

MARIA TEODORA JESUS SILVA

**PROPOSTAS DE REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SENAI
E SENAC PARA O SÉCULO XXI**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

FLORIANÓPOLIS – 2005

MARIA TEODORA JESUS SILVA

**PROPOSTAS DE REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SENAI
E SENAC PARA O SÉCULO XXI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação (Educação e Trabalho), sob a orientação da Professora Doutora Eneida Oto Shiroma.

FLORIANÓPOLIS

2005

Dedico:

A meus pais, José Nicolau e Maria Cristina, que, mesmo na simplicidade cultural tiveram a sabedoria da vida e não pouparam esforços nem sacrifícios para proporcionar (a mim e aos meus sete irmãos) uma educação impregnada de valores fundamentais à formação humana.

A João Esmeraldo, amigo e companheiro de todos os momentos, a quem devo grande parte desta caminhada que, nos últimos trinta anos, ajudou a construir.

A minhas queridas filhas, Andressa, Elissa e Karime, razão maior de minha existência, as quais, mesmo com privação da presença e companhia maternas têm me dedicado carinho, atenção e apoio incondicionais.

A meus irmãos e irmãs, Ana, João, José, Terezinha, Odília, Olívia e Cristina, pela presença marcante e inesquecível em todos os momentos da minha vida e, que seja extensivo aos meus amados sobrinhos e sobrinhas, cunhadas e cunhados, bem como aos meus sogros.

Agradeço:

A Deus, pela vida e pela oportunidade de concretização deste sonho, uma vez interrompido e, muitas outras, questionado.

A Eneida, orientadora e, acima de tudo, amiga, cuja serenidade impressiona pelo seu jeito de ser e acolher, minha eterna gratidão, pela compreensão e paciência incondicionais frente às inúmeras limitações pessoais, sem as quais, não teria alcançado este momento que, como bem sabe, é muito importante para minha vida; e por todas as vezes que teve a privacidade e o espaço doméstico invadidos pelos intermináveis rascunhos e revisões.

A Marcílio e Lucas, pela invasão do seu espaço, e as vezes que tiveram roubada a companhia da esposa e mãe que se dedicara ao trabalho incessante de correção desta dissertação. Certamente, compartilharam, com ela, desse intento.

Aos professores do PPGE, em especial, Paulo Mekesenas, Lucídio Bianchetti, Célia Vendramini e Paulo Tumolo, os quais, certamente marcarão minha trajetória, pela postura de dedicação suave e carinhosa, mas, extremamente equilibrada que, ao mesmo tempo, que imprimiu um tom de seriedade e compromisso para com nosso aprendizado, favoreceu um clima saudável de confiança e respeito mútuos.

Às funcionárias do Programa, Maurília, Sônia e Patrícia, pela prontidão incessante no encaminhamento de nossas solicitações.

Aos colegas, Regina do CEFET, Evande do SENAI e Maria Teresa do SENAC de Santa Catarina, pela receptividade e disponibilidade de documentos e informações.

Aos colegas da Linha de Pesquisa Educação e Trabalho, pela convivência agradável e com quem pude compartilhar momentos enriquecedores.

Aos professores do Curso de Pedagogia da UDESC, pelos subsídios imprescindíveis à compreensão no campo das Teorias Educacionais, que contribuíram para meu ingresso ao Mestrado em Educação.

Ao CNPQ, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Esta dissertação analisa os pressupostos e propostas do SENAI e SENAC no campo da Educação Profissional. O texto foi sistematizado com base em informações colhidas por meio da análise dos principais documentos escritos por essas instituições, para reformular seus modelos de ensino e estilo de atuação. A investigação propiciou-nos a apreensão de uma gama de fatores que condicionam o processo administrativo e pedagógico dessas entidades, os quais, segundo elas, estão relacionados às condições sociais e educacionais do país estabelecidas pelas transformações político-econômicas e culturais dos últimos anos. Argumentam que a globalização, a crise do fordismo, o incremento de novas tecnologias e a reestruturação produtiva promovem mudanças e geram novos arranjos organizacionais que alteram as relações de trabalho e requerem um novo perfil de trabalhador exigindo, com isso, uma revisão de suas políticas e práticas, frente à necessidade de adequar-se aos desafios de uma realidade cada vez mais complexa e instável. Além disso, afirmam que o sistema educacional do país é deficiente e atribuem à educação a responsabilidade, tanto pela situação econômica da população, como pela má qualidade dos bens e serviços produzidos pelas empresas brasileiras o que dificulta nossa inserção e permanência no cenário da competitividade internacional. Diante disso elaboram propostas de ação, partindo do princípio de que cabe à Educação Profissional a missão de oferecer ao trabalhador empregabilidade para que sobreviva num contexto cada vez mais flexível e exigente, e também resgate sua condição de cidadania. Por fim, identificamos semelhanças e diferenças nas análises apresentadas nos documentos do SENAI e SENAC que apesar de aparentemente críticas, revelam os limites do delineamento de um projeto de Educação Profissional voltado aos interesses do capital.

Palavras-chave: Educação Profissional, Responsabilidade Social, Reforma Educacional, SENAI, SENAC.

ABSTRACT

This dissertation analyses the SENAI and SENAC's assumptions and purposes into the area of Vocational Education. The text had been systematized based on collected information through the analysis of the main documents written by those institutions in order to reformulate their teaching models and action style. The research allow us to notice a range of factors which affect the pedagogical and administrative process from those institutions which, according to them, are related to the social and educational conditions established by the political, economical, and cultural changes of the country in the last years. They argue that the globalization, the crises of fordism, the increment of new technologies, and the productive restructuring promote changes and create new organizational sets that have changed the work relations and asked a new worker's profile which requires, due to it, a review of their politics and practices, because of the necessity of appropriating themselves to the challenges of one more and more complex and unstable reality. Besides, they argue that the Brazilian educational system is poor and understand that education is responsible for both, the economical status of the population and for the bad quality of the goods and services produced by our enterprises which make more difficult the inclusion and permanence in the scenery of international competitiveness. Consequently, they have lauched new proposals, assuming that the Vocational Education has the mission of provide workers with employability in order to survive into a more flexible and exigent context, as well as helping them to recover their condition of citizens. Finnaly, we have identified similarities and differences along the presented analyses in the SENAI and SENAC's documents that although critical in the appearances, have revealed the limits of a project of Vocational Education linked to the targets of the capital.

Keywords: Vocational Education, Social Responsibility, Educational Reform, SENAI, SENAC.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRINQ	Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança
ACIF	Associação Comercial e Industrial de Florianópolis
AEMFLO	Associação Empresarial da Região Metropolitana de Florianópolis
AIDS	Síndrome da Imune Deficiência Adquirida
AN	Administração Nacional
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
AR	Administração Regional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAEP	Centro de Análises, Estudos e Pesquisas
CDL/F	Câmara dos Dirigentes Logistas de Florianópolis
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFET/SC	Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
CEMEP	Centro Modelo de Educação Profissional
CENATEC	Centro Nacional de Tecnologia
CEP	Centro de Educação Profissional
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CETEC	Centro de Tecnologia
CF	Conselho Fiscal
CFESP/SP	Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo
CFP	Centro de Formação Profissional
CGEP	Coordenação Geral de Educação Profissional
CIED	Centro de Informática Educacional
CIET	Centro Internacional de Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia.
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CME	Conselho Municipal de Educação
CN	Conselho Nacional
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNM	Confederação Nacional dos Metalúrgicos
CNTC	Confederação Nacional dos Trabalhadores do Comércio
CPRTV	Centro Nacional de Produção de Rádio e TV
CR	Conselho Regional
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
DIEESE/SC	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos de Santa Catarina
DN	Departamento Nacional
EAD	Educação a Distância
ECIB	Estudo da Competitividade da Indústria Brasileira
ET	Escolas Técnicas
ETF/SC	Escola Técnica Federal de Santa Catarina
ETHOS	Instituto ETHOS de Empresas e Responsabilidade Social
FACISC	Federação das Associações Comerciais e Industriais de Santa Catarina
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FECOMÉRCIO	Federação Nacional do Comércio
FETESC	Fundação do Ensino Técnico de Santa Catarina
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIEMG	Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais

FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FIRJAN	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IEDI	Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IHL	Instituto Herbert Levy
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
ISO	<i>International Standard Organization</i>
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MTb	Ministério do Trabalho
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NE	Núcleo de Ensino
NEEP	Núcleo das Escolas de Educação Profissional
ODMs	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PES	Plano Estratégico Situacional
PNBE	Pensamento Nacional das Bases Empresariais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Plano Político Pedagógico
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
RSE	Responsabilidade Social Empresarial
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem nos Transportes
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIE-E	Serviço de Integração Escola-Empresa
SIM	Sistema de Informações de Marketing
SINE	Sistema Nacional de Empregos
TV	Televisão
UDESC	Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITRABALHO	Rede Interuniversitária de Estudos e Pesquisas Sobre o Trabalho
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Objetivos de desenvolvimento do milênio.....	46
QUADRO 2: Princípios de Pacto Global.....	47
QUADRO 3: Questões para reflexão – Objetivos e Políticas do SENAI.....	103
QUADRO 4: Questões para reflexão: Metodologias de ensino SENAI.....	110
QUADRO 5: Questões para reflexão: Sistema de gestão e financiamento do SENAI.	113
QUADRO 6: Questões para discussões.....	114
QUADRO 7: Diretrizes fundamentais para operacionalização do projeto, ao longo do tempo.....	118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Problema	17
Objetivos	18
Justificativa	19
Considerações metodológicas.....	20
Forma de abordagem do problema	20
Procedimentos técnicos	21
Métodos científicos.....	21
Da seleção dos documentos	22
Análise dos dados	22
Limitações da pesquisa	25
Estrutura do texto.....	26
CAPÍTULO I – DA COMPETITIVIDADE AO MARKETING SOCIAL: OS INTERESSES EMPRESARIAIS PELA EDUCAÇÃO	28
1.1 A centralidade da educação na visão empresarial	31
1.2 Educação para a competitividade: ênfase do discurso empresarial.....	37
1.3 Responsabilidade Social: preocupações com a educação ou “pseudo-filantropia” do <i>marketing</i> empresarial?.....	44
1.4 Determinismo tecnológico e responsabilidade social na reforma da educação profissional dos anos de 1990.....	61
CAPÍTULO II - TRAJETÓRIA DO SENAI/SENAC EM SANTA CATARINA.....	65
2.1 Contextualizando o surgimento da Educação Profissional no Brasil	65
2.2 O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI	67
2.2.1 Breve histórico da origem e trajetória do SENAI.....	68
2.2.2 SENAI na virada do Século	72
2.2.3 O SENAI de Santa Catarina	75
Oferta de cursos	75
Perfil de trabalhador para a indústria	77
Perfil da clientela	78
2.3 Origem e trajetória do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC	80
2.3.1 O SENAC na virada do Século.....	82
2.3.2 O SENAC em Santa Catarina	83
Oferta de cursos	85
Perfil da clientela	90
Perfil de trabalhador para o comércio e serviços	91
CAPÍTULO III - PREMISSAS E DIRETRIZES PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SENAI	96
3.1 Projeto de reformulação da Educação Profissional do SENAI	96
3.1.1 Objetivos e Políticas institucionais	101
3.1.2 Pressupostos educacionais	105
3.1.3 Propostas curriculares	106
3.1.4 Metodologias de ensino	108
3.1.5 Organização administrativa da formação profissional	111
3.1.6 Regulamentação jurídica e relações institucionais	113
3.2 Premissas e diretrizes operacionais da educação para o trabalho do SENAI	115
3.2.1 Pressupostos do modelo de educação profissional do SENAI	116
3.2.2 Cenário/tendências do mundo do trabalho	116
CAPÍTULO IV - REFERENCIAIS PARA A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SENAC.	120
4.1 A Educação Profissional no contexto da Educação Nacional	122

4.1.1 A relação Educação e trabalho no documento do SENAC.....	122
4.1.2 Educação Profissional no Brasil	123
4.1.3 Reforma do Ensino dos Anos 90	125
4.1.4 Pressupostos da educação profissional do SENAC: cenário/tendências do mundo do trabalho	126
4.1.5 Desdobramentos/implicações para o mundo do trabalho	129
4.1.6 Desafios para a educação profissional.....	133
4.1.7 Propostas do modelo de educação profissional do SENAC	140
4.1.8 Organização curricular baseada no modelo de competências	145
4.1.9 Fundamentação filosófico-pedagógica da formação profissional no modelo de competências.....	152
CAPÍTULO V - ANÁLISE COMPARATIVA DAS PROPOSTAS DE REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NAS DUAS INSTITUIÇÕES (SENAI E SENAC)....	159
5.1 Contexto das instituições de formação profissional.....	162
5.2 Tendências de mudança no perfil do trabalhador	163
5.3 Desafios e propostas para a Educação Profissional.....	164
5.4 Estrutura curricular	167
5.5 Metodologias de ensino	168
5.6 Considerações finais.	171
REFERÊNCIAS	175
DOCUMENTOS.....	180

INTRODUÇÃO

O capitalismo do Século XX influenciou profundas transformações econômicas, políticas e culturais que determinaram alterações significativas na vida social. O incremento da inovação das forças produtivas, como resultado do desenvolvimento científico e tecnológico imprimiu mudanças intensas e contínuas em todo o sistema produtivo, propiciando o crescimento das economias e o aumento da produtividade às custas da diminuição da força de trabalho empregada e do elevado índice de desemprego estrutural. A expansão das novas tecnologias de base microeletrônica, da informática e dos sistemas de informação e comunicação, contribuiu para o estreitamento de distâncias, rompendo fronteiras nacionais e ampliando, de forma acelerada, os mecanismos de intercâmbio e comercialização dos produtos e serviços.

No campo político e econômico, os países aglutinaram-se em blocos e estabeleceram novas relações internacionais estimuladas pelo processo de abertura comercial e acordos de eliminação das barreiras alfandegárias. Na opinião de Octávio Ianni (1996, p.11), “a globalização do mundo expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial”.

No entanto, a globalização exerce impactos diferentes, tanto nos países centrais, como nos periféricos, os quais, nas últimas décadas vêm sofrendo pressões advindas, entre outras, da especulação do capital financeiro que dilapida os fundos públicos nacionais acentuando, de forma exacerbada, os juros devidos; por outro lado, o redesenho do espaço mundial estabelece uma nova dimensão do poder, de forma assimétrica no sistema mundial se considerarmos a divisão internacional do trabalho e a mundialização dos mercados Frigotto (1998); Ianni (1996).

Vários autores¹ apresentam um quadro das transformações produtivas que afetaram profundamente a realidade do trabalho e a vida social nas últimas décadas do Século XX. Destacam, principalmente, o surgimento de diversas formas de organização da produção que se difundiram como alternativa ao fordismo.

¹ Entre eles, Antunes (1995); Salerno (1994); Harvey (1994); Paiva (1994); Carvalho (1994); Schmitz e Carvalho (1988); Leite (1994); Hirata (1993); Machado (1994).

O sistema fordista é entendido como a forma paradigmática de organização da indústria e dos processos de trabalho ao longo do Século XX, constituída por elementos básicos tais como produção em massa, linha de montagem e homogeneidade dos produtos. Essa forma de organização tem como aliado o cronômetro taylorista, que permitia o controle dos tempos e movimentos e a capacidade de produção em série, utilização da linha de montagem, potencializada pela esteira rolante e pela organização dos trabalhadores em postos determinados, com funções fixas e, também, determinadas.

Em contrapartida, a acumulação flexível, forma atual de organização da produção, caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, com maneiras diferenciadas de fornecimento de serviços financeiros e mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. É um sistema que envolve rápidas mudanças nos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões. Tende a provocar o deslocamento geográfico que cria conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas, em virtude das pressões competitivas e da luta pelo controle da força de trabalho que levam ao nascimento de novas formas industriais, ou mesmo a integração do fordismo a toda uma rede de subcontratação para dar maior flexibilidade na expansão da produtividade e do aumento da competição e dos riscos.

O capitalismo contemporâneo apresenta um cenário de múltiplas características. Por um lado, alguns países têm convivido com uma diminuição do trabalho industrial e a expansão do emprego no setor terciário; por outro, uma heterogeneização ocasionada pelo crescimento do trabalho feminino e intensificação do trabalho parcial, temporário, subcontratado, terceirizado, informal, precarizado, além do elevado índice de desemprego. Uma realidade contraditória que, ao mesmo tempo que reduz o operariado industrial, aumenta o trabalho precário e o assalariamento no setor de serviços; incorpora o trabalho feminino e exclui os mais jovens e os velhos, havendo, portanto, um processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexificação na constituição da classe trabalhadora.

A desregulamentação e a flexibilização das leis que amparam os contratos de trabalho, garantindo os direitos trabalhistas permitem que as empresas alterem suas formas de seleção e admissão, quer em decorrência do quadro recessivo, quer em função da automação, da robótica e da microeletrônica, gerando uma perspectiva de elevação progressiva da taxa de desemprego estrutural. Ocorre uma precariedade do emprego e dos salários; das condições de

trabalho e, conseqüentemente, a regressão dos direitos sociais, bem como o afastamento dos mecanismos de proteção sindical, dificultando a mobilização da classe trabalhadora e exacerbando a individualização das relações trabalhistas.

A partir da década de 1980, esse cenário foi sendo delineado, também, no Brasil quando algumas empresas do ramo industrial implementaram técnicas de produção e de gestão oriundas de outros países, como Itália, Suécia e Japão como um meio de aperfeiçoar os sistemas produtivos, visando ampliar a flexibilidade e garantir uma maior qualidade e produtividade melhorando, assim, suas possibilidades competitivas, principalmente como arma defensiva frente à concorrência dos produtos advindos de outros países. O sistema taylorista/fordista passa a ser questionado e os argumentos em prol da produção flexível, já em uso em outros países, se popularizaram.

No intuito de corresponder a esses desafios, alguns empresários brasileiros procuravam rever os seus processos e técnicas de produção e de gestão, a fim de atender as novas exigências do mercado mundial. Na opinião de Machado (1994, p. 7),

os empresários têm sido conclamados a adotar os novos métodos e técnicas de gestão, se não quiserem perder eficiência, tal como determinam os atuais parâmetros da concorrência intercapitalista assim como, (...) os trabalhadores têm sido incitados a colaborar, coagidos pela ofensiva de enxugamento das empresas e pelo novo discurso patronal - a gestão participativa, que os responsabiliza diretamente, pela capacidade de sobrevivência das empresas e, indiretamente, pela possibilidade de equacionamento da crise econômica, que vem agravando as condições sociais de vida.

Dentre esses procedimentos, a qualidade total assume destaque, tornando-se o principal desafio das empresas no enfrentamento da busca constante de desenvolvimento e, conseqüentemente, dos mercados internacionais, cujo objetivo é a conquista da certificação pelas Normas ISO 9001². O discurso da qualidade provoca efeitos abrangentes na sociedade. Por sua vez, as empresas são impelidas a investir cada vez mais, no aperfeiçoamento dos seus processos, no sentido de atender melhor ao seu cliente.

Dessa forma, a partir do início da década de 1990, vai sendo construído um consenso de que um sistema produtivo, que seja competitivo, necessita de uma base sólida de educação que propicie um “novo perfil” de trabalhador, com condições de enfrentar os desafios do

² International Standard Organization (ISO) – são normas internacionais que regulamentam a implantação de sistemas de garantia da qualidade com vistas à padronização de produtos no mercado exportador.

ambiente de trabalho cada vez mais competitivo e excludente. Instaure-se, nesse sentido, a necessidade de que a educação dê conta de formar o trabalhador demandado pelos setores produtivos. Com isso, cabe indagar “afinal, que tipo de trabalhador é requerido e que novo tipo de formação será necessária para as classes trabalhadoras com estas inovações?” (FIDALGO, 1994, p. 31).

