³; Schneider⁴; Anderson⁵ e Hofferbert⁶, que para esses autores o *processo de formação de políticas pode ser visto como um diálogo entre intenções e ações, isto é, um processo de reflexão para dentro e ação para fora*. (p.13). E, ainda, que as fases de formulação e

¹ *The implementation game: what happens after a Bill becomes a law*. Cambridge. Mass., The MIT Press, 1977

² Backward mapping: implementation research and policy decisionas. *Political Science Quarterly*, 94 (4), 1979/80.

³ HOOP ROBERT; GRAAF V. HENK & Dijk, V. ASJE. *Implementation as design problem. Problem tractability, policy theory and feasibility testing*. Paris, 1985 (Trabalho apresentado na reunião da IPSA sobre Policy Implementation and Policy Evaluation).

⁴ SCHNEIDER, LEWIS M. Urban mass transportation: a survey of the decision making process. In: Bauer, Raymond A & Gergen, Kneth J. (eds.) *The study of policy formation, 1971*.

⁵ ANDERSON, JAMES E. *Public policy making*. Thomas Nelson and Sons, 1975

⁶ HOFFERBERT, RICHARD *The study of public policy*. New York, Merrill, 1974.

implementação são dois momentos importantes na formação de políticas, resultando em diferentes processos decisórios e possuindo diferentes funções sociais.

Valendo-me do texto de Draibe (2000), para agora versar sobre o processo de *implementação* de políticas públicas, é pertinente afirmar que é possível identificar nas políticas públicas ou programas sociais sua estratégia de implementação, que é constituída por decisões de acordo com suas especificidades ou dimensões do processo, por exemplo, a dimensão temporal. Também é importante e possível identificar os atores implementadores do programa nos diferentes momentos da implementação. Para a autora, abarcar todas as dimensões do processo de implementação de políticas públicas requer um trabalho abrangente e exaustivo.

Não se estenderá em demasia, pois este capítulo não visa analisar em profundidade todas as etapas possíveis do processo de implementação de políticas, mas compreender de maneira didática a *agenda, formulação, implementação e avaliação* das atuais conjunturas do ensino profissionalizante de nível técnico, seus normativos e destinatários. Assim Draibe (1999) afirma no fecho de seu texto.

“Em avaliações de implementação, não basta tão somente descrever processos e sistemas. Mesmo quando se trata de variáveis qualitativas, é preciso – e é possível – ir além, caso se queira efetivamente avaliar o processo de implementação de um programa e relacioná-lo com os resultados, buscando explicar, então, também por fatores internos à própria política, os seus êxitos ou fracassos”.(p. 41)

Nesses termos, a *referência* (Arretche, 2000) dá um destaque especial ao tema quando afirma que os manuais de avaliações de políticas públicas ensinam que se devem levar em conta sistematicamente os objetivos e as estratégias de implementação definidas por seus próprios formuladores, e que é sem propósito o avaliador considerar objetivos e/ou metodologias externos àqueles estabelecidos pelo próprio programa.

Também para Arretche, o avaliador de uma política pública tem que

ter em mente que a implementação altera o delineamento original das políticas, pois ela ocorre em locais que se caracterizam por contínua mutação. Deve ainda observar que são os implementadores que efetivamente consolidam a política, baseando-se nas suas próprias referências. Assim, é preciso investigar a decisão autônoma do implementador, em que condições trabalha e sua disposição relacionada à política sob avaliação.

Para Sulbrandt, a avaliação de políticas públicas sociais tem muitas dimensões e, dependendo de seus propósitos, cada escolha define os métodos que melhor possam atender ao tipo de decisão a ser tomada. A avaliação pressupõe um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.

Sulbrandt (1994) e Martinic (1997) oferecem em seus escritos uma possibilidade de entender a efetividade da implementação de programas sociais, avaliando seu comprometimento com a transformação em favor dos beneficiários de políticas públicas. O conhecimento do posicionamento dos autores citados permite um envolvimento maior com o tema, ao mesmo tempo em que possibilita a superação de uma visão ingênua dos processos de *agenda, formulação, implementação e avaliação* das políticas públicas sociais.

Após ter focalizado um pouco mais de perto a questão de como as políticas públicas devem ser analisadas, particulariza-se agora os aspectos próprios da atual legislação vigente para o ensino técnico profissionalizante, que interessam ao propósito deste trabalho.

Os pressupostos fundamentais da direção atual da educação brasileira se assentam de modo geral nas políticas educacionais desenvolvidas nos últimos doze anos (1994/2005). Essas políticas educacionais, do ponto de vista político, de natureza diversa daquelas que já se desenvolveram no país, mantêm, como foi dito acima, peculiaridades de ações anteriores.

A revista *Educação & Sociedade*, nº 80, volume 23 – Número Especial – 2002, sobre: *Políticas Públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002*, contém escritos que relatam fatos memoráveis sobre esse período da história da educação brasileira e que são interessantes para uma pluralidade de linhas de pesquisa no campo educacional.

O editorial da revista, apresentado por seus organizadores, informa que a gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso e seu Ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza, implementou um conjunto de medidas para a educação brasileira que deverá condicionar e direcionar o debate e as políticas educacionais nos próximos anos. São elas:

- Lei nº 9.131/95, que extingue o antigo Conselho Federal de Educação e criou o CNE – Conselho Nacional de Educação;
- Instituição do processo de avaliação do ensino superior, que resultou no Exame Nacional de Curso;
- Lei nº 9.192/95, que regulamenta o processo de escolha dos dirigentes universitários;
- EC de 14 de setembro de 1996, que institui o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério;
- Lei nº 9.424/96, de regulamentação do Fundef;
- Lei 9.394/96, LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Decreto 2.208/97, que reestruturou o ensino profissional;
- Lei 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação que estabelece um sistema nacional de avaliação do ensino fundamental à pós-graduação, como: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o Provão para os cursos de graduação, e a avaliação da CAPES para os cursos de pós-graduação.

Por essa nova ótica legal, qual seria a essência e a natureza concebida pela atual legislação vigente para o ensino profissionalizante de nível técnico? Da lei máxima destinada à educação, a LDBEN nº 9.394/96 e o de Decreto 2.208/97, qual o caráter político predominante na legislação do ensino profissional de nível médio no Brasil? Por que e como foi concebido? Onde se realiza e de que maneira? Qual é o seu papel na sociedade brasileira hoje?

Conforme Cunha (2000b), o que temos na primeira década do século XXI para essa modalidade de ensino começa a ser esculpido em 1994, em plena campanha à presidência da República do então candidato Fernando Henrique Cardoso. Sua proposta de governo continha vários pontos de orientação geral para o ensino profissional que, depois, em seu governo, foram implementados.

Um dos programas pertinentes ao tema foi *Mãos à obra, Brasil*⁷, que criticava o número de alunos regularmente matriculados no ensino médio – o então 2º grau -, para o qual precisaria de uma política de aumento de matrículas. O programa justificava que isso precisava mudar porque *“este é um nível estratégico do sistema educacional, por possibilitar a preparação para o mercado de trabalho, aumentando a qualificação dos jovens e as suas oportunidades de obter um bom emprego”*. A proposta criticava não haver uma fonte de recursos exclusivos para o 2º grau, como as do 1º - ensino fundamental, numa referência ao Banco Mundial que destina recursos a esse nível de ensino. Propunha-se destinar recursos remanejados para o 2º grau, realocando ou criando fontes adicionais de verbas, *e de ampliar a rede de escolas técnicas federais, que só atenderiam uma minoria insignificante da população escolar*. (op. cit.: 216)

Sobre isso, em Cunha (2002b) encontra-se que

“No fim do capítulo sobre educação do projeto de campanha o item, “projetos de educação complementar” dizia que o Governo Federal atuaria em conjunto com estados, municípios, associações comunitárias e empresas a fim de propiciar aos jovens e adultos novas e mais amplas oportunidades de educação, visando a, entre outras coisas: “Obter formação profissional e possibilidades de atualizá-la, em consonância com as exigências de qualificação impostas pela vida moderna e pelas novas demandas de mercado de trabalho, em parceria com empresas, sindicatos, Senai e Senac””. (p.216)

⁷ “Para garantir o êxito das medidas, a execução das ações será descentralizada com ampla participação das comunidades. Em articulação com os estados e municípios, o Governo Fernando Henrique irá mobilizar as empresas privadas, as entidades de classe, os sindicatos patronais e de trabalhadores e outras entidades da sociedade civil para promover

O capítulo do programa que versava sobre “qualificação de mão-de-obra”, dizia que os padrões tecnológicos atuais exigem que os trabalhadores tenham *conhecimentos e habilidades*, itens fundamentais, para que o trabalhador se insira nos ambientes de trabalho em rápida mudança. Ainda dizia que o problema de no Brasil termos um contingente de força de trabalho recebendo baixos salários está vinculado à falta de qualificação.

Diante dessas questões, o governo de FHC, quando eleito, enfrentaria a situação com as seguintes estratégias: a) na educação básica dar-se-ia ênfase ao ensino profissional, e, b) reorientação das políticas de capacitação de mão-de-obra.

O programa, aqui considerado como *agenda* das políticas públicas que seriam destinadas ao ensino profissionalizante de nível técnico, também sugeria que os recursos do FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador iriam privilegiar programas de capacitação e recolocação dos trabalhadores, além do financiamento dos setores com maior potencial de geração de empregos. Para os trabalhadores em idade adulta o programa também previa medidas como:

- Capacitação para trabalhadores de baixa escolaridade (que não tivessem concluído a 4ª série do ensino fundamental) e para os que tivessem concluído esse nível de ensino.
- Capacitação e aperfeiçoamento profissional dos já trabalhadores que necessitassem de atualização diante das complexas mudanças exigidas pelo mundo do trabalho (requalificação).

Depois de eleito, FHC, como ficou conhecido, nomeou como ministro da Educação o Prof. Dr. Paulo Renato Costa Souza, colaborador de seu plano de governo, e, para ministro do Trabalho, o geógrafo e demógrafo Paulo Paiva. Na história da república Paulo Renato ocupa o segundo lugar em tempo de permanência à frente do Ministério da Educação (1994/2001). Apenas Gustavo Capanema ocupou a pasta da educação por mais tempo (1927/1945), incluindo aí o Estado Novo (1937-1945).

amplo programa de capacitação de mão-de-obra”. (*MÃOS Á OBRA, Brasil, Proposta de governo Fernando Henrique Cardoso*. Brasília: s. n.1994: p.129).

Sobre eles, Cunha (2000b) informa que os dois ministérios citados tinham posições opostas no espectro político-ideológico, pois enquanto o ministro do trabalho dialogava com os dirigentes sindicais de todas as tendências, inclusive opositores da política econômica do governo, o ministro da educação sequer reconhecia como interlocutores legítimos às associações e os sindicatos que atuavam em sua área. A atitude de ambos estava em perfeita consonância com as políticas que foram elaboradas e implementadas nos respectivos ministérios.

Cabe aqui ressaltar a disputa pela hegemonia em torno do SEFOR – Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional. Após sua criação em 1996, o Ministério do Trabalho, sempre tido em patamar inferior ao da Educação nos assuntos direcionados à educação profissional, passa a ocupar, nos projetos de ensino profissionalizante, a partir de então, o primeiro plano após a instituição do MTb/Sefor. Seus dirigentes, Nassin Mehedff, dirigente da secretaria e Elenice Monteiro Leite (1995/1998), secretária adjunta, acumulavam experiências de trabalho articuladas ao órgão. Assim, temos um novo capítulo para o ensino profissional.

I – PLANFOR/MTb - Plano Nacional de Formação Profissional⁸

O Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), também denominado Plano Nacional de Formação do Trabalhador, foi um dos 42 projetos prioritários do governo FHC destacado no Plano Plurianual “*Brasil em Ação*”.

⁸ Para elaboração desse tópico e maiores detalhes sobre o PLANFOR ver:

- Brasília, 22/02/2000 e BRASIL, Ministério do Trabalho/SEFOR. *Educação profissional*. Um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília: 1995.
- CUNHA (2000b).
- MEC/PROEP. *Programa de Expansão da Educação Profissional – Guia de Orientação – Segmento Comunitário*, 1997.
- MEC/Conselho Nacional de Educação. “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional”, p. 18/19:1998.
- MEC/Secretária de Educação Média e Tecnológica. *Sistema Nacional de Certificação Profissional Baseada em Competências. Versão Preliminar*.
- MORAES, C.S.V., *Educação, Trabalho e Formação Profissional*. Jornadas com Lucie Tanguy – IIEP – Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas, 2000.

Esse programa não foi coordenado pelo Ministério da Educação, mas pelo Ministério do Trabalho, desenvolvido em regime de parceria, envolvendo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa, sendo estas:

- Universidades públicas e privadas.
- O chamado sistema “S”, (SENAI/SESI, SENAC/SESC, SENAR, SENAT/SEST, SEBRAE).
- Sindicatos patronais de trabalhadores, escolas e fundações de empresas.
- Sistemas de Ensino Técnico, em nível federal, estadual e municipal;
- Organizações não-governamentais.
- Rede de ensino profissional livre.

O PLANFOR, de fato, não é um programa de ensino fundamental e médio, destinando-se original e prioritariamente à qualificação profissional da população economicamente ativa (PEA), entendida como formação complementar e não substitutiva à educação básica, destinada às populações de baixa renda e escolaridade.

Coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho – (SEFOR/MTb), concebido em 1995 e iniciado em 1996, delineou um perfil de formação requerido pelo mercado de trabalho que, ao lado das competências técnicas específicas e habilidades de gestão, compreende a educação básica dos trabalhadores, motivo pelo qual o PLANFOR apóia iniciativas destinadas à elevação da escolaridade de jovens e adultos do campo e da cidade.

O objetivo geral do PLANFOR é o de cooperar com a política de estabilização econômica por meio da modernização das relações de trabalho. Para isso a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) do Ministério do Trabalho, contando com os recursos⁹ do Fundo de Amparo

⁹ Criado em 1999 e instituído em 1999, é conformedo pelas contribuições do PIS/PASEP. Em fins de 1999, detinha um patrimônio de R\$ 43 bilhões, em poder do Banco do Brasil, do Banco do Nordeste, da Caixa Econômica Federal e do BNDS. Seus recursos são geridos por um conselho deliberativo tripartite CODEFAT. Do total da receita, em torno de U\$ 6 bilhões

ao Trabalhador (FAT), propôs uma estratégia de formação profissional focada na ampliação da empregabilidade da população economicamente ativa (PEA); isso frente às mudanças nos processos produtivos induzidos pelas transformações tecnológicas e pelo acirramento da competitividade internacional, combinada com as medidas de liberalização dos mercados, desregulamentação da economia e das relações de trabalho.

Como objetivo específico o PLANFOR desenvolve ações de qualificação e de requalificação profissional, contemplando habilidades básicas, específicas e de gestão, de modo a beneficiar em grande escala trabalhadores de baixa escolaridade, desempregados, trabalhadores afetados por processos de reestruturação produtiva bem como as populações excluídas, visando a sua inserção no mercado de trabalho e a geração de renda.

O PLANFOR tem por *estratégia* articular uma rede heterogênea de parceiros públicos e privados de formação profissional com funções de financiamento e articulação institucional da política nacional por meio da SEFOR, que adotou as premissas de integração, descentralização, participação e parceria entre organismos do Estado e da sociedade civil.

Em complemento a essa observação, Deluiz¹⁰, quanto trata do PLANFOR (Plano Nacional de Educação Profissional) em seu texto, informa que, para o órgão estatal, há uma articulação entre educação geral e educação profissional. Porém, o PLANFOR, em sua proposta de desenvolver as *habilidades básicas*, diz que elas estão vinculadas à educação geral, enquanto as *habilidades específicas* estão articuladas com as atitudes, conhecimentos técnicos e competências demandadas por ocupações no mercado de trabalho. Tal observação tem apenas o intuito de iniciar um debate sobre como definir competências e habilidades e demonstrar a desarticulação entre propostas educacionais e práticas relacionadas ao trabalho, “*em detrimento dos saberes relacionados à educação geral e dos conhecimentos específicos mais aprofundados de uma determinada profissão ou ocupação*”. (p. 8)

ao ano, 40% são repassados ao BNDS e os 60% restantes destinam-se a cobrir as despesas do Sistema público de Emprego do MTb.

A descentralização do PLANFOR deu-se por assinaturas de convênios com os Estados nos quais a coordenação foi atribuída às Secretarias de Trabalho e Emprego. A participação foi assegurada pela constituição de comissões deliberativas nas instâncias estaduais e municipais que se somaram ao Conselho Deliberativo do FAT, de âmbito nacional, pelos segmentos sociais e agentes de formação na gestão da política.

A *meta* global dessa política é justamente ampliar e diversificar progressivamente a oferta de educação profissional com vistas a qualificar e requalificar anualmente 20% da população da PEA, o que corresponde a aproximadamente 15 milhões de trabalhadores ao ano, por intermédio de duas linhas de ação: 1 – Os Planos Estaduais de Qualificação (PEQs) e; 2 – As parcerias nacionais e regionais.

Os PEQs compreendem ações de formação profissional circunscritas a uma unidade federativa, propostas e executadas pela rede de agentes públicos e privados mediante convênio e gestão da Secretaria Estadual do Trabalho (SETs) ou sua equivalente, com aprovação e homologação da respectiva Comissão Estadual de Trabalho/Emprego (CETs), responsável pela articulação e priorização das demandas definidas pelas Comissões municipais. As parcerias nacionais e regionais correspondem a convênios firmados centralizadamente pela SEFOR/MTb.

Cabe aqui ressaltar que ainda que se invista na qualificação e requalificação da PEA – População Economicamente Ativa -, é essencial apontar para as nuances do impacto de uma proposta como essa e discutir as alterações com os formuladores, implementadores, avaliadores e beneficiários do programa. Devem observar-se nos dados do Ministério do Trabalho que, no ano de 1996, somente 7% da PEA foram atingidas pelo programa. Em 1997, 11% da PEA e em 1998, 15% da PEA, portanto, não há uma uniformidade de alcance, ou podemos dizer que o programa não atingiu números relevantes. Há que considerar, entretanto, a existência de uma concepção dicotômica entre educação geral e educação profissionalizante, persistências e tradições que não se apagam com os efeitos de um programa

¹⁰ “O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo” Neise Deluiz (ndeluiz@uol.com.br) - Artigo publicado no Boletim Técnico do

social verticalizado, trazendo conseqüentemente artificialidade e formalidade que impedem os desejados efeitos de tais políticas públicas na vida profissional dos beneficiários.

A análise dos documentos oficiais do Plano Nacional de Formação do Trabalhador remete-se a algumas hipóteses de avaliação do programa. São elas:

- 1 – A oferta de qualificação profissional por si só não gera emprego.
- 2 – Não há uma articulação entre as estratégias do programa e outras políticas públicas direcionadas para a geração de emprego e renda.
- 3 – As decisões relativas ao planejamento e oferta de cursos dos PECs estão sendo tomadas com escassa participação dos sindicatos, empresários e outros segmentos sociais.
- 4 – Os cursos de qualificação e requalificação profissional não satisfazem as necessidades primárias de um grupo excluído dos bens culturais.

Com base em Moraes (2000), as políticas públicas voltadas para desempregados, passaram a existir a partir de 1995, mas com muitos problemas. Considera a autora que:

“Embora seja consensual, hoje, inclusive nos meios oficiais (SEFOR/MTb), o entendimento de que a educação básica é pré-requisito para a formação profissional, programas implementados – tanto o PLANFOR, os Planos Estaduais de Qualificação/PEQs, como os chamados cursos de Educação Profissional Básica, introduzidos pelo Decreto 2.208/97, nas escolas técnicas oficiais – não propõem a recuperação da escolaridade mas, em vez disso, limitam-se a introduzir conteúdos e metodologias que driblam a baixa escolarização do trabalhador.” (p. 11)

Assim, para Moraes, as diversas modalidades de ensino profissionalizante são mais um paliativo ao desemprego e à qualificação, apresentadas como propostas assistencialistas, como políticas compensatórias e que existem mais para justificar o processo de exclusão social do que para incluir excluídos.

II – A reforma do ensino profissionalizante e médio na década de 90 do século XX

A reforma do ensino médio profissionalizante iniciou-se com a tramitação do projeto de lei nº 1.603/95 na Câmara dos Deputados. O governo federal propunha a desvinculação entre o ensino médio e o ensino profissionalizante. O então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, assinou, no dia 17 de abril, o Decreto 2.208/97, proposto pelo Ministério da Educação e do Desporto, regulamentando a reforma inicialmente prevista naquele projeto.

A aprovação da LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) – 9394 (20/12/96) – e do Decreto n.º 2.208, de 17/04/97, que regulamenta a educação profissional, determina a abrangência dos três níveis a serem trabalhados: básico, técnico e tecnológico. Sendo a educação profissional complementar ao ensino regular, poderá ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial, destacando ainda o Art. 5º - parágrafo único do citado Decreto, que as disciplinas de caráter profissionalizante - cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino - poderão ser aproveitadas no currículo da habilitação profissional.

Pensar nessa reforma proposta pelo Governo sobre o ensino técnico, sob o pretexto de ampliação das ofertas de oportunidades de profissionalização, a separação formal do ensino técnico e do ensino regular de ensino médio obriga os alunos interessados em se preparar para o vestibular a cursar apenas a parte acadêmica relativa ao ensino médio, e os estudantes que quiserem se preparar para o mercado de trabalho a ingressar no ensino técnico. O governo advogou, assim, que estava democratizando o ensino.

Porém, cabe refletir sobre o que o governo chamou de democratizar o acesso ao ensino técnico, pois, aumentar o número de vagas não soluciona o problema e, ainda, esse aumento é importante lembrar, vem do campo da

quantidade em detrimento da qualidade. O que se está fazendo é diminuir o tempo de retenção do estudante na escola e, dessa forma, aumentar o número de vagas. Vale citar, ainda, que o governo se esqueceu, de forma ingênua ou não, que existe uma enorme diferença entre democratizar o acesso e democratizar o ensino.

Outra novidade que vem merecendo a atenção dos educadores que contestaram e contestam a reforma é a possibilidade de o aluno fazer os cursos técnicos parceladamente através de módulos. Isso nos faz refletir sobre uma mutilação e desintegração dos aspectos gerais da educação, o que, de forma sensata, é essencial para a formação do cidadão. No mundo atual, com as tecnologias trazendo mudanças constantes e rápidas em todos os setores, e a globalização da economia alterando os velhos contextos do mundo, é necessário que o estudante tenha uma visão integrada das disciplinas e que atue como um ser pensante e político e, ainda, que transfira para sua atuação na sociedade as ferramentas que aprendeu em filosofia, história ou geografia. De forma que entendemos que só um profissional com essas características poderá buscar alternativas criativas e manter-se em evidência no mercado de trabalho.

Mesmo antes da promulgação da Constituição de 1988, o debate sobre ensino médio e educação profissionalizante esteve na pauta dos “permanentes” conflitos que se manifestam numa constante, às vezes linear, às vezes espiral, muitas vezes de maneira vertical, poucas de maneira horizontal para o ensino médio e a educação profissional. Sobre isso Cury (2002) considera que a educação básica no Brasil ganhou contornos bastante complexos nos anos que sucederam nossa última Constituição Federal e que se acirrou entre os anos 1994/2001. O autor, com propriedade, afirma que não é fácil analisá-la, devido às múltiplas contingências que a envolvem e ainda devido a muitos fatores que a definem ter sido objeto de leis, políticas e programas nacionais, muitos dos quais em convênio com órgãos internacionais.

Ao se colocar as dificuldades de análise da educação básica¹¹, o ensino médio, última fase dessa modalidade de ensino, prioriza em progressão objetiva o conhecimento geral, consolida o desenvolvimento e prepara para o mundo profissional. Por esse motivo é pertinente compreender o ensino médio como educação básica, tanto o de base comum como o profissionalizante. No dizer de Cury,

“A Constituição Federal de 1988, no capítulo próprio da educação, criou as condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, assumisse esse conceito já no § único do art. 11, ao assinalar a possibilidade de o Estado e os municípios se constituírem como um sistema único de educação básica.” (p. 170)

Também para Saviani,

“(...) o conceito de educação básica adotada implica não apenas uma reordenação do ensino fundamental, mas o empenho decidido em universalizar o ensino médio na perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condição de assumir a direção da sociedade ou de controlar quem dirige.” (p. 210)

Considerando as análises de Cury (2002) e Saviani (1997), pode-se ater à complexidade e significado da educação básica e de como legalmente o ensino médio, gratuito no âmbito público, deixou de ser independente do conjunto da educação básica, acoplando-se a ela e progressivamente tornando-se obrigatório. Vejamos.

O ensino médio, de acordo com a LDBEN, é uma competência dos Estados, vinculado de modo explícito pela Lei nº 9.424/97, a lei do FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Essa Lei assegura o

¹¹ Conceito definido no Art. 21 da LDBEN, e que articula sob esse conceito a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O Art. 22 estabelece os objetivos da educação básica: *A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando,*

ensino médio como etapa conclusiva da educação básica e deve ter três anos de duração com no mínimo 2.400 horas e 60 minutos de aula. Somente por lei ordinária o ensino médio tornou-se “progressivamente obrigatório”, de acordo com a emenda nº 16/96. Assim, o ensino médio foi legalmente sistematizado e deixou de ser independente do conjunto da educação básica.

Isso, apesar de a LDBEN 9.394/96 não ter priorizado o ensino médio, o que seria o ideal, deixando-o externo ao debate instaurado para as novas propostas da educação nacional. Ele foi objeto de uma reforma curricular apenas em 1997. Com a educação profissional não foi diferente a ela foi destinado o Projeto de Lei nº 1.603/96. Com a promulgação da LDBEN, em 1996, esse projeto foi descartado, deixando de valer, pois o Ministério da Educação interpretou que o acanhado Capítulo III¹² da lei era suficiente à normatização, via decreto presidencial.

Em Cunha, (2000b) encontra-se que a reforma da educação profissional, - *antes da LDBEN 9394/96, era denominada formação técnico profissional* – (grifos próprios), e se justifica por dois argumentos que podem ser considerados principais: as escolas técnicas da rede federal demandam muitos recursos *injustificados para o efeito correspondente*; e seus resultados são mais propedêuticos de que profissionais, o que não se justifica numa situação de escassez de recursos para a educação, especialmente para o ensino médio.

assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornece-lhe meios para progredir no trabalho e em seus estudos posteriores.

¹² **Da Educação Profissional** – Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

Silva Junior (2002) expressa em suas argumentações sobre o significado político da reforma educacional brasileira para o ensino médio as conseqüências para a formação do ser social, procurando mostrar a ciência instrumental e os pressupostos neopragmáticos presentes nos documentos oficiais que orientam essa reforma, bem como as razões de ordem econômica que deram suporte para essas mudanças na esfera da educação.

Seu texto, *Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio*, analisa o papel social da educação, as derivações políticas da reforma educacional do ensino médio e seu significado para a formação do ser social. Demonstra o autor como as reformas do ensino médio estiveram inseridas no contexto das transformações gerais pelas quais passa o capitalismo há mais de três décadas e suas interferências em âmbito nacional. Discorre ainda sobre as relações entre a mudança das estruturas sociais, os elementos que sustentam tal mudança, a transformação do modelo político e a reforma educacional.

Ainda em relação às reformas do ensino médio, Alice Casimiro Lopes, em seu artigo *Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização*, (2002), procura demonstrar, conforme informa o resumo (p. 389), que o processo de produção de um discurso curricular híbrido nos PCNEM tem por finalidade a inserção social ao mundo produtivo. Tal finalidade limita a dimensão cultural da educação. A produção desse discurso é analisada pela autora nas ambigüidades expressas pelo conceito de contextualização no conhecimento oficial. Essas ambigüidades, para ela, são entendidas como ressignificando discursos curriculares acadêmicos. Defende que tais ambigüidades são uma forma de legitimar os parâmetros junto a diferentes grupos sociais. Tais idéias são desenvolvidas com base nos conceitos de recontextualização (Bernstein)¹³ e de hibridismo (Canclini)¹⁴.

¹³ BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*. Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996. e, *Pedagogia control simbólico e identidade*. Madrid: Morata, 1998.

¹⁴ GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1998.

As questões levantadas pelos dois últimos autores acima citados, como inserção social ao mundo produtivo e transformação no modelo político, econômico e social diante do capitalismo contemporâneo, serão, mais adiante, objetos de debate nesta pesquisa.

Se o ensino médio foi alvo de reformas profundas e complexas, as múltiplas questões que suscita o tema, e sua relevância para o encaminhamento das políticas na área de formação via educação formal, estão de alguma maneira mobilizando setores como sociedade civil, empresários, educadores, e são prioridades declaradas das políticas governamentais, ao menos formalmente. Com o ensino profissional de nível técnico - uma vertente do ensino médio - não se dá um processo inverso. A educação e a formação da força produtiva tornaram-se igualmente umas das principais preocupações governamentais e sociais.

Na apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, Parecer nº 16/99, aprovado em 05/10/99, o então Secretário da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, R. L. Berger Filho afirma que: *“os esforços do Ministério da Educação para reformar o ensino profissional necessitam do apoio dos docentes para que a mesma se concretize, e que, os princípios da nova legislação educacional estão pautados em discussões e debates com a comunidade e o setor produtivo”*.

Também na apresentação da quinta edição do texto legal da Educação Profissional e sua Legislação Básica, de Janeiro de 2001, Berger introduz que:

“O Programa de Expansão da Educação Profissional – Proep¹⁵ - da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, considera que a verdadeira contribuição desta publicação é servir como incentivo aos educadores para que tenham êxito na implementação e na consolidação dos novos princípios da educação profissional no país. O Ministério da Educação sabe que é no ambiente escolar onde

¹⁵ Criado pelo Ministério da Educação em novembro de 1997, com duração prevista até 2006, conta com recursos de \$ 500 milhões; sendo que metade é oriunda dos recursos do

verdadeiramente ocorrerá a transformação que possibilitará às escolas, de educação profissional responderem com agilidade e flexibilidade às rápidas e permanentes modernizações do sistema produtivo (...)"

O atual Secretário de Educação Média e Tecnológica, Antonio Ibañez Alves (2003), assim se pronuncia apresentando os objetivos e as diretrizes gerais de caráter político e educacional do órgão. (www.mec.gov.br/semtec - 20/06/2003)

“As transformações sociais que vêm ocorrendo neste final de século passam por mudanças profundas no mundo do trabalho.

Os desafios estão relacionados aos avanços tecnológicos e às novas expectativas das empresas que agora enfrentam mercados globalizados, extremamente competitivos. Com isso, surgem também novas exigências em relação ao desempenho dos profissionais.

A educação não poderia ficar alheia a essas transformações. Em todo o mundo, uma grande inquietação domina os meios educacionais gerando reformas que preparem o homem às novas necessidades do trabalho.

No modelo adotado pela nova legislação brasileira, a educação profissional foi concebida como complementar à formação geral.

Isso significa reconhecer, que para enfrentar os desafios de hoje, o profissional precisa cumprir duas exigências fundamentais: ter uma sólida formação geral e uma boa educação profissional.

Os profissionais que vão enfrentar o mundo moderno devem estar preparados para o trabalho e para o exercício da cidadania. Não mais a formação para um posto de trabalho que prepare o homem "executor de tarefas". A nova educação profissional forma o trabalhador pensante e flexível, no mundo das tecnologias avançadas.

Num país como o nosso, que apresenta diversidades físicas, sócio-culturais e econômicas marcantes, o modelo educacional tem que ser flexível. Os novos currículos vão atender tanto ao mercado nacional como às nossas características regionais. Além de se adaptarem às exigências dos setores produtivos.

O objetivo é criar cursos que garantam perspectiva de trabalho para os jovens e facilitem seu acesso ao mercado. Que atendam, também, aos profissionais que já estão no mercado, mas sentem falta de uma melhor qualificação para

orçamento do MEC e do FAT e a outra metade, sob forma de empréstimos vem do BID -

exercerem suas atividades. Educação Profissional vai funcionar, ainda, como um instrumento eficaz na reinserção do trabalhador no mercado de trabalho.

Essa formação profissional não se esgota na conquista de um certificado ou diploma. A nova política estabelece a educação continuada, permanente, como forma de atualizar, especializar e aperfeiçoar jovens e adultos em seus conhecimentos tecnológicos.

São três níveis de educação profissional, na legislação em vigor no Brasil:

- Básico: cursos destinados a trabalhadores jovens e adultos. Independem de escolaridade pré-estabelecida e têm por objetivo requalificar. Por se tratar de cursos livres, não requerem regulamentação curricular.
- Técnico: para jovens e adultos que estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio, mas cuja titulação pressupõe a conclusão da educação básica de 11 anos.
- Tecnológico: que dá formação superior, tanto de graduação como de pós-graduação, a jovens e adultos.

Pontos de Destaque na Concepção da Nova Educação Profissional:

- Currículos baseados em competências requeridas para o exercício profissional.
- Articulação e complementaridade entre a educação profissional e ensino médio.
- Oferta de cursos sintonizada com as demandas do mercado, dos cidadãos e da sociedade.
- Diversificação e expansão da oferta, tanto de cursos técnicos e tecnológicos quanto de cursos de nível básico, que atenda à qualificação, requalificação e reprofissionalização do trabalhador.
- Vínculo permanente com o mundo trabalho e a prática social.
- Parceria entre docentes com vivência no mundo do trabalho (professores profissionais) e profissionais professores atuantes no mundo da produção, enquanto formuladores de problemas, reguladores do processo e estimuladores de inovações (profissionais professores).

- Currículos flexíveis, modularizados, possibilitando itinerários diversificados, acesso e saídas intermediárias e atualização permanente.
- Ensino contextualizado, superando a dicotomia teoria/prática.
- A prática profissional constitui e organiza o desenvolvimento curricular.
- A escola define a necessidade, ou não, do estágio supervisionado, considerando a natureza da formação.

Competências profissionais adquiridas fora da escola passam a ser reconhecidas para fins de continuidade de estudos de nível técnico, a partir de avaliação realizada pela instituição formadora.

Instituições de Educação Profissional devem criar mecanismos permanentes para fomentar a articulação entre escolas, trabalhadores e empresários, de modo que os setores educacionais e produtivos atuem articuladamente para definir e rever as competências necessárias às diferentes áreas profissionais, bem como para contribuir na regulação do processo e estimular inovações”.

Fica evidente que tanto para Berger, quanto para Alves, o papel da escola e dos educadores para o desenvolvimento do ensino profissional é relevante, demonstrando assim que as unidades escolares destinadas ao ensino profissional e os docentes devem estar comprometidos com esse processo educativo e formativo. O momento histórico, no contexto da realidade econômico-social, política e educacional brasileira, confere à educação formal e de qualificação profissional o status de formadora de capital humano, passando assim a dar um novo significado às concepções de educação profissional e às políticas da educação profissionalizante.

Isto posto, o desenvolvimento desta análise, a partir deste momento, volta-se especificamente para o ensino profissionalizante de nível técnico e a constituição da natureza desse nível de ensino e seus instrumentos legais.

A legislação atual do ensino profissionalizante de nível técnico traz abordagens que remetem à busca de uma compreensão do modo como na atualidade houve modificações da função econômica atribuída ao sistema educacional. No contexto endêmico do desemprego estrutural, seria responsável por formar mão-de-obra para o *mercado de trabalho* ou para o

mundo do trabalho?

Encaminhando uma resposta, lembremos que o histórico¹⁶ das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico demonstra que houve uma preocupação em articular de maneira democrática o Parecer e a Resolução que instituem esse nível de ensino. A análise do histórico enumera as providências adotadas que retratam o caráter participativo e democrático na elaboração das diretrizes. Podemos encontrar no Parecer 16/99 (p.1): *“Os documentos em questão foram amplamente debatidos na Câmara de Educação Básica do colegiado, com efetiva participação dos representantes e do próprio Secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC.”*

A leitura e apreensão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico¹⁷ permitem neutralizar, por exemplo, a imposição da reforma de 1971, que tornou o ensino de 2º grau todo ele profissionalizante. A conclusão do 2º grau só poderia dar-se mediante a obtenção de um diploma de auxiliar técnico, que tinha duração de três anos, ou de técnico, com duração de quatro anos. Documentos oficiais informam

¹⁶ - 15/10/1998 – encaminhamento dos avisos ministeriais de nº 382 e 383 à Comissão especial instituída pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

- 23/10/98 - a Comissão foi instalada formalmente e também foi organizado o plano de trabalho específico para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais.
- Em cumprimento do mandato conferido pela Câmara de Educação Básica, a Comissão especial realizou mais de uma dezena de reuniões com especialistas da área da educação profissional, com educadores pesquisadores, representantes de trabalhadores e de empregadores, de universidades e organizações do magistério.
- Reuniões da Comissão Especial com Fórum de Conselhos Estaduais de Educação: novembro de 1998 (Belém do Pará), junho de 1999 (Brasília), setembro de 1999 (Foz do Iguaçu). Em junho de 1999, o Relator do Parecer, Francisco Aparecido Cordão, em reunião do CONSED – Conselho de Secretários Estaduais de Educação realizada em Natal-RN debateu especificamente o tema.
- A Câmara de Educação Básica realizou audiências especiais em Recife (19/04/99) com representantes da região Norte e Nordeste; (17/05/99), em São Paulo, para representantes da região Sul, Sudeste e Centro-Oeste; (08/06/99), realizou a audiência pública nacional de Brasília.
- 12 e 13 de Maio de 1999 ocorreu em São Paulo uma reunião com a participação da SEMTEC – Secretária de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação.

¹⁷ Encaminhada ao Conselho Nacional de Educação pelos Avisos Ministeriais nºs 382 e 383, de 15 de outubro de 1998 e nº 16, de 21 de janeiro de 1999, cumpre o que estabelece a legislação em vigor, especialmente o que dispõe o inciso I, do artigo 6º, do Decreto Federal nº 2.208/97, oferecendo subsídios para este Colegiado deliberar sobre a matéria, de acordo

que mais de duzentas habilitações profissionais foram regulamentadas pelo Conselho Federal de Educação. Pode-se observar aqui a catástrofe imposta pelo Estado no antigo 2º grau e atual ensino médio: havia a obrigatoriedade da implantação de habilitações profissionais, mesmo sem recursos físicos, humanos e financeiros para tal advento.

As atuais Diretrizes são concernentes somente ao nível técnico – ensino médio - da educação profissional, porque o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997¹⁸ não dispõe sobre diretrizes para o nível básico, que é uma modalidade de educação não formal e não está sujeito à regulamentação curricular. O nível tecnológico - pós-médio - está sujeito à regulamentação própria da educação superior.

Almeida, (1991), em seu livro *Competências na Constituição de 1988*, retrata as origens e características do Estado Federal e repassa as diferentes técnicas de repartição de competências que a experiência federativa já conheceu em relação ao ensino técnico profissionalizante.

Como objetivo central, sua obra informa como foi abordada a questão durante os trabalhos constituintes e descreve o modelo produzido. Estrutura, então, um esquema complexo em que coexistem competências privativas e concorrentes. Examina também as competências administrativas e legislativas da União, dos Estados e dos Municípios, bem como as competências concorrentes de todos os entes federativos, aflorando diversos problemas mal resolvidos pela Constituição, suscitando dúvidas sugeridas por certas imperfeições técnicas e explorando algumas linhas de raciocínio para alimentar uma discussão mais ampla, que ainda deverá ser feita para o aperfeiçoamento da Federação brasileira.

O grande impasse que necessita ser “desmistificado” é que, se o ensino médio (de formação de base comum) é dever do Estado e deve ser oferecido gratuitamente nas escolas públicas, em contrapartida, o Decreto 2.208/97

com a competência que lhe é atribuída pela Lei Federal nº 9.131/95, artigo 9º, § 1º, alínea “c”.