No entendimento dos empresários, é necessário que esse “novo” trabalhador seja mais qualificado, possua formação geral básica e esteja constantemente apto para assimilar as inovações demandadas pelos sistemas tecnológicos. Essa aptidão envolve: capacidade de reciclagem e aperfeiçoamento, participação e relacionamento em equipes, senso de iniciativa, liderança, criatividade, autocontrole, responsabilidade para atender possíveis emergências e funções multivariadas (a chamada polivalência), multifuncionalidade e empregabilidade; condições de adaptar-se aos novos tempos de flexibilidade, imprevisibilidade, insegurança e instabilidade. No entanto, pesquisas indicam que essas novas exigências ocorrem muito mais em torno das habilidades comportamentais do que, propriamente, das competências operacionais e profissionais. Para Machado (1994, p. 26),

o alvo essencial da qualidade total é, contudo, o controle do processo de trabalho através de formas requintadas de incorporação do saber dos trabalhadores, dadas pelo envolvimento incitado, cooptado e manipulatório de sua participação na gerência dos processos (...) As necessidades humanas de um trabalho de características significativas, de auto-realização, e auto-conhecimento estariam sendo atingidas?

Vários autores e documentos³ apresentam esse consenso generalizado de que o mercado exige um trabalhador mais qualificado, com formação geral básica, cujo perfil só pode ser alcançado na medida em que haja uma renovação do sistema educacional que ofereça condições de aquisição dos conhecimentos básicos e sólidos, com ênfase na grande capacidade de (auto)aprendizado, de (auto)treinamento para exercer funções constantemente reformuladas; possuir iniciativa e senso de responsabilidade para se defrontar com questões imprevistas, ser polivalente e comunicativo e capaz de estabelecer relações interpessoais em todos os níveis. Nessa visão, os argumentos difundidos são de que o desenvolvimento competitivo necessita de uma base sólida de educação e qualificação de parcela significativa da força de trabalho, tendo em vista que o sucesso das empresas está associado ao seu

³ Entre eles, Coutinho & Ferraz (1994); CNI (1998); IEDI (1992).

potencial de implantação de modelos de gestão, baseados na mobilização das capacidades humanas dos trabalhadores, para enfrentar um ambiente marcado pelas mudanças tecnológicas constantes e pela competição cada vez mais crescente.

Com isso, o alvo principal tem sido a educação, apontada como fator determinante do desenvolvimento. Essa visão determinista e mecanicista da realidade tende a apresentar um rompimento, como se houvesse uma mera substituição de um modo de produção por outro. É anunciada a emergência de superação do sistema de acumulação taylorista/fordista pelo de acumulação flexível como uma forma irreversível e acabada. O toyotismo assume a posição do novo, pronto e mais adequado, numa visão finalista que desconsidera o processo de desenvolvimento e simplifica a sua complexidade. Contudo, essa posição não leva em conta, entre outros fatores, o fato de que esses sistemas são alterados por um movimento de continuidade/ruptura, apóiam-se na ciência e na tecnologia, mas também, advém das recentes crises de acumulação capitalista, da corrosão do estado de bem-estar social nos diversos países, da resistência dos trabalhadores diante da rigidez do taylorismo/fordismo, etc. Não se leva em conta, ainda, um dos fatores preponderantes dessa análise, qual seja: além da posição ocupada na divisão internacional do trabalho nosso país se constitui, historicamente, por um alto índice de desigualdade e exclusão social.

Problema

A revisão da literatura sobre as mudanças no mundo do trabalho e a educação do trabalhador direcionou-nos a uma questão. A década de 1990 foi marcada por profundas mudanças no interior dos sistemas de produção sendo que, diante dos primeiros impactos desencadeados pela reestruturação produtiva, algumas empresas implementaram formas para diminuir seu quadro de pessoal como estratégia para redução de custos. Foi se estabelecendo um consenso de que o mercado exigia um trabalhador mais qualificado, que possuísse ampla formação geral, um trabalhador polivalente. Esse também foi o discurso predominante na primeira metade daquela década, utilizado para justificar as reformas educacionais do período.

Em contrapartida, durante o mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), foram implementadas reformas educacionais que afetaram a dinâmica dos sistemas de ensino público e privado. Essas alterações abrangeram todos os níveis de ensino e, dentre eles, as instituições que oferecem a modalidade de educação profissional foram profundamente atingidas.

No entanto, pesquisas indicam que as instituições tradicionalmente promotoras da formação profissional, como as Escolas Técnicas Federais, o SENAI e o SENAC vêm passando, desde os anos de 1990, por um redirecionamento de suas políticas, a fim de se adequar às exigências do mercado de trabalho, com vistas a atender as determinações do novo padrão de acumulação capitalista.

Assim sendo, o objetivo desta pesquisa é analisar, à luz dos documentos selecionados, quais foram os principais pressupostos e propostas de mudanças desencadeados nesse período sobre a dinâmica dessas instituições (SENAI e SENAC). Para ilustrar, de forma mais significativa o teor das mudanças, optamos por apresentar uma análise dessas instituições em Santa Catarina, a fim de compreender melhor essa realidade e identificar seus mecanismos de atuação. Para tanto, foi necessário realizar um breve histórico de suas trajetórias resgatando os aspectos distintivos como entidades promotoras de Educação Profissional no país e, em particular, no Estado de Santa Catarina. Portanto, tendo como foco o estudo dessas duas instituições tradicionais do Sistema 'S', decidimos fazer uma investigação minuciosa sobre os principais documentos nacionais e estaduais que orientaram a reformulação da Educação Profissional no seu interior, procurando identificar que modificações incidiram sobre as modalidades e níveis do ensino, a organização curricular e a estrutura administrativo/pedagógica.

Objetivos

Geral:

Efetuar um estudo comparativo sobre a reformulação da educação profissional em duas instituições tradicionais (SENAI e SENAC) no período da década de 1990, a fim de analisar seus pressupostos e propostas de reorganização institucional, estrutura e funcionamento dos cursos.

Específicos:

- ~~///~~ Analisar publicações de alguns órgãos representantes da classe empresarial, a fim de identificar a aproximação e a sintonia do seu discurso com as propostas de reforma do sistema educacional implementadas pelo MEC naquele período;
- ~~///~~ Realizar um breve histórico da trajetória de criação e funcionamento dessas instituições de Educação Profissional no País e no Estado de Santa Catarina;

- ✍ Analisar os documentos do SENAI e SENAC que orientaram a difusão das mudanças;
- ✍ Realizar um estudo comparativo dos pressupostos e propostas de reformulação dos cursos e ações de Educação Profissional dessas duas instituições do Sistema 'S', focando o contexto das instituições de formação profissional, as tendências do mercado acerca das mudanças no perfil do trabalhador, os desafios e propostas para a Educação Profissional, a estrutura curricular e as metodologias de ensino.

Justificativa

O destaque atribuído, nos últimos anos, pelos meios de comunicação à questão da educação e, ao mesmo tempo, o espaço ocupado neles pelos empresários e suas instituições representativas para divulgar experiências de ações desenvolvidas no setor das políticas públicas e, de modo especial, no educacional, despertou-nos o interesse por realizar pesquisa dentro dessa temática.

Ao mesmo tempo, ao fazer um levantamento a esse respeito, pudemos observar que desde o início da década de 1990 foi promovida uma série de eventos (palestras, reuniões, seminários, congressos, fóruns, *workshops*) envolvendo lideranças dos mais diversos segmentos (representantes governamentais, intelectuais, empresariais, sindicais, educacionais; instituições de fomento e de pesquisa etc.) num esforço conjunto de discussão em torno dos fatores críticos do sistema educacional, bem como da educação profissional dos trabalhadores brasileiros. Pesquisas⁴ indicam que, naquele período, houve um empenho significativo, por meio das várias entidades de classe, na produção de um volume considerável de documentos e publicações relacionados à educação, expondo suas críticas e, ao mesmo tempo, propondo soluções; o que contribuiu para reforçar nosso interesse de pesquisa.

A busca de evidências dos problemas educacionais, analisados ao longo daquela década por esses diversos atores, contribuiu para estabelecer um consenso em torno da necessidade de implementação de reformas em todo o sistema educacional. Diante disso, o MEC promoveu reformas por meio de políticas educacionais (abrangendo todos os níveis) reorientando as diretrizes, estruturas e práticas pedagógico-curriculares dos sistemas de ensino a fim de oferecer uma educação mais eficaz, direcionada aos requisitos supostamente demandados pelos setores produtivos. Essas políticas enfatizam o grande desafio da educação

⁴ Entre elas, IEDI (1992), IHL(1992), CNM/UNITRABALHO(1999).

frente à realidade brasileira, qual seja, o de proporcionar as melhorias das condições de vida da população, a formação da cidadania e contribuir para o desenvolvimento competitivo do país. Nesse contexto, foram tomadas medidas incisivas no campo da Educação Profissional afetando, de forma diferenciada, as instituições responsáveis por essa modalidade de ensino, tais como o CEFET, o SENAI e o SENAC.

Por outro lado, pesquisas apontam que, desde então, pressionadas por essa conjuntura, as instituições de Educação Profissional vêm adotando projetos de reformulação de suas políticas e diretrizes, a fim de atenderem as orientações prescritas pela nova legislação e se adequarem às exigências do contexto sócio-político e econômico do país. Relatório do DIEESE/SC, de 1997, indica que tanto o SENAI, quanto o CEFET, já vinham, ao longo da década, implementando novas formas de orientação de suas políticas de educação profissional.

Ademais, a opção pelo estudo da reformulação da Educação Profissional no SENAI e SENAC se deve ao fato de tais instituições, além de reconhecidas socialmente, exercerem expressiva representatividade no âmbito da formação profissional em todo o território nacional, legitimada em seu campo de ação pela credibilidade diante da sociedade e por acompanhar a história do desenvolvimento capitalista brasileiro.

Considerações metodológicas

Apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos utilizados para realizar o presente trabalho.

Forma de abordagem do problema

A presente pesquisa é de caráter qualitativo uma vez que pressupõe a existência de uma interação dinâmica “[...] entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números” (SILVA E. L. e MENEZES 2000, p. 20).

Com relação aos objetivos, segundo Gil (2002, p. 42-57), as pesquisas também podem ser classificadas como: exploratórias, descritivas e explicativas. A pesquisa exploratória: tem por objetivo “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Já, as pesquisas descritivas têm como intuito

identificar as características de determinada população ou fenômeno; e/ou o estabelecimento de relações entre as variáveis que o compõem. Finalmente, as pesquisas explicativas visam identificar os fatores que interferem e ou contribuem para a ocorrência de fenômenos. Em geral, as pesquisas explicativas aprofundam o conhecimento da realidade, uma vez que explica o porquê das coisas.

Portanto, o trabalho ora proposto pode ser caracterizado como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória porque busca uma maior compreensão das propostas de reformulação da educação profissional do SENAI e do SENAC para o Século XXI.

Procedimentos técnicos

Para realizar a coleta de dados, optou-se pelos procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e análise de conteúdo cujos propósitos são:

- ?? Pesquisa bibliográfica: consiste no estudo de materiais já publicados (livros, monografias, dissertações, teses, artigos em jornais/periódicos e ou internet. Sua finalidade é efetuar um levantamento e análise do estado da arte de determinada área do conhecimento científico (para embasar outros estudos científicos).
- ?? Pesquisa documental: consiste no estudo de documentos, em especial fontes primárias que ainda não receberam tratamento analítico.
- ?? Análise de conteúdo: consiste na análise de conteúdos escritos em jornais, dissertações e outros tipos de documentos com o propósito de descrever e ou interpretar o conteúdo das mensagens.

Devido às características inerentes ao tipo de abordagem do problema e as peculiaridades do presente trabalho, ou seja, análise das propostas de reformulação da educação de duas instituições de ensino profissional, a opção do estudo abrangeu os três procedimentos técnicos detalhados acima.

Métodos científicos

Método científico é um conjunto de processos ou operações mentais que balizam a linha de pensamento adotada no processo de pesquisa. Sua função é fornecer as bases lógicas para a investigação (SILVA, E. L. e MENEZES, 2000, p. 25). Em outras palavras, são formas de reflexão e não de simples pensamento (CERVO e BERVIAN, 1983, p. 34).

No presente trabalho procurou-se desenvolver uma análise dialética da realidade, contemplando o contexto social, político e econômico vislumbrado pelas Instituições de Ensino Profissionalizante e o objeto (as propostas de reformulação do ensino profissional) baseada: nos processos históricos, discussões filosóficas e/ou análises contextualizadas (Martins,1994, p. 4).

Da seleção dos documentos

A escolha das instituições e dos documentos a serem pesquisados foi intencional. Ela é intencional porque “[...] é baseada no pressuposto que o investigador deseja descobrir, entender e ganhar idéias, por isso deve selecionar uma amostragem com a qual muito pode ser aprendido (MERRIAM, 1988, p. 61)”.

Segundo Minayo (1993), apesar de intencional, a perspectiva qualitativa trata com distinção os atores sociais que contêm as características que o pesquisador pretende conhecer. Nesse sentido, optou-se por avaliar Instituições de Ensino Profissional. Para a escolha da amostra das instituições a serem pesquisadas utilizou-se os seguintes critérios:

- a) Relevância no campo da educação profissional;
- b) a instituição, necessariamente, deve possuir um plano institucional de reformulação do seu sistema de ensino;
- c) a instituição, preferencialmente, deve estar localizada no Estado de Santa Catarina;
- d) a instituição, deve estar predisposta a disponibilizar cópias dos principais documentos que nortearam a sua política de reformulação do ensino profissional.

De acordo com os critérios estipulados optou-se por analisar duas Instituições de Ensino Profissionalizante que atuam na cidade de Florianópolis, Estado de Santa Catarina: o SENAI e o SENAC.

Análise dos dados

O objetivo do tratamento e análise dos dados é descrever, interpretar, categorizar e explicar os dados coletados, de maneira que esses venham a responder às questões formuladas no estudo. Assim, a análise consiste em uma recombinação das evidências coletadas (YIN, 1987; TELLIS, 2000), para compreender, esclarecer, validar ou refutar os objetivos iniciais propostos no estudo. Pode-se dizer que esse é um processo dinâmico, porque a coleta e análise

dos dados ocorrem quase que simultaneamente, ou seja, à medida que está sendo feita a coleta faz-se interpretações parciais que auxiliam a análise posterior dos dados. Esse dinamismo é ressaltado por Merriam (1988, p. 178), da seguinte forma: “[...] é o processo de dar sentido aos dados [...] É um sistema complexo que envolve um movimento de ir e vir [...] entre o raciocínio indutivo e dedutivo, entre a descrição e a interpretação”.

Nesse intuito, foi necessário efetuar uma criteriosa e detalhada análise do contexto vislumbrado por cada uma das Instituições de Ensino e das suas respectivas propostas contidas nos diversos documentos utilizados para desenvolver o presente estudo. Destaca-se a seguir a lista dos documentos consultados:

- BRASIL/MEC/SETEC. Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Abril de 2004.
- BRASIL/MEC/SETEC. Subsídios para a discussão de proposta de Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica www.mec.gov.br - acesso 04/02/2005 .
- BRASIL/CNE/CEB - Parecer nº. 39/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio - 8/12/2004.
- BRASIL. Decreto Federal 5.154, de 23/07/2004. www.mec.gov.br. Acesso em 12/02/2005.
- BRASIL/MEC/SETEC. Projeto Escola de Fábrica. www.mec.gov.br. Acesso em 12/02/05.
- BRASIL/MCT/MICT. Questões Críticas da Educação Brasileira: consolidação de propostas e subsídios para ações nas áreas da tecnologia e da qualidade - 1995.
- BRASIL/CNE/CEB. Parecer nº 16/99 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – 25/11/1999.
- BRASIL/MEC. Portaria nº. 1.005/97 - Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP.
- BRASIL/MEC. Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).
- BRASIL/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional.
- CNE/CEB. Resolução 04/99 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – 04/12/1999.

- ~~///~~ CNE/CEB. Parecer nº. 15/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – 01/06/1998
- ~~///~~ CNI - Confederação Nacional da Indústria. Competitividade e crescimento – A agenda da indústria - 1998.
- ~~///~~ CNI/SENAI – Brasil 98 Educação e Trabalho. Congresso Internacional Educação e Trabalho – Setembro/1998.
- ~~///~~ CNM/UNITRABALHO. Diagnóstico da Formação Profissional – Ramo Metalúrgico - 1999.
- ~~///~~ DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir - 1998.
- ~~///~~ DIEESE. A situação do trabalho no Brasil - 2001.
- ~~///~~ DIEESE/SC. Qualificação, formação e emprego em Santa Catarina: quadro crítico da situação dos trabalhadores – Dezembro/1997.
- ~~///~~ ETF/SC. O Plano Político Pedagógico da ETFSC – Educação Profissional no Século XXI -1997.
- ~~///~~ ETF/SC. Projeto Institucional para Implantação do CEFET/SC - 2000.
- ~~///~~ FINEP/MCT/IHL. Educação para a competitividade – 1995.
- ~~///~~ SENAC/DN. Tudo que você precisa saber sobre SENAC e SESC - 1996.
- ~~///~~ SENAC/DN. Formação profissional Senac: uma proposta para o setor comércio e serviços - 1996.
- ~~///~~ SENAC/DN. Referenciais para a educação profissional SENAC 2001 - 2001.
- ~~///~~ SENAC/SC. Planejamento Estratégico 1996 – 2000 - 1995.
- ~~///~~ SENAC/SC. Planejamento Estratégico 1998 – 2000 - 1997.
- ~~///~~ SENAC/SC. Plano Estratégico 2001 – 2010 - 2001.
- ~~///~~ SENAC/SC. Projeto Político Pedagógico - SENAC/SC, sd.
- ~~///~~ SENAC/SC. Plano Político Pedagógico - SENAC/ CESSET/SC, sd.
- ~~///~~ SENAI/DN. Projeto Reestruturação do(s) modelo(s) de formação profissional do SENAI - 1994.

- ✂ SENAI/DN. Premissas e Diretrizes Operacionais da educação para o trabalho – SENAI : reestruturação do(s) modelo(s) de formação profissional do SENAI - 1996.
- ✂ SENAI/DN. Plano Estratégico do SENAI Revisão 2000 – 2010 - 2000.
- ✂ SENAI/SC. Plano Estratégico do SENAI / SC 2001 – 2003 - 2001.
- ✂ SENAI/SC. Reformulação do modelo de formação profissional do SENAI de Santa Catarina - 1997.
- ✂ SENAI/DN. A aprendizagem industrial voltada para um novo perfil de trabalhador - Jul-Ago/2000.
- ✂ SENAI/DN. Nova aprendizagem profissional - www.dn.senai.br - Acesso em 11/11/2002.
- ✂ SENAI/DN. O nível faz a diferença – ensino profissional superior - Jan-Fev/1999.

Os documentos efetivamente analisados foram:

- ✂ SENAC/DN. Formação profissional SENAC: uma proposta para o setor comércio e serviços - 1996.
- ✂ SENAC/DN. Referenciais para a Educação Profissional SENAC 2001 - 2001.
- ✂ SENAI/DN. Projeto Reestruturação do(s) modelo(s) de formação profissional do SENAI - 1994.
- ✂ SENAI/DN. Premissas e Diretrizes Operacionais da Educação para o trabalho – SENAI - 1996.