¹⁸ O Decreto 2.208/98 de 17/04/1997, em seu artigo 3º diz: a *educação profissional* compreende os seguintes níveis – *básico*: destinado à qualificação e requalificação dos trabalhadores independente de escolarização prévia. *Técnico*: destina-se a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio. *Tecnológico*:

determina que a educação profissional do ensino médio, mesmo quando disposta de modo que realize um movimento coordenado, - ensino médio de formação geral e ensino médio de formação profissional -, não possui um responsável direto e definido.

Entretanto, para alguns autores, e aqui se reporta a Cury (2002,) o Decreto nº 2.208/97 foi implantado por um governo que queria dar uma demonstração de força e fez do *ensino médio co-requisito para os cursos de educação profissional de nível técnico, e o seu certificado conclusivo tornou-se pré-requisito para o diploma da educação profissional de nível técnico.* (p. 183)

A afirmação de Cury se reforça em Cunha (2002b:253), que apresenta a manifestação prática do governo FHC na questão do ensino médio e do técnico no documento *Planejamento Político-Estratégico 1995/1998*, de maio de 1995. O item destinado ao ensino médio, que abrangia o ensino técnico, redefinia a estratégia de gestão da rede federal de educação tecnológica.

O documento foi elaborado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, SEMTEC, enviado aos diretores das escolas técnicas da rede federal em agosto de 1995, anunciando a implementação de políticas voltadas para, entre outras finalidades, a *construção de um novo modelo de educação média que desvincule o ensino acadêmico do técnico-profissionalizante; e a introdução neste modelo de uma vertente modulada do ensino técnico-profissionalizante que articule qualificação profissional de curta duração e formação técnica, principalmente para o setor terciário da economia.*

Em março de 1996, Paulo Renato, Ministro da Educação, apresentou ao presidente FHC um anteprojeto de lei pertinente à educação profissional, que, enviado para a Câmara dos Deputados, transformou-se no Projeto de Lei nº 1.603/96. Após a LDBEN ser sancionada, esse projeto foi dispensado, sendo baixado o Decreto nº 2.208/97, seguido da Portaria Ministerial nº 646/97, que radicalizou a separação entre o ensino médio acadêmico e o ensino profissional, na LDBEN, identificado como educação profissional.

correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

O Art. 5º do Decreto 2.208/97 estabelece: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”.

No Parecer das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, duas indicações do Aviso Ministerial nº 382/98 são consideradas premissas básicas: 1 – as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área, 2 – cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade. (Parecer nº 16/99-p.2)

Diferenciar ainda o ensino de formação técnica do de formação tecnológica possibilitará avançar no conhecimento da realidade educacional.

Oliveira, no texto *Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica*, afirma que nos âmbitos do discurso oficial e da implantação da proposta há diferenças entre formação técnica e tecnológica. O texto é amparado em dados empíricos e análise dos normativos legais.

Nesse sentido, afirma a autora:

“Nesta década, (de 90), o tema das diferenças entre formação técnica e formação tecnológica tem sido objeto de intenso e extenso debate nas Instituições de Educação Tecnológica no País. Essas diferenças têm sido apresentadas como argumento para a resistência das instituições à implantação da Reforma do Ensino Técnico, tal como definida pelo Decreto 2208/97. Esta determinaria a aproximação dos processos formativos escolares de educação profissional, vigentes nessas instituições, aos processos de treinamento do trabalhador no mero domínio das técnicas de execução de atividades e tarefas, no setor produtivo, e de serviços, e, portanto à uma formação técnica”. (2.000:2)

Complementa a autora que a formação meramente técnica

afasta a escola do seu objetivo, que é dar formação tecnológica, *pois essas diferenças definem novas propostas pedagógicas para as escolas, ainda vinculadas ao senso comum; e que se constroem como alternativas às propostas oficiais que foram definidas para o Sistema de Educação Tecnológica do País.* (p.2) De forma sintética, para Oliveira, *formação técnica e formação tecnológica* estão direcionadas a duas concepções: a de educação e a de tecnologia.

Na perspectiva apresentada por Oliveira, Acácia Kuenzer, em seu livro: *Ensino Médio – Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*, (2001), aborda com muita propriedade e lucidez a lógica das políticas educacionais produzidas nas últimas décadas para o ensino médio; suas proposições, contradições internas e articulações entre educação e trabalho no Brasil. Um dos desafios para o Ensino Médio, segundo a autora, é:

“A formulação de outra concepção, que articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, para superar a ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar através do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, através da memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas” (p.34)

Como se vê, abstrair dos normativos legais o conceito mais amplo de educação profissional e sua lógica de direcionamento, buscando compreender as formas educativas interiorizadas nas relações sociais, incluindo o trabalho, pressupõe aceitar que, nos diferentes momentos econômico, político e social, o sistema educacional dispõe de maneiras próprias para formar o sujeito.

Quando analisa-se a legislação vigente para o ensino profissionalizante, iniciando-se pela LDB, o Decreto 2208/97 que dispõe oficialmente da execução da referida lei, o Programa de Expansão da

Educação Profissional – PROEP¹⁹ – e a Portaria 646 do governo federal que estabelece as normas para o ensino profissionalizante, evidencia-se não só um deslocamento no discurso para este nível de ensino, no que concerne a formação do cidadão produtivo, mas também na tendência e objetivos das políticas educacionais destinadas ao ensino profissionalizante.

O Art. 1º do Decreto 2.208 decreta: a educação profissional tem por objetivos:

- I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimento e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

¹⁹ O Diretor Executivo do PROEP, Raul David do Valle Júnior, (o atual – 2003 - é Aldo Silva Arantes), assim apresenta o programa. “A relação entre educação e trabalho na sociedade brasileira tem representado um desafio histórico. Na prática, a questão essencial atual é compreender que, ao longo do tempo, foi-se incorporando uma multiplicidade de enfoques e noções a respeito da profissionalização e das formas de fazê-la. Distante de um sistema produtivo em permanente e rápido processo de modernização, a Educação Profissional tem-se revelado incapaz de atender com agilidade, através do aparelho escolar formal, à crescente demanda por níveis mais elevados de qualificação.(...) (...) A nova legislação vem enfrentar todas essas questões quando preconiza: democratização e diversificação dos sistemas de Educação Profissional; construção de redes de parcerias e articulação com os setores produtivos.

De fato busca-se, de um lado, elevar o nível educacional da população em geral e do(a) trabalhador(a) brasileiro(a) em particular e, de outro, ajustar a Educação Profissional às necessidades do mundo do trabalho.

Com efeito, a Lei 9394/96 (LDB), o Decreto 2208/97 (regulamentador da LDB no tocante à Educação Profissional) e a própria Portaria 646 (voltada para disciplinar o assunto no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional) são instrumentos eficazes de política de governo para reordenar o sistema de educação profissional do País, à luz de um princípio básico de equidade social e da atuação, por esforços conjugados, do poder público e da comunidade.

O Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP - busca, precisamente, a ampla democratização da oferta da educação vinculada ao setor produtivo. Para tanto, conceitua a Educação Profissional na perspectiva do Art. 22 da nova LDB, que diz que a educação básica tem por finalidade assegurar, ao educando, a formação comum indispensável para o exercício da cidadania. Esta formação comum tem como características o domínio do conhecimento básico e a capacidade de aprender a aprender, o que supõe, evidentemente, a capacidade de saber pensar.

Obedecendo aos princípios de atuação do Estado Brasileiro atual e da nova legislação, o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP pretende ser o principal agente de implantação do Sistema de Educação Profissional no País, através de um conjunto de ações a serem desenvolvidas em articulação com diversos segmentos da sociedade”. (www.mec.gov.br/semtec/proep) - 25/06/2003.

- II – proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III – especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Ao publicar a quinta edição do texto legal, o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP - da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, governo FHC, considera que a verdadeira contribuição dessa publicação é servir como incentivo aos educadores para que tenham êxito na implementação e na consolidação dos novos princípios da educação profissional do país.

Mas, se por um lado, o sistema educacional oferece alternativas para a formação técnica do sujeito, indispensável para o mundo do trabalho em constante transformação, por outro, a diversificação de propostas ao ensino médio profissionalizante pode provocar uma deficiência na educação que assegure ao indivíduo uma formação sólida e geral.

A análise do Parecer nº 16/99²⁰, no item sobre Educação e Trabalho, nos remete a algumas reflexões sobre as políticas de educação profissionalizante. Oficialmente, o Estado assume que:

“A educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como universal. O não entendimento da abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho, associando-se unicamente à “formação de mão-de-obra”, tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira ante “elites condutoras” e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior como não tendo nenhuma relação com educação profissional”.

²⁰ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. **Documenta**, Brasília, n. 457, p. 3-73, out.

Tradicionalmente a formação profissional enfocava apenas a preparação para o mercado de trabalho, determinando o preparo do sujeito para a execução de tarefas específicas. Atualmente a legislação para a formação profissional propõe a formação mais integral do sujeito requerendo: “*Além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização de valores necessários à tomada de decisões.*” (Parecer nº 16/99)

Supondo a formação integral do sujeito, via educação escolar, na qual a função social da escola é transmitir conhecimento de forma sistemática e organizada, a educação profissional não deve fugir à regra. Articular uma proposta para o ensino técnico profissionalizante, que reconheça como imperativo a cidadania, a cultura e o trabalho, é articular o *saber fazer* ao *saber ser*.

A indagação de qual seria a essência e a natureza política da atual legislação destinada ao ensino profissionalizante não se faz por acaso. A legislação pensada como uma *política da educação* possui concepções que abrangem todo o espaço da esfera da educação profissional no contexto econômico, político e social, além de contradições no momento em que se torna uma *política educacional em ação* que prioriza tal contexto.

As políticas públicas educacionais, de modo geral, apresentam-se num processo de constantes transformações proporcionadas essencialmente pela dinâmica das relações de trabalho e do processo de desenvolvimento tecnológico diante da globalização e da lógica neoliberal, temas abordados na seção a seguir.

III – Duas ordens vigentes: globalização e neoliberalismo

Parta-se da premissa de que: transformações ocorrem de modo acelerado no seio das sociedades contemporâneas e nas conjunturas

1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico. Homologado e publicado em Diário Oficial em 22/12/99.

econômica, social e política. Tais transformações nos remetem à necessidade de que as políticas educacionais em ação cumpram sua função educadora. Sua lógica, mediante o discurso das demandas de educação e mudanças tecnológicas em tempos de globalização da economia e do neoliberalismo, ‘afetam’, ‘determinam’ e ‘priorizam’ políticas públicas apropriadas às novas formas de relações sociais, que, por sua vez, vão originando novos princípios de políticas educacionais.

Conforme Santos (1999), a globalização é um tema sem consenso, e, se há algum, este parece ser de que a globalização existe e está instaurada. Diz que a globalização no *sentido humanista* prioriza a igualdade de valores entre seres humanos e respeito pela diversidade e pluralidade de sua experiência. No entanto, o que prioriza igualdades possui um contexto *economicista*, de ideário neoliberal, numa perspectiva de globalização da economia.

Para Casanova, (1999), a globalização possui um clima ideológico que enfraquece as propostas da “soberania nacional” em favor das propostas da “globalidade” na qual se obscurecem os direitos “dos povos” diante dos direitos “dos indivíduos”. Também o discurso da globalidade obedece a fatos e objetivos universais e expressa uma crescente interdependência das economias nacionais.

No que diz respeito ao neoliberalismo, Perry Anderson (1995), faz um balanço do processo de implementação do mesmo em nível mundial e afirma que podemos dizer que esse é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais produziu, e ainda que se trata de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar o mundo à sua imagem, devido à sua ambição estrutural e sua extensão internacional.

O grande acervo de análises, informações, debates, fontes teóricas, sobre os temas capitalismo, globalização e neoliberalismo de vários autores e estudiosos ²¹ permite afirmar que o neoliberalismo, em sentido amplo, é a retomada dos valores e ideais do liberalismo político e econômico, que nasceu do pensamento iluminista e dos avanços da economia decorrentes da

Revolução Industrial do final do século XVIII, com a adequação necessária à realidade política, social e econômica de cada nação em que se manifesta. Em sentido mais estrito ele determina nas democracias capitalistas contemporâneas as posições pragmáticas e ideologicamente pouco definidas dos defensores da política do "estado mínimo", que deve interferir o menos possível na liberdade individual e nas atividades econômicas da iniciativa privada.

O neoliberalismo defende a limitação da participação do Estado na atividade econômica e identifica-se com o ideal de "Estado menor" e mais eficiente. Opõe-se ao corporativismo que domina as relações entre o Estado e os poderosos grupos de interesse da sociedade civil, que buscam influenciar as decisões de governo para manter privilégios.

Para o neoliberalismo brasileiro já se esgotou o modelo de Estado empresário, que supriu, nos momentos essenciais do desenvolvimento econômico, o papel do capital privado que não se dispôs a investir em setores essenciais como a educação.

No contexto do debate que está sendo encaminhado nesta pesquisa a educação profissional e suas políticas determinantes refletem, como diz Frigotto (1994), a crise do capitalismo do final do século XX. Para o autor, o fim da sociedade do trabalho e a centralidade do trabalho interferem nas novas formas de sociabilidade capitalista, no papel do progresso técnico e, mais que isso, apreende a crise de desenvolvimento que proporcionou os processos de produção nas cinco últimas décadas do século passado.

Para Frigotto a questão não é a de negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os mecanismos de formação e de qualificação, ou a resistir e se contrapor a essas transformações, mas

“(...) disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação (...) arrancá-lo da lógica da exclusão e submetê-lo ao controle democrático da esfera

²¹ Gentilli & da Silva (1997), Gentilli (1999), Santos (1999), Touraine (1999), Featherstone (coord.) 2001, Dreifuss (2001), Dowbor (org.), Ianni (org.), Resende (org.) (2003), entre outros.

pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas”.
(1994:36)

Também Frigotto (1997) se atem ao neoliberalismo e suas caracterizações, sob a forma de qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização, que impõe uma atomização e fragmentação do sistema educacional e do processo de conhecimento escolar.

Sobre a concepção de *qualidade* citado em Frigotto, no texto de Gentili (1997), na lógica de mercado, interagindo com o neoliberalismo, há um novo conceito introduzido que é o de *qualidade total*. Na visão crítica de alguns autores como Enguita, Apple, da Silva (trabalhos de 1997), e não somente de Gentili, são expostas as graves conseqüências que o conceito de qualidade total, vinculado ao neoliberalismo, pode trazer quando aplicado no campo da educação. Tomando por base a afirmação de Gentili:

“Com relação a se a educação e o mercado devem encontrar pontos de interseção e cooperação, é uma evidência que, em nosso caso ao menos, não aspiramos a pôr em dúvida. Contudo, uma coisa é isto e outra muito diferente é a pretensão política que orienta a nova retórica da qualidade no campo educacional. Ou seja, subordinar a educação ao mercado, convertendo-a em mais um instrumento da complexa maquinaria de dualização e polarização social que caracteriza o projeto neoconservador”.
(p.158)

Para Enguita (1997:98), o conceito de qualidade, para as administrações educacionais e organismos internacionais, invoca sucessivas realidades distintas e cambiantes. Diz o autor:

“Inicialmente foi identificado tão-somente com a dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes: proporção do produto interno bruto ou do gasto público dedicado à educação, custo aluno, número de alunos por professor (...). Mais tarde, o foco da atenção do conceito se deslocou dos recursos para a

eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo de custo.”

A determinação neoliberal para o ensino profissionalizante, que assume o discurso da *qualidade*, referente ao campo educacional, pode ser encontrada no Plano Nacional de Educação de 1998. Sustenta o documento a integração das diversas iniciativas educacionais fragmentadas que já se encontram implementadas e tem por objetivo principal as oportunidades de formação para o trabalho. Nessa perspectiva estabeleceu-se: 1 – implantação das reformas do ensino médio e da educação profissional em cinco anos, a partir de 1997, conforme determinação das diretrizes do Decreto 2.208/97; 2 – capacitar e adequar a rede de instituições da educação profissional, visando triplicar, a cada cinco anos, a oferta de nível técnico aos alunos já freqüentes ou para egressos do ensino médio; 3 – duplicar a cada cinco o número de CEFET's, transformando as atuais Escolas Técnicas Federais e gradativamente transformar as unidades da rede de educação técnica federal em centros públicos de educação profissional; e 4 – garantia de que ao final de cada década, um desses centros em cada Estado sirva de referência para toda a rede profissional. (pg. 45/48)

As necessidades humanas vão além das justificativas e retórica dos formuladores das políticas públicas direcionadas ao ensino profissionalizante e seu amparo legal. Priorizar a solução da crise do trabalho gerada por corporações globais e poderosas agências multilaterais deveria ser o propósito dessa modalidade de ensino. No entanto, estamos diante de um *apartheid* social cada vez mais agravado, no qual seres humanos e bens comuns da humanidade estão sendo mercantilizados, o poder do Estado desarraigado, a soberania e o poder dos povos e das nações abolidos etc.. Recuperar a *sociedade do conhecimento, da educação de formação flexível e polivalente*, seria uma nova edição para o enfrentamento do problema.

Os objetos estratégicos da educação profissional devem priorizar a universalização de oportunidades bem como as necessidades ligadas às características de mercado e força de trabalho, advindas de modificações

econômicas que privilegiam a competitividade e a qualidade da produção. Essas modificações originam dois outros fatores preponderantes gerados pelo capitalismo, aguçado pela globalização e confirmado pelo neoliberalismo: *a crise do trabalho e do salário*.

A Educação para o Desenvolvimento (ED) é um processo dinâmico, interativo e participativo que visa:

- À formação integral das pessoas.
- À conscientização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e das desigualdades locais e globais num contexto de interdependência.
- À vivência da interculturalidade.
- Ao compromisso para a ação transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade.
- À promoção do direito e do dever de todas as pessoas, e de todos os povos, de participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável.

Referindo-se às colocações sobre a crise do trabalho e do emprego em tempos de globalização e políticas neoliberais reporta-se ao trabalho de Castel que reconhece o tema desde a Idade Média até os dias atuais. Para o autor a lista de excluídos parece interminável, transmutando em regra aquilo que, até então, era tido como subproduto da sociedade das mercadorias. Também a obra identifica e analisa o contraditório movimento de permanência e mudança, da área de proteção social desde a Idade Média até o presente momento, dos “vagabundos” aos “inempregáveis”.

Indaga Castel: Ainda há possibilidade de volta ao passado no qual grassava a insegurança social permanente? E responde:

“Se não, será necessário, realmente, negociar as relações entre o mercado e o trabalho elaboradas na matriz da sociedade industrial (...). A não ser que se pense que estamos além do trabalho e que se admita voltar a quem da seguridade, a exigência agora é inventar

uma nova versão dessa montagem". (p.280)

A volta ao passado talvez seja uma impossibilidade daquelas formações econômico-sociais que vivenciaram o compromisso keynesiano²², que talvez não seja desnecessário lembrar, buscava romper o círculo da depressão econômica e não combater as inúmeras desigualdades sociais. Porém, em países da periferia da economia global como o Brasil, onde o Estado de Bem-Estar Social²³ de fato jamais se concretizou, no qual a massa

²² Conjunto de idéias que propunham a intervenção estatal na vida econômica com o objetivo de conduzir a um regime de pleno emprego. As teorias de Jonh Maynard Keynes tiveram enorme influência na renovação das teorias clássicas e na reformulação da política de livre mercado. Acreditava que a economia seguiria o caminho do pleno emprego, sendo o desemprego uma situação temporária que desapareceria graças às forças do mercado.

O objetivo do keynesianismo era manter o crescimento da demanda em paridade com o aumento da capacidade produtiva da economia, de forma suficiente para garantir o pleno emprego, mas sem excesso, pois isto provocaria um aumento da inflação. Na década de 70, do século XX, o keynesianismo sofreu severas críticas, por parte de uma nova doutrina econômica: o monetarismo. Em quase todos os países industrializados o pleno emprego e o nível de vida crescente alcançados nos 25 anos posteriores à II Guerra Mundial foram seguidos pela inflação. Os keynesianos admitiram que seria difícil conciliar pleno emprego e o controle da inflação, considerando, sobretudo, as negociações dos sindicatos com os empresários por aumentos salariais. Por esta razão, foram tomadas medidas que evitassem o crescimento dos salários e preços, mas a partir da década de 1960 os índices de inflação foram acelerados de forma alarmante. A partir do final da década de 1970, alguns economistas têm adotado argumentos monetaristas em detrimento daqueles propostos pela doutrina keynesiana; mas as recessões, em escala mundial, das décadas de 1980 e 1990 refletem os postulados da política econômica de Keynes.

Mais sobre a Teoria Keynesiana e o esgotamento desse modelo pode ser encontrado em: PAIVA, V. Educação e bem-estar social. In: *Educação & Sociedade*, nº 39, agosto/91, entre outros.

²³ Segundo esta concepção o conceito de *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar-Social, determina que todo indivíduo teria o direito, desde seu nascimento, a um conjunto de bens e serviços que deveriam ser fornecidos diretamente através do Estado ou indiretamente, mediante seu poder de regulamentação sobre a sociedade civil. Esses direitos iriam desde a cobertura de saúde e educação em todos os níveis, até o auxílio ao desempregado, à garantia de uma renda mínima, recursos adicionais para sustentação dos filhos etc.

São numerosos os trabalhos em circulação sobre o tema, dentre os muitos existentes ver:

ARRETCHE, M. T. Emergência e desenvolvimento do welfare state. Teorias explicativas. *BIB*. Rio de Janeiro, nº 39, 1995.

KING, D. O estado e as estruturas sociais de bem estar. In: *Novos Estudos CEBRAP*, nº 22, 1988, São Paulo.

DRAIBE, S. Uma nova política institucionalizada das Políticas Sociais? Reflexão a propósito da experiência latino-americana recente de reformas e programas sociais. In: *São Paulo em Perspectiva*. V. 11(4) 3-15, 1997.

de excluídos vaga por áreas urbanas e rurais, onde o sistema de educação pública ainda não se efetivou, onde outras dimensões sociais como saúde e previdência pública são considerados ônus pesado para o Estado, a aposentadoria digna, um privilégio para poucos, o caminho ainda deva ser rumo ao futuro jamais visto.

O trazer à pauta temas como a globalização, o neoliberalismo, o keynesianismo e o *welfare state*, objetiva-se com vistas a identificar como as crescentes ameaças sofridas pelas políticas públicas educacionais, que devem ser entendidas como políticas públicas sociais, se inserem num contexto mais amplo das transformações econômicas, sociais, políticas, éticas, culturais e educacionais que se estruturam em nível planetário. Confirme-se em Marx & Engels uma afirmação de 1848 do Manifesto Comunista.

“Tudo o que é sólido se evapora no ar, tudo o que era sagrado é profano, e por fim o homem é obrigado a encarar com serenidade suas verdadeiras condições de vida e suas relações como espécie. A necessidade de um mercado constantemente em expansão impele a burguesia a invadir todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda a parte, explorar em toda a parte, criar vínculos em toda parte” (P. 27)

Saviani, em seus estudos sobre políticas educacionais brasileiras e as medidas do Estado que imprimem o rumo à educação no país, - particularmente um estudo de 1998 - diz que essas medidas se situam na chamada “área social”, configurando-se numa modalidade de “política social”. Explica o autor que essa denominação decorre das características da sociedade capitalista, que economicamente está centrada nos meios de produção e que

“Na medida em que esse tipo de sociedade constitui, como seu elemento regulador, em Estado, conseqüentemente capitalista, “a política econômica” impulsionada por esse Estado, tendo em vista o

desenvolvimento e consolidação da ordem capitalista, favorece aos interesses privados sobre os interesses da coletividade. Configura-se, assim, o caráter anti-social da “política econômica” cujos efeitos, entretanto, contraditoriamente, atuam no sentido de desestabilizar, em lugar de consolidar a ordem capitalista. Para contrabalançar esses efeitos é que se produz, no âmbito do Estado, a “política social”, abrangendo ações nas áreas da saúde, previdência e assistência social, cultura, comunicações e educação (...).” (p. 1/2)

A educação profissional, interesse particular desta pesquisa, de modo algum se desvincula do capitalismo contemporâneo, globalizado e neoliberal, e merece ser tratada como política social de amplitude na formação da força de trabalho diante das atuais conjunturas capitalistas impostas, como exemplificado em um único recorte feito com base em Castel, citado anteriormente.

Offe e Lenhardt (1984) defendem a tese de que a política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado. Para eles, em decorrência do processo de industrialização, temos uma desorganização e mobilização da força de trabalho dentre outros fatores. Com pertinência, reprovam as políticas sociais de “gabinete” e a “cientifização” crescente da política social, incluindo a política educacional. Questionam se a política social acadêmica continuará ignorando a evidência dos fatos, seguindo os passos da teoria econômica e jurídica entregue ao Estado, que sustenta a concepção que a política estatal é capaz de gerar políticas “mais eficientes”, “mais efetivas”, “mais adequadas”, “mais corretas” e pretensamente “mais justas”. Isso, para os autores, não passa de um equívoco tecnocrático.

O grande impasse das políticas educacionais para a educação profissional diante dessa nova estrutura de interesses, da realidade globalizada e neoliberalizada, é a dificuldade de universalizar as oportunidades por intermédio de uma legislação que seja capaz de enfrentar a estreita relação entre o trabalho, os processos de formação, qualificação,

requalificação e cumprimento de sua função social. Isto só se legitima através de decisões políticas democráticas visando à qualidade da educação profissional que admita as inúmeras variáveis do sistema de produção e reprodução social dos sujeitos, e ainda, o enfrentamento dessas variáveis inseparavelmente vinculada ao processo de formação integral do homem, sem abandonar os discursos democratizadores no campo educativo.

A apreensão e interpretação de uma política educacional em ação requer um trabalho empírico destinado à alocação de dados concretos oferecidos pela prática de administradores de escolas, que oferecem esse nível de educação, docentes envolvidos na formação dos sujeitos e sujeitos envolvidos nessa formação. Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo apresentar a teorização e a prática dos normativos legais destinados ao ensino profissionalizante, além de tecer algumas considerações preliminares que serão aprofundadas em uma pesquisa de campo para melhor desenvolvimento da análise da temática.

É evidente que toda e qualquer legislação é concebível por uma história do ponto de vista social, econômico e político. O que parece claro de todos os estudos efetuados sobre o tema educação profissional, e o desenvolvimento de sua função correspondente nas diferentes formas de ação, é que a educação profissional envolve alguns elementos específicos, os quais devem ser corretamente identificados e, conseqüentemente, bem conduzidos.

As disposições legais não são apenas um exercício dos legisladores. São também expressões de conflitos sócio-históricos. As dificuldades na aplicação da teoria dos normativos legais no campo da educação profissionalizante têm sido maiores do que em qualquer outro campo do sistema educacional. Isso se deve ao fato de ser o objetivo da educação profissional algo abstrato, -porque, ao que parece o ensino profissional não resolve sua questão de identidade pedagógica quando concretiza seu princípio educativo. Ainda, a educação profissional é de difícil mensuração, além de muito presa às leis que podem fazer avançar ou não os normativo dirigidos ao bem coletivo.

De acordo com Kuenzer (2001), o grande desafio está aí; a

legislação estimula e, mais que isso, coloca como objetivo do Ensino Médio a articulação entre o acadêmico e o profissional. Assim será necessário formular diretrizes que dêem prioridades a uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica para todos os interessados em uma formação técnica-profissional. Isso se deve, para Kuenzer, no *“sentido da construção de uma igualdade que não está dada do ponto de partida e que, por esta mesma razão, exige modificações no próprio Ensino Médio, para atender a demanda de uma clientela diferenciada e desigual.”* (p.37)

Para ser realmente útil e assim universalmente válida, a legislação destinada ao ensino profissionalizante de nível técnico deve ser generalizável e, portanto, servir-se de todo o conhecimento e procedimento científico existente, seja ele o domínio da linguagem, da informática, de uma língua estrangeira, da matemática, da filosofia, da sociologia, entre outros. Dessa forma, a educação para o trabalho não será contraditória em relação à retórica dos normativos legais destinados à educação profissionalizante, que também propõe a “educação integral para a existência humana”.

Para a integral formação dos sujeitos, a idéia de competência e habilidades invadiu os campos da educação e do desenvolvimento dos indivíduos. A compreensão desta pedagogia (a das competências) será tema do capítulo III desta pesquisa. Para que esse desdobramento aconteça, vai-se antes de finalizar este capítulo, compreender de modo esquemático, como as demandas ocupacionais, segundo Tedesco (1998), Singer (1998) e Pochmann (2001) exigidas pelo mercado de trabalho, são baseadas ou deslocam-se para a pedagogia das competências. Com Moraes (1999), veremos uma introdução sobre as transformações nas relações de trabalho que implicam o processo educativo.

Moraes (2002) diz que a formação para o emprego e a educação foi convertida em grande preocupação social. Formalmente, trata-se de uma prioridade declarada das políticas públicas. O problema é que, a partir da década de 80, das crises econômicas, a chamada globalização e uma nova correlação de forças políticas na esfera internacional salientaram a questão da educação no centro do discurso dominante e nas políticas governamentais. A educação está relacionada à ordem econômica e

requer estratégias de mudança diante das aceleradas transformações tecnológicas, pela nova ordem imposta pela competição do mercado internacional. Segundo a autora

“Não só no Brasil ou em outros países periféricos, como os da América Latina e Caribe, mas também nos países centrais do capitalismo, as políticas educativas adotadas apresentam como característica o fato de sua elaboração estar relacionada ao emprego”. (p. 1)

Tal afirmação, deverá ser discutida no capítulo III, destacando-se assim, a denominada pedagogia das competências ou lógica das competências, institucionalizadas, direta ou indiretamente, por dispositivos governamentais que foram tratados neste capítulo, como por exemplo o Decreto 2.208/97.

Capítulo III

A educação no contexto das competências, habilidades e certificações

Introdução

Em educação sempre emergiram *transformações educativas*, como na atualidade, para o ensino profissionalizante de nível técnico, a denominada pedagogia das competências. Tal pedagogia é o resultado de um processo histórico de mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas que coloca o indivíduo no centro das relações sociais. Essas mudanças são nomeadas de globalização, mundialização, neoliberalismo etc. (concepções analisadas no cap. II – seção III). Impõem-se assim novas exigências às relações educativas, sociais com o mundo do trabalho.

Há evidências de que a pedagogia das competências teve sua origem no sistema produtivo, conforme autores¹ trabalhados neste capítulo, e migrou para o sistema educacional². E, ainda, que o sistema privado de educação profissional dá a direção das políticas públicas educacionais. Assim, de acordo com as discussões feitas no capítulo II deste trabalho e também neste capítulo, pode-se perceber que as reformas da educação profissional foram orientadas por esse movimento ideológico (neoliberalismo) que coloca o mercado no centro das relações sociais.

Apesar de a educação brasileira encontrar-se em pleno processo de inovação tecnológica, buscando diferenciais para o ensino e para a aprendizagem centrada em discursos e práticas políticas, científicas,

¹ Os estudos foram efetuados com os seguintes autores: Bersntein (1996), Oliveira (2000), Ropé e Tanguy (2001), Tanguy (1999, 2001 e 2002), Moraes (2002), Ramos (2001 e 2002), Mello (2002), Machado (2002), Ropé (2001), Fidalgo (2002), Deluiz (2001), Kuenzer (1997 e 2001), entre outros.

² A definição e a análise de sistema educacional podem ser encontradas na introdução do capítulo I.

técnicas e burocráticas de que não se aprende apenas na escola, mas também em outras instâncias, como no mercado de trabalho, temos ainda, como diz Moraes (1999:5), uma orientação conservadora da política educacional brasileira que define como objetivo prioritário para o sistema educacional a produção da *qualidade*, capaz de viabilizar o desenvolvimento de “competências para a competitividade”.

Os estudos contemporâneos sobre o ensino e a aprendizagem e as prioridades da sociedade atual demonstram que as demandas exigidas pela modernidade estão gerando uma mudança cultural e transformando as formas de produção e aquisição de conhecimentos e saberes.

A denominada *sociedade do conhecimento*³ exigiria, assim, das instituições educacionais a construção de um modelo de aprendizado alicerçado no processo de ensino e aprendizagem a ser apropriado pelos sujeitos, para que os mesmos possam desenvolver suas habilidades direcionadas à capacidade de participação.

Os estudos, análises e propostas de estudiosos⁴ levariam a escola a desenvolver habilidades através de conteúdos, exercitando nos alunos tais

³ Esta nova sociedade que está se formando e que tem por base o capital humano ou intelectual é chamada de *Sociedade do Conhecimento*. Nessa sociedade na qual as idéias, portanto, passam a ter grande importância, estão surgindo em várias partes do mundo os *Think Thanks*, que nada mais são do que grupos ou centros de pensamento para a discussão de idéias. Esses centros têm por objetivo a construção de um mundo, de uma sociedade mais saudável do ponto de vista econômico e social, que possa desfrutar de uma melhor qualidade de vida.

No perfil do profissional, as características mais valorizadas são:

- Formação - global e sólida; - conhecimentos extra-computação, domínio de várias línguas; - polivalência - condições de atuar em várias áreas; - cultura ampla - domínio de informações culturais e tecnológicas; - Capacidade de inovação - predisposição para mudanças; - atualização; - reciclagem contínua dentro da atividade; - capacidade analítica - postura crítica, interpretação antecipada das necessidades futuras da sociedade; - interação - emoção e razão integradas facilitarão o desempenho. (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Sociedade da Informação no Brasil**: Livro verde. Brasília, 2000.)

⁴ Frigotto – 1.989, Enguita – 1992, Ferretti – 1999, Fidalgo – 1999, Hirata: in: Casali 1997 etc.

habilidades, e, por meio dessas, a aquisição de competências para que os sujeitos processem e transfiram os conhecimentos recebidos para o campo do saber.

Assim, divide-se este capítulo em três seções. A primeira trata da noção de competência e habilidades relacionadas ao mundo do trabalho e da educação. A segunda, da racionalidade pedagógica e da pedagogia das competências diante da reforma do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil, e, por último, a seção que discorre sobre as competências no contexto da avaliação e certificações.

I – A noção de competências e habilidades: as relações entre o mundo do trabalho e a educação

Pensa-se que, diante de tantas incertezas a que o século XXI está assistindo, como o desenrolar de uma economia num contexto social diferenciado, não se pode negar que isso acarretará transformações profundas para o ensino profissional de nível técnico. As políticas públicas que determinam a educação profissional e as instituições responsáveis por essa modalidade de educação têm-se adaptado de maneira lenta e gradual aos aspectos orientados pela globalização, e o neoliberalismo (mesmo diante das forças contrárias e impossibilidades visíveis e palpáveis), às novas determinações tecnológicas, aos novos mecanismos de informação e de comunicação e às rápidas transformações que envolvem a sociedade num processo constante e irreversível. Transformações que resultam num movimento constante da força de trabalho e do capital, impondo às diferentes classes sociais o aumento das desigualdades, principalmente nas economias dos países periféricos, em qualquer setor da economia, seja ele primário, secundário ou terciário.

As tendências do mundo contemporâneo citadas acima, no quadro sócio-econômico e político, apontam para a necessidade de um novo

modelo de desenvolvimento convergido para a cultura do conhecimento e do desenvolvimento sustentável nacional. Novos valores, atitudes, políticas públicas e práticas institucionais devem caracterizar o ensino profissionalizante de nível técnico, tendo, como objetivo, um conjunto de regras básicas de organização e uma representação que junte a integração e o maior acesso de sujeitos, além de uma nova orientação direcionada às necessidades do pleno desenvolvimento humano e autonomia, para integração eficaz no mundo do trabalho. O destaque deve privilegiar as necessidades e o potencial de contribuição que os sujeitos possam desenvolver na sociedade.

Será que a educação profissional terá um decisivo desempenho nesse novo modelo se oferecer capacitação e qualificação a todos, num processo integrador de sujeitos oriundos de classes sociais menos favorecidas e ainda dos excluídos do sistema educacional, para que a educação profissionalizante cumpra seu dever fundamental e o ser humano possa exercer seus direitos?

Generalizar o ensino profissional e as competências de aprendizagem que o mesmo confere favorece o acesso de todos os cidadãos interessados em se profissionalizar no mundo da educação?

Com esses questionamentos, inicia-se aqui a construção da noção de competências, associando-a a habilidades.

Sobre competências e habilidades pode-se dizer que coexistem sempre juntas no íterim do conhecimento. *Competência* é formada por um conjugado de conhecimentos, atitudes, capacidades e aptidões que habilitam para a vida cotidiana nos mais variados recortes. Também pressupõe operações mentais, capacidades para usar as habilidades, uso de atitudes adequadas à realização de tarefas e conhecimentos. *Habilidades* se ligam a atributos relacionados ao saber-fazer, saber-relacionar-se, saber-ser, saber-agir e não apenas ao saber-conhecer. (Kuenzer, 2000:78)

Apoiando-se num referencial bibliográfico⁵, conclui-se sinteticamente que a priorização do conhecimento e da capacidade diz respeito ao desenvolvimento integral do indivíduo.

Assim temos o **saber-ser**, que é potencializar os conhecimentos pessoais, fator determinante do perfil do trabalhador, enquanto líder: saber comunicar-se, ser flexível às transformações apresentadas, eficiente, prezar o trabalho coletivo, entre outras características pertinentes ao indivíduo *competente*. Com relação ao **saber-fazer**, temos como característica principal a aptidão ou potencial para lidar com a teoria e a prática, no interior e transversalmente aos conhecimentos obtidos por meio dos sentidos (experiências), e nas situações cotidianas.

Saber-querer é o entendimento da necessidade de adequação às novas exigências do mundo do trabalho, buscando qualificação e capacitação constantes para enfrentamento de um mercado cada vez mais competitivo, atualizando-se para se contrapor às novas tecnologias em fase de implementação.

Na esfera do **saber-conhecer**, é importante destacar que a formação via educação formal, em todas as modalidades, é a característica principal e inclui também cursos de capacitação, especialização, aprimoramentos, treinamentos. Conhecimentos, informação, saberes abstratos e técnicos são destacados pelos autores no que se refere ao saber-conhecer.

Por fim, o **saber-agir** prioriza o trabalho coletivo no sentido de desenvolver a relação teoria e prática de maneira que haja a participação de todos, e ainda determina uma mudança do perfil e do comportamento da força produtiva.

Das muitas competências e habilidades apresentadas em estudos recentes enumeram-se a seguir algumas, baseadas no *Livro das Competências Profissionais* do Centro Paula Souza – nº 1 – 2003⁶.

⁵ Belluzzo (1995), Ianni (1996), Antunes (1998), Mello (1998), Manfredi (1998), Hirata (1999), Paro (1999), (Castells 1999) e Pochmann (2001).

- Respeito às diferenças e identidades.
- Uso das linguagens para se expressar, comunicar-se e informar-se.
- Saber relacionar pensamentos, conceitos e idéias.
- Transmitir, avaliar e adquirir informações.
- Desenvolver autonomia intelectual, pensamento crítico e flexível.
- Apreender os princípios das tecnologias e suas relações integradas.
- Compreender e ampliar fundamentos científicos e tecnológicos.
- Desenvolver a criatividade.
- Convivência coletiva.
- Aprender a apreender.

Moretto (2002) assim define competências e habilidades. Habilidades estão agregadas ao saber-fazer nas ações mentais e físicas que indicam capacidade adquirida. Exemplos de habilidades são as capacidades de correlacionar, manipular, sintetizar, julgar, relacionar informações, analisar situações-problema, identificar variáveis, compreender fenômenos. Simultâneas às habilidades simetricamente desenvolvidas estão às competências que se caracterizam, num exemplo, por uma função/profissão específica: ser professor de História, médico ou torneiro mecânico. As habilidades, ao serem desenvolvidas, devem objetivar a descoberta, o conhecimento, o *encontro* das competências.