Limitações da pesquisa

O tema com o qual trabalhamos é por demais instigante e de elevada significância para compreendermos o enredamento colocado nos meandros do sistema capitalista de produção, representado pelos protagonistas mais diretos que são os empresários e seus porta-vozes. É desejo da autora dar continuidade a uma tarefa tão dignificante, embora extremamente árdua, em pesquisas posteriores, no sentido de aperfeiçoar inúmeras lacunas deixadas no desenvolvimento deste trabalho.

No decorrer deste estudo surgiram inúmeras limitações, muitas delas alheias à nossa vontade. Outrossim, reconhecemos que a própria escolha dos processos metodológicos condiciona a prática do pesquisador a determinadas condutas, como é o caso da análise documental aqui empreendida, que dado o recorte ou a decisão de optar apenas pelos

documentos que deram origem à reformulação dos modelos de Educação Profissional dessas instituições, nos impele limitações devido à necessidade de concentrar esforços e reflexões em fontes pontuais, impedindo o desvio da atenção a outras que possam confundir devido ao acúmulo de informações. Esse procedimento evita a dispersão das idéias, mas, ao mesmo tempo, contribui para inibir a busca ou inclusão, nas análises, de conteúdos de fontes complementares às vezes produzidas posteriormente ao que estamos investigando o que, de certa forma, provoca frustração, um certo desencantamento por não poder acrescentar dados mais atualizados ao estudo desenvolvido. Queremos dizer com isso, que acreditamos que muitos aspectos envolvidos atualmente nas suas políticas e processos possam estar diferentes dos enunciados pelos documentos analisados. Ou seja, pode ser que essas instituições já tenham produzido documentos posteriores que este trabalho não conseguiu alcançar. Portanto, consideramos imprescindível a realização de pesquisas que possam atualizar as análises sobre essas políticas e práticas institucionais e desvendar pontos cruciais acerca dessa realidade para a contribuição da produção acadêmica de um setor tão importante no cenário da educação brasileira e uma área instigante que vale a pena perscrutar.

Estrutura do texto

No capítulo I, abordamos o pensamento dos empresários sobre a Educação, procurando descrever sua trajetória e enfatizar a centralidade ocupada pela educação na visão empresarial ao longo da história do desenvolvimento do país. O discurso empresarial enfatiza o determinismo tecnológico e a responsabilidade da sociedade civil na reforma da educação profissional reforçando a idéia de que a gestão das políticas públicas é deficiente. No que se refere às políticas educacionais, a intervenção da iniciativa privada se faz mais presente, com os argumentos de que é preciso ser eficiente no gerenciamento, melhorar o desempenho, a gestão de recursos, o sistema de avaliação, promover a descentralização, a autonomia etc. Assim, consideramos que desenvolver uma análise sobre essas novas iniciativas torna-se fundamental para compreender suas concepções, objetivos e práticas de atuação, bem como sua integração no cenário da gestão privada das políticas públicas.

No capítulo II, discorreremos sobre a história da Educação Profissional em Santa Catarina, com os dados das duas instituições: SENAI e SENAC, no contexto regional.

No capítulo III e IV, apresentamos uma análise dos documentos que orientaram a reformulação dos modelos de Educação Profissional do SENAI e do SENAC, respectivamente.

No capítulo V da dissertação, efetuamos uma análise comparativa das propostas de reforma dessas duas instituições (SENAI e SENAC) e tecemos as considerações finais.

CAPÍTULO I – DA COMPETITIVIDADE AO MARKETING SOCIAL: OS INTERESSES EMPRESARIAIS PELA EDUCAÇÃO

A educação pública brasileira tem sido alvo de inúmeras críticas nos últimos anos, advindas de diversos setores da sociedade. Dentre esses, tem merecido destaque a posição assumida pelos empresários dos mais variados ramos de atividade cujos argumentos partem do pressuposto de que a globalização econômica, as mudanças tecnológicas e o ambiente de competitividade impelem o acirramento da concorrência intercapitalista e determinam inovações nos processos de produção de bens e serviços, com vistas a melhoria dos índices de produtividade e qualidade para as empresas e para o país.

Frente a esse contexto, seus interlocutores, na figura de alguns órgãos representantes da categoria apresentam estudos e pesquisas com diagnósticos e índices de desempenho do sistema educacional, estabelecendo comparações de indicadores do Brasil com os de outros países e sugerindo mudanças na educação nacional. Seus questionamentos mais relevantes são, em geral, relacionados à qualidade do ensino, compreendida como mau desempenho no processo pedagógico, no aproveitamento dos alunos, incapacidade de gerência administrativa e financeira, ineficiência dos mecanismos de avaliação que resultam no fracasso escolar, expresso pelos elevados índices de evasão e repetência.

Para os empresários concentrados em alguns ramos de atividade, a situação educacional brasileira impede que o país participe, em condições favoráveis, da economia internacional. Sendo assim, procuram difundir por todos os setores sociais, a idéia de que a educação brasileira é deficiente, responsabilizando-a tanto pelo fraco desenvolvimento econômico, como pela pobreza da população, bem como pela incapacidade de suas empresas produzirem com a qualidade exigida pelo mercado mundial, em virtude da baixa escolaridade de grande parte dos trabalhadores.

Coutinho & Ferraz (1994, p. 97)⁵ consideram a educação como:

foco de nova política orientada para a competitividade, com ação voltada para a qualidade de vida do trabalhador e melhor distribuição de renda. Desnecessário seria ressaltar, que a capacitação tecnológica existe nas pessoas e não só nos equipamentos (...) A valorização dos recursos humanos, através da educação básica, técnica e continuada dos trabalhadores, é o elemento central da mobilização para a competitividade. (...) O sistema produtivo voltado para o desenvolvimento competitivo é o mesmo que ocupa

⁵ ECIB – Estudo da competitividade da indústria brasileira. Pesquisa encomendada, em 1992, pela Secretaria de Ciência e Tecnologia da Presidência da República (atual Ministério da Ciência e Tecnologia) sob a responsabilidade de um consórcio formado por 13 instituições, liderado pela UFRJ e pela UNICAMP, com apoio do Banco Mundial.

trabalhadores qualificados e, portanto se preocupa com a educação e o sistema educacional.

A questão educacional é vista, assim, como um meio para atingir os fins: distribuição de renda, qualidade de vida e desenvolvimento.

O Estado brasileiro, por sua vez, parece compartilhar essas idéias, na medida em que por meio dos Ministérios da Educação (MEC), do Trabalho e Emprego (MTE) e da Ciência e Tecnologia (MCT), estabelece políticas e diretrizes orientando os sistemas de ensino para a reformulação de suas estruturas e práticas pedagógicas, a fim de proporcionar uma educação mais “eficaz” direcionada aos novos requisitos supostamente demandados pelos setores produtivos. Essas políticas públicas reforçam as posições defendidas pelos empresários e enfatizam o grande desafio da educação frente à realidade brasileira, qual seja: o de proporcionar a melhoria das condições de vida da população e contribuir para o desenvolvimento competitivo do país.

Por outro lado, considerando os agravantes desencadeados pela acumulação capitalista sobre a vida social e aliando-os aos projetos políticos de cunho neoliberal⁶ implementados pelo Governo Federal na última década do Século XX e, ainda analisando seus desdobramentos para a sociedade brasileira, é possível identificar a presença de um outro elemento, que parece inédito, mas que vem despontando de forma significativa, delineando uma nova configuração no cenário sócio-cultural do país. Trata-se da ação civil e voluntária desempenhada pelos empresários que se denominam “novos agentes” da sociedade civil, os quais, imbuídos de uma idéia de “empresa cidadã” nos moldes do chamado “terceiro setor”, vêm criando espaços filantrópicos aliados aos seus negócios e adquirindo forças, demonstrando grande capacidade de conquistar adeptos à sua “nobre” causa, dada a abrangência dessas ações.

Em nome da cidadania e da solidariedade, a iniciativa privada vem demonstrando seu potencial para investir nas questões sociais, difundindo aquilo que chama de percepção de sua responsabilidade social, implementando ações que perpassam e transcendem o horizonte empresarial e passam a fazer parte de uma nova realidade ampliada nos mais diversos segmentos sociais, marcados pelas múltiplas e extremas carências com que vivem milhares de brasileiros, provocadas pelos elevados níveis de exclusão e desigualdade social.

⁶ O neoliberalismo teve seu sucesso marcado na década de 90 do século XX, contemplado pelo Consenso de Washington. O aprofundamento nessas questões sobre neoliberalismo pode ser encontrado em Sader (1995); Gentili (1995); Gentili e Silva (1995).

O sentido de tais ações parece indicar uma forte tendência de privatização dos serviços públicos dos governos no direcionamento; ou seja, a abertura gradativa, mas intensa de mecanismos que possibilitam a transferência da responsabilidade por políticas públicas, com recursos públicos, para a ação privada. Muito embora a manutenção dessas políticas continue sendo efetuada por meio dos recursos públicos, essas atitudes contribuem para desresponsabilizar o Estado de suas obrigações para com a garantia dos direitos constitucionais.

Esse é um dos efeitos da política de ajustes efetuada pelos governos de alguns países nos últimos anos, cujas principais características são: a abertura comercial da política industrial, o impulso ao processo de privatização, o incremento a uma maior austeridade do gasto público, a reestruturação das políticas sociais, a desregulamentação e a flexibilização das relações trabalhistas. Esse modelo de caráter neoliberal tende a desencadear uma onda de crise principalmente no seio daqueles países cujo desenvolvimento ainda carece de estabilização.

Dessa forma, a política de ajustes econômicos e financeiros desenhada pelo governo brasileiro nas últimas décadas e consolidada durante o mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso teve como princípio básico, a adoção desse modelo desestruturante das já, débeis bases de sustentação da sociedade.