Com base na bibliografia utilizada para o trabalho, pode-se ater a Moraes (1999:pg. 3/4), quando a autora afirma que, quando se discute a noção de competências, no âmbito da gestão do trabalho e da educação básica e profissional, alguns critérios têm servido de referência como indicadores de análise e de avaliação da condição daquele de quem se fala: saber distinguir e constituir uma situação problema; saber atribuir um tratamento eficaz à solução desse problema etc., e que esse processo envolve dois movimentos articulados: 1- a formalização de valores e de

⁶ Síntese dos 53 cursos técnicos e das 102 qualificações oferecidas pelo Centro Paula Souza.

normas alicerçados na noção de competências individuais, tendo em vista a adoção e a estabilização de novas formas de regulação das relações de trabalho e de organização social, e 2- a busca de legitimação social desses valores e normas.

Ainda nos diz a autora que essas novas formas de regulação, além de buscar responder às novas condições de utilização do trabalho, surgidas com a mundialização do capital, com as mudanças na base técnica e material da produção social e com a redefinição do conceito de produtividade do trabalho, objetivam, ainda, responder às expectativas sociais frustradas pela incapacidade dos sistemas produtivos de absorver as demandas dos indivíduos de inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, elas visam estabelecer novos conformismos sociais capazes de levá-los à resignação e à aceitação, como inevitáveis, de situações tais como a precariedade do trabalho, a incerteza do futuro profissional e a individualização da responsabilidade com relação à sobrevivência no mercado de trabalho.

As instituições de ensino profissionalizante devem, então, ser transformadas, visando revitalizar esse novo modelo, assegurando-lhe flexibilidade, inovação e produtividade, inculcando as competências exigidas, respondendo aos efeitos da evolução dos mercados de trabalho, formando, qualificando e requalificando os trabalhadores empregados, os desempregados e os excluídos, com o objetivo de efetuar a igualdade de oportunidades para todos os sujeitos, tanto no setor formal quanto no setor informal da economia.

Faz-se necessário operacionalizar as mudanças requeridas, adequando o sistema educacional de ensino profissionalizante de nível técnico de maneira que permita a autonomia e a mobilidade dos sujeitos seguindo o projeto da pedagogia das competências. Mas o sistema educativo profissionalizante técnico que já existe, ou o que dele vier por sucessivas correções a emergir, não pode, para além de ser responsável

pela educação dos nossos dias e do futuro, deixar de lado a responsabilidade educativa/formativa de elevados contingentes da população, na sua integração à vida ativa tradicional ou em novos segmentos de atividade social e produtiva.

É necessário citar aqui o texto de Mello *A qualificação por competências: algumas implicações* (1999), que introduz um debate na esfera da educação e do trabalho, destacando suas crises, transformações e limites no contexto da sociedade contemporânea. Nesse prisma, a tese das competências, carregada de conotação política, é racionalmente instituída pelo Estado. Conclui a autora: “... *qualificar por competências muda o enfoque entre capital e trabalho, pelo qual se beneficia mais aquele do que este*”. (p.13)

Pode-se enfocar a mudança capital/trabalho, conforme cita a autora, quando depara com o denominado projeto modernizador que teve curso por meio da “internacionalização do mercado interno”, fazendo com que a economia atingisse um outro grau de maturidade. Nesse contexto, tornou-se necessário reajustar a regulação do setor educacional, aqui estritamente ligado ao ensino profissionalizante de nível técnico. Dessa maneira a pedagogia das competências buscou uma nova relação ao referencial implantado. Inicia-se, então, uma fase das políticas educacionais ao ensino profissionalizante, com características que deram continuidade, quase sem limites, a um modelo de regulação calcado nos valores e práticas explicitamente autoritárias, graças às características do próprio regime de exceção. Na perspectiva de Mello, competência, qualificação e requalificação permeiam as relações de produção.

Os referenciais sobre a noção de *competência* podem ser complementados, em parte, no texto de Moraes⁷, que faz uma reflexão sobre a educação e seu papel social, que seria o de resolver, a médio e

⁷ “*Educação, Trabalho e Formação Profissional*” – Carmem Sylvia Vidigal Moraes, cujas considerações da primeira parte aqui analisada estão em MORAES, CS. (1999) a partir de

longo prazo, os problemas que a política, entendida no sentido restrito, não poderia solucionar num curto prazo.

Bernstein (1996:73/74), no tópico: *Código, competência e dialeto*, diz que as teorias que operam com o conceito de competência (lingüística ou cognitiva) são teorias nas quais as condições para a aquisição da competência em questão exigem alguma facilidade inata. Porém, rebate, afirmando:

“O vínculo entre educação e produção é reforçado pela ideologia da mobilidade através da educação e pela ideologia que vê a educação como oferecendo oportunidades iguais. Entretanto, globalmente (e saber onde isso ocorre é uma grande questão de interesse), a educação atenderá, mais provavelmente, a atuar para manter as relações estruturais entre grupos de classe, embora mudando a relação estrutural entre indivíduos através do sucesso e do fracasso seletivo. A educação, oficialmente, celebra e ideologiza o indivíduo, embora na realidade ela obscureça as relações que mantêm entre os grupos sociais. O vínculo entre educação e produção reforçado pela igualdade de oportunidade e pela mobilidade através da educação é mais ideológico que real em seus efeitos, especialmente para os grupos minoritários.” (p. 215)

Assim, o autor conclui que o código se refere a uma regulação cultural específica da realização de competências comumente compartilhadas.

Diante do exposto por Bernstein e Moraes, talvez se possa considerar que a capacidade de aprender individualmente desenvolve nos sujeitos suas competências e habilidades, de modo a praticá-las aplicadas aos conhecimentos aprendidos, e que o código revela fenômenos culturais considerados como sistemas de significação, tendo ou não a natureza de

sistemas de comunicação, incluindo práticas sociais, de comportamento etc.

Esse traçado propõe aos futuros trabalhadores, oriundos do ensino profissionalizante de nível técnico, priorizar a faculdade de conhecer, compreender e aprender do trabalhador, que pode ser denominado de autogestão, envolvendo competências e habilidades, mediante tais capacidades.

Em Fidalgo & Machado (2000), encontramos que ter competência é ser capaz de estabelecer comparações entre regras gerais com situações distintas. Para os autores, habilidades básicas são as competências e conhecimentos universais exigidos pelo mercado de trabalho.

Relacionando a este contexto de competências e habilidades, Ramos⁸ (2001), afirma que a pedagogia das competências teve sua visão nas ciências comunicativas e psicológicas. De acordo com a autora, a idéia que se difunde quanto à pertinência do uso de competência pela escola é que tal noção seria capaz de promover o encontro entre trabalho e formação.

O texto de Deluiz⁹ reforça o debate de autores já citados aqui de que o modelo de competências ou formação de sujeitos com as devidas competências para o mundo do trabalho são iniciados pelo mundo empresarial a partir da década de 80 e incorporados pelos sistemas educacionais. Este argumento é pressuposto, indissociavelmente, da crise estrutural do capitalismo, que se configurou nos países centrais no início da década de 70, conforme afirmação a seguir. Diz Deluiz:

“No modelo de competências importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de

⁸ “A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais” de Marise Nogueira Ramos, publicado no Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, set/dez., 2001.

⁹ “O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo” Neise Deluiz (ndeluiz@uol.com.br) - Artigo publicado no Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3 – set/dez de 2001.

mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho.” (p.3)

No tópico em que Deluiz discute “*O modelo das competências e as políticas educacionais*” (p.5-10), a mesma delinea o modo pelo qual o enfoque das *competências* invadiu o sistema educacional empurrado pelo mercado competitivo diante das inovações do sistema produtivo. Para a autora é preciso ressaltar o dilema, que é conceituar competências diferenciando de habilidades. As primeiras podem ser definidas como operações mentais que articulam e mobilizam os conhecimentos, as habilidades e os valores. As segundas seriam, então, elementos constitutivos das competências.

Para Kuenzer (2000), o Ministério do Trabalho tem como proposta a educação profissional, a construção de habilidades, com vistas a qualificar o trabalhador. As habilidades básicas podem ser entendidas como domínio funcional da leitura e do cálculo – raciocínio profissional e demandas pessoais -, e capacidade de abstração – indispensável ao mundo do trabalho e práticas cotidianas da sociedade moderna. Já as habilidades específicas são atitudes, conhecimentos técnicos e competências requeridas pelo mundo do trabalho, principalmente as ocupações que permeiam a reestruturação do mercado produtivo, que alcançam o mercado formal - grandes, médias e pequenas empresas – e até mesmo o mercado informal.

Administrar o próprio trabalho é uma habilidade de gestão que, em sua natureza, é uma competência de autogestão agregada, e de atos de assumir tarefas e responsabilidades, caráter essencial e determinante para a geração de empregos e salários.

Também o Ministério do Trabalho¹⁰ define em três categorias as habilidades. São elas: capacidades de gestão, de flexibilização e técnicas, perspectivas das competências e habilidades.

Na busca de uma definição e entendimento para o termo competência encontra-se em Ramos (2001:p.1) “*Competências são definidas em relação aos processos de trabalho que os sujeitos deverão ser capazes de compreender e dominar*”. E, ainda, competência pode ser identificada como algo efetivamente novo e apropriado às transformações sociais e econômicas de nossa época. Tal noção tem direcionado a definição dos objetivos de ensino em termos de condutas e práticas observáveis associadas à ação, e se restringe, portanto, à inteligência prática. Assim, na visão dessa autora, competência pode também ser compreendida como um atributo subjetivo, o que desloca o foco dos processos educativos dos conteúdos disciplinares para as aquisições cognitivas.

O debate sobre a conceituação e compreensão, ou ainda a definição do termo *competência*, no texto de Mello¹¹, limita-se a abordar algumas implicações que dizem respeito à educação geral e profissional, e seu impacto sobre os trabalhadores. A primeira observação feita é que a noção de *competência* tende a substituir outras, como a do conhecimento na esfera da educação, e a de qualificação, na esfera do trabalho. A autora deixa claro que a noção de conhecimento e de qualificação não desaparece, mas se for associada à noção de competência, adquire outra conotação, a de eficiência e racionalidade.

Considerando as análises feitas até aqui, pode-se observar que o trabalhador contemporâneo precisa adquirir saberes tácitos para se integrar ao mundo do trabalho e para o aperfeiçoamento profissional no

¹⁰ MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Sistema Nacional de Certificação Profissional Baseada em Competências. Versão Preliminar*. Brasília, 22/02/2000.

¹¹ “A qualificação por competências: algumas implicações”. – Marinilzes Moradillo Mello – extraído e adaptado pela autora do capítulo 4, primeira parte da tese de mestrado “A

modelo das competências e habilidades. As situações estão postas e são concretas, ficando o saber, enquanto conhecimento, na condição de ferramenta adequada à capacidade de decidir no mundo do trabalho.

Concluindo-se esta seção, pode-se ater à necessidade de que a educação profissionalizante de nível técnico é uma tarefa de toda a sociedade, agravando-se diante do fato, que foi objeto de pesquisa, de que, na verdade, chama a atenção sobre as dificuldades de implantação das políticas educacionais para o ensino profissionalizante de nível técnico, exatamente pela resistência, muitas vezes pela ignorância e poucas vezes pela adesão dos trabalhadores dessa modalidade de ensino em aceitá-la.

Procura-se, na próxima seção, orientar este capítulo para os ajustes feitos pelo sistema educacional no que se refere ao ensino profissionalizante de nível técnico e a pedagogia das competências na década de 90 do século XX. E, também, à racionalidade da pedagogia das competências no contexto da gestão administrativa pedagógica inserida nas unidades escolares para atender às inúmeras ocupações pertinentes à formação da força produtiva. E, ainda, complementar a concepção de competência.

II – Racionalidade pedagógica: pedagogia das competências e reformas educacionais no Brasil

Em documentos oficiais e em alguns autores¹², encontra-se que as habilidades são consideradas menos amplas que as competências, as

reforma da educação profissional e o curso superior de tecnologia do vestuário: algumas implicações” 1999.

¹²BRASIL, MEC. *As Novas Diretrizes Curriculares que Mudam o Ensino Médio Brasileiro*, Brasília, 1998.

BRASIL, MEC. *Em Aberto (Currículo: referenciais e tendências)*. INEP, Brasília, N.º 58, abril/jun. 1993.

COLL, César et alii. *Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1998

JANTSCH, A. P. e BIANCHETTI, L. (Orgs). *Interdisciplinaridade*. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

habilidades influenciam a constituição das competências. Uma habilidade não pertence a uma competência específica, pois uma mesma habilidade contribui para a execução de diferentes competências. Habilidades são processos mentais desenvolvidos e a desenvolver. São necessárias para realizar aprendizagens e continuar aprendendo por toda a vida. Algumas delas são: ler, interpretar, hipotetizar, descrever, memorizar, deduzir, analisar, dramatizar, sintetizar, aplicar, escrever, elaborar, contar etc. Competência é a articulação de conhecimentos, percepção, pensamento crítico, decisão etc.

Nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (1999) encontramos:

“De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático”. (pg. 38)

As condições a serem atendidas para que o ensino técnico profissionalizante se adapte à pedagogia das competências comportam valores e atitudes sociais apropriados, a assimilação de novas tecnologias, novas angariações políticas e financeiras, considerando as possibilidades e as preocupações locais, regionais e mundiais. A amplitude das tendências apresentadas para o século XXI exige engajamento político e estratégias inovadoras no plano das políticas públicas para o ensino profissionalizante

de nível técnico.

Podem-se encontrar na legislação vigente destinada ao sistema educacional as diretrizes e princípios legais sobre competências e habilidades advindos dessas políticas educacionais do Ministério da Educação. A ênfase a essas novas competências dá-se preliminarmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.

No Capítulo III – Da Educação Profissional, o Art. 39 diz:

“A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.”

Analisando-se o Artigo citado, podemos nos reportar à afirmação de Deluiz (2001:4) de que as possibilidades de construção de competências, de ampliação dos níveis de qualificação, de real autonomia de concepção e decisão, de participação e de exercício da subjetividade e da intersubjetividade no trabalho, não estão dadas no modelo de gestão por competências, e estarão condicionadas pelas relações de força e poder que se estabelecem entre capital, por meio das estratégias da gerência de controle da força de trabalho e extração da mais-valia, e trabalho, traduzidas na busca de maior decisão e intervenção no processo produtivo. A forma como a lógica das competências vai se implantar nos espaços de trabalho dependerá da capacidade de os trabalhadores, através de sua organização e mobilização, instituírem mecanismos que garantam a materialização de seus interesses.

Em outros termos, estariam as narrativas neoliberais pretendendo, em certa medida, conseguir sua expansão? Estaria o neoliberalismo econômico acentuando a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas, remunerador

dos empenhos e engenhos inclusive? Para Reginaldo C. Moares¹³ (p.15), nesse imaginário, o mercado é matriz da riqueza, da eficiência e da justiça. E diz:

“A intervenção da autoridade pública sobre as iniciativas privadas é vista primordialmente, como intrusão indevida, no máximo tolerada. Dela só podem resultar distorções nos três eixos citados (riqueza, eficiência, justiça). Quando o Estado intervém sobre os criativos empreendedores, para supostamente preservar o bem público (as regulações legais) ou sustentar suas atividades (a taxação), inibe aquilo que é a mola propulsora do progresso e afeta a competitividade dos agentes.” (p.15)

É interessante notar que, não obstante a procura de consensos ser um fato tão familiar e utilizar instrumentos simples e comuns, suscita ainda tomada de posições contra e nomeadamente no campo educativo, quer no dia-a-dia e nas práticas escolares (pedagogia das competências), quer no campo de decisão e gestão das políticas públicas educacionais para o ensino profissionalizante de nível técnico.

Para ficar apenas em alguns exemplos de normatização ou institucionalização por meio de políticas públicas educacionais da pedagogia das competências e habilidades implementadas na segunda metade da década de 1990, vejamos o Decreto 2.208/97. Ele dispõe de mudanças no ensino de formação geral, separando-o formalmente do ensino de formação profissional. Suas diretrizes, seus referenciais pedagógicos, sua descrição das ocupações e dos perfis profissionais, são assim definidos por Machado (2002):

¹³ Texto publicado na Revista Educação & sociedade – nº 80 – vol. 23 – Número especial – 2003 – *Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade* – pgs. 13 a 24.

“Decreto 2.208: definição do processo de implementação das diretrizes pedagógicas baseadas em competências para os curso técnicos segundo áreas profissionais e do sistema de organização modular dos planos de estudos. Prevê a consulta aos setores interessados, tais como empregadores e os trabalhadores e a realização de estudos com o objetivo de identificar os perfis de competências necessárias às atividades profissionais tendo em vista a elaboração de diretrizes para o ensino técnico.” (p. 11)

Assim diz Machado (p.12), que a noção de competências, independentemente das diversas formas que assume, deriva do postulado básico de que existe uma grande diferença entre dispor de estoques de recursos cognitivos, técnicos e relacionais e conseguir mobilizá-los, articulá-los e utilizá-los de modo operativo e eficaz na realidade prática do trabalho ou mesmo da vida social. O termo competência tem sido utilizado para identificar, classificar e nomear capacidades pessoais de operacionalização e de efetivação eficiente desses recursos diante de situações concretas.

Machado (2002), em seu texto aqui analisado, “*A institucionalização da lógica das competências no Brasil*”¹⁴, aborda o processo de institucionalização¹⁵ da noção de competência diante da lógica social de seu uso. O termo *competência*, para a autora, tem sido utilizado para identificar, classificar e nomear capacidades pessoais de operacionalização e de efetivação eficiente desses recursos diante de situações concretas.

¹⁴ Texto publicado na Revista Proposições da Faculdade de Educação da UNICAMP, vol. XIII, nº 1, edição 37 – jan./abr. de 2002.

¹⁵ O termo é usado em linguagem sociológica e jurídica para indicar o processo pelo qual se formam padrões estáveis de integração e organização social baseados em comportamentos, normas e valores formalizados e legitimados, e, ainda no caso das instituições jurídicas, é o processo de regularização desses elementos através de uma norma. (Dicionário de Ciências Sociais (1987: 611).

Machado aborda, de forma exploratória, o processo de institucionalização da pedagogia das competências, analisando a noção de competência e de uma determinada lógica social de seu uso.

A compreensão da dimensão desejável para a Educação e Formação na perspectiva do processo dinâmico a que se atém a pedagogia das competências e sua institucionalização, conforme a autora, assim se permeia:

“O processo de institucionalização da noção e da lógica de competências inicia-se com o retorno e a intensificação de questionamentos dirigidos à educação e à escola, a partir de conjeturas sobre a existência de inadequações entre qualificações desenvolvidas e certificadas pelo sistema educacional e as novas competências que vêm sendo requeridas pela realidade atual do trabalho e da produção. Com decorrência desses questionamentos, a questão da qualidade, da eficiência e da produtividade da educação e da escola é recolocada com força, mas sob um novo prisma.” (p.4)

O documento do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico* (1998/99) diz que o que importa para a educação básica de crianças e jovens é capacitá-los para uma aprendizagem autônoma e contínua, tanto no que se refere às *competências* essenciais, básicas e gerais, quanto no tocante às *competências* específicas e profissionais.

Essa reflexão sobre as perspectivas da educação profissional para o mundo do trabalho na sociedade contemporânea determina em suas políticas - conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999) - que o novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as *competências* desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo. Isso porque o mundo do trabalho contemporâneo exige dos indivíduos

formação adequada à sua inserção como força produtiva.

A perspectiva para a educação, incluindo a profissionalizante, segundo a legislação vigente, é a de que não há nada mais que justifique a memorização de conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam *competências* básicas que lhes permitam continuar aprendendo. É importante destacar, tendo em vista tais reflexões, as considerações oriundas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, incorporadas nas determinações da Lei nº 9.394/96:

- 1 – a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural;
- 2 – a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, fazer, viver e ser.

Para Ropé e Tanguy (2001), *competência* é a capacidade de resolver um problema em determinada situação que se apresenta, por meio de ações que implicam em resultados a serem avaliados. Para isso as autoras afirmam que é preciso repensar o modelo pedagógico e o modo de transmitir conhecimentos para uma aprendizagem adequada diante da lógica econômica, social e política nas sociedades contemporâneas. No plano do trabalho, verifica-se o deslocamento do conceito de qualificação em direção à noção de competência. No plano pedagógico, testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares (currículo)¹⁶ a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações concretas e específicas.

¹⁶ “O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto limitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula, fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer do ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam ao exterior (...)” (pg.86) J. Gimeno Sacristán *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa- 3ª ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

A crítica feita aqui por Ropé e Tanguy remete a refletir sobre o processo educativo no que diz respeito às competências que os processos de formação profissional se propõem e, como finalidades, há que se destacar o fato de que os sistemas de educação profissional incluem-se naquilo que poderíamos denominar “*modalidades especiais de ensino*” que a LDB designa, no Capítulo III – Artigos 39 a 42 (conforme já citados neste trabalho – cap. II) e o Decreto 2.208/97, que disciplina os objetivos da LDB: preparação para a vida ativa, integração dinâmica do jovem ao mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e competências profissionais.

Por mais justificadas que sejam as críticas de Ropé e Tanguy em seus escritos, e elas o são, parece que as sociedades modernas procuram cada vez mais o consenso, e ele aparece como um elo na prática e na cultura da razão, como um processo de regulação e de construção consciente da realidade social.

Visto sob esse ângulo, o consenso aparece como contrário ao que pretendia. Fica a impressão de que, se se analisarem as políticas públicas educacionais constituídas, no quadro da Unidade Escolar (conforme demonstrou a pesquisa empírica para esta tese), cada vez mais as instâncias decisórias parecem construir uma legitimidade de que é inexorável a política proposta. Assim, como se constroem, socialmente, os consensos na área da educação profissionalizante de nível técnico e a implementação da pedagogia das competências?

Constroem-se, talvez ou de maneira concreta, diante da profunda mudança estrutural, quer na vida econômica, quer na organização das instituições, quer no mercado. Poderá, assim, haver mudanças nas estruturas sociais, nos valores, nos comportamentos, nas atitudes? Pensando-se nesse horizonte de médio prazo coloca-se aos educadores e aos educandos do ensino profissionalizante de nível técnico uma reflexão

sobre os caminhos a percorrer, para, através da Educação e da Formação, construir a longo prazo, a sociedade, no seu todo, numa sociedade educativa.

Mello (1999), ao sintetizar os escritos de Tanguy e Ropé (1994)¹⁷, indica que, no caso do Brasil, a trajetória é similar à da França no que se refere às reformas educacionais da atualidade. Tal entendimento justifica-se por:

“Amplamente debatida por diversos atores sociais e em diversas instâncias, sob a coordenação dos Ministérios da Educação e do Trabalho, a reforma da educação visa à promoção “de maior articulação entre a rede de escolas de ensino médio e o setor produtivo, órgãos e programas responsáveis pelas políticas industrial”, com vistas ao desenvolvimento econômico e social do país (...). A aproximação é concretizada sobretudo na organização dos conteúdos disciplinares – conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para o Técnico -, em torno da pedagogia das competências, que permite o trânsito entre os dois sistemas de educação (geral e profissional), mas pode evoluir, como na França, para a gestão tripartite da educação, como sinalizado pelo Decreto Federal 2.208/97 (Art. 7º) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio”. (Mello, 1999:3)

Tenta-se aqui salvaguardar as limitações que a natureza deste trabalho impõe, refletir se o sistema de formação profissional em análise parece, de alguma forma, encontrar-se mais a serviço das necessidades da economia. Ou se pretende facilitar a transição dos sujeitos que se formam

¹⁷ “Savoirs et compétences. De l’ usage de ces notions dans l’ école et l’ entreprise”. Paris, L’ Harmattan. Papyrus, Campinas, 2001.

em escolas profissionalizantes, do universo escolar para o universo produtivo, sem sobressaltos.

No texto “*Dos saberes às competências? O caso francês*”¹⁸ de Françoise Ropé, a autora esclarece como a noção de competência se impôs na escola francesa. Esse trabalho é amparado na gênese da noção e na construção dos modelos avaliativos. Isso se justifica porque o ensino da língua e da literatura francesa ocupa todos os cursos desde o primário.

Essa autora se refere à competência vinculada ao conhecimento, à pedagogia por objetivos, à corrente lingüística e psicolingüística, ao discurso didático dominante na educação contemporânea. Enfim, discorre com propriedade sobre o significado mais abrangente do tema *competência*. “Analisar, por si mesmos (os alunos), os processos de sua aprendizagem, objetivá-los, ser capaz de discernir suas capacidades (e inclusive, suas incapacidades), ser capaz de discernir com seus pares ou com seu professor as dificuldades que se apresentam, explicitá-las e tentar solucioná-las, são as capacidades individuais e coletivas reconhecidas. De qualquer forma, coloca-se o postulado de uma capacidade de objetivação e de racionalidade no quadro do contrato pedagógico que a *noção de competência* foi concretizada pela escola e não institucionalizada pelo Estado”. (p. 97/99)

No que diz respeito à citação anterior, podemos encontrar na p. 99 a informação de que as autoridades políticas e administrativas francesas reorganizaram certos setores em “*objetivos de competências*”, como na escola elementar, organizando avaliações construídas sobre essas noções e afirmando que isso dá crédito à idéia de uma tentativa de virada para a noção de competência. Claro que as finalidades tecnocráticas dos gerenciadores se opõem às finalidades humanistas dos pedagogos e às finalidades intelectuais dos lingüistas.

¹⁸ Ropé, Françoise e Lucie Tanguy (orgs.) “*Saberes e Competências – o uso de tais noções na escola e na empresa*”. Ed. Papyrus, 2001.

No entanto, em comum a essas correntes, permanece a individualização e a racionalidade. E, ainda, sobre o sistema de avaliação das competências, para os pedagogos é ele uma forma de ingressar na inovação além de representar, ao mesmo tempo, fonte de mudança de estatuto do ensino quase sempre obrigado a aplicar o que “vem de cima”.

Para Barreto (1999:38), a produção de acervos de informação orienta-se por uma racionalidade técnica e produtivista. O seu gerenciamento possui uma racionalidade econômica voltada para a esfera do privado. A distribuição ou transferência da informação, contudo, está condicionada por uma limitação contextual e cognitiva. Para intervir na vida social, gerando conhecimento que promove o desenvolvimento, a informação necessita ser transmitida e aceita como tal. Os espaços sociais não são tão homogêneos como é o processamento técnico dos estoques de informação. A realidade, pela qual se pretende que a informação atue e transforme, é multifacetada e formada por micro-núcleos sociais, com divergências tão profundas que podem ser vistas como micro-nações isoladas por suas diferenças.

Reitera-se que não se pode mais deixar de reconhecer que a evolução da sociedade, com todas as mudanças que somos capazes de identificar – demográficas, sócias, culturais, políticas – justifica um entendimento profundo do que são as verdadeiras facetas da crise da Educação hoje, não excluindo o ensino profissionalizante de nível técnico. O cerne dessa crise está bem mais para além dos desequilíbrios e das carências de estruturas, dos erros de organização ou de gestão das políticas públicas educacionais em todos os níveis. A crise decorre, sobretudo, de uma clivagem entre fundamentos e princípios e as finalidades e objetivos que o mundo de hoje, a nova civilização emergente apontam à Educação e Formação, dentro dos sistemas escolares tradicionais, como a pedagogia das competências.

Fernando Fidalgo¹⁹ (2002) apresenta contribuições ao desenvolver estudos comparativos internacionais sobre a temática. A pesquisa realizada sobre a Gestão e Certificação de Competências no Mercosul aborda uma análise crítica dessa problemática. Expõe também uma série de categorias teórico-metodológicas, enfatizando algumas implicações para a relação capital e trabalho, advindas das experiências adquiridas pelos trabalhadores.

Com efeito, esse autor, remontando sua reflexão às reformas dos sistemas educativos no cone sul, mostra que há uma tendência ao desenvolvimento de competências que se difunde entre os trabalhadores para que as empresas dos países do Mercosul sejam tão produtivas e competitivas quanto as dos países centrais. Isso implica, para o autor, “mudanças no modo de regulação social”.

Diz ele que “*a mesma individualiza a referência, relaciona a classificação a padrões de desempenho e a meios para o alcance de resultados e se apresenta independente das especificidades da divisão técnica*”. (p.4) Isso não encerra a discussão sobre o modelo de certificação de competências, pois, da maneira como o autor dimensiona essa questão, teríamos, no dizer de Fidalgo, que os trabalhadores têm de se submeter a um constante processo de validação para adequar-se às funções de trabalho e às exigências de mobilidade e flexibilidade funcional. Assim, precisariam explicitar os saberes adquiridos por meio da experiência profissional. Parece que isso aponta para uma superação das estratégias do sistema educacional pelo sistema de produção. Sendo este último visto como um dos principais responsáveis pela formação de competências para o mundo do trabalho.

Em concordância, os autores aqui analisados e outros consultados afirmam que, *competências* são características individuais dos sujeitos e

¹⁹ “A lógica das competências: contribuições teórico-metodológicas para comparações internacionais” publicado na *Revista Proposições* da Faculdade de Educação da UNICAMP (proposic@unicamp.br), volume XIII, nº 1 – ed. 37 – jan./abr. de 2002.

que na relação capital/trabalho, a mesma individualiza as relações de trabalho, enfraquecendo os atos coletivos.

Isso não encerra a discussão proposta, mas permite dizer que a racionalidade pedagógica no contexto das políticas públicas se configura com áreas de embate, nas quais sujeitos e instituições ou unidades com interesses diferenciados competem por vantagens, e tal ambigüidade e incertezas minam os enfoques racionais de análises, solução de problemas e tomada de decisões.

Nesta seção pôde-se observar que há uma fusão entre a concepção de *competências* e *certificações*, conforme Moraes e Fidalgo. Assim, vamos nos ater ao que seja *certificação por competências*.

III – As competências: avaliação e certificação

Centrando-se nossa atenção nos conceitos de competência e certificação, pode-se reter o seguinte: para competência temos duas vertentes – a primeira de que tendencialmente o termo se potencializa em conhecimentos, valores, atitudes, habilidades etc., o que dificulta a avaliação da força produtiva, porém permite um espaçamento maior em busca de alternativas possíveis de avaliar. A dificuldade de avaliação da força produtiva relaciona-se, segundo Moraes (p.14), no texto já citado neste capítulo, com aquela de negociação social, de convenção coletiva de trabalho, pois este se dá como resultado sempre mutável de uma correlação de forças entre capital e trabalho, noção que resulta entre qualificação dos empregos e qualificação dos trabalhadores. A segunda é denominada como *output*, que seria eficiência no trabalho, obtenção de resultados finais padronizados por normas, que possibilita avaliar o desempenho do trabalhador com mais precisão, por ser concentrada nas práticas laborais.

Isso posto, é possível compreender que a avaliação une essas duas

partes homólogas, como a certificação e a competência. Estabelecer valia não se faz de modo mensurável e simétrico, e competência não significa conhecimento exato e, sim, conhecimento humano, implicando não só métodos tradicionais de avaliação, como, por exemplo, pontuação, mas aspectos subjetivos. Desta maneira, como se pode avaliar a competência, é possível a certificação por competência.

Desperta interesse o SENAI (Serviço Nacional da Indústria) utilizar-se de um modelo de certificação muito próximo do modelo inglês²⁰ de formação profissional, que, para Moraes (op. Cit.), significou a passagem de um sistema partidário a um regime neoliberal, que eliminou o modelo amparado pela negociação social (fim do acordo entre empregadores e empregados em matéria de aprendizado).

Segundo Rainbird (1995), o fim do acordo entre empregadores e trabalhadores é um modelo que se diferencia de outras maneiras de qualificar, pois os mecanismos de aprendizagem não são mais centralizados e não é mais possível precisar conteúdos. Considera-se sim, o potencial de trabalho subordinado a normas previamente determinadas. A experiência de trabalho já adquirida é avaliada em nível de igualdade para assim fazer valer as competências que o autor denomina como *“validar saberes adquiridos”*. Isso significa que as propostas do SENAI²¹,

²⁰ Site: www.ilo.org - Simpósio Educação Profissional e Competências: o modelo britânico e perspectivas brasileiras – realizado pelo SENAC São Paulo; British Council – 18 a 20/03/2002. Análise do Sistema Inglês sobre Educação Profissional e Competências.

Objetivos da mudança: Preparar para a competitividade e inclusão social

- 1 – Sistema nacional com foco na certificação (foco no mercado).
- 2 – Construído pelo governo, a partir da demanda empresarial.
- 3 – Educação Profissional subordinada à certificação (currículo).
- 4 – Educação Profissional descentralizada e crescentemente privatizada.
- 5 – Baseada em padrões nacionais, em ocupações e centrada em competências (padrões participativamente definidos).
- 6- Competência definida de forma pragmática (faz/não faz).
- 7 – Avaliação efetuada em situações concretas de trabalho.
- 8 – O sistema não inclui a educação básica e o ensino superior.

²¹ No site www.senai.br, podemos encontrar o **Projeto estratégico de certificação profissional**. Este projeto foi apresentado na 41ª Reunião Nacional de Diretores do SENAI, em Florianópolis, Santa Catarina no ano de 2002, e foi denominado: **Projeto Estratégico Nacional de Certificação Profissional baseada em Competências**. O

para certificar por competências em nosso país, não priorizam o nível de escolaridade. No sistema britânico, o exame escrito para avaliação não existe, e compete aos empregadores como avaliar, afora o “*caráter extremamente inferior do primeiro nível de competências certificado pelo sistema – NVCQ - National Council for Vocational Qualifications*”, válido somente para a Inglaterra.

Tosca (2002:78) afirma que, no modelo inglês, há um Sistema Nacional de Certificação que avalia e certifica os sujeitos, no próprio ambiente de trabalho, com aceitação das empresas. Diz também que no Brasil existem dificuldades de se implementar um sistema de certificação, porque há resistência das empresas e do sistema educacional. Para reverter isso o Ministério do Trabalho está desenvolvendo um projeto de incentivos fiscais a empresas, no sentido de aumentar a produtividade e obtenção do reconhecimento público das certificações. Considera a autora

referido projeto, até então regional, transformou-se em nacional após sua aprovação pela Comissão Nacional de Planejamento (CNP), no final de julho do mesmo ano.

Objetivos do Projeto:

1 – Elaborar um sistema de certificação profissional baseada em competências no SENAI, alinhado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e aos perfis exigidos pelo mercado de trabalho.

2 – Instituir mecanismos, instrumentos, procedimentos e critérios, destinados a sistematizar o processo de certificação; e implementar ações que possibilitem levar à prática, por meio de providências concretas, o sistema de certificação.

3 – Reconhecimento das competências técnicas – tanto teóricas quanto práticas – das pessoas, assim como habilidades e competências sócio-comunicativas, considerado, atualmente, fator primordial de legitimação do profissional como também melhoria do processo de formação, facilitando a inserção das pessoas no mercado de trabalho.

Justificativas do Projeto:

1 – As mudanças na ordem econômica mundial, seus reflexos nos processos produtivos e nas relações trabalhistas trazem consigo a importância de implantar a certificação profissional, o que aliás já vem ocorrendo desde a década de 80, na maioria dos países desenvolvidos.

2 – Para O SENAI, é de importância estratégica estruturar o sistema de certificação profissional, aplicado inicialmente no próprio SENAI, mas com perspectivas mais abrangentes no futuro, de acordo com as orientações das instituições oficiais de educação e trabalho no Brasil. Com este projeto, o SENAI estará buscando responder, de forma inovadora, às questões de constituição de um mercado de trabalho comum, no âmbito do MERCOSUL.

3 – Espera-se, com esse Projeto Estratégico, sintonizar o modelo de educação para o trabalho do SENAI às exigências da modernidade, produtividade e do desenvolvimento social e econômico do País.

que a certificação não garante o emprego, mas possibilita o aumento da empregabilidade.

A utilização do SENAI, para exemplificar o modelo de certificação profissional, é aqui mencionada porque todas as pesquisas de documentos sobre o tema recaem sobre o órgão, suas propostas e encaminhamentos nesse sentido²². Ampara-se também em Saviani (1997), quando o autor, ao analisar a LDBEN 9.394/96, o texto do Capítulo III, sobre Educação Profissional, interroga:

“A cargo de quem estará essa educação profissional? Da União, dos Estados, dos Municípios, das empresas, da iniciativa privada indistintamente? Localiza-se aí o chamado “sistema CNI”, Isto é, o SENAI, o SESI? E também o SENAC, o SESC etc.? A nível de União o órgão responsável será o Ministério da Educação ou o Ministério do Trabalho? Ou ambos? A lei é omissa em relação a questões desse tipo.”
(p. 216)

Assim como Saviani deixam-se aqui as mesmas indagações, pois a compreensão mais aprofundada desses questionamentos nos remeteria a um trabalho de vertentes muito ambiciosas, que demandaria um novo capítulo na tese, apesar de o próprio autor já se pronunciar de maneira concisa a respeito do assunto, afirmando que *a lei é omissa em relação a questões desse tipo*.

Por último, o Projeto Estratégico Nacional de Certificação Profissional baseado em Competências também responde à indefinição de quem seria responsável pela certificação por competência. A mesma é

²² Entre os documentos encontrados pode-se conferir no site www.ilo.org, O Simpósio Educação Profissional e Competências: o modelo britânico e perspectivas brasileiras, que ocorreu entre 18 e 23 de março de 2002, no SENAC no Centro de Tecnologia e Gestão Educacional, do órgão em São Paulo. O evento foi uma parceria com o British Council (Conselho Britânico), com um número representativo de educadores brasileiros e especialistas do Reino Unido.

amparada, ou tem por paradigma o projeto do SENAI, concomitante, mas de forma paralela aos projetos oficiais.

O projeto do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Média e Tecnológica de 1999, denominado *Projeto de Implantação de Sistema Nacional de Certificação baseada em Competências*, em parte assim se apresenta:

“Motivado pelos efeitos da globalização e conseqüentes transformações da economia, o cenário mundial tem se alterado substancialmente com seus reflexos em todas as cadeias dos processos produtivos, mercado de trabalho e em particular nas relações trabalhistas. Todas essas alterações têm levado a uma necessidade de que se revejam os métodos e sistemas de formação de formação profissional e certificação da qualificação profissional realizadas pelas instituições educacionais do país.” (p. 3)

A certificação profissional é, ainda, um tema pouco explorado no Brasil e pode ser aplicada à maioria das atividades econômicas. É o caso, por exemplo, de um mestre-de-obras que não possui a educação formal, mas que pode conseguir a certificação para comprovar a sua qualificação específica para atuar no mercado de trabalho. Continua o documento justificando a Certificação de Competências, afirmando que a mesma é preconizada pela LDBEN e pelo Decreto 2.208/97 e que se constitui num instrumento de democratização da educação profissional capaz de promover a flexibilidade do processo formativo, que amplia as oportunidades e otimiza a capacidade instalada das agências de formação profissional, reduzindo o tempo da formação, os recursos empregados e o conseqüente custo do processo.

Em outubro de 2000, o Ministério da Educação, juntamente com a Secretaria da Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, e a Coordenação

Ao que parece, o documento Competência Laboral contempla várias argumentações de que o modelo de certificações inglês é o ideal para o Brasil e muitos dos trabalhos

Geral da Educação Profissional – CGEP, apresentaram o projeto *Sistema de Formação, Avaliação e Certificação Profissional*, baseado em Competências. Foi uma proposta de Organização do SAC - Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional, baseado em Competências constituídas livremente pelos candidatos para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos²³. Da apresentação do projeto temos:

Para suprir a necessidade de existência de um mecanismo legal, no **campo da educação profissional**, que permita avaliar e certificar competências - constituídas livremente pelos indivíduos - e que lhes possibilite prosseguimento ou conclusão de estudos correlatos em qualquer estabelecimento de ensino profissional autorizado legalmente, desenha-se essa proposta, a qual define o escopo de atuação desse mecanismo, suas principais características, interfaces com outros processos, delimita seus objetivos, estrutura níveis de funções institucionais e situa seu funcionamento **dentro do Sistema de Formação, Avaliação e Certificação Profissional baseado em Competências** .

Ressalta-se que a proposta ora apresentada é resultado dos debates realizados pelo MEC nos últimos dez meses do ano de 2000, junto aos mais diversos interlocutores - representantes dos trabalhadores, empregadores, educadores, organismos internacionais, ministérios federais, instituições educacionais e empresariais, com dirigentes,

defendem a implementação do mesmo, uma vez adequados à realidade brasileira.

²³ Em cumprimento ao art. 41 da LDB 9.394/96, ao Art.11 do Dec. 2.208/97 e ao art. 16 da Resolução 4/99. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 41, reconhece a possibilidade de avaliação, reconhecimento e certificação de conhecimentos adquiridos na educação profissional, *inclusive no trabalho*, **para prosseguimento ou conclusão de estudos**. O Decreto 2.208/97, que o regulamenta, estabelece, em seu artigo 11, que os Sistemas de ensino implementarão **certificação de competências** para fins de dispensa de disciplinas ou módulos **em cursos de habilitação do ensino técnico**, definindo também que o conjunto de certificados de competências equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio. Posteriormente, a Resolução CNE/CEB Nº 04/99, em seu artigo 16, determina que o MEC, conjuntamente com os demais órgãos federais das áreas pertinentes, consultando o CNE, organizará um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências.

assessores, técnicos da SEMTEC e consultores do Cinterfor/OIT - que muito contribuíram para aclarar aspectos nebulosos, delimitar o alcance do mecanismo proposto, identificar pontos de convergência com outras iniciativas, além de simplificar e racionalizar a estruturação da sistemática inicialmente proposta.

A análise do documento do ano de 2000 remete a um paradoxo em relação ao anteriormente citado. Na p. 5 do documento de 1999, o relator se utiliza de estudos realizados sobre sistemas de educação de vários países, citando inclusive L. Mertens, autor que fez um importante trabalho, relacionando os focos de manejo de conhecimento para organizações de aprender, nas quais o conceito da formação se estende ao conjunto da organização. Especificamente, Mertens analisa formas e instrumentos de manejo da formação, que permitiram o impacto na melhora da produtividade e nas condições de trabalhar e nivelamento dos negócios no contexto da América latina e América Central.

O paradoxo é que, na página 4 do documento de 2000²⁴, lê-se que a proposta de organização do subsistema de avaliação e certificação profissional por competências restringe-se ao campo da educação profissional regulamentada:

1 - Não possui similaridade com os Sistemas de Certificações de Competências como os da Inglaterra ou México.

2 - Não substitui os mecanismos de certificação estreitamente ocupacional existentes no Brasil (Abraman, SENAI, Petrobrás etc.), os quais equivalem à qualificação em nível básico, nem conflita com eles. Sendo o nível básico um nível de oferta livre, não exige regulamentação educacional. A organização do subsistema de avaliação e certificação de competências não impedirá a continuidade da oferta dessa certificação ocupacional, considerando que possui objetivos e escopo muito distintos, para suprir necessidades específicas a cada área de atuação. Entende-se que pode ser

complementar e articulada em benefício dos cidadãos trabalhadores e do mundo produtivo.

Não é demais reforçar, ainda, que a presente proposta limita-se, à organização do Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional, baseada em Competências constituídas livremente pelos candidatos para fins de prosseguimento ou conclusão dos estudos, doravante apenas denominados SAC (Sistema de Avaliação por Competências), o qual integra o Sistema de Formação, Avaliação e Certificação por Competências Profissionais em nível técnico. Os certificados emitidos pelas instituições credenciadas serão aproveitados em curso técnicos e tecnológicos.

Essas justificativas, ou talvez a defesa de um programa oficial do Governo Federal para Certificar por Competências e demais dados que podemos encontrar no projeto, resultam considerar que os atuais estudos e propostas para estruturar o Sistema de Formação, Avaliação e Certificações por Competências preterem o modelo inglês, as propostas modulares do SENAI ou de qualquer proposição exterior. A adoção de um modelo próprio de Certificações, por hipótese e análise das propostas legais e em andamento no ano de 2003, introduz a construção de um novo sistema de certificação no país com autonomia oficial.

Para encerrar esta seção se utiliza os estudos de Fidalgo (2002: 8/9/10 de seu texto já citado) nos quais o mesmo faz um levantamento sobre as implicações da dinâmica das políticas de gestão e certificação de competências para o desenvolvimento da qualificação dos trabalhadores.

Resumidamente o autor diz que os estudos comparados têm utilizado uma estrutura binária: de um lado, os sistemas de gestão e certificação, que são regulados diretamente pelo mercado e, de outro, os que possuem regulação tipicamente estatal. Diz ainda que a pesquisa por ele analisada permite compreender que esse modelo não é capaz de dar conta da complexidade do fenômeno a ser estudado; por isso, é importante

²⁴ Para maiores detalhes sobre o documento ver o site: www.mec.gov.br/semtec.

concentrar esforços na compreensão dos papéis e das funções dos interlocutores no processo de regulação social. Acredita o autor que, através do estudo dessa intrincada rede, pode-se construir uma relação categorial e temática capaz de desvendar as convergências, as similaridades e as diversidades encontradas em cada formação social.

Diante do apresentado nas três seções anteriores, fazem-se agora algumas considerações preliminares sobre como o ensino profissional de nível técnico poderá enfrentar a concepção da pedagogia das competências, sua noção e racionalidade, habilidades, avaliação e certificações no processo em desenvolvimento.

A educação profissionalizante de nível técnico, com vista à consolidação da pedagogia das competências, faz frente à incerteza e à complexidade, talvez alimentando-se de uma cultura de projeto que visa à iniciação dos sujeitos para um processo de formação contínua, para a produção de conhecimentos, para a atualização tecnológica, para a inovação cultural e social.

A pedagogia das competências, ao que parece, desdenha a importância de se formar com capacidades de *inovação, criatividade, espírito empreendedor e adaptação à mudança*, oriundo de *uma cultura geral, humanística e científica*.

As escolas profissionalizantes de nível técnico e mesmo a educação de modo generalizado devem inovar suas pedagogias e processos pedagógicos, de forma a desenvolver, em todos os sujeitos, novos modos de se comunicar, de apreender e processar informação, de desenvolver formas de raciocínio e de pensamento para que, a partir de saberes e capacidades cognitivas básicas, saibam, perante novos problemas e questões, mobilizar os seus conhecimentos e competências e criar novos saberes operacionais e novas interrogações.

As escolas profissionalizantes de nível técnico devem também

implementar estratégias e pedagogias de formação que desenvolvam simultaneamente conhecimentos e competências pessoais e sociais no sentido da valorização do indivíduo e das suas responsabilidades no contexto do trabalho, das empresas e do País.

A operacionalização do conceito de competência ao longo da vida requer lucidez política, uma estratégia adequada e uma coerência de medidas e programas estruturantes da rede de formação profissional técnica.

As análises apontam assim a tendência para a exploração mais ampla e significativa da educação profissional de nível técnico definida pela pedagogia das competências, pois a noção e compreensão do que seja competência, sua racionalização, avaliação e certificação devem ser um mecanismo ou um meio para enfrentar os grandes problemas contemporâneos no âmbito pessoal, social e econômico; e permitem ainda constatar que a educação profissionalizante de nível técnico não poderá ser atingida com o sistema educacional atual de ensino profissionalizante, sendo necessária uma modernização continuada, em termos qualitativos, quantitativos e estruturais. Em outras palavras, seria necessário um sistema educativo profissionalizante novo que contenha²⁵:

- objetivos mais amplos que os atuais; isto é, que tenham em vista novos conhecimentos e saberes, competências pessoais e sociais a serem adquiridas numa perspectiva de renovações e reestruturações curriculares para a educação dos sujeitos e certificações – respostas atuais;
- uma estrutura diferente, talvez, em vez de escolas, uma rede de espaços educativos profissionalizantes dentro das comunidades locais, resultante da convergência de todos os recursos existentes

²⁵ De acordo com a pesquisa empírica nas instituições estudadas mesmo que indiretamente estas se pronunciaram sobre as Políticas Educativas do ensino profissionalizante nos últimos anos, e os resultados se encontram divulgados no capítulo IV deste trabalho e também em inúmeras publicações acadêmicas.

numa educação comunitária, cooperativa e inter-cultural, para profissionalizar os sujeitos interessados;

- instrumentos educativos mais alargados do pessoal da educação (e não apenas professores de disciplinas), revisão dos modelos de formação de educadores e educandos para o ensino profissionalizante de nível técnico;
- recursos, métodos e programas mais atualizados e integração das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação).

Assim, a análise, definição e promoção do ensino técnico profissionalizante e sua cultura devem ser o denominador comum dos debates, estudos e pesquisas para esse nível de educação para o século XXI, e é nele que se necessita inserir um debate nacional.

Capítulo IV

A missão da ETE Elias Nechar, respaldada no trabalho coletivo de sua equipe, é formar o cidadão competente, qualificado para o trabalho e, assim, capaz de interagir no seu meio, em exercício pleno de sua cidadania e valores éticos.

(Frase exposta na secretaria da escola)

Da pesquisa realizada – Análise crítica e apresentação de resultados

Introdução

No presente capítulo apresentam-se os resultados e as discussões sobre a pesquisa de campo, tanto com relação ao ensino profissionalizante de nível técnico, à pedagogia das competências, às indicações de docentes, coordenadores e gestores, quanto com relação às respostas dos discentes sobre as competências e habilidades desenvolvidas pelo seu curso, e de como essas e outras competências e habilidades poderão proporcionar sua inserção e manutenção no atual mercado de trabalho, mostrando-se, assim, necessárias.

Reitera-se que o presente estudo foi realizado nas cidades de Taquaritinga e Catanduva, Estado de São Paulo, nas Escolas Técnicas Estaduais – ETEs – da Fundação Paula Souza, onde foram realizadas entrevistas com os docentes, coordenadores e gestores e aplicadas questionários aos discentes, respectivamente.

A seguir, faz-se um breve histórico do Ensino Técnico Profissionalizante no Estado de São Paulo¹.

¹ O texto básico para a escrita dessa seção “Notas históricas sobre as Origens do Ensino Técnico no Estado de São Paulo”, (pgs. 47/50) pode ser encontrado no documento: Contribuição à pesquisa do Ensino Técnico no Estado de São Paulo: Inventário de Fontes Documentais; Organizadoras: Carmem Sylvia Vidigal Moraes e Júlia Falivene Alves – Centro Paula Souza - 2002

I – O Ensino Técnico Profissionalizante no Estado de São Paulo

Para efeito de introdução, recapitula-se que os escritos sobre educação do final do Império e início da República trazem informações que denominam “instrução popular” às modalidades de ensino primário e profissional.

O ensino elementar, administrado e mantido por ordens religiosas e por grupos de imigrantes, dentre eles americanos e alemães, educava crianças de estratos sociais privilegiados.

O advento da República culminou com o trabalho livre e com o desenvolvimento industrial, comercial e urbano, tornando necessária a implantação de políticas públicas para o ensino que hoje é denominado básico e para o ensino profissional. Surgem, os grupos escolares, as escolas reunidas e as isoladas.

Moraes informa que as primeiras escolas de ensino profissional no Estado de São Paulo foram criadas em 1910, na administração de Oscar Thompson na Diretoria da Instrução Pública, com o objetivo de qualificar mão-de-obra para o mercado interno. Tais escolas visavam atingir um contingente específico de sujeitos, que eram filhos dos trabalhadores, para que os mesmos seguissem a profissão dos pais, pois constituíam “*uma fonte de inesgotável atividade e energia, alimentando as forças vivas de nosso Estado*” (Apud Moraes: Relatório Apresentado ao Sr. Presidente do Estado pelo Secretário dos Negócios do Interior, 1912, p. 65).

Em 1911, no bairro operário do Brás, na capital do Estado, começa a funcionar a “Escola Profissional Masculina” (atual ETE “Getúlio Vargas”) e a “Escola Profissional Feminina” (atual ETE “Carlos de Campos”), que ensinavam *artes industriais* para os meninos e *economia doméstica e prendas manuais* para as meninas. Em Amparo, interior do Estado, foi criada a “Escola Profissional de Artes e Offícios de Amparo” (atual ETE “João Belarmino”) e em Jacareí (ETE “Cônego José Bento”), com o intuito

de ministrar ensino profissional na formação de trabalhadores para a indústria das respectivas regiões.

Assim, do início da década de 10 até a década de 40 do século XX, conforme o exposto no capítulo I desta pesquisa, consolida-se o molde da educação profissional no Estado de São Paulo e no Brasil, com matrizes que foram referenciais até a reforma advinda do Decreto 2.208/97, que modificou a estrutura e o funcionamento da educação profissional e do ensino técnico.

Na próxima seção tem-se um breve histórico sobre a criação e atualidade do Centro Paula Souza.

II - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

O Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” – CEETEPS – foi criado pelo governo estadual do Estado de São Paulo, por meio de um Decreto Lei de 06 de outubro de 1969, no governo de Roberto Costa de Abreu Sodré. Diz Motoyama (1995) que o governador, há muito tempo, havia percebido a necessidade de criar-se uma nova vertente educacional, que se diferenciasse da tradicional, pois para Abreu Sodré a modernização da nossa sociedade não aconteceria sem um ensino técnico relevante, e, em entrevista na época afirmava:

“Toda vez que tinha de emitir um parecer, procurava mostrar o erro do ‘bacharelismo’, que era preciso se desprender do passado para cair na realidade do mundo moderno, que é a da tecnologia e da pesquisa... Não se faz uma grande nação sem um ensino técnico competente.”
(Apud Motoyama, 1995:467)

Informa também Motoyama que, na época, muitos intelectuais, pesquisadores e trabalhadores dos mais diferentes segmentos sociais se preocupavam com essa questão.

No início de suas atividades o denominado Centro de Educação Tecnológica de São Paulo, objetivava desenvolver e manter o ensino técnico e tecnológico. Para isso Abreu Sodré traçou as seguintes diretrizes:

I – incentivar ou ministrar cursos de especialidades correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional e regional, promovendo experiências e novas modalidades educacionais, pedagógicas e didáticas, bem assim seu entrosamento com o trabalho;

II – formar pessoal docente destinado ao ensino técnico, em seus vários ramos e graus, em cooperação com as universidades e institutos isolados de ensino superior que mantenham cursos correspondentes de graduação de professores; e

III – desenvolver outras atividades que possam contribuir para a consecução de seus objetivos.²

No ano de 2004, o Centro Educacional Paula Souza atendeu 57 mil alunos nos cursos técnicos, 23 mil, no ensino médio e 12 mil, nas faculdades de tecnologia, perfazendo um total de 92 mil alunos. Entre 1995 e 1997 a oferta de vagas para as primeiras séries dos cursos técnicos era de aproximadamente 25 mil. Com a reforma da Educação Profissional, em 1998 (Decreto 2.208/97), que separou o Ensino Médio do Ensino Técnico, o Centro Paula Souza ampliou a oferta de vagas para 44 mil, passando a receber só no Ensino Técnico 220 mil candidatos: isso equivale a três vezes mais candidatos que antes da reforma.

Com o impacto da reforma, foram criadas as condições "necessárias" para implantação dos cursos modulares, divididos em três modalidades: concomitância interna (para alunos que cursavam o ensino médio nas ETEs), concomitância externa (para alunos que cursavam o ensino médio fora da ETEs) e pós-médio (para alunos egressos do ensino médio).

² ABREU SODRÉ, R. C. de. *A Renovação do ensino superior*. Diretrizes da política universitária do governo do Estado de São Paulo. São Paulo: Ed. Universidade de Campinas, 1970. pgs. 191/3

Essas modificações, feitas abruptamente, num tempo desconexo daquele da vida institucional da Fundação Paula Souza, atuando sobre pontos nevrálgicos de sua organização pedagógica e disciplinar, impuseram, por exemplo, a coexistência do ensino médio a mais três modalidades de ensino técnico com característica, organização e lógica diferenciadas. Como se não bastasse, imprimiram o aumento da quantidade de cursos de curta duração para alunos de qualquer nível de escolaridade³. Essa nova realidade de ensino nas ETEs, onde durante quase 30 anos vinha-se ministrando, basicamente, o ensino profissionalizante de cunho integrado, ao que parece, não afetou a demanda das escolas paulistas de ensino profissionalizante.

Dada a demanda, o Centro Educacional Paula Souza, em 7 anos, passou de 79 para 147 o número de municípios com Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), através de uma política de crescimento, de convênios com Prefeituras, Secretaria Estadual de Educação e seguimentos do setor produtivo. Em 1995, formaram-se no ensino técnico profissionalizante, 12 mil alunos; em 2001, 28 mil.

O perfil de seus candidatos às ETEs também mudou. Segundo uma pesquisa de 1998, uma avaliação do ensino técnico, referente ao primeiro semestre do novo sistema, revela que 48% dos ingressantes nos cursos técnicos têm mais de 20 anos de idade e 53% trabalham. Em 1995, quase metade dos ingressantes tinha apenas 14 anos de idade e 36% trabalhavam. Isso significa que o Centro Paula Souza tornou-se uma opção de formação também para adultos e trabalhadores, mostrando a mudança do perfil sócio-econômico dos alunos do Ensino Técnico.

³ O Decreto nº 2.208/97 determina que a educação profissional compreenda três níveis de formação: " I - básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente da escolaridade prévia; II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III - tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico".

Para Marcos Monteiro⁴, Diretor Superintendente do Centro Paula Souza⁵ até o ano de 2005, a reformulação do Ensino Técnico segundo os modernos parâmetros curriculares, que distinguem as competências de cada área de atuação, é um processo inovador e complexo.

Diz o Diretor que somente as instituições e os educadores comprometidos com a evolução consistente do sistema educacional brasileiro estão qualificados para fazer essa transformação de maneira eficaz e produtiva.

Continuando, na apresentação da obra *Livro das Competências Profissionais*, Monteiro afirma que o mesmo foi elaborado pelos docentes do Centro Paula Souza a partir dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – MEC/2000.

Para Monteiro

“Em uma iniciativa pioneira, fruto do envolvimento dos nossos professores e coordenadores com as questões da Educação Profissional no Brasil, os resumos das competências foram elaborados de modo a beneficiar não apenas as rotinas da nossa instituição, bem como oferecer a toda a comunidade educacional esta contribuição de grande valor pedagógico.”

Almério M. de Araújo - Coordenador de Ensino Técnico e Cecília C. Fornazieri – Assistente Técnico de Direção do Centro Paula Souza na apresentação do *Livro das Competências Profissionais* (p. 7) afirmam aos educadores de Centro:

“ ...a construção desse conjunto de sínteses de competências foi, no seu processo de obtenção, um exercício de clareza sobre o perfil técnico, além de uma maneira muito mais orgânica e unitária de

⁴ *Livro das Competências Profissionais* – A síntese dos 53 cursos técnicos e das 102 qualificações oferecidas pelo Centro Paula Souza. Nº 1 – Março de 2003. (p.5)

conceber cada módulo não apenas como um conjunto de disciplinas, mas como uma rede de competências que se entrelaçam pelas disciplinas. Daí, também, decorre que o Livro possa oferecer como um guia para a concepção e o aprimoramento dos cursos além de traduzir, nos históricos escolares de nossos alunos, o trabalho de desenvolvimento de competências, realizado ao longo de seus módulos em nossas escolas.”

O Decreto 2.208/97, a medida Provisória 1.549/97 e a Portaria 6.464/97 submeteram a Educação Profissional a uma nova legitimação. Foram inúmeros os debates sobre os encaminhamentos, aos quais essa modalidade educacional deveria ser remetida após a promulgação da LDBEN 9.394/96. De acordo com o Diário Oficial da União de 26 de julho de 2004, foi assinado, pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto 5.154/04, que prevê, após sete anos separados, que o ensino médio e profissional técnico poderão ser oferecidos novamente de forma articulada, com matrícula única, concedendo ao aluno um só diploma. O texto do citado Decreto autoriza três tipos de programa: 1 – formação inicial e continuada de trabalhadores (para todos os níveis de escolaridade); 2 – educação profissional técnica de nível médio; 3 – educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Dessa maneira, fica instituído um nível opcional, pois a divisão em três programas já existia, mas o nível técnico somente podia ser oferecido a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, com aulas, currículos e certificados diferentes.

Essa separação prevista no Decreto 2.208/97 foi revogada em 26 de julho de 2004. Tal medida não modifica o atual ensino médio, apenas permite que haja uma integração com o técnico, pois a implantação do sistema integrado não é obrigatória. Cabe aos Estados responsáveis pela

⁵ No dia 10 de agosto de 2005, Marcos Monteiro, foi empossado como Presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

oferta de vagas no ensino médio e nas escolas técnicas, como Cefets, a decisão de oferecer a integração. Aqui ficam algumas interrogações sobre a revogação do Decreto 2.208/97, pois não foi possível encontrar dados bibliográficos ou informativos sobre a nova legitimação do ensino profissionalizante de nível técnico. Isto é uma modificação pertinente? O que se espera desta separação? Por que se fez?

O próximo tema a ser tratado é sobre a pesquisa empírica e seus encaminhamentos.

III – Delineando a pesquisa

Fazendo a explanação do que foi a pesquisa, a mesma se desenvolveu a partir dos questionamentos que emergiram sobre a implementação e o desenvolvimento da pedagogia das competências e a formação dos sujeitos para o mundo do trabalho, tendo por parâmetros os documentos oficiais: leis, normativos, decretos, deliberações, resoluções etc. e ainda a Lei máxima que rege o sistema educacional brasileiro, a LDBEN 9394/96.

O objetivo da pesquisa de campo foi analisar a compreensão de docentes, gestores e discentes sobre a proposta e a prática efetuada em duas instituições do Centro Educacional Paula Souza com relação à pedagogia das competências e a suas implicações e direcionamentos ao mundo do trabalho, em especial hoje, diante das necessidades para inserção num mercado de trabalho competitivo e exigente.

Depois da efetivação da pesquisa, de acordo com Triviños (1992) articula-se uma seqüência de interpretação dos dados coletados – conteúdos -. Esta interpretação seguiu o seguinte roteiro: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial.

Analisa-se nas questões abertas aplicadas aos discentes, os pontos considerados chaves, conhecimentos das competências de seu curso, importância de tais competências para sua inserção e manutenção no

mercado de trabalho e de nomeação das mesmas. A implementação do Decreto 2.208/97, enquanto política pública, a pedagogia das competências e categorias, como adesão, resistência ou ignorância foram analisadas nas entrevistas aplicadas em professores, coordenadores, gestores em relação a pedagogia estudada. O agrupamento das respostas e inferências possibilitou a articulação das variáveis de análise para construção de resultados. O método utilizado para esta análise encontra-se detalhado no *anexo I* deste trabalho.

Enfim, propõe-se a apreender o processo de implementação e avaliar a efetividade das atuais políticas públicas destinadas ao ensino profissionalizante de nível técnico e seus efeitos produzidos, tanto de caráter positivo, quanto negativo.

O que se segue, neste capítulo que fecha este trabalho são dados que foram colhidos na realidade e tentam mostrar, ainda que parcialmente, os resultados das políticas públicas em uma modalidade de educação para o trabalho, a do ensino profissionalizante de nível técnico.

IV – A análise das entrevistas com docentes, coordenadores e gestores.

As entrevistas com docentes, coordenadores e gestores, apresentadas na íntegra no *anexo II* deste trabalho, por si só dizem muito sobre os questionamentos, hipóteses e indagações pensadas e formuladas para elaboração desta tese.

Ao que parece, políticas públicas em situação concreta e articulada a sua realidade denotam um processo preocupante, pois quando nos atemos em compreender sua implementação e avaliá-las, nos deparamos com uma gama de resultados que permitem considerar que as mesmas não atingem seus objetos, ficando muitas vezes distante do que seria o ideal, diante do idealizado e objetivado.

É interessante observar que em todos os depoimentos analisados, a pedagogia das competências implantada nas escolas de ensino profissionalizante de nível técnico é a grande preocupação dos profissionais envolvidos com essa modalidade de ensino. Também, assim que se apresentam algumas considerações dos discentes sobre seu entendimento do que seja *competências* ou ser *competente*, percebe-se a dificuldade de compreensão daquilo que é mais privilegiado, defendido e almejado pelos responsáveis pela implementação e efetivação de tal pedagogia.

Apesar de os docentes, coordenadores e gestores terem feito outras interferências muito interessantes sobre autonomia, transversalidade, currículo, investimentos, salários, avaliação, falta de base dos alunos, atem-se mais especificamente aos resultados obtidos sobre a pedagogia das competências, pois um só trabalho não daria conta de explicitar tudo o que “sugere” a pesquisa de campo.

Porém, faz-se aqui um recorte para as falas de professores sobre currículo e transversalidade, respectivamente.

“O currículo que prioriza as competências funciona em tese, porque os alunos deveriam ter um conhecimento básico, que antes da separação ensino médio do profissionalizante acontecia. Agora os alunos não possuem determinadas competências que são básicas, como por exemplo, interpretar um texto e o currículo baseado em competências não tem tempo hábil para desenvolver todas as competências necessárias para uma formação adequada. O curso oferece informação que o tempo permite tentando suprir as falhas da rede”.

“Eu acho até que existe o trabalho de transversalidade porque você contempla tudo, sei lá, acho que existe sim. Com a relação às decisões sobre o currículo, existem professores e coordenadores que são convocados para participar da elaboração aqui da nossa escola nunca ninguém foi convocado, aí vem pronto o nome da disciplina, a grade

curricular que você não muda, você até pode mudar, você até tem autonomia para mudar e adequar a realidade, por exemplo pega o nome da disciplina e ministra um conteúdo mais adequado a realidade”.

Com relação à pedagogia das competências e suas imbricações, incluindo questões curriculares e trabalho com a transversalidade por exemplo, ficou claro que na sua maioria, os professores e coordenadores não compreendem exatamente como se trabalhar as tais competências propostas em cada um dos cursos pesquisados. Muitas falas recaem sobre: *“a teoria é ótima, bonita...Mas a prática é muito difícil”*.

Assim, embora a finalidade deste trabalho seja compreender como a pedagogia das competências se instaurou no interior das escolas de ensino profissionalizante de nível técnico do Centro Educacional Paula Souza, tem-se por objetivo avaliar tal pedagogia e pensa-se que muito do que foi dito sobre transversalidade, autonomia, avaliação e currículo colabora no sentido de avaliarmos a pedagogia das competências. Também para exemplificar temos a fala de uma professora coordenadora: *“Quanto ao currículo tínhamos o modelo antigo que foi ajustado ao novo em duas semanas. Na prática ficaram competências demais e não damos conta de trabalhar todas”*.

Feito em duas semanas o ajuste do currículo, que originou a pedagogia das competências, como princípio educativo que determina o projeto pedagógico para a formação profissional, deriva de uma falta de interlocução entre todos os atores envolvidos na modalidade de ensino estudada, *professores, coordenadores e gestores das Unidades Escolares, diretor superintendente, coordenador de ensino técnico, assistente técnico de direção, educandos etc.* Tem-se, um resultado individualista, sem definir as necessidades abrangentes que a implementação de uma pedagogia, como a das competências, prioriza e motiva para conseguir a adesão dos responsáveis pela sua implementação, mas esta recai sobre a

falta de formação e informação da proposta pedagógica. Diz um assistente de direção:

“O que é formação de competências hoje? É justamente dar ao aluno o conhecimento amplo e interdisciplinar, para que ele possa ter desenvolvido as habilidades e, por consequência, os próprios valores. O modelo de competências é o caminho para a formação real do ser humano, só que o professor tem de ser preparado e ele não está sendo. Para formar competências é preciso ter competências. Ele ainda não é competente para trabalhar as competências propostas”.

Como se pode observar deste momento em diante do trabalho, a interação entre pesquisador e pesquisados provocou, na totalidade dos entrevistados, um discurso em que a tônica é o problema da resistência, adesão ou ignorância à identidade da pedagogia das competências, ou seja, ao que é formar sob o domínio da estudada pedagogia.

As entrevistas, de maneira mais ou menos explícita, giram em torno de uma preocupação central: as dificuldades, as concessões e as conciliações necessárias para que possa ser cumprida a proposta da pedagogia das competências. Neste sentido, há nos discursos uma tentativa de definição do que é esperado dos educadores e educandos no cumprimento de suas funções. São recorrentes, por exemplo, os temas que tratam do relacionamento entre a educação e o mercado de trabalho, como se pode observar na fala a seguir de uma professora e coordenadora de um dos cursos pesquisados.

“O modelo de competências é mais ou menos sinônimo de trabalho concreto, veja bem, você não pode nunca ficar isolado do mercado de trabalho, porque às vezes você está trabalhando uma competência na escola que não é bem aquilo que o mercado pede, então para a prática das competências é preciso ouvir as expectativas lá fora, estar ligado com todos os segmentos, porque o mercado muda muito e se você não

estiver atualizado e souber exatamente o que eles querem, os alunos não vão sair competentes. A escola não sabe bem quais as competências exigidas pelo mercado; nem sempre sabe. Na teoria é bonito falar que tem que ter parceria escola/empresa. Antigamente tínhamos pessoas que corriam atrás só disso, de estágio etc; hoje o estágio para meu curso não é obrigatório, então o aluno fica por fora das exigências do mercado. Mas, mesmo assim, acredito que o aluno saia competente porque ele faz um trabalho de finalização de curso que exige dele que vá ao mercado e descubra alguém que precise de seu trabalho e desenvolva um trabalho para empresa, um trabalho real que vai ser utilizado pela mesma. Este é o projeto da minha área, o trabalho de finalização de curso”.

A representação de que a identidade da pedagogia das competências está obrigatoriamente vinculada às funções de ensino e da aprendizagem é comum a todos os entrevistados e independente da função exercida nas unidades escolares. Para exemplificar temos o dito:

“A partir do momento em que se diz que o curso é especificamente técnico, vem a responsabilidade de se ter escolas equipadas e atualizadas. E a grande questão é está: não são. Talvez se encontrem algumas, mas são situações muito particulares. Aqui na nossa escola está bom. Os laboratórios funcionam, porém eu pergunto: Estão preparados para preparar para o mercado de trabalho? Não estão. Por exemplo – vidraria – quebra com facilidade é muito difícil repor. Não por falta de solicitação. Em termos de autonomia, digo que não temos, porque, por exemplo, a instituição exige que quando fazemos parceria com uma empresa, ela não apareça e apareça ,sim, o nome da APM”.

Assim, percebe-se a centralização do aparelho escolar que corresponde a um aumento do controle do poder central sobre o ensino,

ficando as representações próximas à Unidade Escolar reduzidas ao determinismo central, em sua dimensão organizacional.

Para Brioschi e Trigo, representação é:

“A elaboração subjetiva, mental, que os indivíduos fazem das suas condições materiais de vida. Consideramos que as estruturas econômicas e sociais possuem tanto uma realidade subjetiva incorporada pelos indivíduos quanto uma realidade objetiva que transcende os agentes sociais que lhe dão visibilidade e concretude.” (1989:14)

Em parte, a constatação de que as representações sobre o processo de formação pela pedagogia das competências e de que a aplicação das mesmas são comuns aos diferentes segmentos pesquisados – educadores e educandos - permite-nos sugerir uma educação antes de tudo como um dispositivo pedagógico, isto é,

“O dispositivo pedagógico torna possível, através da regulação e distribuição dos “conhecimentos” do dispositivo e dos discursos que esses conhecimentos pressupõem, a transformação do poder (isto é, sua base nas relações sociais e em seus locais generativos) em consciências diferentemente especializadas (sujeitos). Nesse sentido, o dispositivo pedagógico é a condição para a cultura (suas produções, reproduções e as modalidades de suas inter-relações).” (Bernstein, 1996:293)

A impressão é de que algumas determinações com relação à importância da formação pela pedagogia das competências são embutidas como valores essenciais e independem da posição ocupada nas instituições educacionais. Em outras palavras, a implementação e a divulgação da pedagogia das competências são imbuídas de códigos de

aceitação. Para Bernstein, *um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores.* (1996:143)

Apesar disso, encontra-se entre os pesquisados, uma reação das escolas à reforma, a compromissos e descompromissos e assim, como resultado, surgem à adesão, resistência e ignorância ao projeto da pedagogia das competências.

“Mas ainda sobre competências, elas são lindas na teoria, mas na prática são difíceis de assimilar, no sentido do professor assimilar, da instituição dar suporte para o desenvolvimento delas”. (Professor coordenador)

Esta percepção é particularmente aguda no caso dos educadores entrevistados, pois depara com a dificuldade de se compreender a teoria e praticar a pedagogia das competências. Fica-se, assim, diante da hipótese de que o insucesso escolar é um fato incontroverso, e anualmente são lançados para o mercado de trabalho milhares de jovens que, tendo feito cursos técnicos profissionalizantes, não desenvolveram competências potenciadoras e facilitadoras de sua inserção na vida ativa. Não se pode recusar, inicialmente, outras modalidades de ensino que se aproximem mais da realidade econômica e que procurem desenvolver, também, o eixo *educação-economia*.

Não podendo aceitar a subserviência da educação à economia, somos forçados a aceitar, no entanto, a indispensabilidade de uma formação que assegure aos sujeitos os instrumentos operatórios indispensáveis a sua inserção no mundo do trabalho, ainda que seja imperioso procurar a forma como essa ligação, *escola-mundo do trabalho*, poderá dar-se de forma equilibrada e eqüitativa.

E para outro professor:

“Os documentos oficiais às vezes são inaceitáveis. A proposta é utópica, foge da realidade. Quem elabora as propostas é fora da realidade dos professores, dos alunos, da educação em geral. Está tudo muito confuso, esse modelo de competências. O que é formar um aluno competente para o mercado de trabalho? Não sei. Não sei, porque não conheço o mercado”.

Percebe-se que a necessidade de uma formação de natureza mais profissionalizante ocorre em virtude de duas ordens de razões fundamentais:

A primeira ordem refere-se àqueles que abandonam a escola unificada e igualitária, tornando-se mais elementar a justiça, para um sistema educativo que se pretende justo, democrático e eqüitativo, encontrar formas de os capacitar para as solicitações a que serão continuamente sujeitos, nomeadamente as relativas ao domínio do trabalho.

A segunda, para aqueles que finda a escolaridade no ensino profissionalizante de nível técnico, e procuram uma via mais rápida de inserção na vida ativa, que não passa pela freqüência do ensino superior, é imperioso que um sistema sócio-político democrático garanta essa via, a qual passa, naturalmente, por ofertas formativas de natureza profissional.

Em ambos os casos, acredita-se que o sistema educativo contribua para que os sujeitos se apresentem melhores formados no ato do ingresso na vida ativa e tenham um percurso profissional alicerçado no conhecimento adquirido fora do mundo do trabalho e das realidades sociais em que esses sujeitos se inserem.

Há uma sugestão nos depoimentos dos docentes de que não se compreende de maneira concreta, o que o mercado prioriza nos sujeitos, quais competências e habilidades são mais importantes para sua inserção e permanência nesse mercado. Sendo assim, como a escola deve trabalhar as competências? Onde se amparar para formar o aluno com as devidas

competências? De que maneira o que é ministrado nas escolas se concretiza no mundo do trabalho? Todos esses questionamentos podem ser respondidos, levando-se em consideração que temos o Livro das Competências Profissionais, publicado em 2003, pelo Centro Paula Souza, onde encontrar-se a síntese dos 53 cursos técnicos e das 102 qualificações oferecidas pelo Centro.

Mesmo assim, pode-se dizer que os questionamentos vão ao encontro, por exemplo, do que disse um professor-coordenador: *“O mercado de trabalho não define as competências necessárias para a inserção nele e que ele prioriza, ele não identifica quais são essas competências. Precisariamos saber”*.

Isto porque a relação entre CETEPS e o mercado de trabalho são técnicas e funcionais, pois, nas escolas profissionalizantes de nível técnico, a formação no contexto do trabalho é temporalmente localizada, assume em geral a forma de estágios e sua duração depende mais das negociações havidas entre a escola e os parceiros sociais do que de quaisquer regulamentos comuns a todas as escolas.

Nessa possibilidade de transferibilidade dos saberes para situações de utilização há, por um lado, um desajuste entre as situações de aprendizagem nas duas escolas pesquisadas; por outro, a incapacidade demonstrada de satisfação das necessidades prioritárias dos educandos, e de como os mesmos vão utilizar-se de saberes adquiridos, o que nos faz pensar na indispensabilidade da formação no contexto do trabalho. No dizer de um professor:

“A escola precisa formar sujeitos polivalentes, com as devidas competências exigidas pelo mercado e isso em hipótese não existe, por que eu pergunto: O que é competência para o mercado de trabalho? E respondo: a escola não sabe”.

Para outro:

“A intenção é que o modelo de competências gere sujeitos competentes para o mercado de trabalho, apesar de o tempo ser curto e a gente se esforçar o máximo, e é claro que em qualquer curso tem alunos que saem sem saber nada sobre competências, e aí na prática...”

E ainda para um terceiro professor:

“A escola não sabe quais as competências exigidas pelo mercado, nem sempre sabe. Na teoria é bonito falar que tem que ter parceria escola/empresa”.

Ao que parece, pelos depoimentos que os responsáveis pelo desenvolvimento das competências a serem aplicadas, como objetivo educacional no projeto pedagógico da escola que visa formar sujeitos para o mercado de trabalho, não estavam articulados com a unidade escolar e sujeitos envolvidos no ensino profissionalizante, e isso reflete no ensino-aprendizagem. Por que nos diz um professor e coordenador:

“Não há tempo hábil para trabalhar todas as competências propostas pelos cursos, porque são muitas competências para pouco tempo de curso, a gente procura atingir uns 70 ou 80% das competências propostas, porque dependemos de competências do ensino fundamental e é preciso voltar lá para o aluno adquirir as competências que o aluno deveria ter adquirido no ensino fundamental (ler, escrever, regra de três, etc.)”.

Tendo em conta aqui a implementação das políticas públicas, a avaliação e ainda a articulação entre os níveis pelos quais as mesmas permeiam, vamos nos ater ao argumento de Sulbrandt (1994).

“Os enfoques da implementação programada e da avaliação tradicional tomam como ponto de partida uma perspectiva “de cima para baixo”, que começa com uma decisão de política pública que determina os

mecanismos e as operações mediante as quais são obtidas as metas e resultados. Este enfoque enfatiza demais a importância dos programas para afetar o comportamento dos funcionários e para assegurar os resultados finais, ignorando o fato de que o governo possui a capacidade limitada para guiar a conduta dos implementadores locais, dos grupos-alvo e de outros atores sociais vinculados ao programa.” (p. 15)

Para o autor, (p.15) é necessário complementar esta perspectiva com outra que tente operar “de baixo para cima”, isto é, com uma forma de olhar estes processos considerando que não são as grandes decisões políticas o ponto de partida apropriado, mas, sim, os comportamentos reais dos atores envolvidos na tentativa de enfrentar uma situação-problema. Isto recai sobre o dito por uma professora do curso de alimentos: *“Se todas as competências propostas pelo curso forem trabalhadas, o sujeito torna-se doutor em...”*

Há um entendimento por parte dos professores que de um currículo baseado na pedagogia das competências é, sim, viável para a formação dos sujeitos para o mundo do trabalho, porém mesmo esses professores possuem muitas observações a serem feitas que contradizem parte de suas falas. Como exemplo dessas observações, destacamos: *“Quanto ao currículo, tínhamos o modelo antigo que foi ajustado ao novo em duas semanas, na prática foram competências demais e não damos conta de trabalhar todas”*. Um novo depoimento, depois de alguns elogios à pedagogia das competências, conclui:

“O currículo e a formatação do meu curso técnico, antes, era melhor que agora. Este, baseado no modelo de competências com divisão em módulos é uma coisa que não se pode discutir porque já existe, já está pronto. E pronto. Eu preferia o curso técnico que trabalho, como era antes, porque nós tínhamos aqui um curso que era dado em período integral, e à noite, em quatro anos durante o dia, em três anos. Agora

o curso técnico em três módulos, você tem que passar por alto, você não consegue trabalhar todos os conteúdos como são atualmente o que falta é tempo para todos os conteúdos”.