A partir dos anos de 1990, o Brasil passou a conviver com a abertura comercial que imprimiu um redirecionamento das políticas governamentais, principalmente daquelas de cunho social, trabalhista e previdenciária, traduzidas pela desregulamentação e flexibilização do mercado e dos direitos. Paralelamente a isso, as novas regras impuseram condições aos setores produtivos, obrigando algumas empresas a se sintonizarem com as transformações que vinham ocorrendo em âmbito internacional. Essas medidas tanto econômicas, como políticas têm contribuído para o acirramento da crise, tendo em vista seus efeitos nefastos sobre a sociedade agudizando os problemas e intensificando os índices de pobreza e miséria, desigualdade e a exclusão de uma grande parcela da população do país.

Esses desdobramentos advêm, dentre outros, do novo estilo de acumulação do capital e da elevada concentração de renda do país (que aliás, como se sabe, exibe uma das maiores taxas do mundo). Porém, à sombra e às margens desses detentores de riqueza vive uma imensa maioria da população, privada de todos os direitos indispensáveis a uma vida com o mínimo de dignidade. Um dos resultados mais desastrosos dessa política é a ampliação, cada vez mais intensa, do nível de desemprego que acarreta, conseqüentemente, fatores mais sérios

como a marginalidade, a violência, a fome, e estabelece um clima de instabilidade e insegurança.

Diante desse cenário de agravamento da questão social, as demandas por serviços públicos se ampliam e as autoridades encontram dificuldades em atendê-las adequadamente, em virtude da dimensão e do volume dessas necessidades, assim como da insuficiência de recursos. Com isso, nos últimos anos têm surgido alternativas por parte da sociedade civil no direcionamento de ações voltadas ao atendimento das múltiplas carências da população. Essa lacuna deixada pelos poderes públicos abriu espaço para a iniciativa privada desenvolver programas de ação social com a justificativa de, em nome da “ética empresarial”, contribuir para minimizar os efeitos das desigualdades e injustiças, bem como garantir a cidadania de uma imensa maioria de pobres e marginalizados. Podemos inferir, no entanto, que o objetivo oculto desse *marketing* social seja o de ampliar as possibilidades de acumulação sem admitir, contudo, as reais causas da desigualdade social e precarização das condições de vida da população, imprimindo seu mascaramento em torno das atitudes de benevolência e buscando melhorar a boa imagem nos negócios.

1.1 A centralidade da educação na visão empresarial

Dando continuidade ao raciocínio implementado no item anterior, apresento as principais idéias do pensamento empresarial, apreendidas em publicações de seus órgãos de classe, incluindo a Confederação Nacional da Indústria (CNI), para discutir as intenções e os objetivos dos empresários para a educação.

Rodrigues aborda que ao investigar o processo de desenvolvimento industrial no Brasil, é possível constatar que a presença do empresário é antiga no cenário educacional. Desde os anos de 1930, a burguesia vem tentando implantar seu projeto ideológico e difundir uma mentalidade voltada aos interesses capitalistas. A criação da CNI, em 1938; do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942; do Serviço Social da Indústria (SESI), em 1946; e do Instituto Euvaldo Lodi (IEL), em 1969, demonstra esse interesse em torno da instituição e manutenção, ao longo da história, desse projeto de “(con)formação” da classe trabalhadora.

Rodrigues (1998, p. 11), chama de “tríade pedagógica” a rede da CNI formada pelo SENAI, SESI e IEL que tem a incumbência de propiciar essa “(con)formação”, envolvendo os aspectos físico, psicológico, emocional e intelectual dos trabalhadores às condições materiais,

tecnológicas e organizacionais do processo de produção, num projeto fortemente articulado ao desenvolvimento dos campos simbólico e ideológico como resposta aos interesses produtivos.

O autor aponta que assim que foi criada, a CNI e outras entidades patronais receberam o primeiro anteprojeto enviado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, relativo à aprendizagem industrial, para adolescentes trabalhadores prevendo a criação de escolas destinadas aos filhos dos operários industriais sindicalizados, que seriam mantidas com recursos do imposto sindical e administradas, em conjunto, pelos sindicatos de trabalhadores e pelos Ministérios da Educação e do Trabalho. Porém, como a CNI não se manifestou a respeito foi promulgado, no ano seguinte, um Decreto-Lei obrigando as empresas a manterem cursos de aperfeiçoamento profissional para adolescentes e adultos (RODRIGUES, 1998, p. 16).⁷

Um novo Decreto, em 1940, regulamentou a aprendizagem industrial. Em janeiro de 1942, o Governo Federal decretou a criação do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários com a finalidade de organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem e ensino continuado; aperfeiçoamento e especialização para os industriários não sujeitos à aprendizagem. Em novembro, daquele mesmo ano foi promulgado outro Decreto, alterando a denominação do SENAI, para Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. O SESI, também criado por meio de Decreto-Lei, pelo então presidente Eurico Gaspar Dutra, foi entregue à CNI com o objetivo de promover o bem-estar social dos trabalhadores (RODRIGUES, 1998, p. 16).

Na opinião de Rodrigues, o entrelaçamento dos interesses da CNI e a articulação de suas idéias com as políticas governamentais acontecem, portanto, desde sua origem, e esse “pensamento pedagógico” pode ser classificado em três períodos, que acompanharam o contexto educacional, político e econômico da sociedade brasileira:

O primeiro, compreendido entre 1930 e 1960, quando foram criados a CNI o SENAI e o SESI, coincide com as reformas educacionais advindas das “Leis Orgânicas do Ensino”, de iniciativa do então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, que regulamenta o ensino primário, secundário, normal e profissional. Como vimos anteriormente, o próprio SENAI deve sua criação à iniciativa do governo, que desde 1938 vinha

⁷ Rodrigues informa que esse intento acabou sendo inviabilizado devido à falta de recursos.

encaminhando projetos às entidades patronais para a implementação de cursos de aprendizagem industrial.

Rodrigues (1998, p. 129), considera que o projeto pedagógico na era da industrialização “delimitou e condicionou as propostas dos industriais para a formação humana”. Por um lado, a luta pela industrialização tinha como função “combater” as idéias anti-industriais presentes na sociedade, particularmente o “sentimento” antitrabalho, atrelado às atividades produtivas que eram “marcadas” pelo passado escravocrata; por outro, havia uma preocupação dos empresários com a (con)formação da força de trabalho necessária ao parque industrial.

Conforme análise de Frigotto⁸ (1983, p. 38), o trabalho no contexto das relações de produção capitalista, se dá de forma assalariada e “constitui a base da relação educação e trabalho na formação profissional. Sob esta base, erige-se o conceito ideológico de trabalho. As relações máquina-aprendiz, instrutor-aprendiz e o conjunto de relações de aprendizagem buscam, pelas mãos, fabricar a cabeça do homem fabril”.

Nessa perspectiva, a concepção pedagógica do SENAI se baseia no “aprender-fazendo”, “aprender trabalhando”; um aprendizado direcionado à utilidade do “saber fazer” de forma eficiente, onde os resultados têm como objetivo principal desenvolver a internalização de uma cultura própria da relação capitalista de produção (Idem, p. 40). Portanto, o SENAI e o SESI foram criados num contexto que acompanhou a gênese do capitalismo industrial no Brasil e suas formas de organização da produção. A origem básica do SESI se explica pela “preocupação” da CNI em intervir junto as chamadas áreas sociais, atendendo às necessidades de alimentação, saúde, educação, higiene, moral e civismo, cultura, lazer e habitação, que influenciam a relação homem-trabalho, a fim de proporcionar às empresas condições de alcançar um maior índice de produtividade e atender, de forma efetiva, os seus compromissos. Vale ressaltar aqui, que esse contexto propiciou uma expressiva preocupação com a formação das elites do operariado.

Entre 1945-1954, o desenvolvimento industrial foi marcado pela substituição dos bens de consumo duráveis, provocando novos problemas tanto para a formação do trabalhador e sua qualificação profissional, quanto para a educação básica em geral, pois a nova realidade

⁸ Frigotto (1983) aponta que tornando-se modelo para toda a América Latina, os recursos do SENAI chegam a ser superiores ao orçamento de alguns Estados brasileiros.

exigia, na visão da CNI, uma forma de superar a improvisação, fazendo-se necessário uma educação que fornecesse aos educandos, conhecimentos gerais indispensáveis à compreensão dos processos técnicos (RODRIGUES, 1998, p.136-137).

Naquele contexto, a entidade considerava que os quadros formados pelo sistema educacional eram deficientes em todos os níveis de ensino, dificuldade essa, que deveria ser superada. Além disso, a formação profissional deveria ser imbuída, de modo prioritário, de um caráter pragmático, funcional que atendesse, de forma imediata, as necessidades das empresas e, de forma secundária, oferecesse uma base comum de conhecimentos que assegurassem a flexibilidade numa economia marcada pela instabilidade do mercado.

Por sua vez, havia, nesse período, uma preocupação do Governo Getúlio Vargas com a formação da classe trabalhadora como forma de estimular o crescimento do país. A educação geral era encarada como posição estratégica para o desenvolvimento da força de trabalho aos moldes do sistema capitalista. Se, por um lado, a educação geral permitiria a socialização dos indivíduos na nova ordem industrial, contribuindo para a “conciliação” das classes e a “formação moral”; por outro, deveria fornecer a base de conhecimentos necessários à formação profissional. Desses objetivos, resultava a universalização da educação básica entendida, naquela época, como o ensino primário. Contudo, apesar desse caráter estratégico atribuído à educação, vale ressaltar que na opinião de Euvaldo Lodi, então presidente da CNI, “nas condições atuais da economia brasileira, é uma utopia, e utopia nefasta, imaginar que todos possam ter a educação básica necessária” (*apud* RODRIGUES, 1998, p. 137). Rodrigues entende que essa postura contraditória que traduz “uma constatação economicista, nos marcos do custo-benefício, de que, para a formação do exército de reserva industrial, não se fazia necessária a real universalização do ensino primário” (Idem).