Quando nos deparamos com ...*é uma coisa que não se pode discutir porque já existe...*devemos nos ater ao que nos diz Perez (1998).

“Os estudos de implementação também demonstram o quanto essa varia de acordo com a política e seus diferentes tipos de formato, centralizado ou descentralizado, e com a natureza das agências que implementam. Os estudos indicam a importância de se estabelecer a inter-relação entre distintos níveis de governo entre políticas, contrapondo-se à ênfase na decisão de uma única autoridade e numa única política”. (p.67)

Arretche, em seu texto *Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas*⁶, na seção “*Por que a implementação modifica as políticas?*” (p.46) informa que qualquer programa tem duas dimensões, que podem ser analiticamente desagregadas: objetivos e metodologia ou estratégia pela qual se pretende que estes objetivos sejam atingidos. Diz que a definição da estratégia é uma escolha entre outras alternativas possíveis, o que significa que um mesmo objetivo pode ser atingido por diversas modalidades de ação. Citando Lipsky⁷, a autora afirma que o mesmo, em 1980, já argumentava:

“(...) as decisões dos burocratas que desempenham atividades-fim, as rotinas que eles estabelecem, os expedientes que eles criam para contornar a incerteza e as pressões, eis o que vêm a ser de fato políticas públicas. Eu argumento que a política pública não é bem

⁶ In RICO, E.M. (org.) *Avaliação de políticas sociais. Uma questão em debate*. São Paulo, Cortez/Instituto de Estudos Especiais, 1998.

⁷ LIPSKY, M. *Street-Level Bureaucracy: Dilemas of the individual in Public Services*. Nova York: Russel Sage Foundation, 1.980.

entendida se observada pelo ângulo da legislatura ou do alto nível da administração, porque em diversos aspectos importantes ela é realmente feita nos escritórios lotados e nos encontros diários da burocracia. (...) trabalhadores, clientes e cidadãos em geral “experimentam” a burocracia que desempenha atividades-fim por meio dos conflitos que estes encontram para tornar o desempenho de suas funções mais consistente com suas próprias preferências e compromissos.” (p. xii)

Feitas as citações acima sobre políticas públicas e seu modelo de implementação e avaliação, pode-se considerar que o ato de refletir em comum, de confrontar idéias, discutir e negociar apresentam-se como uma cultura pouco democrática, embora esta seja uma forma ideal para ajustar interesses opostos e evitar o eclodir de rupturas na construção de projetos comuns.

A construção social de consensos deve ser uma prática fundamental na vida em sociedade porque corresponde à necessidade que os cidadãos livres e vivendo em democracia têm, de decidir, resolver os seus problemas, delimitar o que pode ou não pode ser feito e de se comprometer responsabilmente usufruindo também dos seus direitos na vida política. Ao que parece, o consenso assume hoje uma prática de regulação social conforme a razão e é capaz de abordar e resolver as escolhas difíceis da vida em sociedade.

A construção social dos consensos não é, no entanto uma prática simples, acessível e imediata. O ato de refletir em comum, confrontando idéias, discutindo, negociando, exige uma aprendizagem: a aquisição de hábitos de pensar em conjunto e a existência de condições de acesso à informação, a capacidade de análise da realidade e de reconhecimento das suas diversidades.

Todo esse diálogo, porém, pressupõe tempo, ritmos de avanço e de recuo, de convergências e de divergência que variam de acordo com as

situações e os problemas, as finalidades que se procura atingir. Tempo nem sempre adequado a critérios de eficácia da ação, mas indispensável para confirmar a confiança recíproca entre atores dialogantes.

Aqui também cabe uma observação importante: nenhum dos entrevistados, em momento algum mencionou qualquer documento legal que tenha modificado a realidade do ensino técnico profissionalizante. O Decreto 2.208/97, a LDB 9.394/96 ou qualquer Resolução ou Parecer não foram lembrados por nenhum dos sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino, tanto nas conversas formais como nas informais.

Isto é sugestivo para que a implementação fique comprometida, pois, os atores responsáveis pela implementação não são preparados para executar a política ou programa público. Esta é a concepção de implementação programada assepticamente por tecnocratas e que presumem ter total controle sobre todos os elementos para sua execução, gerando sérios fracassos. Isso se dá porque o mundo da implementação é muito mais complexo e incerto que os imaginados pelos tecnocratas em planejamento, formulação e implementação.

Isto depara com os depoimentos dos entrevistados, que dizem não saber o que é a pedagogia das competências por falta de cursos de capacitação para compreender melhor a teoria e levá-la à prática na escola.

Diz um professor: *“Eu queria saber trabalhar com competências, nós não sabemos direito. Gostaria de ser mais preparado”*. E Continua: *“Faço o que posso e acho que consigo, sim, atingir muito do que a escola propõe, muito do que é proposto, mas isso é por nossa conta”*.

Num outro dizer de uma coordenadora e professora:

“Gosto muito do modelo de competências. Fiz alguns cursos de capacitação no SENAC, porque também sou professora lá e esses cursos precisariam ser estendidos a todos os professores. Tento passar as informações só que os professores não absorvem como se deve, seria

mais interessante alguém de fora que é mais valorizado dar esses cursos para os professores daqui.”

Para um assistente de direção:

“(…) O Centro não paga capacitação. Às vezes reembolsam as passagens. Quem ganha para investir em capacitação? Não é falta de vontade. É o bolso que se nega a participar dos cursos e capacitações. É preciso fazer isso por núcleos. Centralizar em São Paulo, como é feito, é muito complicado. É urgente repensar isto. Eu tenho saudade do tempo em que íamos para as capacitações do Centro Paula Souza e voltávamos entusiasmados, com um material rico, que eram diretrizes fantásticas de trabalho. Não queremos nada pronto, queremos diretrizes e precisamos delas. O reflexo de tudo isso está atingindo o aluno.”

Em entrevista realizada no dia 08/08/2005 com o gestor da ETE de Taquaritinga – SP, uma das duas escolas que foram objeto de pesquisa sobre capacitações, obteve-se o seguinte depoimento, que aqui é apresentado na íntegra e que reforça todos os outros apresentados.

“São feitas capacitações de “Laboratório de Currículo” para cinco coordenadores de área e visam uma revisão de currículo, especificamente do curso profissionalizante. Há também capacitações para professores do ensino médio com a mesma finalidade. São feitas capacitações e encontros de gestores mensalmente em São Paulo. Dia 09/08/2005 haverá uma capacitação na cidade de Itu-SP (capacitação anual) denominada Observatório Escolar e será destinada a supervisores que avaliam todas as instituições do Centro Paula Souza desde o administrativo até o pedagógico. Existem cursos de formação inicial e continuada para professores de todas as áreas e capacitação para o SAI (Sistema de Avaliação Institucional) que avalia laboratórios, equipamentos, aprendizagem, trabalho didático dos professores etc. e

que também discute o regimento para todas as ETEs. Houve também capacitações para todos os funcionários das ETEs, de informática, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação. Também a capacitação denominada “Construção e implementação de novo currículo para o desenvolvimento de competências no ensino médio”, capacitação esta, mensal, para os professores de ensino médio. Curso de capacitação à distancia de “Andragogia” (modelos pedagógicos de intervenção com pessoas adultas). Porém falta verba para participar das capacitações. Há reembolso somente da passagem, então, às vezes, nem o professor, o coordenador de área, nem a escola têm dinheiro para participar. Especificamente sobre a pedagogia das competências, as capacitações são sobre “laboratório de currículo” (ajustes e revisão do currículo para os cursos de Informática e Enfermagem, por enquanto). Há falta de dinheiro para participar das capacitações. Na área de Alimentos não houve nenhuma capacitação até agora, desde sempre, nunca houve, e eu sou professor aqui desde 98 e diretor há um ano, apesar de que, desde 2004, as coisas melhoram muito com relação às capacitações.”

Encontra-se, assim, diante de inúmeras dificuldades com relação às capacitações do Centro Paula Souza. Pode-se perceber que não falta vontade, por parte dos professores, coordenadores de área e gestores, em participar das capacitações, mas sim dificuldades financeiras e melhor organização por parte do Centro Paula Souza.

Há também nessa derradeira entrevista, realizada para conclusão deste trabalho, colocações pertinentes que suscitam algumas indagações: estaria o Centro Paula Souza revendo o currículo baseado na pedagogia das competências? Mudanças estarão por vir? Onde o Centro Paula Souza estaria detectando falhas na pedagogia das competências implantada desde o Decreto 2.208/97?

De todas as entrevistas realizadas, a mais marcante e que define respostas a todos os questionamentos e objetivos propostos, que podem

ser considerados hipóteses levantadas feitos na introdução deste trabalho é este último dizer de um professor: *O reflexo de tudo isso está atingindo o aluno.*

Quando busca-se, nos questionários aplicados aos alunos das escolas técnicas profissionalizantes, uma resposta para o frase acima, não fica difícil perceber a comunicação pedagógica entre educandos e educadores, pois as repostas de muitos alunos sobre competências, atitudes e habilidades, a denominação das competências de seu curso e a descrição de como tais competências e habilidades ajudarão para sua inserção no mercado de trabalho, recai-se sobre o que delineia-se a seguir.

Alguns responderão que não conhecem as competências/atitudes e habilidades desenvolvidas pelo seu curso (em média 23% dos 633 alunos pesquisados). Outros responderam:

“Competências, não desistir nas primeiras dificuldades, estar sempre se aperfeiçoando.”

“Contabilidade, marketing, TGA.”

“Por estar aprendendo coisas novas.”

“Na minha opinião tudo que aprender é importante. Geralmente você utiliza bastantes seus aprendizados em tudo.”

“Conheço um pouco (das competências) trata-se de um curso para assessorar empresas com formação em marketing, contabilidade e outros. São importantes para o bom andamento da empresa etc.”

“Com certeza, pois qualquer forma de conhecimento é válida no sentido e no campo profissional, a questão de saber lidar melhor com os outros etc.”

“A primeira coisa é informação e sede de conhecer mais, e hoje não adianta mais “vestir” a camisa e sim “suá-la”.”

“Técnicas e sistemas de Processamento de Dados.”, “Empregabilidade resume todas as competências.”

Com os ditos acima, pensa-se que já está explicitada a importância de se preocupar e buscar ultrapassar a retórica formal que envolve uma modalidade de ensino destinada à formação dos sujeitos para a cidadania e para o trabalho. Percebe-se que muitas propostas são abrigadas pelo ensino técnico profissionalizante, mas as de fundo propedêutico⁸, por exemplo, parece-nos distante de atingir seus objetivos. Os entrevistados são quase unânimes em dizer que falta base aos alunos e que os professores não têm tempo para trabalhar essa falha; que lhes falta preparo para trabalhar a pedagogia das competências e nos parece não haver preocupação em criar condições para capacitação dos professores e para sua completa interação com o modelo.

Foi dito por um dos entrevistados que a escola prioriza o saber (acadêmico), o saber-ser e o saber-fazer. Porém surgem aqui muitas dúvidas a respeito dessas colocações. Há uma sugestão de que a nenhum profissional da educação ocorra educar um sujeito incompetente, porém diante de tantas dificuldades que foram demonstradas nas entrevistas, há sim, uma proposta de que é preciso redefinir o modelo pedagógico, repensar como trabalhar a pedagogia das competências, como transmitir conhecimentos para que os sujeitos consigam resolver determinados problemas em situações apresentadas.

Na realidade, no atual momento em que a sociedade contemporânea configura-se em novos termos sociais, culturais, econômicos, políticos, científicos e tecnológicos, a explicitação de qual é o conhecimento pedagógico e quais as competências formativas que os educadores devem possuir, é um tema pertinente e fundamental, para não recair-se sobre as derradeiras falas.

Atendo-se às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, diante da realidade vigente, já detectada no decorrer desta pesquisa, os novos

⁸ “Corpo de ensinamentos introdutórios ou básicos de uma disciplina; ciência preliminar, que visa dar ao aluno a formação geral e básica para que possa ingressar num curso superior. Relativo a instrução, instrutivo.” Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa – p. 2312

paradigmas de organização da economia e reestruturação produtiva exigem da escola, que forme sujeitos para o trabalho, e dos trabalhadores, capacidades intelectuais que possam lhes dar parâmetros para adequar-se à flexibilidade⁹ do mundo da produção.

Se o professor não é competente - ou não foi capacitado para isso - como desenvolver a pedagogia das competências enquanto proposta pedagógica, como formar sujeitos competentes, no sentido de o mesmo saber, saber-fazer e saber-ser?

Faz-se necessária uma releitura dos textos legais e de como proceder diante deles. Definir com clareza os elementos que constituem a proposta de educar ou formar no contexto da pedagogia das competências, na visão daqueles que freqüentam a escola profissionalizante de nível técnico, seja ele o educador ou o educando; enfim, reavaliar a importância da escola para os sujeitos que vivem do trabalho.

As condições concretas, historicamente propostas na discussão que permeou este trabalho, sugerem que é preciso, ainda, avançar e muito na direção de se construir uma escola que profissionalize universalmente.

Neste sentido é importante que os educadores possam contar com o apoio da instituição, e sejam parceiros no processo de construção de um projeto pedagógico pautado na pedagogia das competências. Assim,

⁹ Baseando-se no texto de Acácia Z. Kuenzer (1998 – pgs. 37/38), *As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão*, destaca-se aqui algumas capacidades intelectuais que permitem ao trabalhador adaptar-se à produção flexível, deixando claro que a Prof^a Acácia Z Kuenzer é crítica com relação a capacidade de formação da escola atual: **1** – A capacidade de comunicar-se adequadamente, por intermédio do domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica. **2** – A autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente. **3** – A autonomia moral, por meio da capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento ético. **4** – A capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, por meio da responsabilidade, da crítica e da criatividade.

nenhum desses educadores poderá dizer que a falta de conhecimento do processo de formação como um todo reflita nos alunos.

Na próxima seção serão interpretadas as referências dos alunos a cerca de seu conhecimento sobre a pedagogia das competências, averiguando o grau de auxílio dessas competências na inserção e manutenção no mercado de trabalho, e selecionadas as competências realmente necessárias.

V – Caracterização das respostas dos alunos

Os questionários para os alunos, conforme apresentado no *anexo I* que tratou dos procedimentos metodológicos, entre os vários questionamentos, apresentavam três questões abertas que serão analisadas a seguir. São elas:

- 1 – Se você conhece as competências/atitudes e habilidades desenvolvidas pelo seu curso, mencione quais são as mais importantes e por quê?
- 2 – Essas competências e habilidades ajudarão a sua inserção no mercado de trabalho? Em caso afirmativo, como ajudarão?
- 3 – Na sua opinião, quais as competências necessárias para ingressar no mercado de trabalho atual?

Através de critérios estabelecidos no anexo I, fez-se uma seleção das respostas dos alunos, dado que o universo pesquisado (633 alunos) produziu um número de respostas cuja análise tornou-se inviável.

Assim, diante da variedade de respostas produzidas pelos inquiridos, remete-se a considerações necessárias para melhor compreender o que seja para os alunos dos cursos profissionalizantes competências/atitudes e habilidades desenvolvidas na perspectiva do ato educativo.

Ficou evidente, diante dos depoimentos apresentados, que esses alunos conhecem muito pouco das competências necessárias para sua futura atuação profissional e desconhecem em que medida elas podem contribuir para a sua inserção e manutenção no mercado de trabalho. São

explícitas muito mais informações, do que propriamente conhecimento, sobre o significado e importância de ser competente e do que seja competência.

Percebe-se que ainda é preciso avançar muito na formação integral dos sujeitos para o mercado de trabalho e a práticas sociais. Não se sabe o que dizer diante do número de erros gramaticais e ortográficos encontrados nos questionários. Erros primários. Talvez a resposta para isso esteja no que disseram muitos professores e coordenadores nas entrevistas; *o que falta para nossos alunos é a base do ensino fundamental.*

Esta base, de acordo com os professores, coordenadores e gestores entrevistados, refere-se à aquisição de conhecimentos e habilidades que possibilitem ao educando, ler e escrever corretamente, interpretar e analisar textos, efetuar as quatro operações fundamentais da matemática e aplicá-las à resolução de problemas.

Muitos alunos identificaram a importância do trabalho em equipe, o que se pode considerar uma competência importante para a permanência no mercado de trabalho atual.

A competência denominada organização também foi citada por alguns alunos. Essa competência está vinculada à capacidade de desenvolver trabalhos de realização individual. Nessa competência é preciso saber gestar o próprio tempo, planejando suas tarefas de maneira adequada com o tempo de que dispõe, ficando sob responsabilidade do indivíduo as conseqüências do trabalho realizado. A organização individual do trabalho remete ao saber-fazer, porém, mais importante que isso, é que um trabalho organizado contribui para a aceitação do sujeito pelo grupo e, mais que isso, determina o saber-ser.

As competências cognitivas também foram apontadas por diversos alunos, como sendo importante, conforme apresentado na próxima seção, pois elas constituem o potencial para aprender a partir dos resultados obtidos em situações concretas de trabalho.

A auto-crítica e a auto-avaliação foram apontadas em muitas respostas, e são tidas como competências importantes no sentido de capacitar o indivíduo enquanto ocorre o processo de aprendizagem.

A criatividade também foi citada como competência importante, e refere-se ao desempenho pessoal do indivíduo, motivando a si e aos outros e promovendo a credibilidade de seu trabalho.

Manter-se atualizado é uma competência que passa pela aquisição de saberes e pelo desenvolvimento do saber-fazer, saber situar-se num contexto novo, uma competência específica que detona uma gama de variáveis, como por exemplo, a capacidade de interpretação. Manter-se atualizado foi uma das competências citadas por vários alunos.

Desse modo, o processo tridimensional: educação profissional, formação continuada e trabalho, que no caso desta pesquisa atribui a escolas técnicas profissionalizantes um papel importante, aparece como inevitável à sugestão que o intento de formar sujeitos competentes, encontra-se distante de atingir seus objetivos. Ficam pouco evidentes na pesquisa empírica, abordagens sobre liderança, iniciativa, segurança etc. Evidencia-se muito mais a possibilidade de a formação de sujeitos ser compatível com o trabalho hierarquizado, explorado e “alienado”.

Frigotto (1984) em seu livro *A Produtividade da Escola Improdutiva*, faz um (re) exame das relações entre a prática educativa escolar e a prática da produção social da existência no interior da estrutura social capitalista. A questão fundamental discutida e muito bem apresentada no livro citado é uma averiguação de como a prática educativa, enquanto uma prática social contraditória, à medida que se efetiva no interior de uma sociedade de classes marcadas por interesses antagônicos, se articula com os interesses burgueses e com os daqueles que constituem a classe dominada.

Quatorze anos depois, em 1998, Frigotto escreve:

“O processo de educação básica, formação técnico-profissional e de qualificação de caráter democrático, assumem um sentido histórico efetivo, se articulados a uma nova visão de desenvolvimento e um novo sentido do trabalho, centrados na cultura do limite do desenvolvimento e orientados pela perspectiva do valor de uso (mediações de primeira ordem) da ciência, tecnologia e do processo produtivo. (...) As propostas de educação básica e formação técnico-profissional, sob o ideário das habilidades e competências para a empregabilidade, requalificação e reconversão, tal como postas hoje, desvinculadas de uma proposta democrática e pública de desenvolvimento que integre um projeto econômico, político e cultural com uma clara geração de empregos e renda, ou, para os que lutam por relações sociais de novo tipo (socialista), reduzem-se, predominantemente, a um invólucro de caráter ideológico¹⁰.”

Assim, a função mais ampla da teoria do capital humano, de caráter predominantemente ideológico-político, a “alienação” articula-se com uma função mais específica em nível de sistema educacional, programas de formação profissional e até mesmo, em nível de ações educativas mais difusas. Fica-se assim no impasse de apreender a natureza contraditória das relações entre a prática educativa escolar e a estrutura econômico-social capitalista ditada pelo neoliberalismo e a globalização.

A análise da amostra, composta pela análise das respostas de cinco alunos de cada curso profissionalizante deixa evidente a incapacidade da escola em formar sujeitos competentes. Suas opiniões expressam pouco conhecimento para verbalizar/teorizar as competências de sua futura profissão e, simultânea e contraditoriamente, exprimem um referencial externo do que seria, no mínimo, aferir a transferibilidade dos saberes para sua aplicação em contextos diferenciados.

¹⁰ Um debate que explicita um amplo espectro de posições sobre o tema empregabilidade encontra-se no livro organizado por Alípio Casali, et alli. *Empregabilidade e Educação – Novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo, EUC, 1997.

A seção a seguir, traz em primeiro lugar as competências propostas pelo Centro Educacional Paula Souza para cada curso pesquisado (Enfermagem, Gerenciamento Empresarial, Informática, Administração, Técnico em Açúcar e Alcool, Mecânica, Técnico em Edificações e Técnico em Alimentos). Em seguida, retrata na íntegra as respostas dos alunos sobre as três questões apresentadas no início desta seção e, por último, faz uma análise comparativa entre as competências propostas e os depoimentos dos discentes.

V.I – Curso de Enfermagem

Competências propostas para o curso de Técnico de Enfermagem, de acordo com o Livro das Competências Profissionais do Centro Paula Souza (março/2003– pg. 119) – para os módulos I, II, III e IV.

1 – Planejar e organizar o trabalho tendo com ponto de partida a pesquisa do perfil de saúde de cada região, com vistas a atender as necessidades básicas do cliente/comunidade, considerando o ser humano integral, reconhecendo sua prática profissional como um dos atores que interferem nos índices de infecção hospitalar.
--

2 – Identificar as doenças transmissíveis, conhecendo os focos de contaminação, as vias de transmissão, as medidas de prevenção, o controle e o tratamento das doenças prevalentes na região, como também medidas de proteção/prevenção a serem adotadas pela população em epidemias e endemias, através de técnicas de mobilização de grupos.
--

3 – Identificar e executar normas de segurança relativas a tratamentos
--

antineopásicos, identificando sinais e sintomas que identifiquem distúrbios clínicos e psicológicos e suas complicações no organismo.

4 – Correlacionar os princípios de enfermagem que devem ser aplicados para prevenir agravos, complicações e seqüelas no atendimento cliente/paciente grave em qualquer fase do seu ciclo vital, avaliando riscos de iatrogenias na execução decorrentes de processos patológicos, tratamentos e procedimentos realizados através da organização, estrutura e funcionamento da Unidade de Terapia Intensiva.

5 – Avaliar o nível de consciência do cliente/paciente, no período de recuperação pós-anestésica, como também identificar as alterações fisiológicas decorrentes da cirurgia.

6 – Atuar de modo adequado diante dos sinais e sintomas de agravos à saúde dos recém-nascidos prematuros e patológicos tendo presentes os recursos disponíveis das Unidades Obstétrica e UTI neonatal.

Respostas dos alunos

Com relação às competências e habilidades desenvolvidas no curso de enfermagem temos as seguintes respostas para os questionamentos:

1 - *Se você conhece as competências/atitudes e habilidades desenvolvidas pelo seu curso, mencione quais são as mais importantes e por quê?*

Aluno 1:

Todas as matérias aplicadas no curso

	<i>são importantes, e se encaixa aos vários setores da área médica e da saúde e devemos conhecê-las a cada uma delas, para desenvolver um bom trabalho.</i>
Aluno 2:	<i>Cuidado com próximo, atenção com as habilidades e ser exercitar, vontade de aprender cada vez mais, ter ciência de que estamos lidando com vida.</i>
Aluno 3:	<i>O cuidado com o paciente, na administração de medicação e na eficiência das técnicas desempenhas.</i>
Aluno 4:	<i>Saber lidar com o paciente, ser calmo, disciplinado. É importante porque sem elas não conseguimos levar nosso curso adiante.</i>
Aluno 5:	<i>Técnicas de enfermagem, ética profissional, responsabilidade. São importantes para estarmos certos do que estamos fazendo com os pacientes, pois lidar com vidas exige seriedade, atenção e responsabilidade.</i>

2 - *Essas competências e habilidades ajudarão a sua inserção no mercado de trabalho? Em caso afirmativo, como ajudarão?*

Aluno 1:	<i>Ajudarão a me tornar uma boa profissional competente e responsável.</i>
-----------------	--

Aluno 2:	<i>Se mostrarmos competência e responsabilidade teremos mais chance no mercado de trabalho.</i>
Aluno 3:	<i>Ajudarão nade um bom profissional.”</i>
Aluno 4:	<i>Trabalhar em um hospital não é fácil, porque lidamos com as mais diferentes emoções. Se conseguirmos lidar com as situações seremos bons profissionais e as pessoas notarão isso.</i>
Aluno 5:	<i>Acho que tenho conhecimento das técnicas, ética e responsabilidade, este profissional terá referências pois acho que este é o perfil que um profissional deve ter.</i>

3 - Na sua opinião, quais as competências necessárias para ingressar no mercado de trabalho atual?

Aluno 1:	<i>Elaborar e efetuar ao cargo consciente e preparada e principalmente gostar do que estará fazendo.</i>
Aluno 2:	<i>Responsabilidade, amor próprio, vontade de crescer.</i>
Aluno 3:	<i>Postura profissional, ética, e profissionalismo, competência.</i>

Aluno 4:	<i>Ter atitude e não esperar que tudo caia do céu, como já disse ter paciência ser calmo, e disciplinado.</i>
Aluno 5:	<i>Ser responsável, ter muita calma e respeito aos doentes..</i>

As respostas, em sua grande maioria, demonstram que os alunos aqui analisados estão cientes de suas responsabilidades enquanto profissionais da área da saúde, porém, poucas vezes mencionam competências que se aproximem das citadas como referência para o Centro Paula Souza. Portanto, apresentam-se ainda sem muita experiência e conhecimento, apesar de serem alunos dos módulos concluintes dos cursos. Em resumo: pode-se dizer que o discurso destes alunos encerra o reflexo de políticas públicas educacionais que terminam por comprometer a formação dos sujeitos.

Nas competências propostas para o curso de Técnico em Enfermagem, aparecem planejamento e organização do trabalho vinculados à comunidade (ação social), à identificação de doenças, proteção e prevenção das mesmas, identificação de tratamentos antineoplásicos, riscos de iatrogenias (geração de atos ou pensamentos a partir da prática médica, termo usado para designar os erros da conduta médica), estrutura e funcionamento das Unidades de Terapia Intensiva, acompanhamento do paciente pós-cirurgia e atuação com recém-nascidos prematuros.

Assim, fazendo-se uma relação entre as propostas de competências do Centro Paula Souza e as respostas dos alunos do curso de Enfermagem, mais implicitamente de que explicitamente, esses alunos não

responderam adequadamente e com conhecimento das competências de seu curso. As que mais se aproximam são respostas como: *desenvolvimento de um bom trabalho, cuidado com o próximo, ética profissional, trabalho com seres humanos, atitude e disciplina*. Isto se relaciona a menos da metade das respostas obtidas que foram objeto de análise.

Há de se acrescentar que o diálogo e o embate sobre a compreensão dos alunos do que seja a prática pedagógica da pedagogia das competências explicitam que concepções de ação educativa estão reforçando-se. Esse pode ser o melhor caminho – que ao que parece ainda não foi encontrado – para a permanente construção coletiva da teoria e prática da pedagogia das competências. Nos diz Arroyo em seu texto “*Trabalho – Educação e teoria pedagógica*” (1998:159)

“Posta a ênfase na inculcação, é fácil privilegiar como questões pedagógicas a produção externa das idéias e dos saberes, dos valores e competências inculcados e transmitidos. As preocupações se desviam dos processos formativos em si para as esferas que decidem o que é selecionado para a transmissão. Pensemos as relações tão destacadas nas últimas décadas entre currículo, poder e ideologia, entre política educacional e os meandros do poder. Há um suposto por trás desses destaques, que as grandes interrogações como a da pedagogia moderna sobre se podemos ser sujeitos de nossa própria formação como humanos (...)”

Precisa-se refletir aqui sobre os atuais vínculos entre educação/formação/trabalho, que aparecem, muitas vezes, sob a égide de um processo de renovação pedagógico que está acontecendo no mundo da educação para o trabalho.

A pedagogia das competências trouxe dimensões fundamentais, no sentido de buscar uma compreensão, ou melhor dizendo, uma revelação

de como deve acontecer a educação para o trabalho. Isto pode ser um avanço.

Tal pedagogia insinua-se como uma ação educativa de interação, com bases epistemológicas contextualizadas numa teoria educacional. Porém, o dialogo entre educação/formação/trabalho e a pedagogia das competências ainda teria muito a apreender no sentido de vincular trabalho e educação, destacando aqui o elemento humano em formação, a presença de sujeitos na educação.

Dar a devida centralidade aos sujeitos em formação, na relação educação/formação/trabalho, pode significar incorporar as contribuições teóricas oriundas da pedagogia das competências, construindo, assim processos educativos adequados.

V.II – Curso de Ass. de Gerenciamento Empresarial

Competências propostas para o curso de Assessoria de Gerenciamento Empresarial, de acordo com o Livro das Competências Profissionais do Centro Paula Souza (março/2003– pg. 51) – para os módulos I, II e III.

1 – Identificar e interpretar as diretrizes do planejamento estratégico, do planejamento tático e do plano diretor aplicável à gestão organizacional.

2 – Identificar as estruturas orçamentárias e societárias das organizações e relacioná-las com os processos de gestão específicos.
--

3 – interpretar resultados de estudos de mercado, econômicos ou tecnológicos, utilizando-os no processo de gestão.
--

4 – Utilizar os instrumentos de planejamento, bem como executar, controlar e avaliar os procedimentos de ciclo de pessoal, de recursos materiais, tributário, financeiro, contábil, do patrimônio, dos seguros, da produção, dos sistemas de informação.

5 – Correlacionar a política e as ações de recursos humanos, tais como: processos de recrutamento, processos de seleção, processos de integração, processos de desenvolvimento, processos de capacitação, processos de avaliação, planos de cargos, planos de carreira e plano de salários.

6 – Interpretar a legislação previdenciária, trabalhista e tributária aplicável ao ciclo de pessoal, particularmente no que se refere aos movimentos de entradas e saídas diárias, para elaboração da folha de pagamento.

7 – Selecionar, triar e organizar material jornalístico de interesse da diretoria e/ou gerência.

8 – Levantar informações quantitativas e financeiras sobre o desempenho do mercado, produtos, custos e demais dados, visando a apoiar o processo de estudos mercadológicos e econômicos.

9 – Avaliar os recursos e a adequação de programas de informática voltadas à gestão empresarial.

10 – Utilizar liderança e motivação nas tomadas de decisão, visando à maior qualidade nas rotinas de trabalho e relacionamentos empresariais.
11 – Levantar informações quantitativas e financeiras sobre o desempenho do mercado, produtos, custos e demais dados, visando a apoiar o processo de estudos mercadológicos e econômicos.
12 – Identificar os direitos e garantias fundamentais de todo cidadão.
13 – Analisar as normas vigentes no que concerne ao Sistema Financeiro e Tributário Nacional, ao Direito Comercial e à Consolidação das Leis do Trabalho.
14 – Utilizar liderança e motivação nas tomadas de decisão, visando à maior qualidade nas rotinas de trabalho e nos relacionamentos empresariais.
15 – Identificar e interpretar princípios e valores que orientem o convívio social, posicionando-se pessoalmente em relação a eles.

Respostas dos alunos

1 - *Se você conhece as competências/atitudes e habilidades desenvolvidas pelo seu curso, mencione quais são as mais importantes e por quê?*

Aluno 1:	<i>Informática, marketing, ON, TGA, contabilidade são importantes por se tratar das matérias que estão na área do curso e pelo uso da tecnologia.</i>
Aluno 2:	<i>Não respondeu.</i>
Aluno 3:	<i>Não respondeu.</i>
Aluno 4:	<i>Não respondeu.</i>
Aluno 5:	<i>Não respondeu.</i>

2 - *Essas competências e habilidades ajudarão a sua inserção no mercado de trabalho? Em caso afirmativo, como ajudarão?*

Aluno 1:	<i>Porque nos tornam compreendedor da área de atuação do curso e mais dinâmicos.</i>
Aluno 2:	<i>Não respondeu.</i>
Aluno 3:	<i>Não respondeu.</i>
Aluno 4:	<i>Não respondeu.</i>
Aluno 5:	<i>Não respondeu.</i>

3 - Na sua opinião, quais as competências necessárias para ingressar no mercado de trabalho atual?

Aluno 1:	<i>Ter conhecimento do que faz nunca parar no tempo se reciclar sempre, estar sempre disposto a aprender.</i>
Aluno 2:	<i>Não respondeu.</i>
Aluno 3:	<i>Se manter atualizada com as mudanças de mercado, se empenhar naquilo que sabe fazer com competência e segurança.</i>
Aluno 4:	<i>A pessoa tem que ir se atualizando conforme o mercado exige. Se aperfeiçoando.</i>
Aluno 5:	<i>Competência, não desistir nas primeiras dificuldades, estar sempre se aperfeiçoando.</i>

Importante observar que nos cinco últimos questionários apresentados, apesar de terem sido escolhidos dentro dos critérios pré-estabelecidos e sem nenhuma intenção de uma seleção prévia mais apurada, quatro alunos não responderam a questão: *Você conhece as competências/atitudes e habilidades desenvolvidas pelo seu curso?* Isso implicou para que as duas próximas questões não fossem respondidas. Falta-lhes, ao que parece, conhecimento das competências e habilidades desenvolvidas pelo seu curso.

Na questão que se ocupa, que é a compreensão dos alunos sobre o que é ser competente, também no curso agora analisado, ausenta do

vocabulário dos mesmos a grande maioria dos termos técnicos que se relacionam com as competências direcionadas ao seu curso. Diante dessa situação, e neste momento da seqüência deste trabalho, ficam evidentes, diante do estudo aqui efetuado, os diversos problemas que a pedagogia das competências manifesta, bem como a compreensão dos objetivos educacionais e das funções da escola na sociedade contemporânea.

De maneira resumida, as competências propostas pelo Centro Paula Souza para o Curso de Assistente em Gerenciamento Empresarial são: planejamento estratégico, estruturas orçamentárias e societárias das organizações, processo de gestão, avaliação de procedimentos gerais (recursos humanos, materiais, produção etc), processos correlacionados a recursos humanos e a política, interpretação de legislações, seleção de matérias importantes a administração, levantamento de informações quantitativas e financeiros, programa de informática inerente a gestão empresarial, liderança e motivação, direitos e garantias dos cidadãos, Sistema Financeiro e Leis do Trabalho, princípios e valores que orientem o convívio social.

Uma das competências mais citadas pelos alunos do curso em análise foi *estar atualizado*, isto feito por eles de maneira concisa e com meias palavras. Isso significa que se os alunos necessitam aprender sobre a pedagogia das competências. Sugere-se que a escola tenha ainda muitas contribuições a oferecer. A prioridade que se dispôs a estudar sobre educação/formação/trabalho e pedagogia das competências demonstra a centralidade das práticas, dos procedimentos educativos e da pouca familiaridade dos sujeitos educandos e pouca intervenção institucional em toda ação educativa, pois, menos de ¼ dos alunos pesquisados se atem às competências de seu curso.

Sem dúvida, seria importante reconhecer que há uma certa resistência ou desinformação de todos os atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, baseado na pedagogia das competências com

pontos nucleares onde, ao que parece, o diálogo e a capacitações dos profissionais envolvidos poderiam enriquecer-se mutuamente.

Há uma sugestão nas respostas dos alunos de todos os cursos que a pedagogia das competências privilegia as técnicas, as tecnologias, os métodos, os conteúdos inculcados. Assim, a pedagogia das competências torna-se desprovida de transpor aos alunos um conjunto de valores, expectativas sócio-culturais, etc. quando denota um plano secundário, o peso da materialidade em que se produz a existência e simplesmente se reproduzem sujeitos. A teoria da pedagogia das competências e a relação educação/formação/trabalho, ao que parece, só atingirão seus objetivos quando todas as dimensões possíveis de formação para o trabalho e as práticas sociais forem incorporadas ao projeto proposto.

V.III – Curso de Informática.

Competências propostas para o curso de Técnico em Informática, de acordo com o Livro das Competências Profissionais do Centro Paula Souza (março/2003– pg.85) – para os módulos II e III.

1 – Avaliar características técnicas e propor equipamentos e componentes de acordo com parâmetros de custo e benefícios, atendendo às necessidades dos usuários.
--

2 – Selecionar o sistema operacional de acordo com as necessidades dos usuários.
--

3 – Verificar o funcionamento integral dos equipamentos e softwares do sistema de informação, interpretando orientações dos manuais.
--

4 – Compreender a orientação a objeto, aplicando-a em bancos de dados.

5 – Distinguir e avaliar linguagens e ambientes de programação orientada a objetos, no desenvolvimento de softwares.

6 – Avaliar e implementar projeto de sistemas.

7 – identificar as arquiteturas de redes.

8 – Identificar e avaliar meios físicos, dispositivos e padrões de comunicação, reconhecendo as implicações de sua aplicação no ambiente de rede.

9 – Estruturar cronogramas, orçamentos, lista de materiais e equipamentos, memórias de cálculo.

10 – Identificar as necessidades dos usuários em relação a treinamento e suporte.

11 – Organizar e apresentar, de maneira didática, os conteúdos e procedimentos de qualificação e treinamento.

12 – Identificar oportunidades para futuros empreendimentos.

13 – Elaborar sistemas de média complexidade, integrando uso e acesso de banco de dados.
14 – Planejar a assistência técnica demandada pelos usuários.
15 – Avaliar resultados de testes dos programas desenvolvidos.
16 – Avaliar tecnologias para Internet, desenvolvendo possíveis aplicações.
17 – Identificar e interpretar princípios e valores que orientem o convívio social, posicionando-se pessoalmente em relação a eles.

Respostas dos alunos

Os cinco alunos selecionados para análise responderam que conhecem as competências e habilidades desenvolvidas pelo seu curso. Vamos às suas respostas.

1 - *Se você conhece as competências/atitudes e habilidades desenvolvidas pelo seu curso, mencione quais são as mais importantes e por quê?*

Aluno 1:	<i>Técnica de programação, linguagem de programação técnicas operacionais.</i>
-----------------	--

	<i>Linguagem e produção de texto etc. São importantes, para familiarizar com a informática e para o desenvolvimento social.</i>
Aluno 2:	<i>Delphi, visual basic.</i>
Aluno 3:	<i>Saber desenvolver softwares, programa, enfim...</i>
Aluno 4:	<i>Colocação no mercado de trabalho, experiência na área pública (gratuita).</i>
Aluno 5.	<i>Todas elas fazem parte do curso porque no mundo a gente não lida só com a informática, mas com pessoas e muitas outras coisas.</i>

2 - *Essas competências e habilidades ajudarão a sua inserção no mercado de trabalho? Em caso afirmativo, como ajudarão?*

Aluno 1:	<i>Quanto maior o conhecimento, melhor para o mercado de trabalho. A informática está infiltrada em todas as áreas de trabalho.</i>
Aluno 2:	<i>Pois é a base do curso.</i>
Aluno 3:	<i>Não adianta ter diploma, tem que ter conhecimentos práticos que ajudarão a entrar no mercado de trabalho competitivo, mais amplo na área de informática.</i>
Aluno 4:	<i>Pois é um ótimo curso e, bem reconhecido.</i>
Aluno 5.	<i>Em muitas coisas, começando com uma</i>

	<i>oportunidade a mais no mercado de trabalho.</i>
--	--

3 - Na sua opinião, quais as competências necessárias para ingressar no mercado de trabalho atual?

Aluno 1:	<i>Curso superior e muito jogo de cintura e todo o curso que tiver é importante.</i>
Aluno 2:	<i>Competência e dinamismo.</i>
Aluno 3:	<i>Vontade, inteligência, conhecimentos, um bom currículo.</i>
Aluno 4:	<i>Além de um ótimo curso, creio que uma boa entrevista e uma boa apresentação de meu currículo ajudarão.</i>
Aluno 5.	<i>Várias.</i>

Evidentemente, se as competências citadas em todos os cursos fossem cumpridas na sua íntegra, mudariam radicalmente o eixo de formação de trabalhadores, caso fossem asseguradas para todos os educandos, o que, na realidade, não ocorre.

Não só para o curso de Informática, mas para todos os outros cursos, através desta pesquisa ficou evidente e a mesma sugere e reforça cada vez mais a tese da polarização das competências, por meio da oferta de oportunidades de sólida educação científico-tecnológica para um número cada vez menor de trabalhadores incluídos, criando estratificação, inclusive entre estes. Em outras palavras, a pesquisa sugere que o não conhecimento dos alunos das competências desenvolvidas pelos seus cursos conduz a um processo estrutural de formação dos sujeitos, não

permeando o desenvolvimento humano, a vida coletiva, a participação, a responsabilidade democrática, etc. Reforça, que se precisa de uma reformulação escolar que incida sobre concepções, valores e mesmo hábitos arraigados cuja transformação exige pelo menos o tempo de uma geração para que se concretize. O problema agrava-se ante o tríplice imperativo de: 1- recuperar o atraso já existente; 2 – avançar na direção de um ensino profissionalizante que se volte para o futuro em vez de apenas fixar um presente em constante fluxo; 3 – recuperar os novos atrasos que se vão gerando com as diferenças de aceleração entre as mudanças na educação e as da sociedade no mundo contemporâneo.

O que acontece, é que surge um novo grupo de trabalhadores qualificados, aqui, especificamente formados pelos cursos técnicos, em detrimento de uma determinação quantitativa de trabalhadores deficientemente educados, - também formados pelos cursos técnicos – e talvez porque lhes falte às devidas competências que não foram trabalhadas adequadamente em seus cursos, apesar de mesmo assim estarem incluídos no mundo do trabalho, que em decorrência praticam trabalhos precarizados. Impossibilitados de consumir e produzir, e do direito à educação e a uma formação profissional de qualidade, surge um número cada vez maior de excluídos, como resultado do caráter concentrador da globalização e do neoliberalismo, dando proeminência a um novo padrão de acumulação, decorrente também do capitalismo.

Para T.T. da Silva (1997),

“Se quisermos compreender as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem reservadas para a educação, é importante também compreender que esse processo é parte de um processo internacional mais amplo. Num era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional. (...) é nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado.” (p.14/15)

A reestruturação produtiva causa impacto sobre a educação do trabalhador, pode-se afirmar isso diante de todas as pesquisas realizadas sobre o assunto, como a citação acima. Porém, há uma dicotomia necessária que precisa ser esclarecida: de um lado é preciso defender a educação básica e profissional para todos, como uma solução e de outro que essa educação garanta a empregabilidade. Mesmo assim, a educação de qualidade e para todos são fatores importantes na construção de um projeto social contra-hegemônico.

A suposta linearidade, que existe por trás do discurso da relação entre reestruturação produtiva e a pedagogia das competências, remete à lógica de uma contradição, que é a educação na perspectiva da empregabilidade, com competências para enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, excludente e escasso.

Deste modo não é possível fazer uma relação entre a pedagogia das competências e educação/formação/trabalho, com os meios de produção atual, pois quando se constituem novas relações de produção, o saber vai além do conhecimento adquirido na teoria e produzido no processo de formação escolar, é preciso ter acesso direto às novas técnicas e capacitação em serviço.

As competências propostas pelo Centro Paula Souza para o Curso de Informática, são: avaliação técnica de equipamentos, conhecimento de sistemas operacionais, interpretação de manuais, trabalho com banco de dados, conhecimento das linguagens de softwares, avaliação e implementação de projetos de sistemas, identificação de arquitetura de redes, avaliação de resultados, estruturação de cronogramas, dentre outras.

Poucas foram as respostas dos alunos do Curso de Informática, que podem indicar uma iniciação ao conhecimento e à prática da pedagogia das competências, de forma que possam configurar-se em quadros possíveis do mundo profissional e se constituir em ofertas formativas do

percurso escolar dos sujeitos, através de formas diversificadas de aproximação da escola ao mundo do trabalho e da produção.

As competências citadas pelos alunos do Curso de Informática que mais se aproximaram das competências propostas pelo Centro Paula Souza foram: *produção de textos, conhecimento e dinamismo*.

V.IV – Curso de Administração

Competências propostas para o curso de Técnico em Administração, de acordo com o Livro das Competências Profissionais do Centro Paula Souza (março/2003– pg. 49) – para os módulos II e III.

1 – Identificar políticas, normas e controle de qualidade em produtos e serviços.

2 – Construir um raciocínio crítico sobre a constituição da sociedade global, o papel do desenvolvimento tecnológico neste contexto e a conseqüente crise ambiental em escala mundial.

3 – Interpretar e aplicar normas e legislações relacionadas à saúde e segurança do trabalho.

4 – Avaliar e aplicar os fundamentos, os objetivos, a estrutura e o funcionamento da gestão, da produção e da colocação de produtos e serviços para o mercado consumidor.

5 – Elaborar e implantar orçamento, compilando informações, conciliando dados e acompanhando seu desenvolvimento, visando assegurar o adequado emprego de recursos e a eficiente utilização.

6 – Planejar e controlar, sob orientação superior, o suprimento e a qualidade dos produtos e serviços.

Respostas dos alunos

Todos os alunos selecionados para análise disseram conhecer as competências/ atitudes e habilidades desenvolvidas pelo seu curso. Porém as respostas desses alunos foram as seguintes:

1 - *Se você conhece as competências/atitudes e habilidades desenvolvidas pelo seu curso, mencione quais são as mais importantes e por quê?*

Aluno 1:	<i>Não respondeu.</i>
Aluno 2:	<i>Compreensão, habilidade, organização. São alguns pontos pelos quais estaremos sendo avaliados e que servirão para nos orientar em nosso desenvolvimento no curso.</i>
Aluno 3:	<i>Produção: importante porque utilizo no meu trabalho. Administração Financeira: os impostos, os direitos dos funcionários e empregadores é importante porque também utilizo no meu trabalho. (recursos humanos) Contabilidade.</i>

Aluno 4:	<i>Saber tomar decisões ou analisar dados. Trabalhar em equipe.</i>
Aluno 5:	<i>O desempenho dos professores em busca de oferecer sempre o melhor aperfeiçoando cada vez mais seus conhecimentos. As mais importantes: inteligência, força de vontade e criatividade.</i>

2 - *Essas competências e habilidades ajudarão a sua inserção no mercado de trabalho? Em caso afirmativo, como ajudarão?*

Aluno 1:	<i>Financeira e R.H.</i>
Aluno 2:	<i>Por exemplo, uma pessoa que tem um bom nível de organização e consegue por em prática suas habilidades e conhecimentos terá maior chance de trabalho.</i>
Aluno 3:	<i>Com certeza, ajudarão e muito porque para entrar no mercado de trabalho que hoje está muito competitivo, é preciso ter o mínimo de conhecimento.</i>
Aluno 4:	<i>Com essas competências, você se torna mais capacitado para disputar o mercado de trabalho.</i>
Aluno 5:	<i>Conhecimento nunca é demais.</i>

3 - *Na sua opinião, quais as competências necessárias para ingressar no mercado de trabalho atual?*

Aluno 1:	<i>Financeira... RH... Para o melhor funcionamento da Empresa.</i>
Aluno 2:	<i>Ter iniciativa, liderança.</i>
Aluno 3:	<i>Saber sobre custos, taxas de juros, controle de qualidade, informática, ter noções de estoque (quais os Tipos) e qual a sua importância, contabilidade.</i>
Aluno 4:	<i>Responsabilidade, eficácia e organização.</i>
Aluno 5:	<i>Criatividade.</i>

O que se evidencia na análise dos depoimentos dos alunos do Curso de Administração, em contraponto à estrutura da pedagogia das competências e da organização escolar, é que devem ser consideradas duas ordens de objetivos: os objetivos finais da educação, que se acham vinculados a uma filosofia da educação aceita pela sociedade e definida para determinado contexto social e as metas, ou objetivos próximos, que constituem a aplicação dos objetivos gerais a uma situação mais particularizada, como a realidade de uma escola de ensino profissionalizante de nível técnico, por exemplo. Estes objetivos não só devem ser conhecidos, mas assumidos pelos membros da organização, enquanto integrantes de uma função geral, em que desempenham apenas uma parte. Essa consciência dos objetivos, aqui no caso, da pedagogia das competências, muito próxima da organização escolar, não é tão clara para seus membros (tanto para docentes quanto para discentes) e, por isso, atua sobre eles de modo difuso.

O desconhecimento quase que integral da pedagogia das competências (pelos discentes) leva a independência no desempenho do papel por parte dos membros da organização escolar, fazendo com que a realização de cada tarefa específica constitua o objetivo final a ser alcançado. Isto torna o trabalho educativo fragmentado e sem significado, uma vez que a organização escolar se propõe a alcançar objetivos amplos, servindo-se para tanto da especialização de funções, ou seja, desenvolver a pedagogia das competências de maneira concreta.

Das competências propostas pelo Centro Paula Souza para o Curso de Administração, temos: identificação de políticas inerentes relacionadas ao curso, normas e controle de qualidade, raciocínio crítico da sociedade global, interpretação e aplicação de normas e legislações, avaliação e aplicação do funcionamento da gestão e da produção, aplicação de recursos e sua eficiente utilização, planejamento e controle sobre a qualidade dos serviços.

Alguns poucos alunos, menos de 10% responderam sobre a competência organização que se aproxima muito das oferecidas pelo Centro Paula Souza. O restante das respostas analisadas ficou distante do que propõe o Centro. As respostas que mais se aproximaram, com relação às competências de seu curso, foram: *habilidade, organização, administração financeira, tomada de decisões, análise de dados, trabalho em equipe, iniciativa, liderança, conhecimento administrativo e criatividade.*

Em analogia com as demais pedagogias, a escola profissionalizante tem um trabalho a efetuar, e este constitui o seu objetivo próprio, para o qual são dirigidos todos os esforços ordenados dentro da estrutura existente. Através da pedagogia das competências, a escola pretende transformar o comportamento dos educandos, de modo a atingir um “estado desejável” estabelecido como meta da escola.

Porém, apesar de a organização escolar de ensino profissionalizante de nível técnico buscar, no contexto da pedagogia das competências, a formação dos sujeitos centrada na escola, isto não significa conceber esta

instância como espaço isolado e fechado ao conhecimento produzido no âmbito institucional.

A formação dos sujeitos, centrada nas organizações escolares e baseada na pedagogia das competências, deve proporcionar:

- 1 – o desenvolvimento do profissional flexível, por meio de uma prática de flexibilidade contínua sobre seu trabalho, na busca de possíveis soluções para os problemas reais a serem enfrentados em seu cotidiano de trabalho;
- 2 – a articulação teoria/prática, deve constituir-se num importante instrumento de atualização dos trabalhadores;
- 3 – a socialização das experiências bem sucedidas, que são submetidas ao coletivo, facilitando o processo de construção e apropriação dos saberes de sua profissão específica pelos trabalhadores;
- 4 – o desenvolvimento do potencial criativo e expressivo do trabalhador.

Entretanto, para que os objetivos assinalados acima de maneira simplificada possam ser alcançados e para que se concretizem estratégias de formação, pensadas segundo a concepção da pedagogia das competências algumas mudanças se fazem necessárias em duas instâncias interligadas: nos níveis centrais do sistema educacional e nas organizações internas das escolas de ensino profissionalizante de nível técnico.

V.V – Curso Técnico em Açúcar e Álcool.

Competências propostas para o curso de Técnico em Açúcar e Álcool, de acordo com o Livro das Competências Profissionais do Centro Paula Souza (março/2003– pg. 100) – para os módulos I, II, III e IV.

1 – Avaliar adequadamente as conseqüências da localização e operação de mecanismos de transmissão de calor.

2 – Selecionar os princípios básicos de administração e gerenciamento.
3 – Analisar riscos de processos e dimensionar a importância do sistema de utilidade na indústria.
4 – Caracterizar procedimentos operacionais e aspectos práticos de sistemas reacionais, sistemas sólido-fluido e equipamentos de separação e troca térmica.
5 – Analisar indicadores econômicos e produtivos.
6 – Selecionar procedimentos de segurança.
7 – Avaliar o desempenho de equipamentos.
8 – Identificar mecanismos e procedimentos de segurança e análise de riscos de processos.
9 – Dimensionar recursos materiais.
10 – Diagnosticar anomalias e propor correções na operação de equipamentos.
11 – Distinguir a necessidade de manutenção preventiva e corretiva em

instrumentos, equipamentos, sistemas eletro-eletrônicos, tubulações e acessórios do processo.

12 – Identificar procedimentos de preparação e condução de experimentos.

13 – Interpretar diagramas de processo, cronogramas de manutenção e de segurança.

14 – Interpretar resultados de análises.

15 – Avaliar e definir processos de execução.

16 – Interpretar processos produtivos e resultados de testes e ensaios.

17 – Analisar e avaliar relações custo-benefício em aspectos produtivos e de comercialização.

18 – Avaliar a influência de processos e de produtos no ambiente.

19 – Adequar sistemas convencionais de produção a tecnologias atuais.

20 – Analisar logística, métodos e processos de produção.

21 – Identificar e interpretar princípios e valores que orientem o convívio social, posicionando-se pessoalmente em relação a eles.

Respostas dos alunos

Os cinco alunos selecionados para análise afirmaram conhecer as competências desenvolvidas pelo seu curso.

1 - *Se você conhece as competências/atitudes e habilidades desenvolvidas pelo seu curso, mencione quais são as mais importantes e por quê?*

Aluno 1:	<i>Eu acredito que não há a mais importante, pois um depende da outra, por esta razão e necessário estar preparada.</i>
Aluno 2:	<i>Analisar produtos da indústria sucroalcooleira ter boa formação sobre higienização dos produtos, organização e limpeza do local de trabalho.</i>
Aluno 3:	<i>Ter noção sobre a fabricação, variáveis, máquinas, equipamentos e processos, sendo muito importantes para que se consiga o melhor resultado possível.” e que, “pois havendo esse conhecimento pode-se prosperar mais com a prática.</i>
Aluno 4:	<i>Prática Profissional, Análise Química, tecnologia na Fabricação de Alcool e Açúcar ou seja, aprendemos a realizar análises e como melhorar todo o processo e a da continuidade a qualquer</i>

	<i>ponto dentro do fluxograma de Usina sucrocooleira.</i>
Aluno 5:	<i>Análise química, processo industrial, técnico fabricação de açúcar e do álcool e prática profissional. Elas são importantes porque englobam praticamente toda a área do setor sucroalcooleiro.</i>

2 - *Essas competências e habilidades ajudarão a sua inserção no mercado de trabalho? Em caso afirmativo, como ajudarão?*

Aluno 1:	<i>Em abrir portas para que eu possa ter uma carreira promissora dentro de uma empresa.</i>
Aluno 2:	<i>Porque o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo e cada vez mais exigente com relação a uma boa formação profissional.</i>
Aluno 3:	<i>Saber avaliar todo o processo, internos de higienização, organização, para que possa haver o melhor resultado no produto final.</i>
Aluno 4:	<i>Pois ao sair da ETE estarei com habilidade, pois temos laboratórios para realizar análise e prática profissional, e conhecimento teórico nas matérias de tecnologia de fabricação voltado para melhorar o nível e conhecimento de seus</i>

	<i>funcionários.</i>
Aluno 5:	<i>Ajudarão na inserção no mercado de trabalho porque lhe dará conhecimentos necessários para exercermos a profissão corretamente.</i>

3 - Na sua opinião, quais as competências necessárias para ingressar no mercado de trabalho atual?

Aluno 1:	<i>Procurar sempre o melhor tanto de maneira pessoal com profissional para acompanhar a tecnologia.</i>
Aluno 2:	<i>Ser formado na área em que vai atuar e agir com seriedade e disciplina.</i>
Aluno 3:	<i>Não respondeu.</i>
Aluno 4:	<i>Estar apto e disposto a enfrentar novos desafios, ter raciocínio rápido, saber dosar esforços e saber reconhecer quando esta errado e na minha opinião a grande competência hoje é saber trabalhar em equipe pois com a globalização sozinhos não somos nada</i>
Aluno 5:	<i>Determinação, persistência, ter uma boa formação profissional.</i>

Dentre as principais competências propostas pelo Centro Paula Souza para o Curso de Técnico em Açúcar e Alcool temos: cuidados com o meio ambiente, princípios básicos de administração e gerenciamento, análise de indicadores econômicos e produtivos, procedimentos de segurança, avaliação de equipamentos, dimensão de recursos materiais, operação de equipamentos, manutenção preventiva e corretiva de modo

geral, condução de experimentos, normas de segurança, interpretação de resultados, processos de execução, interpretação de processos produtivos e resultados de testes e ensaios, compreensão e conhecimento das tecnologias atuais, análise de logística, métodos e processos de produção e identificação de princípios e valores que orientem o convívio social.

Atendo-se às competências propostas pelo Centro Paula Souza e às respostas dos alunos, pode-se observar a contradição que o sistema educacional de ensino profissionalizante paulista gera, pois, as respostas dos alunos aproximam-se pouco das competências propostas. Exemplificando, foram assim nomeadas pelos alunos as competências de seu curso: *não há uma mais importante que a outra, higienização dos produtos e organização no local de trabalho, conhecimento de equipamentos e máquinas, avaliação de processos, enfrentamento de novos desafios, determinação e raciocínio rápido.*

Podemos marcar aqui o sentido da aprendizagem, que não acontece de forma linear, sobre as bases das competências do curso. A seqüência de aprendizado, da qual faz parte a pedagogia das competências, contém muitas referências implícitas (de todos os alunos) para que esta pedagogia possa ser abordada desde uma causalidade estrita.

Os alunos assumem o sentido de aprender por meio da pedagogia das competências, algo como uma acumulação de informações (conhecimentos), enquanto as competências propostas pelo Centro Paula Souza enfatizam o valor dos procedimentos de interferência e relação. A passagem de um modo a outro de aprender implica num longo caminho que não começa nem acaba durante o período do curso.

Há uma coincidência entre a proposta da pedagogia das competências e a compreensão dos alunos no sentido de detectar os aspectos significativos de ensino-aprendizagem proposto. Mantém-se, assim, o critério de organização, elaboração e conteúdos, linguagem etc. que de certa forma adquirem maior relevância para depois enfatizar o discurso da pedagogia das competências.

Assinala Bernstein (1996:265)

“Dissemos que o discurso pedagógico consiste nas regras para embutir um discurso instrucional num discurso regulativo. O discurso instrucional regula as regras que constituem a variedade legítima, as características internas e relacionais das competências especializadas. Esse discurso está embutido num discurso regulativo, discurso cujas regras regulam o que conta como ordem legítima entre transmissores, adquirentes, competências e contextos, bem como o que conta como ordem legítima no interior desses elementos.”

Em vista disso, é preciso repensar a formação dos trabalhadores, na medida em que cabe repensar a sua atuação pós-nível de escola e de sistema. Há, no mundo do trabalho, um papel a ser desempenhado pelo trabalhador que difere do discurso das instituições de ensino profissionalizante e ao que parece, deixa-os tecnicamente desamparados.

Não se pretende oferecer, nem há neste momento, respostas definitivas. Pensa-se, porém, que é possível e necessário romper com esta situação que faz os educandos em formação para o trabalho, simples cumpridores de um discurso “presenteado” por instâncias governamentais.

V.VI – Curso Técnico em Mecânica.

Competências propostas para o curso de Técnico em Mecânica do Livro das Competências Profissionais do Centro Paula Souza (março/2003– pg. 75) – para os módulos I, II e III.

1 – Interpretar circuitos elétricos, eletroeletrônicos, hidráulicos e pneumáticos.
--

2 – Avaliar e planejar a qualificação de equipes de trabalho.

3 – Identificar demandas e possíveis soluções na concepção de projetos.

4 – Analisar e avaliar relações custo-benefício em aspectos produtivos.

5 – Estabelecer critérios de produtividade e qualidade.

6 – Comparar técnicas de controle da qualidade referentes a processos, insumos e produtos.

7 – Analisar logística, métodos e processos de produção.

8 – Definir logísticas de manutenção.

9 – Organizar controle estatístico de manutenção.

10 – Especificar sistemas de medição e controle de variáveis de processos industriais.

11 – Interpretar ensaios e testes, comparando com padrões técnicos.

12 – Interpretar esquemas, gráficos, plantas, fluxogramas e diagramas.
13 – Correlacionar sistemas de gestão da produção.
14 – Determinar características e propriedades de materiais, insumos, produtos e elementos de máquinas empregadas na produção.
15 – Identificar e interpretar princípios e valores que orientem o convívio social, posicionando-se pessoalmente em relação a eles.

Respostas dos alunos

1 - *Se você conhece as competências/ atitudes e habilidades desenvolvidas pelo seu curso, mencione quais são as mais importantes e por quê?*

Aluno 1:	<i>1º A arte de tornear, e programação do CNC. 2º Faz com que você se desenvolve profissionalmente para o mercado de trabalho.</i>
Aluno 2:	<i>Todas as competências. Todas fazem parte da área que iremos trabalhar.</i>
Aluno 3:	<i>Atenção e convivência. Dela que parte para a habilidade do trabalho e adquire as habilidades no que está fazendo.</i>
Aluno 4:	<i>Aprendizagem de torno mecânico, é importante na fabricação de peças para</i>

	<i>máquinas industriais etc. E total conhecimento de torno.</i>
Aluno 5:	<i>Desenho, aula prática, elementos de máquinas, resistências de materiais. São importantes Porque elas nos dão maior conhecimento sobre o curso.</i>

2 - *Essas competências e habilidades ajudarão a sua inserção no mercado de trabalho? Em caso afirmativo, como ajudarão?*

Aluno 1:	<i>No meu curso, como sou mecânico fico mais qualificado e conhecendo como foram fabricadas as peças.</i>
Aluno 2:	<i>Nos dão informações necessárias para sermos ótimos técnicos em mecânica.</i>
Aluno 3:	<i>O aluno respondeu que sim, mas não identificou quais são elas.</i>
Aluno 4:	<i>Ajudarão pois na indústria que trabalho para uma possível subida de cargo necessito do curso completo de mecânica.</i>
Aluno 5:	<i>Elas me darão maior visão do meu campo de trabalho, com isso possibilitando, uma vaga no mercado de trabalho.</i>

3 - *Na sua opinião, quais as competências necessárias para ingressar no mercado de trabalho atual?*

Aluno 1:	<i>Ser atual, conhecer a função que faz, honesto, habilidoso e procurar aprender</i>
-----------------	--

	<i>tudo o que faz uma empresa.</i>
Aluno 2:	<i>Visão, atitude, conhecimento da área e convicção.</i>
Aluno 3:	<i>Ter cursos profissionalizantes e trabalhar na sua área.</i>
Aluno 4:	<i>Além de um bom estudo necessitamos de muito interesse um bom relacionamento com os companheiros e é claro sabermos trabalhar no ramo.</i>
Aluno 5:	<i>Ser um bom profissional, estar sempre atualizado.</i>

As respostas dadas pelos alunos do Curso de Técnico em Mecânica, admitem que os conteúdos da pedagogia das competências são importantes, na medida em que a aprendizagem, incluindo-se aqui a formação de atitudes e ser competente, não se faz num vazio, mas sim a partir de algo real, concreto. Pode-se atribuir assim, à pedagogia das competências, a devida importância: aprender em profundidade os conhecimentos essenciais das várias disciplinas e suas competências que constituem condição necessária para a auto-aprendizagem, única maneira de o indivíduo continuar formando-se e se informando permanentemente.

A preocupação com aquilo que deverá ser objeto do conhecimento justifica-se, ainda, como consequência das deficiências que uma proposta, como a da pedagogia das competências, freqüentemente apresenta sob este aspecto, tanto em termos qualitativos, como quantitativos. Uma proposta como a da pedagogia das competências pode recair sobre aspectos pseudo-renovadores, como forte apelo imediatista, por exemplo.

Assim, no desejo de destacar aquilo que vem comumente rotulado como “evolução consistente do sistema educacional brasileiro”, “eficácia” e

“benefícios”, uma determinada pedagogia pode trazer poucas informações e conhecimentos, às vezes, nem sempre as mais relevantes.

Nesta pesquisa, do ponto de vista da qualificação, foi permitido verificar que muitos são os espaços que “formam” o trabalhador, relativizando, portanto, a supervalorização do eixo - formação inicial-trabalho, através da pedagogia das competências. Ou seja, diferentemente da crença bastante disseminada, o desenvolvimento profissional é construído na trajetória de uma vida para além da passagem formal por instituições formadoras de profissionais em nível técnico, como das escolas de ensino profissionalizante.

As competências do Curso Técnico em Mecânica são, assim, nomeadas pelo Centro Paula Souza: interpretação de circuitos, avaliação, planejamento e qualificação de equipes de trabalho, identificação de demandas, avaliação e interpretação de custo-benefício na produção, produtividade e qualidade, análise logística e de processos de produção, logísticas de manutenção, controle estatístico, interpretação de ensaios e testes, correlacionamento de sistemas de gestão e produção e identificação de princípios e valores que orientem o convívio social.

Alguns dos alunos pesquisados, em torno de 20% do Curso de Técnico em Mecânica, aproximaram suas respostas às competências propostas pelo Centro Paula Souza. Vejamos: *estar atualizado, ser honesto, qualidade de materiais, desenvolvimento profissional, habilidades técnicas, convivência e atualização.*

Porém, entre outros problemas a se considerar, o exposto acima se apresenta como um quadro de geração de desigualdade, representado pelas variáveis conjuntas do tempo e do esforço que o sujeito dedica à escola profissionalizante. Seria o que se pode chamar de *custo de oportunidade*, que é tanto mais pesado, quanto mais baixo mostra-se o desenvolvimento econômico-social-educacional do meio. Este custo apresenta-se muito superior ao *custo formal* e a este acrescenta-se para configurar o *custo real* da escolarização.

V.VII – Curso Técnico em Edificações.

Competências propostas para o curso de Técnico em Administração, de acordo com o Livro das Competências Profissionais do Centro Paula Souza (março/2003– pg. 36) – para os módulos I, II e III.

1 – Elaborar memoriais, especificações e projetos executivos.
2 – Identificar processos de aprovação e licenciamento de obras.
3 – Avaliar propriedades dos materiais não-convencionais de construção civil.
4 – Elaborar cadastro de fornecedores, materiais e serviços.
5 – Organizar fluxo de materiais.
6 – Dimensionar equipes de trabalho.
7 – Avaliar indicadores de produção, bem como a produtividade de equipes.
8 – Elaborar plano de verificação de serviços.
9 – Correlacionar despesas com cadastro de centro de custos e classificar preços de materiais, equipamentos e serviços.

10 – Desenvolver estudos de custos e prazos de obras.
11 – Compor cálculo de preço de obra.
12 – Identificar patologias.
13 – Interpretar especificações de máquinas e equipamentos.
14 – Identificar os tipos de estruturas e seus respectivos materiais.
15 – Identificar e interpretar princípios e valores que orientem o convívio social, posicionando-se pessoalmente em relação a eles.

Respostas dos alunos

1 - *Se você conhece as competências/ atitudes e habilidades desenvolvidas pelo seu curso, mencione quais são as mais importantes e por quê?*

Aluno 1:	<i>Conhecimentos técnicos das formas de trabalho.</i>
Aluno 2:	<i>Adquirir conhecimentos em todos os aspectos.</i>

Aluno 3:	<i>Não respondeu.</i>
Aluno 4:	<i>Broca para sustentação da casa planta para o projeto da casa.</i>
Aluno 5:	<i>Elétrica, hidráulica, matérias de construção, planejamento e orçamento da obra civil, desenho técnico, construção de edifício.</i>

2 - *Essas competências e habilidades ajudarão na sua inserção no mercado de trabalho? Em caso afirmativo, como ajudarão?*

Aluno 1:	<i>Pelo conhecimento.</i>
Aluno 2:	<i>Adquirindo credibilidade no mercado automaticamente você vai ganhando mercado de trabalho.</i>
Aluno 3:	<i>Não respondeu.</i>
Aluno 4:	<i>Não respondeu.</i>
Aluno 5:	<i>Não respondeu.</i>

3 - *Na sua opinião, quais as competências necessárias para ingressar no mercado de trabalho atual?*

Aluno 1:	<i>Qualificação profissional e estar atualizado.</i>
Aluno 2:	<i>Fazer um bom trabalho para ter e ser muito bem indicado.</i>
Aluno 3:	<i>O que a gente aprendeu até agora é</i>

	<i>muito pouco, o mercado exige muito mais pois, sempre está se renovando.</i>
Aluno 4:	<i>Formação escolar e competência no ramo.</i>
Aluno 5:	<i>Estar o mais possível atualizado na área que desenvolve.</i>

Estabelecer relações entre as competências propostas pelo Centro Paula Souza para o Curso de Técnico em Edificações induz a um diálogo entre educação para o trabalho, pedagogia das competências e o papel do Estado, enquanto teorias. No entanto, respeitando os limites e finalidades deste trabalho não foi possível identificar nenhuma das competências arroladas pelos alunos e as propostas pelo Centro Paula Souza, que de modo resumido são: saber elaborar memoriais, identificação de processos de aprovação e licenciamento de obras, elaboração de cadastros, organizar fluxo de matérias, estudos de custos e prazos de obras, cálculo do preço de obra, identificação de patologias, conhecer máquinas e equipamentos e identificação e interpretação de princípios e valores que orientem o convívio social.

Talvez tenhamos uma proximidade de identificação, mas uma percepção aguçada da compreensão das competências de seu curso, os alunos do Curso Técnico em Edificações não possuem.

Assim nomearam as competências os alunos do Curso de Técnico em Edificações: *conhecimento técnico das formas de trabalho, aquisição de conhecimentos em todos os aspectos, credibilidade no mercado, qualificação profissional e estar atualizado.*

A escola é um local de inovações e renovações pedagógicas que os agentes de educação constroem com seriedade e profissionalismo. No limite, acredita-se nisso. Porém, ao que parece, no caso da escola pública profissionalizante, não se pode desconsiderar um fato importante como o

de que a escola profissionalizante integra efetivamente o conjunto dos aparelhos do Estado.

Precisamos reconhecer a estrutura criada pelo Estado, que torna a escola de ensino profissionalizante brasileira dependente deste que a integra. Podemos nos ater também aos subterfúgios que o Estado utiliza para manipular as responsabilidades para com o sistema educacional brasileiro, ou seja, a responsabilidade para com a implementação e prática de propostas como a da pedagogia das competências para o ensino profissionalizante.

A tese a respeito é simples e clara em sua formulação: a escola de ensino profissionalizante de nível técnico é um *locus de reação às reformas*. Tais reformas, por sua *adversidade* e por sua *natureza particular*, ou a *reação às reformas*, comprometem resultados devidos à adesão, resistência ou ignorância (esses conceitos podem ser resumidos como *compromisso de implantação de políticas educacionais*), pois supõem critérios de organização. Esses critérios deveriam ser estabelecidos e pré-estabelecidos a partir das características do trabalho que se desenvolve no interior das escolas de ensino profissionalizante.

Fica-se aqui, somente num enunciado que no transcorrer deste trabalho permeou a conceituação, os depoimentos e as sugestões, apresentando a visão dos que fazem a escola ou a educação, ou ainda, o ensino profissionalizante e o sentido da atividade desenvolvida com base na pedagogia das competências.

V.VIII – Alunos do Curso Técnico em Alimentos.

Competências propostas para o curso de Técnico em Alimentos, de acordo com o Livro das Competências Profissionais do Centro Paula Souza (março/2003– pg. 102) – para os módulos I, II e III.

1 – Avaliar a qualidade nutricional dos alimentos.

2 – Elaborar e implantar o manual de Boas Práticas de Fabricação desenvolvendo o treinamento do pessoal envolvido.

3 – Estabelecer procedimentos de manutenção preventiva em instrumentos, equipamentos, sistemas eletroeletrônicos, tubulações e acessórios do processo.

4 – Determinar a composição nutricional de alimentos, através de procedimentos laboratoriais e com a utilização de banco de dados.

5 – Aplicar técnicas de controle de resíduos e efluentes na indústria de alimentos.

6 – Acompanhar e controlar processos tecnológicos.

7 – Atuar em pesquisa e desenvolvimento de novos produtos: formulação e processo.

8 – Estabelecer, avaliar e aplicar procedimentos de controle microbiológico e físico-químico de alimentos.

9 – Auxiliar no planejamento, implantação e melhoria de linhas de processamento industrial.

10 – Aplicar os princípios básicos de administração e gerenciamento.
11 – Identificar e interpretar princípios e valores que orientem o convívio social, posicionando-se pessoalmente em relação a eles.

Respostas dos alunos

1 - *Se você conhece as competências/atitudes e habilidades desenvolvidas pelo seu curso, mencione quais são as mais importantes e por quê?*

Aluno 1:	<i>Desconhece as competências/atitudes e habilidades desenvolvidas pelo seu curso.</i>
Aluno 2:	<i>Se responsabilizar prontamente por uma empresa de alimentos.</i>
Aluno 3:	<i>Controle de qualidade, é importante para se obter um produto de boa qualidade. Higiene na preparação dos alimentos, serve para aprendermos sobre como preparar os alimentos dentro do padrão de higiene e legislação.</i>
Aluno 4:	<i>Análise e controle de qualidade dos alimentos, conhecer são metodologia de trabalho em laboratório, saber manusear equipamentos de laboratórios.</i>
Aluno 5:	<i>Fazer análises químicas e microbiológica dos alimentos. Realizar controle de</i>

	<i>qualidade dos produtos. Conhecer os processos produtivos desde a matéria prima até o produto final.</i>
--	--

2 - *Essas competências e habilidades ajudarão a sua inserção no mercado de trabalho? Em caso afirmativo, como ajudarão?*

Aluno 1:	<i>Não.</i>
Aluno 2:	<i>Porque somente sendo responsável desta forma que posso ser um técnico desta área.</i>
Aluno 3:	<i>Nos ajudarão a sermos profissionais competentes no mercado de trabalho e nesse mercado só entra os melhores e mais competentes.</i>
Aluno 4:	<i>Ajudarão, pois o mercado de trabalho está muito competitivo, sendo assim se você ter conhecimento e habilidade será mais fácil para ser contratado e atuar nessa área.</i>
Aluno 5:	<i>Pelos conhecimentos adquiridos, pelas aulas práticas e teóricas.</i>

3 - *Na sua opinião, quais as competências necessárias para ingressar no mercado de trabalho atual?*

Aluno 1:	<i>Ser um bom profissional, ter competência e disponibilizar de idéias e ter um bom conhecimento profissional.</i>
Aluno 2:	<i>Disposição, criatividade, responsabilidade.</i>

Aluno 3:	<i>Todas na qual exigem a qualificação do curso ao qual deseja-se ingressar.</i>
Aluno 4:	<i>Ter habilidade e conhecimento.</i>
Aluno 5:	<i>Estar qualificado para qualquer área do mercado de trabalho.</i>

É importante analisar os pressupostos subjacentes nas manifestações dos depoentes do Curso Técnico de Alimentos. Aparentemente, os alunos caracterizam as necessidades de uma formação para uma “sociedade globalizada de alta competitividade e em constante renovação” e abordam as “aspirações do sujeito em formação, o futuro trabalhador”.

Porém, ao que parece, o ponto central de todos os depoimentos deságua num contexto maior que é o enfrentamento da competitividade, desemprego estrutural e excessiva complacência para com a realidade vigente. Ainda que não explicitado, *ter habilidade e conhecimento*, por si só, constituem matéria suficiente para sintetizar a representatividade do precário modo como as competências são disseminadas na escola pública de ensino profissionalizante.

Pelos depoimentos apresentados acima, principalmente por este: *“Nos ajudarão a sermos profissionais competentes no mercado de trabalho e nesse mercado só entra os melhores e mais competentes.”*- perpassam explicitamente problemas que os responsáveis pela educação profissional calcada na pedagogia das competências enfrentarão.

Aglutinam os elementos que até aqui alimentaram o debate sobre a pedagogia das competências, sua prática, a formação dos sujeitos para o mundo do trabalho, a interferência estatal e o processo de implementação das políticas públicas para o ensino profissionalizante de nível técnico, as adesões, resistências e ignorâncias que poderiam dar viabilidade ao

processo de adequada formação profissional aos sujeitos para enfrentamento do mercado de trabalho.

A análise acima exposta tem como referência as competências propostas pelo Centro Paula Souza para o Curso Técnico em alimentos, que são: avaliar a qualidade nutricional dos alimentos, elaborar e implantar manuais de Boas Práticas de Fabricação, estabelecer procedimentos de manutenção preventivo em maquinários, saber determinar a composição nutricional dos alimentos, acompanhar e controlar processos tecnológicos, atuar em pesquisa e desenvolvimento de novos produtos, auxiliar no planejamento, implantação e melhoria de linhas de processamento industrial, aplicar os princípios básicos de administração e gerenciamento, identificar e interpretar os princípios e valores que orientem o convívio social (competência comum a todos os cursos). Dentre as competências arroladas pelos alunos, *habilidade*, *conhecimento* e *legislação* foram às competências que mais se aproximaram das propostas pela Fundação Paula Souza.

Assim, o desenvolvimento explícito das competências propostas para o Curso de Técnico em Alimentos representa, como nos outros cursos analisados, um dos grandes desafios que a educação profissionalizante de nível técnico sob a égide da pedagogia das competências tem de responder nos dias atuais.

Se, consideráveis forem os avanços ou retrocessos da pedagogia das competências em muitas esferas, maiores serão suas perplexidades, em decorrência mesmo da perspectiva em que se possam colocar esses avanços ou retrocessos. Para resolver tal impasse exige-se mais, muito mais, que aquele pensamento intelectualista, “ao estilo de papel”, que Einstein ironizava em uma das famosas palestras com Wertheimer¹¹. Já não basta, neste limiar de uma nova era, reconhecer que a imaginação é o

¹¹ Max Wertheimer, *Productive Thinking*, New York, Haper & Brothers, 1945 – pgs. 183-184 – A tese desenvolvida no livro é ilustrada, entre outras pesquisas, por uma

veículo, por excelência, de abordagens das artes e das letras. Na verdade, todas as atividades humanas se farão tanto mais fecundadas quanto mais sejam tocadas pelo espírito criador, e os que as exerçam sejam capazes de alcançar além do formalismo lógico.

A análise realizada nos oito cursos pesquisados, sugere que não há uma compreensão integral dos educandos, do que seja formar-se para o trabalho por meio da política educacional da pedagogia das competências.

Desse modo, parece que temos uma situação crucial que é a da comunicação, tão necessária para a aquisição das competências.

No caso particular que se ocupou, um diagnóstico deve ter precedido a elaboração de uma pedagogia plena, importa agora completá-la ou corrigi-la à luz da experiência que vai se colhendo, já nas situações concretas.

Os objetivos da pedagogia das competências deverão ser vistos como desdobramentos para fixar a contribuição dos estudos e atividades que se focalizem tais objetivos e os do ensino profissionalizante de nível técnico como um todo.

O trabalho mais amplo reside no desenvolvimento, em que tudo há de integrar-se: o destaque às competências, enquanto conteúdos (temas); a escolha de “processos” a tratar eventualmente em primeiro plano, emergido da pedagogia das competências, como tradução comportamental dos objetivos; a fixação de hipóteses metodológicas, que incluem a avaliação do trabalho centrado na pedagogia das competências, em simultânea consonância com os objetivos, conteúdos e processos encarados, por sua vez, em função das reações dos educandos e educadores como dado largamente imprevisível (adesão, resistência ou ignorância como critério de absorção da pedagogia das competências).