No período compreendido entre a década de 1960 e meados de 1980, apesar da expansão industrial o Brasil não dava conta de superar os grandes problemas sociais, tais como: o baixo nível das condições de vida dos trabalhadores, os desequilíbrios regionais e o alto índice de analfabetismo. Essas questões, no entanto, não poderiam mais ser atribuídas ao padrão primário-exportador, dado o vitorioso processo de industrialização da economia, fazendo-se necessário instituir um novo elemento que assegurasse a manutenção da hegemonia industrial burguesa sobre o conjunto da sociedade. Rodrigues (1998, p. 132), considera que “tal hegemonia é construída pela urgente necessidade de proporcionar condições dignas de vida” da população.

Ao final da década de 1960, a CNI lança o lema “educação para o trabalho” com a defesa de que, além da alfabetização universalizada, a população deveria ser capacitada para “aprender a aprender”. A entidade propunha, para o nível médio, um ensino com prioridade para a formação de técnicos. Já para o ensino superior, a flexibilidade era apontada como meta direcionada ao campo tecnológico, o qual, assim como o técnico, deveria estar em estreita sintonia com o mercado de trabalho e com as necessidades das empresas (RODRIGUES, 1998, p. 83).

Nesse período foi criado o Instituto Euvaldo Lodi - IEL (em 1969), logo após a promulgação da Lei 5.692/71, relativa à reforma do 1º e 2º graus, que instituía a profissionalização obrigatória em todos os níveis, e a Lei 5.540/68, da reforma do ensino superior, gestada desde 1964. O IEL recebeu a incumbência de desenvolver a integração entre a universidade e a indústria por meio de estudos e pesquisas (Idem, p. 27).

Segundo Frigotto⁹, o período compreendido entre 1930 e 1980,

abrange o auge e o declínio do sistema taylorista-fordista de regulação social. O projeto pedagógico plota-se dentro de uma perspectiva produtivista de caráter adestrador, utilitarista e pragmático – ensinar o que “serve” e moldar moralmente o trabalhador ao ideário industrial e da conciliação entre capital e trabalho (...) O projeto pedagógico dos industriais, sempre foi, para além dos interesses imediatos da produção e como condição necessária para que isto se cumpra com eficácia, um projeto de “direção moral, cultural e ideológica” para a sociedade brasileira.

Percebe-se, então, que a CNI e seus interlocutores se colocaram, desde o início, como os grandes protagonistas do pensamento pedagógico de conformação da força de trabalho aos ditames das relações capitalistas de produção dentro do panorama histórico do desenvolvimento industrial do país.

Para Rodrigues, a era da industrialização (1930-1980), foi um período marcante tendo em vista que o projeto pedagógico da classe empresarial partia da concepção de que era necessário contrapor à visão do trabalho escravo oriundo do passado agrário-extrativista, que teria inculcado nas futuras gerações uma aversão ao trabalho material, às habilidades manuais e à técnica, por serem associados às atividades escravas. À educação, era atribuída a função de contribuir para superar essa visão, sendo que os educandos deveriam ser socializados de acordo com a cultura do trabalho industrial.

⁹ In: RODRIGUES, José (1998, Prefácio, s/n).

Na visão do autor, o pensamento pedagógico daquele período preconizava uma educação que, acima de tudo, preparasse os indivíduos para reconhecerem na indústria, e na sua respectiva forma de trabalho, “o único instrumento racional” capaz de viabilizar a sociedade brasileira. A escola deveria assumir um papel indispensável à socialização da civilização urbano-industrial, uma vez que o padrão primário-exportador havia sido rompido a partir da eliminação da fazenda como célula social fundamental, destruindo a forma de educação que se processava assistematicamente. A educação, nesse contexto, era incumbida de “inculcar nos imaturos” uma nova “tábua de valores”, tábua essa que se definia pelos aspectos de: iniciativa, disciplina, diligência, ordem e *esprit de corps*. Nessa visão, se destacam a disciplina e a ordem, características fundamentais para que o trabalhador seguisse, por um lado, corretamente as tarefas prescritas pela gerência científica (taylorista) e, por outro, adaptasse mecanicamente ao *clic-clac* das máquinas fordizadas. (RODRIGUES, 1998, p. 136).

A partir da década de 1980, a CNI direcionou sua atenção para a questão da competitividade tendo em vista o clima de concorrência econômica instalado. Nessa nova fase do capitalismo, a sociedade brasileira foi atingida por uma ordem de reformulação, de modo a ser ajustada à consecução dos objetivos industriais da chamada acumulação flexível. Com isso, a CNI passou a difundir sua ideologia na perspectiva de “perseguir a conformação do Estado brasileiro à sua imagem e às novas necessidades”, tendo em vista que a estratégia industrial imposta pela reestruturação produtiva, a flexibilização das relações do trabalho e a integração ao mercado internacional, implicaram na redefinição do sistema educacional brasileiro (Idem, p. 133).

Diante desse cenário, no entendimento de Rodrigues, o discurso institucional procurou disseminar um amplo entendimento de que só haveria superação do passado na medida em que fosse estruturado um plano “racional” de formação do trabalhador, ou seja, a idéia era de que seria necessário elaborar e implementar uma política educacional que provocasse um rompimento dos laços que prendiam a modernidade futura ao passado arcaico do país; sendo que não era mais o passado primário-exportador que precisava ser renegado, mas aquele marcado pela “introversão econômica”, entendida como restrição ao comércio internacional, principalmente no que se referia às importações. Para a CNI, essa introversão, acabou inibindo a reestruturação industrial e gerando obstáculos à possibilidade do país “alcançar o status de economia internacionalmente competitiva” (Idem, p. 135).

Nessa nova etapa histórica, o discurso da CNI com relação à questão educacional sofreu algumas alterações, principalmente no que se refere à educação básica. Se, no período anterior a 1980, a escolarização de quatro anos era considerada suficiente e, às vezes até como uma “utopia nefasta”, a partir desse momento passa a ser compreendida como necessária. Em suas propostas, a formação humana contemporânea deveria contemplar a oferta universalizada de educação básica para a faixa etária dos 7(sete) aos 18(dezoito) anos, complementada pela formação profissional polivalente orientada para a empregabilidade e adquirida em toda a vida produtiva do trabalhador. Calcada nesses conceitos, construídos como resposta à instabilidade do mercado de trabalho, a fórmula pedagógica proposta pela entidade está norteada pela noção de democracia e competitividade (Idem).

A inovação presente nessas concepções da CNI é acompanhada pela ampliação da “tábua de valores” da educação básica que define, além da necessidade do aperfeiçoamento contínuo e do “aprender a aprender”, é preciso também, “aprender a pensar”, o que significa ter condições de superar “o apego ao juízo inicial sobre o fenômeno, o parcialismo, a visão estreita, o egocentrismo, a arrogância e a polarização” (Idem). Alegando que as novas formas de organização e produção industrial estariam demandando um novo perfil de trabalhador, essas habilidades envolvidas no ato de pensar deveriam também ser estendidas à educação básica, cabendo ao trabalhador combinar novas e velhas qualidades encerradas no padrão taylorista-fordista e no padrão da especialização flexível, quais sejam:

habilidades manipulativas, para operar a maquinaria; e, simultaneamente, capacidade de abstração, a fim de prever os erros do complexo produtivo integrado e automatizado, cuja vulnerabilidade tecnológica é consideravelmente maior do que aquela presente na linha de produção fordista (...) Este novo tipo de trabalhador precisa, ainda, ser capaz de tornar-se um “déspota de si mesmo”, já que não é mais o eficiente *clic-clac* contínuo das máquinas que determina externamente o ritmo do trabalho. O próprio trabalhador torna-se responsável pela eficiência da produção de mais-valia relativa, sem esquecer que no chip estão encerradas as informações do ritmo de produção de cada operador. O autocontrole e os pulsos binários substituem, na produção participativa, os capatazes e o *clic-clac* da maquinaria de base eletromecânica (RODRIGUES, 1998, p. 138).

1.2 Educação para a competitividade: ênfase do discurso empresarial

A década de 1990 foi um período em que essas transformações passaram a ser mais difundidas no interior de algumas empresas que implementaram políticas de redução de pessoal como mecanismo de racionalização dos custos de produção; concomitante a isso foi se estabelecendo um consenso de que o mercado exigia um trabalhador mais qualificado, que possuísse formação geral capaz de propiciar-lhe condições de polivalência, intercambialidade,

multifuncionalidade e empregabilidade; ou seja, estar apto às condições de flexibilidade, adaptando-se aos novos tempos de insegurança e instabilidade constantes (ANTUNES, 1995).

Desde então, a educação tem sido considerada a grande vilã entre as políticas públicas brasileiras. Sendo responsabilizada pelos problemas sociais e econômicos do país, dela cobra-se também a missão de promover a capacidade das pessoas se inserirem no mercado de trabalho e garantirem sua manutenção, ou seja, a perspectiva da empregabilidade, numa realidade social cada vez mais instável, onde o trabalho encontra-se precarizado e fragmentado acentuando a exclusão social.

Analisando publicações de alguns dos setores empresariais é possível identificar um discurso generalizado que apresenta a educação como responsável pelo desenvolvimento econômico e pela competitividade das empresas e do país no cenário mundial. A título de ilustração, apresentamos posicionamentos de alguns intelectuais e empresários em defesa da educação. Os argumentos dos empresários em defesa da educação são amplamente difundidos tanto internamente às empresas como, e principalmente pelos seus representantes de classe como expressa esse posicionamento constante da “Agenda da Indústria” da CNI (1998, p. 54). No entendimento da CNI (1998, p. 54),

o sucesso das empresas, em um ambiente marcado pela crescente competição e por fortes mudanças tecnológicas, está cada vez mais associado a sua capacidade de implantar modelos de gestão baseados na mobilização das capacidades humanas dos seus colaboradores, obtendo permanente flexibilidade e inovação como condição de competitividade”, cenário onde a educação básica assume um papel estratégico.