O acima exposto faz de cada plano parcial, próprio da pedagogia plena das competências, um documento sempre inacabado e somente

recomposição do pensamento de Gauss e de Galileu e pela descrição do pensamento de Einstein.

possível de “concluir-se” pela execução, ao resolver-se no que poderíamos denominar de “pedagogia das competências reais”.

Considerações finais

O presente trabalho procurou, inicialmente, acompanhar o desenvolvimento histórico do ensino profissionalizante de nível técnico, desde o Brasil colônia, quando essa modalidade de ensino era, como se pode observar, destinada aos “desamparados”, “desvalidos da sorte”, entre outras denominações. O momento atual e sua proposta pedagógica, pautada na pedagogia das competências para o ensino profissionalizante de nível técnico, a partir da Lei 9.394/96 e do Decreto 2.208/97, foi debatido no capítulo II, III e IV deste trabalho, sem a intenção de preconizar posições isolacionistas em um mundo que tende a encaminhar-se para a interdependência, pois não passa de ingenuidade falar de co-operação entre partes desiguais.

Quaisquer, porém, que sejam as facilidades e os obstáculos encontrados na implementação de políticas públicas educacionais, cabe ter presente que as reformulações educacionais, como iniciativas de mudança provocada nos domínios sociais, políticos e econômico, tendem sempre a nascer com atraso e imperfeições e, ao que parece, nunca se completam.

Dessa forma, identificam-se as políticas públicas implementadas para o ensino profissionalizante de nível técnico, construindo um histórico até chegarmos à denominada pedagogia das competências que está inserida no contexto da modalidade de ensino estudada.

O objetivo principal foi o de verificar como se dão as relações pedagógicas num espaço escolar em que as políticas públicas estão em pleno e efetivo exercício e encontrar subsídios para avaliá-las.

Durante o período em que se esteve imerso na bibliografia destinada ao tema e no interior das escolas onde se realizou a pesquisa por meio de um estudo equivalente a um Estudo de Caso, percebeu-se que as políticas públicas destinadas ao ensino profissionalizante de nível técnico vêm se

dando como processo, isto é, com avanços e recuos na construção de sua história.

Por meio dos relatos obtidos nas entrevistas e nos escritos constantes nos questionários dos discentes, pode-se perceber que, durante o processo de formulação e implementação das políticas públicas do ensino profissionalizante de nível técnico, há sobrevivência e manutenção de processos já propostos no contexto do sistema educacional brasileiro. No atual momento, por exemplo, o Decreto 2.208/97, é anacrônico enquanto divide em módulos a educação profissional de nível técnico, compartimentalizando o ensino/aprendizagem e separando o ensino profissionalizante de nível técnico das outras modalidades do ensino básico. Já no Manifesto dos Pioneiros, de 1932, tínhamos uma proposta parecida para o sistema educacional.

A proposta do Manifesto era de que ao invés de um sistema educacional, teríamos dois sistemas paralelos e separados, totalmente independentes. As diversas modalidades de ensino – primário e profissional, secundário e superior – teriam diferentes objetivos culturais e sociais e deveriam ser instrumentos de estratificação social.

Os avanços e retrocessos, que ocorrem no desenvolvimento das práticas pedagógicas e de administração, reiteram a presença marcante de políticas públicas pré-determinadas, sem consenso coletivo e de caráter autoritário.

Pensa-se que a implementação de determinadas diretrizes educacionais tem que ser “progressiva”, quer em si mesma, quer em função das “peculiaridades e possibilidades” locais, refletidas na “legislação de cada sistema de ensino”. Conquanto óbvia, a prescrição impõe-se como ênfase e advertência, diga-se assim, para que não se pretenda fazer todas as mudanças de uma só vez, tentando inutilmente violentar realidades; nem se deixe de procurar, a todo momento, fazê-las na medida do possível e sob forma exeqüível.

A LDB 9.394/96 foi a regulamentação que marcou a atual história da educação profissional no Brasil. Com a promulgação da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ministério da Educação e do Desporto e o Conselho Nacional de Educação geraram um conjunto de medidas legais que passaram a reger a educação profissional no Brasil. Vejamos:

- O Decreto Federal nº 2.208/97, que regulamentou o parágrafo 2º do Artigo 36 e os Artigos 39 a 42 da LDB.
- A Portaria MEC de nº 646/97, que regulamentou a implantação da rede federal de educação tecnológica. Esta Portaria é destinada exclusivamente para a rede federal, pois nelas estão inseridos os Artigos 30 a 42 da LDB e o Decreto 2.208/97.
- O Parecer CNE/CEB nº 17/97, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, contribui para a obtenção de um resultado pretendido pelo Ministério da Educação e do Desporto, que era o de criar diretrizes para operacionalizar a educação profissional.

Além dessas regulamentações, geradas em nível federal, muitas outras também foram editadas para reger, orientar e organizar a educação profissional no nível técnico. Acredita-se que todas elas foram amplamente divulgadas no decorrer desse trabalho.

As políticas públicas destinadas ao sistema educacional, no Brasil, conforme pôde ser verificado, é demarcada por substanciais transformações, com destaque para as de ordem legal e institucional.

A atual LDB e o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997 foram normativos e decisivos para as mudanças ocorridas no âmbito da educação profissionalizante tendo produzido efeitos tópicos na oferta da educação profissional de nível técnico, inclusive para o Estado de São Paulo.

A percepção é de que os debates sobre a atual proposta pedagógica do ensino profissionalizante de nível técnico, destinada a qualificar

sujeitos para o mundo do trabalho, não podem negligenciar esses marcos. Nesse sentido, trazê-los à tona, remete a questionar qual seria o papel, a função social da escola e da escolarização e, particularmente, da formação dos sujeitos para o mundo do trabalho?

Aí se encontra seguramente o ângulo mais dinâmico da progressividade, para o qual ainda não se costuma atentar. Basta, entretanto, examinar as soluções contidas, implícita ou explicitamente, nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Decreto 2.208/97, para identificar todo um escalonamento orientado com o objetivo de formar os sujeitos somente como força produtiva, que em rigor continuam e completam. Isto significa preparar para sucessivas reformas e reformas de reformas, suscetíveis de ocorrerem com resistência, adesão ou ignorância por parte dos responsáveis pela sua implementação.

Quando se discute a educação profissional de nível técnico, deve-se, adicionalmente, lembrar dos limites interpostos a essa modalidade de educação na sociedade atual. Esses limites precisam ser pensados diante das profundas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e da produção, resultantes de políticas nacionais e internacionais.

As conseqüências diretas dessas macro-políticas, segundo parece, são: redimensionamento e inserção de novas tecnologias no processo produtivo, a constante modernização, que traz consigo a contradição de reduzir o número de vagas no mercado de trabalho, enquanto exige do trabalhador ampla qualificação e capacitação continuada, e com um agravante mais severo que é o desemprego estrutural, que já está expresso numa tendência mundializada.

Quando se fala em educação profissional, é preciso cuidado, pois em primeiro lugar, essa modalidade de educação é desprovida de estilo próprio, quando pensada como educação em sentido mais amplo; e em segundo lugar, seu processo de evolução é autônomo diante das políticas públicas do sistema educacional brasileiro. Essa não é uma característica

apenas do Brasil, mas de outros países também, conforme assinala Motoyama (1995).

Citando Azanha (1987:156) para enfatizar o parágrafo anterior, tem-se:

“...a cultura geral representa aquilo que aproxima e une os homens ao passo que a profissão, muitas vezes, aquilo que os separa (...). Num Estado democrático, onde todo trabalhador é cidadão, é indispensável que a especialização não seja um obstáculo à compreensão dos mais vastos problemas e que uma ampla e sólida cultura geral libere o homem das estreitas limitações do técnico.”¹

Também para Azanha (1987), a divisão e a especialização repousam no mundo do trabalho, enquanto que os fundamentos da cidadania estão na unidade e, portanto, naquilo que é comum e geral. Mesmo do ponto de vista de capacitar e qualificar para o trabalho, o caminho ideal, social e humanitário é o da formação geral e comum porque são os caminhos que defendem os sujeitos contra o eventual erro de uma decisão prematura e equivocada.

Por essa ótica apresentada, as políticas públicas educacionais deveriam considerar a educação enquanto prática social e buscar articular um currículo, mesmo o pautado na pedagogia das competências, relacionado-o a sua realidade circundante, não se atendo apenas a escolarização ou uma prática educativa institucionalizada. A autonomia das unidades escolares privilegiando seu *locus* é fundamental para situar políticas públicas que respondam positivamente às necessidades do sujeitos em processo de formação profissional.

Essa concepção, ao situar as escolas profissionalizantes de nível técnico e seu projeto político pedagógico, amparada na pedagogia das

¹ “Lê Plan Langevin-Wallon de Reforme de L’Enseignement”, 1964. In. Azanha, J.M.P. . *Educação: alguns escritos*. São Paulo, Editora Nacional, 1.987. (Atualidades Pedagógicas; v. 135 – p. 156).

competências, deve objetivar a formação integral do sujeito para o mundo do trabalho e exercício da cidadania, priorizando o saber (acadêmico), o saber-fazer e o saber-ser.

Porém, quando se atém a duas falas de alunos de cursos técnicos profissionalizantes, depara-se com a impotência da educação profissional em promover a articulação dessa modalidade de educação com a realidade social mais ampla. Vejamos o que dizem esses alunos sobre o que significa adquirir competência.

“Ser honesto, responsável um profissional capacitado e pronto para atender suas obrigações como funcionário.”

“Adquirindo um curso é uma das competências necessárias.”

Entende-se, no contexto apresentado das falas desses dois alunos, a Educação Profissional como elemento não constitutivo das relações sociais desejáveis e de formação integral dos educandos. Tais considerações permitem concluir que para a instituição, que visa profissionalizar tecnicamente, há uma imprecisa distinção dos campos e limites entre a educação básica e educação profissional, de maneira ampla. Não encontram-se nas citadas falas, conhecimentos e habilidades para o exercício do trabalho e da cidadania. Assim também, pouco se encontra nas falas analisadas no capítulo IV. A aquisição de conhecimentos, competências e habilidades exigem formação estruturada e sistemática de modo organizado. Também, nestas falas, assim como na maioria que foram colhidas na pesquisa de campo, a formação para o trabalho, via educação formal, parece não privilegiar valores éticos e culturais.

Relacionando-se o dito com a pedagogia das competências, atem-se à realidade vigente das escolas profissionalizantes de nível técnico. Os objetivos educacionais do projeto pedagógico regrado na pedagogia das competências não estão atingindo, na totalidade, seus objetivos

educacionais. Essa realidade foi detectada na pesquisa de campo através das respostas obtidas nos questionários aplicados aos discentes, bem como nas entrevistas realizadas com docentes, coordenadores e gestores.

A grande maioria dos discentes desconhece as competências, atitudes e habilidades a serem desenvolvidas pelos seus respectivos cursos. Também os docentes têm muita dificuldade de compreensão para incorporar, avaliar e dimensionar o modelo de competências ao seu cotidiano de trabalho. Pode-se afirmar que tudo ainda é muito obscuro, o campo é minado e exige uma exploração cuidadosa no sentido de compreender o conjunto de textos legais ainda não reconhecido por muitos dos envolvidos com a modalidade de ensino estudada.

Retomando um pouco do que já foi dito, sabe-se que a classe dirigente/dominante sempre optou por “estudar” seus filhos nas escolas que ofereciam ensino acadêmico. O que era denominado no Brasil, desde a colônia até o início da República, de “habilidades manuais” era destinado aos estratos sociais que viviam à margem da sociedade. Alguns autores estudados e citados neste trabalho são consensuais em afirmar que o *ensino profissionalizante foi totalmente marginalizado em relação ao ensino secundário*.

Uma sintética abordagem se fez necessária para que compreendêssemos que políticas públicas destinadas à educação profissional sempre tiveram uma trajetória diferenciada, sempre estiveram nas bordas do sistema educacional brasileiro. Mesmo que teoricamente a educação profissional a partir da década de 90 do século passado, tenha tido uma perspectiva diferenciada, gerada pela atual LDB e pelo Decreto 2.208/97, a resposta desta pesquisa ainda a coloca como marginalizada. Estando esta separada da educação básica, apesar de ser parte integrante da mesma, a educação profissionalizante não atende seus objetivos estratégicos de competitividade e desenvolvimento dentro da nova ordem econômica mundial.

As instituições do Sistema Oficial de Ensino que acatam as reformas propostas depois da LDB e do Decreto 2.208/97 não estão preparadas para oferecer uma educação profissional como complemento da educação básica. Apesar da regulamentação moderna e atual, a resposta da pesquisa é que um dos grandes problemas da separação – educação básica/educação profissional – é a falta de conhecimentos básicos dos alunos, como por exemplo, a deficiência na alfabetização, a dificuldade de leitura, entendimento e redação e até mesmo o não domínio dos princípios matemáticos, mais especificamente, da aritmética. Para muitos educadores do ensino profissionalizante das escolas pesquisadas, quando essa modalidade de educação era constituída por um conjunto sistêmico para formação, era possível, sim, fazer um trabalho mais adequado para qualificar e capacitar os indivíduos para o mercado de trabalho e exercício da cidadania. É interessante observar que, além de tudo, há muita resistência, ignorância e pouca adesão ao curso por parte dos sujeitos envolvidos com a proposta pedagógica da pedagogia das competências e com os atuais normativos legais destinados à educação profissional.

O que foi dito acima, também pode ser relacionado a um dos objetivos deste trabalho, pois uma das respostas que encontrou-se durante a pesquisa é que os compromissos exigidos por uma postura de cumprimento de uma determinada política, para sua implementação, está aquém do ideal. É importante lembrar que a educação profissional constitui uma modalidade educativa que, pela sua importância na vida dos sujeitos e no desenvolvimento econômico, social e político de uma nação, exige uma harmonia entre seu projeto pedagógico e o desenvolvimento do ensino/aprendizagem.

Um exemplo claro dessa perspectiva é esta fala de um dos docentes entrevistados.

“...Todas as mudanças foram grandes e repentinas e não estamos devidamente preparados para isso. Isto é mais um fator da preparação

do próprio professor. Eu exemplifico isso com o TMA – Tecnologia do Meio Ambiente -, que abrange conhecimentos de biologia, química, filosofia etc... é muito amplo e os professores não têm preparo para a transversalidade, não querem compromisso, não entendem o que está em jogo.”

Pensa-se que os resultados deste trabalho conseguiram, pelo menos em parte, responder às dúvidas preliminares, apontadas na introdução. Percebe-se que é possível contribuir concretamente com o desenvolvimento de uma educação que, em tese, prioriza a qualidade do ensino, mas depara com dificuldades que a impedem de universalizar a qualidade.

Tais dificuldades podem ser exemplificadas com esta pergunta fornecida por uma professora de química: *“O que você acha que acontece em minhas aulas, se não tenho uma balança sequer de precisão que funciona corretamente e as vidrarias que quebram constantemente pela própria fragilidade não são substituídas?”*

Esta pesquisa permitiu que se apontasse, nas escolas profissionalizantes estudadas, as necessidades prioritárias que não estão sendo supridas, bem como levantar as dificuldades que impedem tal suprimento.

O currículo baseado na pedagogia das competências que se identifique com as necessidades dos sujeitos que dele se apropriam fica comprometido diante dos muitos entraves encontrados e observados no processo de efetivação da estudada pedagogia. Entretanto vê-se que esse “modus operandi” já está instaurado e legitimado nas escolas profissionalizantes de nível técnico.

Os questionamentos, nos quais embasou-se este trabalho, permitem que se afirme que o ensino profissionalizante de nível técnico, apesar de objetivar, na sua proposta pedagógica, formar integralmente o profissional competente, não está cumprindo sua função enquanto prática de uma política pública adequada. Na proposta pedagógica está explicitado que a

pedagogia das competências educa para o trabalho na perspectiva de desenvolver competências, habilidades específicas e atitudes adequadas, relacionando-as ao fazer utilitário, deixando aquém o saber acadêmico e o saber-ser.

Isto se revela, nas palavras de docentes quando afirmam que para a quantidade de competências propostas para o ensino profissionalizante de nível técnico ser adquirida o tempo de duração dos cursos deveria ser maior, pois a realidade atual não permite que todas sejam trabalhadas.

Têm sido escolhidas, portanto, algumas das competências propostas para serem desenvolvidas e, pelo que foi possível perceber, as escolhidas são as de cunho instrucional e treinamentista, voltadas para a produtividade e desempenho do trabalhador.

Enfim, a pedagogia das competências poderá ser considerada como eficiente para a formação do sujeito, de modo totalitário e integral, quando for aplicada na íntegra de sua proposta pedagógica.

Políticas públicas educacionais, como as destinadas ao ensino profissionalizante de nível técnico não devem ser encaradas com resistência ou ignorância por parte dos implementadores e receptores. É preciso, sim, que sejam constantemente analisadas de forma crítica, em especial após sua implementação, para que sejam adequadas à realidade. As políticas públicas devem ser democratizantes para que a educação profissional cumpra sua função social, que é de colocar os sujeitos, adequadamente formados pela escola, no processo de construção de uma nova sociedade, em que as relações ideais entre capital e trabalho possam se concretizar.

Concluí-se, assim, que a formação integral do sujeito, enquanto força produtiva, tem um longo caminho a ser percorrido.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, M. *Avaliação da aprendizagem: Como trabalhadores – estudantes de uma faculdade particular vêem o processo – em busca de um caminho*. Tese de Doutorado, PUC/SP, 1990.

ALMEIDA, F. D. M. de. *Competências na constituição de 1988*. São Paulo: Atlas, 1991.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In Sader, E. & Gentili, P. (org.) *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, M.E.D.A. e LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU. 1986.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6ª ed. São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

APPLE, M. W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, P. A. A. & da SILVA, T. T. (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Visões críticas.– 5º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ARRETCHE, M. T. da S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas (pg 43/56) In. CANESQUI, A. M. Avaliação de políticas e programas sociais: conceitos e tipos de pesquisa. *Caderno de Serviço Social*: PUC-Campinas, 2000.

Azanha, J.M.P. Educação: alguns escritos. São Paulo, Editora Nacional, *Atualidades Pedagógicas*; v. 135 – p. 156:1987

AZEVEDO, F. de. *Novos caminhos e novos fins - A nova política da educação no Brasil, subsídio para uma história de quatro anos*. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

_____. *A educação na encruzilhada*. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BARRETO, A. de A. *Os Destinos da Ciência da Informação: entre o cristal e a chama*. Nova versão atualizada do texto apresentado na I Reunião da ANCIB Norte/Nordeste, João Pessoa - Paraíba, e revista em 15.05.99

BARROS, D. M. V. *Educação a Distância: o Telecurso 2000 e o atendimento às demandas ocupacionais*. Dissertação de Mestrado. UNESP-C/Araraquara: 2002.

BELLUZZO, R. C. B. *Da capacitação de recursos humanos à gestão da qualidade em Bibliotecas Universitárias: paradigma teórico e prático para ambientes de serviço de referencia de informação*. Tese de Doutorado: Depto. De Biblioteconomia e Documentação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo:1995.

BENKO, G. *Os Novos Espaços Industriais: a lógica locacional*. In: Cadernos IPPUR/UFRJ, v. VII, nº 1.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico – Classe, códigos e controle*. Volume IV da edição inglesa – Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira – Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

BODDY, M. *Reestruturação Industrial, Pós-Fordismo e Novos Espaços Industriais*. In: *Reestruturação Urbana — Tendências e Desafios* (Orgs.). Rio de Janeiro, Nobel/IUPERJ, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto – Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica – Assunto: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e de Nível Técnico* – Brasília – 1998/99.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998. II Congresso Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação. Proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto – *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais, Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto – *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental: introdução, Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto – *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, Brasília, 1999.

BRASIL/CNE/CEB. Resolução CEB nº 03, de 26/06/98. *Institui as DCN para o Ensino Médio*.

BRIOSCHI, L. R., TRIGO, M. H. B. *Família: representação e cotidiano – Reflexão sobre um trabalho de campo*. 2ª série – Textos – CERU – 1989.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. In: *Educação & Sociedade*, V. 23, nº 80, setembro/2002, p. 169-201: Campinas.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – Parecer Nº 16/99 – Aprovado em 05/10/1999.

DRAIBE, S. M. Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. (pg 13/42) In. CANESQUI, A. M. Avaliação de políticas e programas sociais: conceitos e tipos de pesquisa. *Caderno de Serviço Social*: PUC-Campinas, 2000.

CHAGAS, V. *Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º graus, antes, agora e depois?* São Paulo: Saraiva, 1980.

CHAUÍ, M. Vocação política e vocação científica da Universidade. *Revista Educação Brasileira*, 15 (31): 11-26, 2º sem. 1993.

CUNHA, L. A. Mercado de trabalho e profissionalização no ensino de 2º grau. In: NAGLE, J. (Org.) *Educação Brasileira – questões da Atualidade*. São Paulo: EDART, 1975

_____. Ensino médio: reforma da reforma? *Síntese (Rio de Janeiro)*, nº 8, jul./dez. 1976

_____. O “modelo alemão” e o ensino brasileiro. In: GARCIA, W. (Org.) *Educação brasileira contemporânea*. São Paulo: McGraw do Brasil, 1976

_____. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977

_____. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora Unesp, 2000a.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2000b.

CURY, C. R. J. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. *Educação em Revista (Belo Horizonte)*, n° 17, jun. 1993.

DOWBOR, L. (org.), IANNI, O. (org.), RESENDE, P.E.A. (org.). *Desafios da globalização*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003

DELUIZ, N. *O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo*. Artigo publicado no Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 27, n° 3. set./dez., 2001, p. 3-25.

DREIFUSS, R. A. D. *A Época das Perplexidades - Mundialização, globalização e planetarização: novos desafios* Petrópolis- RJ: Vozes, 2001

ENQUITA, M. F. O discurso da qualidade e qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A. & da SILVA, T. T. (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Visões críticas.– 5° ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FEATHERSTONE, M. *Nacionalismo, globalização e modernidade*. 3º ed., Petrópolis-RJ, Vozes: 2001.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. *Dicionário da Educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação: 2000.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A. & da SILVA, T. T. (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Visões críticas.- 5º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____ CIAVATA, M. (orgs.) *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro, DP&A Editora: 2002.

_____ Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 4ª ed., São Paulo, Cortez: 2002.

_____ Os Delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI P. (org.) *Pedagogia da Exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis,RJ: Vozes, 1997.

_____ (org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final do Século*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1998.

_____ *A produtividade da escola improdutiva*. 2ª ed. São Paulo, Cortez: 1.986.

GENTILLI, P. (org) *Globalização Excludente – Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis-RJ, Vozes: 1999.

_____ O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A. & da SILVA, T. T. (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Visões críticas.– 5º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GENTILLI, P. & da SILVA, T. T. (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação – Visões críticas*, 5ª ed., Petrópolis, Vozes: 1997.

GIDDENS, A. *As Conseqüências da Modernidade*. Lisboa, Celta: 1995.

GOMES, C. M. (org.) *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 4ª ed., São Paulo, Cortez: 2002.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GREEN, A. *Education, Globalization and the Nation State*. London, Macmillian Press, Lta: 1997.

GUNN, P. *A Indústria Automobilística nos Anos Recentes: as inflexibilidades da globalização*. In: O Novo Mapa do Mundo — Fim de século e Globalização (orgs.). São Paulo, Hucitec/ANPUR, 1993.

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo, Edições Loyola, 1992.

HIRATA, H. Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos. In: *Seminário Internacional de Educação Profissional, Trabalho e Competências*. Rio de Janeiro. Anais do Seminário. 1996.

HORA, da D. L. *Gestão Democrática na Escola*. 5ª ed. São Paulo: Papirus Editora, 1998.

JAYASURIYA, K. Globalization and the changing architecture of the state: the regulatory state and the politics of negative co-ordination. *Journal of European Public Policy*, vol. 8, nº 1, pgs. 101-123.

Jornadas com Lucie Tanguy – *Textos de apoio* – IIEP – Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas – iiiep@uol.com.br / iiiep@ig.com.br, jul, 2002.

KINGDON, W. J. *Agendas, alternatives and public policies*. Boston, Little Brown: 1984.

KUENZER, A. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal* 2ª ed., São Paulo, Cortez Editora, 2000.

_____ *Ensino Médio – Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 2º ed., São Paulo, Cortez Editora, 2001.

_____ *Educação e Trabalho no Brasil: O estado da questão*. Brasília, INEP/MEC, 1987

IANNI, O. *A Era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, cap. VI, 1996.

LEBORGNE, D. & LIPIETZ, A. *Flexibilidade Defensiva ou Flexibilidade Ofensiva: os desafios das novas tecnologias e da competição mundial*. In: Reestruturação Urbana — Tendências e Desafios (Orgs.). Rio de Janeiro, Nobel/IUPERJ, 1990.

LIMA, L. C. *A Formação de uma Nova Territorialidade* In: O Novo Mapa do Mundo — Fim de Século e Globalização (Orgs.). São Paulo, Hucitec/ANPUR, 1993.

LOPES, A. C.. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo; o caso do conceito de contextualização. In: *Educação & Sociedade* V. 23, nº 80, setembro/2002, p. 389/404: Campinas.

MACHADO, L. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. *Revista Proposições*, da Faculdade de Educação da Unicamp, vol. XIII, nº 1 – ed. 37- jan/abr de 2002. (proposic@unicamp.br)

MACHADO, L. R. de S. O Modelo de Competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, nº 4, p. 79-95, agos./dez.: 1998.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, nº 64, p. 13/49: 1998.

_____ *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MARKERT, W. Trabalho e consciência: mudanças na sociedade do trabalho e a reconstrução da teoria de classe. *Tempo Social*, Revista de Sociologia. USP, S. Paulo, 14(2): 19-36, outubro de 2002.

MARTINIC, S. *Diseño y evaluación de proyectos sociales*. México, Comexani-Cejuv, 1997.

MARTINS, J. do P. *Administração Escolar – uma abordagem crítica do processo administrativo em educação*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1, t. 1 e 2.

MELLO, G. N. De *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 6ª. São Paulo: Cortez, 1997.

MERTENS, L. *Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: conceptos, metodologías y experiencias*. Organização Internacional do trabalho/CINTENFOR: Oficina Internacional del trabajo, 2002

MINISTÉRIO DO TRABALHO. SEFOR. *Questões críticas da educação brasileira. Consolidação de propostas e subsídios para ações na área da tecnologia e qualidade*. Brasília: MTb/SEFOR, 1995.

MORAES, C. *Educação, Trabalho e Formação Profissional*. Texto publicado em Prado, M.L.C. e Vidal, D.G. (org.) *A Margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: EDUSP, 2002, p. 42-61.

MORETTO, V. P. Competências ou inteligências múltiplas: que confusão é essa? *Revista do Curso de Pedagogia*. AEUDF. Brasília, v. 1, n° 1, p. 55-63.

NOSELLA, P. A modernização da produção e da escola no Brasil – O estigma da relação escravocrata. *Cadernos ANPED*, n° 5, Porto Alegre, 1993 (11° texto obrig.)

OFF, C. & LENHARDT, C. Teoria do Estado e Política Social. In: Offe, *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educação & Sociedade*, V. 21, n° 70, Campinas, abril/2000.

ORTEGA Y GASSET, J. “Pedagogía y anacronismo” in *Misión de la universidad y otros ensayos*. Madrid, Revista de Occidente, 1960 (3ª ed. em castellano) pg. 72.

PARO, V. H. *Administração Escolar: Introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ Parem de preparar para o trabalho!!!: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In FERRETI, C. J.; SILVA JR, J. dos R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.)

Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Hamã, 1999.

PEREZ, J. R. R. *Avaliação do processo de implementação: Algumas questões metodológicas*. In. *Avaliação de Políticas Sociais: uma questão de debate*. RICO E. M. (org.). São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1998.

POCHMANN, M. *O emprego na globalização. a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo, Boitempo: 2001.

PORTELLI, H. *Gramsci e o Bloco Histórico*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RIFKIN, J. *O fim dos Empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho*. São Paulo: Makron, 1995.

RAINBIRD, H. *La construction sociale de la qualification*. In: JOBERT, A., MARRY, C., TNGUY, L. *Éducation et Travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris: Armand Colin Éditeur, 1995.

ROBERTSON, R. *Globalization. Social Theory and Global Culture*. London: Sage, 1992.

ROPÉ, F. e TANGUY, L. *Saberes e Competências. O uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, 2001

SANTOS, B. S. Os processos de globalização. In SANTOS, B. S. (org.) *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto-PT, Afrontamento, 2001.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, dos M. P. Revisitando a inclusão sob a ótica da globalização: duas leituras e várias conseqüências. In: SILVA da L. H. (org.) *A Escola Cidadã no Contexto da globalização*. Petrópolis, RJ, Vozes: 1999.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortes/Autores Associados, 1983.

_____. *A nova Lei da educação – LDB - trajetória, limites e perspectivas*. 3ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

_____. *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional*. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22ª ed. , São Paulo: Cortez, 2002.

SHILLING, C. *Schooling for work in Capitalist Britain*. London: The Falmer Press, 1989.

SILVA JR. J. dos R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do Ensino Médio. In: *Educação & Sociedade*, V. 23, nº 80, setembro/2002, p. 203-233: Campinas.

SILVA, da T. T. *A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia* in: *Neoliberalismo, qualidade total e Educação – GENTILLI P. A. A. e SILVA, da T. T. (orgs.) - Ed. Vozes, Petrópolis – 5ª ed. – 1997.*

SINGER, P. *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas*. São Paulo, Contexto: 1998.

Simpósio Educação Profissional e Competências: o modelo britânico e perspectivas brasileiras. Senac, São Paulo: 2002 – www.ilo.org

SILVA, da T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A. & da SILVA, T. T. (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Visões críticas.– 5º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SULBRANT, J. A avaliação dos programas sociais: uma perspectiva crítica dos modelos usuais. In: KLISBERG, B. (org) *Pobreza: uma questão inadiável*. Brasília: Enap, 1994.

TANGUY, L. Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? In: *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 67, Unicamp, Agosto/1999.

_____ De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores: definiciones y usos de la noción de competencias. In: *El futuro del trabajo. El trabajo del futuro*. Buenos Aires, CLACSO, outubro/2001.

TAVARES, H. T. *Complexos de Alta Tecnologia e Reestruturação do Espaço*. In: Caderno IPPUR/UFRJ. Rio de Janeiro, 1993.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade na sociedade moderna*. São Paulo, Ática: 1998.

TOURAINÉ, A. *Poderemos viver juntos? iguais e diferentes*. Petrópolis-RJ, Vozes: 1999.

TREIN, E. Trabalho & Educação: Entrevista. *Revista Trabalho e Educação*. UFMG, nº 0, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Ática, São Paulo, 1992.

VALLADARES, L. & PRETECEILLE, E. *Reestruturação Urbana — Tendências e Desafios* (Orgs.). Rio de Janeiro, Nobel/IUPERJ, 1990.

VIANA, A. L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. *RAP — Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro 30 (2): 5-43. mar/abr. 1996.

WATERS, M. *Globalização*. Oireiras-PT: Celta, 1999.

WELLS, A., CARNOCHAN, S., SLAYTON, J. ALLEN, R & VASUDEVA, A. Globalization and educational change. In HARGREAVES et al. (Eds.), *International Handbook of Educational Changer*, London. Kluwer Academic Publishers, 1998.

Anexo I

A metodologia

Introdução

Começa-se por considerar que uma tese doutoral é mais apropriada para representar com significação os trabalhos científicos considerados monográficos. Isso porque nunca se deve buscar nela a visão de uma temática única, que diferencie uma pesquisa numa determinada área científica em que se posiciona, além de utilização de uma metodologia específica.

Para Severino (2002) essa pesquisa pode ser teórica, de campo, documental, experimental, histórica ou filosófica, mas sempre alinhada a uma única temática, específica, com campo delimitado e restrito. Ainda, para o autor, a tese de doutorado deve não só colocar e solucionar um problema demonstrado por hipóteses formuladas, mas convencer o leitor, apresentando razões fundamentadas em evidência de fatos e na coerência do raciocínio lógico.

Mais importante que isso, é ainda colaborar no sentido da originalidade do tema pesquisado, representando assim um progresso para a área científica na qual está inserida. Colaborar para o desenvolvimento da ciência, demonstrar por argumentos e contribuir de maneira inovadora.

Isso posto, faz-se a seguir a explanação metodológica deste trabalho, que é o conjunto de um processo de estudo, pesquisa e de reflexão que busca caracterizar o ensino profissionalizante de nível técnico, desde o Brasil colonial até os dias atuais, no contexto da pedagogia das competências.

I – A metodologia em questão

É usual em dissertações e teses a inclusão de um capítulo específico sobre a metodologia do trabalho em questão, que indique seus riscos e limites de alguns conceitos utilizados e ainda um delineamento que convencionalmente denomina-se referencial teórico. Apesar de se estar aqui apresentando um anexo específico das questões metodológicas, precisa-se esclarecer que o principal ponto levado em consideração para a elaboração deste trabalho é o de que o leitor compreenda com clareza o intuito do mesmo. Entende-se que nada vale um capítulo especial sobre a metodologia se a exposição do trabalho não consegue atingir seus objetivos de entendimento e interpretação por parte do leitor, ficando, nesse caso, tal capítulo apenas na formalidade.

Sobre isso pode-se encontrar em Frigotto (1986) que para se efetivar uma análise, incorre-se em inúmeros riscos, principalmente quando se levam em consideração as condições objetivas de que dispomos para a produção de um trabalho. Afirma o autor que certamente não temos consciência de muitos desses riscos, especialmente os ligados aos nossos limites pessoais. Também existem os riscos que decorrem da própria postura metodológica do trabalho e que neste anexo podem ser entendidos como a condição de avançar na compreensão da problemática em questão.

Diz ele

“O trabalho se orienta epistemologicamente pela concepção de que o processo de conhecimento implica delimitações quanto ao campo de investigação, porém não admite atomização do caráter de totalidade do objeto investigado. A parte engendra a totalidade.” (p. 30)

Nesse sentido, este trabalho de pesquisa, que envolve a história do ensino profissionalizante no Brasil e as políticas públicas a ele destinadas

com recorte para pesquisa de campo no Estado de São Paulo, moveu-se num contexto pedagógico, filosófico, econômico, político e sociológico.

A primeira reflexão que se aporta é de buscar uma compreensão do ensino profissionalizante de nível técnico, no suposto metodológico e salvaguarda epistemológica das políticas públicas que determinam essa modalidade de ensino, numa reflexão constante de que a mesma se insere nas entranhas da trilogia: educação/capital/trabalho.

A seleção dessa área de formação e o espaço de investigação foram, desde o princípio, a problemática com que esta pesquisa se preocupou. Igualmente, as questões enunciadas nos capítulos deste trabalho tiveram funções imprescindíveis para gerar um debate sobre o sistema educacional de formação profissional, baseado na pedagogia das competências, pois tanto as instituições de formação profissional quanto a pedagogia das competências institucionalizadas possuem uma gama de áreas de formação para os setores primário, secundário e terciário da economia e encontram-se presentes em todo o território nacional.

Não se preocupou neste trabalho em compreender a articulação existente entre as ofertas de formação e as necessidades de desenvolvimento localizado. A investigação ocorreu em duas escolas profissionalizantes do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza no Estado de São Paulo.

Assumir a opção de conduzir a pesquisa, mais próxima de um Estudo de Caso, sem a pretensão de universalizá-la, ampara-se nas dificuldades de realizar uma investigação de proporções universais num país continente como o Brasil ou num Estado como o de São Paulo.

A opção por um estudo muito próximo ao Estudo de Caso Quantitativo deve-se às características que este tipo de pesquisa/investigação apresenta como adequadas à observação e análise da realidade de forma complexa e atualizada.

Entre essas características, destaca-se

“Interpretação em contexto, em que a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorram ou a problemática determinada a que estão ligados.” (André e Lüdke, 1986:pp.18/19)

Também as colocações de Abramowicz (1990) permitem afirmar que num estudo próximo ao Estudo de Caso, tem-se as possibilidades de demonstrar a realidade como um todo, desmistificando as inúmeras dimensões de um problema ou situações dadas, retratando-os como um todo a clarear um conjunto de elementos e a estabelecer uma relação com seus componentes. Ainda é possível, para o pesquisador inteirar-se de uma gama de informações provenientes de diversas fontes, que lhe permitem criar pontos de interseção entre esses dados, confirmando ou não as hipóteses levantadas, descobrir novos dados que vão sendo incorporados à pesquisa, tornando-se questões alternativas a serem apresentadas no trabalho.

Diz Abramowicz:

“Outra característica do Estudo de Caso é o privilegiamento da interpretação do contexto. Tenta-se apreciar uma prática em uma dada situação, observado os efeitos, contextualmente. O que se leva em conta, no Estudo de Caso, é o cenário da situação como um todo abrangente onde o contexto tem uma função integradora e deve ser considerado, pois ele é único. (1990:40)

A justificativa feita aqui, com relação ao Estudo de Caso, deve-se ao fato de que o Centro Paula Souza possui 53 cursos técnicos e 102 qualificações oferecidas em 103 Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), sendo que esta pesquisa foi realizada em 2 Unidades do Centro Paula e em 8 cursos técnicos.

A representatividade de habilitações técnicas e qualificações intermediárias oferecidas pela ETEs “Dr. Adail Nunes da Silva” de Taquaritinga e “Elias Nechar” de Catanduva para os setores: industrial, agrário e dos serviços no conjunto de ofertas de cursos no sistema de educação profissional da região, onde a pesquisa foi aplicada, foi um fator relevante na escolha das mesmas.

As habilitações oferecidas pelas escolas, objeto de estudo nos municípios de Catanduva e Taquaritinga, são respectivamente:

1 - Edificações, Administração, Mecânica, Informática, Enfermagem e Açúcar e Alcool.

2 - Assistente de Gerenciamento Empresarial, Informática, Alimentos e Enfermagem.

Depois de se decidir sobre como a pedagogia das competências se institucionalizou no sistema de educação profissionalizante após o Decreto 2.208/97, tornou-se indispensável encontrar um espaço geográfico, onde fosse conduzido o processo de investigação aqui já mencionado.

I.I – Determinação do espaço de investigação

Após delimitar o espaço a ser estudado, tornou-se indispensável o contato com as instituições de ensino profissionalizante de nível técnico.

Fez-se o primeiro contato com as escolas por telefone e através de amigos que possuem relações mais estreitas com gestores das duas escolas. Isso transcorreu entre os meses de julho e agosto de 2003. No dia 29 de julho a gestora da escola de Taquaritinga-SP, ETEs Dr. Adail Nunes da Silva, solicitou um documento -carta-ofício-, a ser encaminhado para a mesma, que foi enviado por ela ao Coordenador de Ensino Técnico do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, Almério Melquíades de Araújo, para que fosse autorizado o contato com os sujeitos alvo deste estudo. O mesmo fato ocorreu no dia 07 de agosto, quando se enviou a mesma carta-ofício à diretora da ETEs Elias Nechar de Catanduva, que se

mostrou mais independente na questão de autorizar a entrada na escola para a pesquisa, decidindo ela mesma, por meio de sua assistente de direção, pois a gestora da instituição se encontrava em férias. Isso permitiu que a pesquisa fosse realizada sem qualquer problema em relação a instâncias superiores.

A carta-ofício foi elaborada nos seguintes termos:

CARTA OFÍCIO

Data, local e ano

Ilma. Sr. Diretora

Nome da Diretora

Nome da Unidade escolar

Endereço e telefone

Eu Laudenir Otavio Mendes, acadêmico da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, matriculado no curso de doutoramento, com RA nº 013665, sob orientação do Prof. Dr. Vicente Rodrigues, na área de pesquisa: Educação, Sociedade, Política e Cultura – Grupo de Políticas Públicas e Educação, solicito a sua permissão para realizar parte de minha pesquisa de campo para elaboração de minha tese de doutoramento na instituição escolar sob sua gestão.

O título provisório de minha tese é: *A educação profissional de nível técnico e o modelo de competências*, que tem por *objetivos gerais*:

- 1 – Compreender como a noção de competência e qualificação está se desenvolvendo no interior das instituições de ensino profissionalizante;
- 2 – Como as competências e habilidades podem colaborar com os discentes para sua inserção no mercado de trabalho;
- 3 – De que maneira as instituições de ensino profissionalizante estabelecem a relação entre qualificação e competência;
- 4 – Buscar qual é a compreensão dos profissionais envolvidos com o ensino profissionalizante sobre as categorias competências e qualificação, no que se relaciona ao currículo das instituições de ensino profissionalizante.

Por *objetivo geral* minha tese buscará a apreensão de como o modelo de competências qualifica para o mercado de trabalho.

Os instrumentos de coleta de dados serão por meio de *entrevistas/questionários* com gestores, professores coordenadores e docentes; e *questionários* aplicados em alunos de II, III e IV módulos de cursos profissionalizantes, dos quais será retirada uma amostra para posterior entrevista.

Cabe ainda ressaltar que os dados obtidos na pesquisa serão apresentados à instituição e a mesma somente será nomeada na tese com autorização prévia de seus responsáveis.

Desde já agradeço a colaboração, pois penso que partilhamos do mesmo pensamento de quanto é importante a produção do conhecimento para o desenvolvimento da educação brasileira e para a busca da qualidade do ensino/aprendizagem.

Atenciosamente,
Laudenir Otavio Mendes

Posteriormente, compareceu-se pessoalmente a essas instituições de ensino para dar conta das razões, natureza, âmbito e objetivos da pesquisa, bem como das principais ações indispensáveis à sua execução.

No primeiro contato informal, entre o pesquisador/investigador e os gestores das instituições, houve a preocupação de responder às dúvidas levantadas de imediato e de salientar a presteza de fornecer outros esclarecimentos mesmo antes de iniciar o processo de investigação e no transcorrer do mesmo, e ainda a garantia do anonimato ou não do estabelecimento de ensino escolhido, e o acesso ao trabalho final de investigação. Ficou claro que as escolas e sujeitos envolvidos na pesquisa só seriam nomeados com autorização prévia de seus responsáveis.

Importante acrescentar que o pesquisador foi autorizado e disponibilizado em todos os sentidos para a realização do trabalho, inclusive para contactar docentes, coordenadores pedagógicos, discentes ou outro profissional vinculado à instituição, que pudesse vir a ser útil no processo de investigação. Também houve o convite de ambas as gestoras para que o pesquisador apresentasse os resultados finais do trabalho na

reunião de planejamento escolar do ano letivo de 2005 para os coordenadores de curso e docentes.

Os primeiros contatos informais foram também relevantes no sentido de que contribuíram para que o pesquisador compreendesse melhor o funcionamento das instituições e conquistasse familiaridade com o público alvo a ser pesquisado. O reconhecimento do espaço a ser estudado foi de suma importância, visto que se constitui como forma de interpretar o enquadramento em que se situam as instituições de ensino profissionalizante de nível técnico, que sobremaneira contribuiu para revisitar a constituição teórica da tese, quando se buscou traçar um histórico da educação profissional de nível técnico no Brasil, as políticas públicas a ele destinadas e a atual conjuntura e estrutura dessa modalidade de ensino, compreendida até então somente no campo da teoria.

Vale destacar aqui que, num desses contatos informais em uma das escolas, um profissional envolvido com trabalhos pedagógicos, a saber, ex-aluna e atual funcionária da instituição que conhece o cotidiano da mesma há 11 anos, fez as seguintes observações:

“Tudo agora é competência e habilidade. A separação do ensino médio do profissionalizante foi uma coisa boa, melhor agora que antes. Porém, até 1994 o Centro Paula Souza era uma maravilha, depois disso as dificuldades aumentaram e muito, os salários foram achatados, as verbas minguaram, como por exemplo: a biblioteca recebia verba de 2 em 2 meses e agora essas verbas são raríssimas. Existe hoje um controle de evasão muito mais sério que antes da reforma. Há um processo de avaliação institucional constante. O padrão da escola está decaindo porque os investimentos são poucos.”
(04/08/2003)

Questionário comum para alunos de II, III e IV módulos em profissionalização técnica nos cursos de: Informática, Assessoria de Gerenciamento Empresarial, Alimentos, Enfermagem, Edificações, Administração, Mecânica e Açúcar e Álcool¹.

1 - Curso: Foi dado por nós - Período () diurno () noturno

2 - Estagiário () sim () não

3 - Você já tem outra formação profissional? () sim () não – se sim, qual?

4 - Idade: _____

5 - Sexo: F () M ()

6 - Estado civil: sol. () cas. () Outro _____

7 - Antes de estudar na ETEs, você estudava em escola:

Pública () Privada ()

8 - Cidade de origem: _____

9 - Está trabalhando atualmente? Sim () Não () – Em caso afirmativo, qual sua profissão? _____ e sua renda mensal? _____ .

10 - Nível de escolaridade dos pais:

Mãe – 1^a a 4^a Série () 5^a a 8^a Série () Ensino Médio () Superior ()

Outro _____

Pai - 1^a a 4^a Série () 5^a a 8^a Série () Ensino Médio () Superior ()

Outro _____

11 - Renda familiar:

1 salário mínimo () 2 a 5 salários mínimos () mais de 6 salários () mínimos

Outro _____

12 - Você se prontifica a ser entrevistado? Se sim, qual seu nome?

¹ A primeira parte do questionário busca traçar um perfil pessoal do aluno.

13 – Você conhece as competências/atitudes e habilidades desenvolvidas pelo seu curso?

Sim () Não ()

14 – Se conhece, mencione quais são as mais importantes? São importantes por quê?

15 – Essas competências/atitudes e habilidades ajudarão a sua inserção no mercado de trabalho?

Sim () Não () em caso afirmativo, como ajudarão?

16 – Na sua opinião, ser competente ou ter competência colabora para sua entrada e manutenção no mercado de trabalho?

() Sim () Não () Talvez () não sei

17 – Na sua opinião, quais as competências necessárias para ingressar no mercado de trabalho atual?

A pesquisa foi realizada no período de 28/08 a 23/09 de 2003, nas duas escolas já citadas. O número de vezes que se compareceu a cada uma delas é impossível de ser citado, pois foram muitas as idas e vindas às duas escolas. O fator mais agravante da coleta de dados se deu por conta de que se residi em Taquaritinga, distante 70 km de Catanduva. Essa distância dificultou a pesquisa em dois quesitos: tempo e finanças.

Quando se realizaram as entrevistas, utilizaram-se de dois mecanismos: entrevistas gravadas e anotadas. Apreendeu-se que tanto um procedimento quanto o outro são válidos, porque mesmo nas entrevistas anotadas manualmente os entrevistados foram muito prestativos e faziam suas declarações quase em forma de “ditado”. Pode-se dizer que é preciso, sim, dar voz aos cidadãos, pois muito deles podem contribuir para o desenvolvimento de teorias, construção das mesmas, que podem ser aplicáveis na prática e no desenrolar de qualquer situação pertinente a um tema estudado.

Dessa maneira procurou-se garantir a representatividade das pessoas envolvidas nesse trabalho, estando estas abarcadas direta ou indiretamente com o trabalho pedagógico das Instituições do Centro Paula Souza, entrevistando inclusive um chefe de serviços administrativos que não é citado no trabalho, mas também contribuiu para a elaboração do mesmo.

Com o material em mãos, que causou muitas dúvidas e ansiedades pela quantidade coletada, iniciou-se o trabalho de análise, sempre baseando-se no referencial teórico que já havia sido elaborado nos capítulos anteriores da tese, tendo em vista que o capítulo quatro que trata especificamente, da pesquisa de campo é o último deste trabalho.

A primeira parte do capítulo de análise de dados se relaciona às entrevistas efetuadas com os docentes, coordenadores e gestores das Instituições Paula Souza, apresentação e interpretação das mesmas.

A segunda parte é referente ao questionário aplicado nos alunos dos cursos técnicos profissionalizantes. Num primeiro momento decidiu-se

também fazer entrevistas com alguns discentes, porém as questões 13, 14, 15, 16 e 17 do questionário elaborado para os mesmos por si só já deram aparatos suficientes sobre as dúvidas e interrogações pertinentes ao tema estudado.

Assim, utilizou-se dos seguintes critérios de seleção de questionários diante do grande número aplicados aos discentes, totalizado em 633.

1 - Foram escolhidos cinco questionários de cada curso.

2 - Dois dos questionários foram de estagiários.

3 - Discentes com mais de vinte anos de idade.

4 - Discentes oriundos de escola pública.

5 - Discentes que atualmente não estão inseridos no mercado de trabalho.

6 - Não possui outra formação profissional.

Muitas sugestões e críticas, por certo, foram apenas atendidas parcialmente; em alguns dos aspectos criticados manteve-se a posição inicial, diante do caráter por excelência polêmico da tese. Com isso é preciso isentar a todos aqueles que ajudaram a construir esta tese por qualquer problema que por ventura ela engendre. O intuito que levou a escrevê-la não é outro senão aquele de entrar de forma mais comprometida no debate sobre o qual se desenvolve e que está longe de ser esgotado.

Anexo II

I – A íntegra das entrevistas dos docentes, coordenadores e gestores

1 - Coordenador e professor do curso alimentos – admitido em 17/06/93 como docente e coordenador desde agosto do mesmo ano que demonstrou grande experiência profissional.

Como hipótese e filosofia ou talvez até ideologia de “alguns” o modelo de competências é muito interessante na teoria. A prática é muito difícil. O mercado de trabalho não define as competências necessárias para a inserção nele e que ele prioriza, ele não identifica quais são essas competências. Precisaríamos saber.

Eu tenho a visão do empregador, pois trabalhei muitos anos na empresa privada como Engenheiro de Alimentos e sei que o mercado não sabe identificar essas competências. Falta para indivíduo competências enquanto pessoa e enquanto profissional.

Quem desenvolveu o modelo de competências não tinha noção do que fazer para o curso de alimentos, porque foi dada ênfase ao curso de química e não as necessidades do curso técnico em alimentos. Os alunos técnicos em alimentos podem registrar o certificado no CREEA – Conselho Regional de Engenharia de Alimentos e Agronomia e no CRQ – Conselho Regional de Química.

O currículo que prioriza as competências funciona em tese, porque os alunos deveriam ter um conhecimento básico, que antes da separação ensino médio do profissionalizante acontecia. Agora os alunos não possuem determinadas competências que são básicas, como por exemplo, interpretar um texto e o currículo baseado em competências não tem tempo hábil para desenvolver todas as competências necessárias para uma formação adequada. O curso oferece informação que o tempo permite tentando suprir as falhas da “rede”.

O curso necessita de uma série de atualizações nas competências é preciso uma pesquisa de campo junto às empresas privadas para saber quais são as exigências das mesmas.

A escola precisa formar sujeitos polivalentes, com as devidas competências exigidas pelo mercado e isso em hipótese isso não existe, porque eu pergunto: o que é competência para o mercado de trabalho? E respondo: a escola não sabe.

Também não gosto do termo auxiliar, por que quem é esse profissional? Essa denominação é muito retrógrada. Auxiliar o que?

Para mim habilidades e competências se confundem. Quem é habilidoso tem competências e quem tem competências necessariamente tem que ter habilidades.

As competências dadas possuem muito mais profundidade a serem trabalhadas que fica impossível no curso técnico, são tão abrangentes que só poderiam ser utilizadas e estudas nos cursos de pós-graduação. Se todas competências propostas pelo curso forem trabalhadas o sujeito torna-se doutor em alimentos.

Aqui temos autonomia de trabalho desde que não se reivindique dinheiro, há muito o Prof. Coordenador pede melhorias na biblioteca, mas não é atendido, foi cortada inclusive assinatura de revistas científicas importantes ao corpo docente e discente.

No segundo módulo do curso desenvolve-se um projeto prático que é muito mais viável que o currículo proposto, principalmente porque nesse momento trabalha-se a transversalidade. O projeto ensina, por exemplo, desde como ligar um liquidificador até a diferença entre 110 e 220 volts.

A grade curricular é bastante articulada na quantidade e na temporalidade. O conteúdo é alterado de acordo com a clientela, porque o conteúdo programático é uma consequência das competências. (sic)

2 – Coordenadora e professora do curso de informática desde 1991

A proposta do atual currículo baseado no modelo de competências é uma proposta que entendo mais viável, você trabalha com mais consciência do que está fazendo tem mais parâmetros para trabalhar porque há uma identificação do que se espera do aluno. Você sabe exatamente os conteúdos que se está trabalhando como os objetivos a serem alcançados. Talvez agora você esteja mais voltado realmente para o termo – olha agora você trabalha com competência porque na verdade agora o aluno tem que saber porque ele está vendo esse conteúdo, mas isso sempre foi feito, agora o professor tem de ser mais direto. Então talvez estejamos fazendo um trabalho mais direto sem ele perceber o que se está fazendo. O que melhorou foi que agora temos que mostrar para os alunos, talvez ai seja

interessante e o aluno tem dificuldade porque ele sabe o que esta acontecendo mais ele não entende porque esta vendo aquilo. A proposta é boa.

Assim como no tirar nota, porque agora não se trabalha com nota aqui, eu acho que assim fica difícil, muito difícil de você trabalhar, porque não existe avaliação que não tenha o lado subjetivo de motivação, com nota pelo menos você pode quantificar o quanto ele atingiu. Temos a nota I (insuficiente), B (atingiu as competências) e MB (ultrapassou as competências) agora eu acho que está muito amplo esse B porque tem os alunos médios e os alunos muito bons que se enquadram no B como aqueles que ultrapassam as competências então o aluno médio e muito bom se desestimula porque ele gosta mais de se comparar com notas..... eu tirei 7,0... eu tirei 8,0 e o B está misturando muito aluno médio com alunos que ultrapassam as competências.

Eu acho até que existe o trabalho de transversalidade porque você contempla tudo, sei lá acho que existe sim. Com a relação às decisões sobre o currículo existem professores e coordenadores que são convocados para participar da elaboração, aqui da nossa escola nunca ninguém foi convocado, aí vem pronto o nome da disciplina a grade curricular que você não muda, você até pode mudar, você até tem autonomia para mudar e adequar a realidade, por exemplo pega o nome da disciplina e ministra um conteúdo mais adequado a realidade.

O currículo e a formatação do meu curso técnico antes era melhor que agora. Este baseado no modelo competências, a divisão em módulos é uma coisa que não se pode discutir porque já existe, já está pronto. E pronto. Eu preferia o curso técnico que eu trabalho como era antes porque nós tínhamos aqui um curso que era dado em período integral à noite em quatro anos e durante o dia em três anos. Agora o curso técnico em três módulos você tem que passar tudo por alto você não consegue trabalhar todos os conteúdos como é atualmente, o que me falta é tempo para todos os conteúdos. O aluno também reclama disso ele preferia um curso com mais tempo, um curso mais longo. Então com essa mudança o que foi ruim para gente, não foi só por ter separado o ensino médio do profissionalizante, mas porque ficou um tempo mais curto o curso em três módulos é muito pouco tempo para trabalhar todas as competências exigidas. A gente tem que trabalhar muito mais conteúdos em muito menos tempo. É bom o que está acontecendo agora, trabalhar com competências, sim é, só que se perde mais tempo. Pare para pensar, nesse

sistema você tem que fazer uma avaliação contínua do aluno, saber se o aluno está atingindo as competências você fica praticamente o tempo todo avaliando o aluno então os professores encontram dificuldades, a gente tem muito pouco tempo para fazer tudo. Eu acho que a vantagem de antigamente é que era mais tempo para trabalhar o todo do curso.

Outra dificuldade encontrada é falta de base dos alunos, não só os da rede pública de ensino como também os da rede privada, a educação mudou muito, caiu muito o nível mesmo nas escolas particulares, então o que deixa a gente surpresa é ver que o aluno chega sem base nenhuma, eu não sei porque aconteceu isso, eles vêm para cá fraco demais. É interessante notar a diferença entre os nossos alunos que já tem primeira série do ensino médio e prestam vestibulinho, tem todas as falhas mas ainda estão num nível muito avançados que os do curso profissão, é um horror você se sente inútil dando aula, parece que aquilo não vai levar a nada.

O curso profissão é um projeto do governo estadual, implantado durante a última campanha para governador que ele resolveu preparar o aluno que está saindo do ensino médio para ter o primeiro emprego, para dar uma possibilidade dele trabalhar porque o aluno sai do ensino médio não pode continuar os estudos ele não sabe nada, não tem nada como profissão, então eles estão vendo alguma coisa técnica para eles poderem se encaixar no mercado de trabalho, mas acho que isso vai acabar foi só durante a campanha política, acho que tinham um dinheiro para investir, investiram nisso durante a campanha, mas agora acho que vai acabar.

O curso procura preparar o técnico de maneira integral, saber trabalhar e agir, porque você prepara o técnico para ir para o mercado de trabalho e não dá para saber ser só um técnico da sua área específica ele precisa também ter ética, tem que saber se comportar ele tem de ter um conhecimento mais amplo e ele tem que ter um conhecimento de como vai se portar diante de uma empresa, então a gente prepara mais o cidadão, digamos assim uma pessoa mais completa, então não é só o lado técnico não. Aliás, a gente para a aula no contexto técnico e procura abordar outros aspectos, outras situações.

A intenção é que o modelo de competências gere sujeitos competentes para o mercado de trabalho, apesar do tempo ser curto e a gente se esforça ao máximo. É

claro que em qualquer curso tem alunos que saem sem saber nada e aí na prática ele vai lembrar que aprendeu sim e vai poder caminhar.

O modelo de competências é mais ou menos sinônimo de trabalho concreto, veja bem, você não pode nunca ficar isolado do mercado de trabalho, porque às vezes você está trabalhando uma competência na escola que não é bem aquilo que o mercado pede, então para a prática das competências é preciso ouvir as expectativas lá fora estar ligado com todos os segmentos, porque o mercado muda muito e se você não estiver atualizado e saber exatamente o que eles querem os alunos não vão sair competentes. A escola não sabe bem quais as competências exigidas pelo mercado nem sempre sabe, na teoria é bonito falar que tem que ter parceria escola/empresa. Antigamente tínhamos pessoas que corriam atrás só disso, de estágio etc hoje o estágio para meu curso não é obrigatório então aluno fica por fora das exigências do mercado. Mas mesmo assim acredito que o aluno saia competente porque ele faz um trabalho de finalização de curso que exige dele que vá ao mercado e descubra alguém que precise de seu trabalho e desenvolva um trabalho para empresa, um trabalho real que vai ser utilizado pela mesma. Este é o projeto da minha área, o trabalho de finalização de curso.

Acho que os nossos alunos saem daqui com uma boa base porque quando eles vão para a FATEC eles são tidos com os melhores alunos da escola, o que eles aprenderam aqui facilita o trabalho dos professores lá.

Eu prefiro entre o curso técnico e ensino médio normal, o curso técnico porque pelos menos assim o aluno sai do ensino médio com uma profissão. Para que o ensino médio que está aí? Não prepara nem para os vestibulares nem para o mercado de trabalho de trabalho, e se prepara para os vestibulares à demanda de vagas das melhores universidades públicas não é suficiente para todos os alunos que terminam ensino médio. (sic)

3 - Professor e Coordenador desde 1999.

Acho que desde 2001 quando implantaram o modelo de competências principalmente no curso técnico ele é muito bom, mas seria bom que o ensino por competências fossem implantados nas escolas do ensino fundamental em todos os anos.

O currículo prioriza o saber, o saber ser e o saber fazer, mas os alunos precisam estar preparados para isso ele vem do ensino fundamental sem competências e estudando por competências aqui no ensino técnico dando continuidade às competências adquiridas no ensino fundamental.

Estou aqui desde 1999 e conheço o modelo antigo em parte, porque já dava algumas aulas na ETE e trabalhávamos com referências a serem trabalhadas. Hoje é viável o desenvolvimento de competências para formar o aluno para o mercado de trabalho, trabalhamos com competências aqui e o aluno desenvolve as restantes, por isso trabalhamos com vários módulos. O aluno precisaria desenvolver determinadas competências no ensino fundamental para passarmos para outras, sem ter que rever as anteriores, isso se aluno apresentasse um saber fazer na competência anterior.

Não há tempo hábil para trabalhar todas as competências propostas pelo curso porque são muitas competências para pouco tempo de curso, a gente procura atingir uns 70 ou 80% das competências propostas, porque dependemos de competências do ensino fundamental e é preciso voltar lá para o aluno adquirir as competências que o aluno deveria ter adquirido no ensino fundamental (ler e escrever, regra de três etc). Se os alunos trouxessem para o ensino técnico competências que precisam ser adquiridas no ensino fundamental, talvez conseguíssemos atingir 100% das competências propostas.

Hoje nós temos vários sistemas de avaliação, o professor não pode se pautar somente em um, avaliamos o aluno como um todo, dar várias chances para os alunos, desenvolver as competências e ser avaliados dentro das suas competências, talvez ele não tenha não muito dom para o curso que está fazendo e por mais que você recupere o aluno ele vai acabar desistindo do curso e talvez aquele que tem dom entrar para o curso sem saber o que quer. Primeiro ele tem que ter o dom para a profissão e depois desenvolver as competências e as vezes a competências tem ficado muito para trás porque são alunos que voltaram para escola, oriundos de curso supletivo etc e aí não atinge muito as competências propostas pelo curso porque o aluno não tem base. O que está pegando é falta de base do ensino fundamental.

As competências desenvolvidas pelo Centro Paula Souza nos seus cursos são sim, sinônimo de trabalho concreto, se todas as competências forem

trabalhadas e o aluno desenvolver todas aquelas competências ele vai ser um excelente profissional. A instituição Paula Souza sabe das competências exigidas pelo mercado dependendo da sua instalação local onde está inserido acho que a escola tem trabalhado para isso. Por exemplo, estamos numa região de usinas, precisamos preparar o pessoal para trabalhar no laboratório das usinas... os cursos são voltados mais para atender as necessidades do mercado de trabalho da região... então temos liberdade para isso atender as demandas do mercado da região, para desenvolver as competências prioritárias embora a preocupação é a formação do profissional como um todo. (sic)

4 - Professora e coordenadora com cinco anos de efetivo exercício na ETEs.

Gosto muito do modelo de competências. Fiz alguns cursos de capacitação no SENAC, porque também sou professora lá e esses cursos precisariam ser estendidos a todos os professores. Tento passar as informações só que os professores não absorvem como se deve, seria interessante alguém de fora que é mais valorizado dar esses cursos para os professores daqui.

A competência para ser completa precisa trazer os três saberes – o saber (acadêmico), o saber fazer e o saber ser. É preciso trabalhar desde o conteúdo, passando pelo fazer da coisa na prática chegando a postura ética do profissional. Se bem trabalhado dessa maneira, esse modelo de competência atinge seus objetivos. Atinge porque o aluno tem de vivenciar, quando trabalha-se a vivencia contextualizando a realidade ele aprende. Prática de trabalho de conteúdos significa aquisição de competências.

Quanto ao currículo tínhamos o modelo antigo que foi ajustado ao novo em duas semanas, na prática ficaram competências demais e não damos conta de trabalhar todas. Isto está sendo revisto pelo Centro Paula Souza, principalmente o perfil profissional de conclusão, atribuições e responsabilidades – estão sendo chamados em São Paulo a cada semestre dez responsáveis de um determinado curso para rever os perfis que eu citei anteriormente, isto desde 2002.

A quantidade de competências assusta e na prática nem a metade das competências propostas dá para trabalhar.

A transversalidade não pode ser descartada, é necessária e o trabalho é muito interessante e viável, e isso realmente acontece. Sem a transversalidade não é possível o aluno fazer o trabalho de conclusão de curso, porque por exemplo, o aluno de nenhum curso consegue fazer o trabalho sem se utilizar da informática.

Mas ainda sobre as competências, elas são lindas na teoria, mas na prática são difíceis de assimilar, no sentido do professor assimilar, da instituição dar suporte para o desenvolvimento delas.

Eu gosto muito do modelo de competências porque já compreendi o que é por ter feitos vários curso no SENAC. Esse modelo esbarra na resistência do professor à mudança e a compreensão do que seja esse modelo.

Quanto a avaliação, a prova não foi abolida, porque ela avalia o saber acadêmico, mas o saber fazer só dá para ser avaliado na prática, por isso a importância da avaliação continuada, da participação do aluno na sala de aula etc. que funciona muito bem, melhor que a prova... porém acho que quem avalia o aluno verdadeiramente é o mercado de trabalho. (sic)

5 - Gestor, ex-professor, ex-coordenador e atual assistente de direção com 15 de ETes.

Sobre a separação do ensino profissionalizante tenho a dizer que existem dois lados. Um bom e um perverso.

O bom é que eu entendo que o curso sendo específico como é agora, o aluno opta pelo curso pela própria aptidão, estão mais maduros e o aproveitamento é maior e melhor em termos de formação do técnico. É preciso que se trace perfis distantes da formação acadêmica e da técnica. São situações diferenciadas e estamos numa escola técnica e é preciso valorizar o ensino, a própria missão. Isso é positivo, mas nem tudo são flores.

O lado perverso é que quando o ensino era integrado o trabalho interdisciplinar era mais forte, muito mais estruturado. Como por exemplo o curso de alimentos, a química era integrada com a própria área, dando suporte para o aluno e a assimilação do conteúdo era muito maior. Hoje, o aluno já vem do ensino médio pronto, com dificuldades e falta de base que não tem como serem sanadas.

Em qualificação por módulo I, II, III... ele é certificado e a escola sabe que ele não está apto, apesar de o aluno ter atingido subsídios essenciais. Mas é diferente atingir os objetivos e estar preparado para o mercado de trabalho. Antes da reforma isso era atingido totalmente ou pelo menos chegávamos a um nível ideal. Havia uma sincronia de trabalho, quando as disciplinas eram trabalhadas com a própria terminologia da área e do aluno se sentia muito seguro de se assumir como técnico.

Essa mudança baixou a qualidade não por desleixo dos professores, mas porque não há como trabalhar todas competências sem os subsídios para trabalhar às mesmas. O mercado de trabalho exige mais do que podemos atingir. Você não atinge as competências sem ter conhecimento para atingir as mesmas. Para atingir as competências é preciso conhecimento de base, para se ter habilidades e valores. O conhecimento fica restrito, porque o professor não tem tempo para dar o subsídio que falta para o aluno.

A partir do momento que se diz que o curso é especificamente técnico, vem a responsabilidade de uma escola equipada e atualizada. E a grande questão é está. Não são. Talvez se encontre algumas, mas são situações muito particulares. Aqui na nossa escola está bom. Os laboratórios funcionam, porem eu pergunto: Estão preparados para preparar para o mercado de trabalho. Não estão. Por exemplo – vidraria – quebra com facilidade é muito difícil repor. Não por falta de solicitação.

Em termos de autonomia, digo que não temos, porque por exemplo a instituição exige que quando fazemos parceria com uma empresa ela não apareça e apareça sim o nome da APM.

Em nossa região vamos fazer parceria com quem? As empresas não interesse. Para conseguir estágio é uma loucura. E eu acho que é interessante para a empresa fazer parcerias e aceitar estagiários. Uma parceria seria interessante porque os laboratórios ficam ociosos a tarde e podemos usá-los nas parcerias, via administração.

Existem as equipes de suporte pedagógico de parceria, no papel existe e que poderiam desenvolver uma série de trabalhos dentro da escola, mas não há interesse do mundo lá fora que não reconhece a importância das ETEs. Isso em todas as ETEs. Nós é que nos atrevemos a buscar a empresa.

Isso fica mais claro nos trabalhos de conclusão de cursos, são criativos, importantes e morrem na banca. As empresas são convidadas mas elas não aparecem. E é tudo muito divulgado. Mas só aparecem professores, pais e alunos.

Há uma diversidade de fatores que influenciam na qualidade.

O modelo de competências não é exatamente sinônimo de trabalho para os alunos, porque ainda está preso ao modelo do conhecimento. Ai vem outro aspecto já levantado por mim, eu acho esse novo sistema que privilegia a formação por competências que ele precisa do conhecimento, uma visão não estanque de mundo, conhecimento amplo. Você precisa ser completo.

O que é a formação de competências hoje? É justamente dar ao aluno o conhecimento amplo, interdisciplinar, para que ele possa ter desenvolvido as habilidades e por consequência os próprios valores.

O modelo de competências é o caminho para a formação real do ser humano, só que o professor tem de ser preparado, e ele não está sendo, para formar competências é preciso ter competências. Ele ainda não é competente para trabalhar as competências propostas.

Quando informamos ao aluno ingressante que na prova não vai ter nota ele acha que então tudo vai ser muito fácil ou fica bravo porque aluno gosta de nota. Explicamos a ele que na sua vida o importante não é a nota, mas aquilo que aprendeu ou não, se você atingiu o ideal. O aluno mesmo verifica se está aprendendo ou não. Por isso a gama de avaliações. Tudo isso é fantástico. Mas quantos professores estão preparados para isso? E os alunos para receber esse conceito de avaliação?

O comentário geral dos alunos é que na ETEs não precisa se preocupar porque lá não tem nota. Então é preciso até o final do I módulo para eles entenderem que é preciso empenho, que a escola reprova sim, mas eles, na maioria, só vão entender isso quando o curso está terminando.

O sistema anterior dá uma aparência de maior seriedade no ensino. Era justo. Hoje os conceitos MB, B e I são interessantes no sentido de que quando se estuda competências mudamos nossa visão, muitas partes precisam ser trabalhadas, mas muita coisa errada acontece porque o professor ainda não se adequou ao novo sistema. Em final de planejamento muitos professores dizem não saberem o que é trabalhar com competências.

Cabe ao Centro Paula Souza, preparar e muito seus docentes para trabalhar com este modelo, precisa investir e não simplesmente exigir. No papel é tudo muito perfeito. Mas e a prática? O professor não sabe. Ele não sabe. A gente sente um abandono da instituição. O que fazer com tudo que é proposto. Não sabemos, fica muito a desejar.

O Centro tem um privilégio para fazer um bom trabalho porque são 107 ETEs. Isso diante da rede estadual...é nada...dá para dar uma atenção muito particular. O Centro não paga capacitação. Às vezes reembolsam as passagens. Quem ganha para investir em capacitação? Não é falta de vontade. É o bolso que se nega a participar dos cursos e capacitações. É preciso fazer isso por núcleos, centralizar em São Paulo como é feito é muito complicado. É urgente repensar isto. Eu tenho saudade do tempo em que íamos para as capacitações do Centro Paula Souza e voltávamos entusiasmados, com um material rico, que eram diretrizes fantásticas de trabalho. Não queremos nada pronto, queremos diretrizes e precisamos delas. O reflexo de tudo isso está atingindo o aluno.

Todas as mudanças foram grandes e repentinas e não estamos devidamente preparados para isso. Isto é mais um fator da preparação do próprio professor. Eu exemplifico isso com o TMA – Tecnologia do meio ambiente – que abrange conhecimentos de biologia, química, filosofia... é muito amplo e os professores não tem preparo para a transversalidade.

Temos um processo de avaliação com alunos em final de curso e que já terminaram os cursos onde questionamos quais são as disciplinas que eles não acham importantes nos cursos, e as mais citadas são as transversais. Esse processo de avaliação é um sistema de avaliação interno denominado SAIE – Sistema de Avaliação para alunos Egressos, que é feita com todos os alunos egressos.

Alguma coisa errada está acontecendo para os alunos dizerem por exemplo, do curso de Assistente de Gerenciamento Empresarial que Informática, Produção de Texto e Inglês não são importantes no curso.

Teoria é teoria. Prática é prática. A distância entre as duas é muito longa.

A estrutura do Centro é inquestionável. Porém essa estrutura se torna frágil diante do que discutimos nessa entrevista. Diante da realidade... . (sic)

6 - Professor com 8 anos de trabalho na Instituição Paula Souza

Eu queria saber trabalhar com competências nós não sabemos direito. Gostaria de ser mais preparado. Queria ajudar a elaborar o currículo porque sei as prioridades dos nossos alunos. Faço o que posso e acho que consigo sim atingir muito do que a escola propõe, muito do que é proposto mas isso é mais por nossa conta. É uma autonomia indireta, querendo ou não temos que ser autônomos porque precisamos adequar o currículo à coisas como transversalidade por exemplo.

Entre nós professores, fazemos reuniões e decidimos o que é melhor e acho que conseguimos o nosso objetivo. O que o aluno não aprende aqui ele aprende depois na prática, só a prática mesmo para formar adequadamente para o mercado de trabalho. É isso, te garanto que está difícil. (sic)

7 - Professor e coordenador há 18 anos

A separação do ensino médio foi ruim. O governo, por meio do Ministro Paulo Renato garantiu na época da reforma que os alunos tinham base da escola pública e isso não acontece falta base e muito para os alunos. Falta tudo.

O modelo de competências não prepara totalmente o aluno para o mercado de trabalho. Depois da reforma só mudaram os conceitos, os nomes. Já trabalhávamos tudo isso. Como professor o que me interessa é se o aluno aprendeu o que eu ensinei porque senão ele não se mantém no mercado de trabalho. Não adianta ser bonzinho, educado. Se ele não tiver conhecimento, nada feito. Competência para mim é sinônimo de conhecimento.

De certa forma temos alguma autonomia de trabalho, adequando o currículo à realidade, as necessidades da região, que o mercado local exige. Só não podemos mudar a grade, o número de aulas, podemos sim mexer no conteúdo programático.

A falta de base dos alunos não permite a transversalidade, eles não compreendem o que é isso na prática.

Para mim, eu queria concluir aqui que tudo o que é proposto pela ETES esbarra na falta de base do aluno. Quando era ensino médio e profissionalizante juntos, nós mesmos resolvíamos esse problema de base, mas agora ficou

impossível. Nós recuperávamos a falta de base na primeira série do ensino médio, agora não dá mais.;

Se o aluno absorveu as competências que a escola trabalhou, quando ele vai para o estágio normalmente é contratado pela empresa, se for competente. O mercado de trabalho é muito seletivo, só tem lugar para os melhores e ele precisa saber disso para ter emprego, ele precisa de qualificação.

Outro problema é o sistema de avaliação. Ele não é complicado, mas avaliar conhecimento é muito difícil, e é isso que a empresa exige, avaliar como um todo é difícil. Avaliação aqui é observação.

Quando teve a mudança o que eu ministrava de matéria em quatro anos passou para um ano e meio, o mesmo conteúdo. Acho fácil avaliar o aluno como um todo o problema é que temos quarenta e cinco minutos para fazer chamada, registrar a matéria dada, assinar, explicar matéria, cobrar o entendimento do aluno, tirar dúvidas. Isso dá em média um minuto por aluno. Conclua você mesmo. Nós professores somos heróis para cumprir que se resolve em outros lugares o que é melhor para a escola. (sic)

8 - Professora e atual diretora designada – 09 anos de ETEs.

Na minha conversa com os professores eu tenho que acreditar que a proposta curricular é ótima. Ninguém reclama de nada. Só o conteúdo de informática e sua proposta curricular que não concordo muito pois é muito elevado para o ensino técnico. Programação gera evasão do aluno. É muito difícil o aluno tem que ter muito raciocínio lógico para acompanhar.

Há discussões entre os coordenadores para elaborar a grade curricular em funcionamento feitas em São Paulo.

Nossos alunos são privilegiados com relação ao exercício da cidadania, quando eles chegam aqui vindos de outras escolas percebem a falta de base em todos os sentidos, e acho que conseguimos muito deles. O que ajuda são os projetos que estão em andamento e tem dado bons resultados e envolve muito os alunos e ajuda na sua formação geral.

A avaliação por competências ainda estamos aprendendo a fazer, já caminhamos bastante. É muito difícil mudar, quem estava acostumado a fazer avaliação com provas é difícil, mas iremos conseguir.

O modelo de competências esta fazendo a gente deixar para o aluno onde ele vai aplicar essas competências, antes só se dava o conhecimento sem dizer para que servia e onde aplicar.

Fazer com que os professores interajam para trabalhar a transversalidade esbarra na resistência, no passado recente de uma trabalho individualista mas estamos a caminho.

Com relação a parte diversificada o currículo só trabalha assim. Antes da reforma era anual e o aluno saía com dois títulos, o ensino médio e o técnico. Então tinha os dois, núcleo comum e parte diversificada. Agora só tem a parte diversificada. Nossos professores fazem um trabalho conjunto da parte diversificada, ainda é um longo caminho a trabalhar. Desenvolvemos um trabalho muito bom com relação ao saber fazer e o saber ser do aluno, muito ainda falta, mas muito foi conseguido. O Centro Paula Souza perto da educação que está ai fora eu acho que já caminhamos bastante.

Formar por competências para o mercado de trabalho depende muito do curso, porque o mercado muda muito, e por exemplo as competências trabalhadas na escola num ano letivo podem não servir para o aluno que usa para o mercado no ano seguinte. O trabalho escolar baseado no modelo de competências é um trabalho gradativo, lento e temos cumprido com aquilo que nos propomos a fazer em cada ano letivo.

Percebo que há uma preocupação no sentido de se fazer um trabalho coordenado entre todos os membros da Paula Souza para desenvolver melhor os modelos de competências.

O currículo dos cursos prioriza também a parte científica, não só competências e habilidades.

Somos muito cobrados do nosso trabalho. São muitos relatórios dos trabalhos efetuados na escola.

Competência para mim e a pessoa conseguir através dos ensinamentos da escola resolver os problemas encontrados na vida e na profissão. (sic)

9 - Professor e coordenador – 5 anos de coordenação e 9 anos como professor.

O modelo de competências no ponto de vista de variedade de critérios que tem para avaliar é válido sim. Porém é muito difícil não quantificar o aluno – só as competências não avaliam. É meio furado avaliar por competências como avalio. Estou avaliando cinco exercícios dados e ele acerta dois, então a gente acaba quantificando, não consigo só qualificar.

Competência é o estado final do conhecimento. Como avaliar isso? O modelo teórico das competências é qualificar.

O currículo e as competências trabalhadas chegam bem próximo do objetivo proposto. Pelo menos parcialmente. Nosso curso é muito próximo de um curso universitário, prepara muito mais para o mercado de trabalho.

A grande questão é qualitativa na avaliação por competências. Ficou mais fácil para o aluno e mais difícil para o professor no momento da avaliação. (sic)

10 - Professor com 6 anos de ETEs

O curso era melhor quando era atrelado ao ensino médio. Era mais completo. Antes eu tinha essa matéria em um ano, hoje é um semestre e tenho que passar o mesmo conteúdo.

Em parte, parece que o modelo de competências foi uma maneira de controlar ou diminuir a repetência. Não se aprova o aluno só pela sua competência adquirida mas também porque ele é bonzinho. O comportamento para a instituição é uma competência, mas isso não é competência para o mercado de trabalho.

A forma de avaliar é um componente essencial para a formação de competências para o mercado de trabalho. Na minha disciplina a transversalidade é impossível, sou só eu e eles.

Os documentos oficiais às vezes são inaceitáveis. A proposta é utópica, foge da realidade. Quem elabora as propostas é fora da realidade dos professores, dos alunos, da educação em geral. Está tudo muito confuso esse modelo de competências. O que é formar um aluno competente para o mercado de trabalho.

Não sei. Não sei porque não conheço o mercado. A manutenção da escola é outro problema. Nossa escola é bem preservada mas isso também é responsabilidade dos alunos, eles colaboram financeiramente para isso. (sic)