Para as lideranças empresariais, manter as condições de competitividade implica em investir na formação básica dos recursos humanos. A educação é considerada como um insumo básico do crescimento econômico, concepção reiterada em todos os documentos analisados. No documento do Instituto de Estudos do Desenvolvimento Industrial (IEDI) 1992, p. 7), a educação básica também é apresentada como um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento competitivo, pois

os atributos de qualificação requeridos para ocupar os novos postos de trabalho mudam radicalmente em relação àqueles típicos dos processos que ainda dominam a produção no Brasil. Os mecanismos de seleção, agora, valorizam o raciocínio lógico, a capacidade de aprender. E estes são justamente os atributos adquiridos através dos conteúdos gerais da Educação Básica (...) Para que possamos dar um salto qualitativo na educação brasileira, será preciso dar prioridade à formação do Magistério e à melhoria da gestão do sistema. (...) Da mesma forma, impõe-se uma radical mudança na atitude dos principais agentes, como o Governo, Professores e Empresários.

Devido às transformações intensificadas ao longo das últimas décadas no cenário mundial, os debates sobre a qualidade tornaram-se tema central no que diz respeito a formulações de políticas de desenvolvimento do país, bem como de competitividade do sistema empresarial, tendo em vista os impactos desencadeados nos setores produtivos. Segundo o discurso empresarial, é preciso estabelecer estratégias e diretrizes de ação, uma vez que,

daqui por diante, o empresário deverá rever sua postura em relação à questão educacional. Se a montagem do parque industrial brasileiro foi possível com baixo nível de escolaridade da mão-de-obra, hoje prevalece a convicção de que, para acompanhar os padrões internacionais de produtividade, o país terá que reverter o atual quadro educacional. Os novos equipamentos, que incorporam a micro-eletrônica, ao contrário dos anteriores, podem apresentar rendimentos muito variáveis, conforme a qualificação daqueles que com eles trabalham. Mais importante ainda, as novas técnicas de organização são altamente dependentes da participação dos trabalhadores de linha, de quem se espera, agora, iniciativas, idéias, informações, sugestões e decisões. Nestas circunstâncias, o baixo nível educacional é um obstáculo à difusão das novas tecnologias no Brasil (IEDI, 1992, p. 20).

A visão do Diretor-Geral do SENAI (SENAI/DN, 1999), é de que,

precisamos nos conscientizar de que a competitividade de uma empresa, assim como a empregabilidade de um profissional, depende essencialmente da capacidade de superar dificuldades e buscar oportunidades, com preparo para enfrentar os desafios que essas situações impõem. E, para isso, precisamos pensar e agir globalmente.

A justificativa empresarial aponta como necessário que o sistema educacional esteja fortemente vinculado à competitividade empresarial para acompanhar os desafios demandados pela globalização e a reestruturação produtiva, e que o atual quadro da educação brasileira impossibilita esse avanço. À educação, portanto, é atribuída a responsabilidade pelos avanços, mas também pelas mazelas por que passa a sociedade brasileira nesse período de complexidade sócio-econômica.

O discurso empresarial é de que a inserção e a consolidação do parque industrial brasileiro no mercado internacional dependiam, fundamentalmente, que seus produtos sejam equiparados aos padrões mundiais de qualidade. Com isso, e aliado ao investimento em novas tecnologias, mudanças substanciais foram introduzidas nos processos produtivos, na organização, gestão e relações da produção e da força de trabalho, denominadas de reestruturação produtiva. Essas mudanças englobam relações interfirmas, subcontratação, terceirização, produção sem estoque, estratégias de desverticalização, parcerias com clientes e fornecedores, eliminação de desperdícios, automação micro-eletrônica, trabalhadores polivalentes, rotação de tarefas, trabalho em equipe, entre outras, justificando assim, do ponto

de vista da classe empresarial, a necessidade de uma base educacional sólida que dê conta de fornecer os subsídios mínimos de assimilação da nova ordem dos setores produtivos.

As inovações de cunho estrutural condicionaram padrões de mudanças também nas relações de trabalho. O achatamento da pirâmide organizacional tende a provocar redução dos níveis hierárquicos, de modo a propiciar maior agilidade e flexibilidade de comunicação entre os diversos setores e a cúpula da empresa. Diante desse cenário, empresários e Governo manifestam-se favoráveis à revisão e implementação de reformas no sistema educacional, como alternativa de superação das barreiras enfrentadas pelo país diante do cenário internacional, pois segundo eles, as dificuldades de implantação dos novos sistemas de produção, bem como as causas do subdesenvolvimento do país são provenientes da educação inadequada da classe trabalhadora.

Nesse sentido, a defesa pela educação ganha força e se generaliza por toda a sociedade, pois propiciaria às pessoas não apenas a capacidade de melhorar o desempenho de suas funções, mas também um melhor aproveitamento dos cursos específicos de capacitação e uma maior apreensão da importância de suas funções no contexto empresarial e social, contribuindo para o (auto)crescimento pessoal e profissional. Esses posicionamentos defendem a universalização da formação básica, para que os trabalhadores possam estar preparados para sobreviver numa sociedade em constante mudança.

Numa reinterpretação dos posicionamentos empresariais, Coutinho & Ferraz (1994, p. 112), também argumentam que,

há um novo perfil de trabalhador que só pode ser alcançado com um sistema educacional renovado. O novo trabalhador tem que ter conhecimentos básicos sólidos, grande capacidade de aprendizado, de ser treinado e treinar-se para o exercício de funções constantemente renovadas e reformuladas, ter iniciativa para se defrontar com o imprevisto, cada vez mais comum nas situações cotidianas, e ter polivalência e capacidade de comunicação.

A disseminação da idéia favorável à educação básica passou a ser instrumento de preocupação na elaboração de documentos e orientações de diversas entidades representativas de classe, com o intuito de “sensibilizar” e “mobilizar” o empresariado a investir na área educacional. Um dos documentos dessas agências, denominado “Ensino fundamental e Competitividade Empresarial – uma proposta para a ação do governo”, foi elaborado pelo Instituto Herbert Levy (IHL), da Gazeta Mercantil, e pela Fundação Bradesco, no ano de 1992. Também foi publicado pelo IHL em 1995, com apoio da UNICEF, o livro “O ensino fundamental vai mal”, de Horácio Penteado. Essas duas obras partem de um diagnóstico da situação da educação pública brasileira e apresentam críticas e propostas ao sistema educacional, destacando-se como prioridade, o investimento no ensino fundamental.

No entanto, podemos perceber que as recomendações consideradas básicas se traduzem na instituição de mecanismos de controle de qualidade que permitam a aferição dos resultados pela sociedade e pelos órgãos públicos; e um sistema efetivo de arrecadação e repasse de recursos financeiros que dê conta da cobertura mínima ao atendimento dos alunos desse nível de ensino. O que significa implementação de critérios de melhoria dos sistemas de avaliação e gestão eficiente dos recursos.

Os empresários, em torno do IHL, defendem a universalização da educação básica de boa qualidade, que seja cursada por um período mínimo de 8 a 10 séries. Para o IHL, o atual investimento em educação além de pequeno é mal administrado. Tendo como base estudos de indicadores sobre a evasão e repetência, o Instituto enumera os problemas vinculados à questão e indica uma série de meios de solução. Partem da premissa de que os índices de evasão e repetência são insuportáveis devido ao desperdício dos recursos públicos empregados, e a gestão escolar passa a ser apontada como a grande vilã, responsável pelos maus resultados, inclusive pelo desempenho deficiente dos alunos e dos professores, assim como pela centralização e burocratização do sistema.

Tanto o documento do IHL como o livro de Penteado, apresentam um quadro de projeções das perspectivas de cobertura do ensino público, no qual o ensino fundamental seria alcançado somente por volta do ano de 2.100, atingindo uma cobertura de 95%. Para o ensino médio, prevêem que no ano de 3.080 se atingiria a cobertura de 90% da demanda. As estimativas do IHL são de considerar ideal o investimento de 300 dólares por aluno/ano e que o problema a ser solucionado tem a ver com as deficiências da gestão (PENTEADO, 1995, p. 25).

Esse documento do IHL apresenta, ainda, outras propostas como: políticas de integração orçamentária, gestão e avaliação escolar, sistematizando o sistema em âmbito nacional de forma a permitir que as escolas comparem seu desempenho em relação às médias locais, estaduais e nacionais, bem como ao longo do tempo, a partir da aferição do domínio de competências básicas do aluno egresso da 8ª série, que permitam o aprendizado de uma profissão ou o ingresso no mercado de trabalho (IHL, 1992, p. 38).

Vale destacar que a posição dos empresários quanto ao controle de qualidade na educação, relaciona sua importância à forma de como essa é considerada no contexto dos processos produtivos. Nesse quadro, os alunos são comparados a produtos que, ao estarem acabados, devem passar por processos de controle de qualidade a fim de averiguar se estão em condições de inserção no mercado.

No mesmo sentido, a agenda da Confederação Nacional da Indústria (CNI) estabelece propostas. Conforme esse documento, o Brasil precisa:

melhorar a qualidade do ensino fundamental. Este deve ser o foco principal da estratégia educacional do governo. Para viabilizar essa estratégia, o governo deve: valorizar o professor, por meio da melhoria de sua formação, capacitação contínua e da adequada remuneração; e implantar a gestão da qualidade nas escolas, fortalecendo os sistemas de avaliação e estimulando a participação da comunidade; aumentar a oferta de ensino fundamental para a população jovem e adulta que não teve acesso a esse ensino na idade própria; expandir a oferta de ensino médio em articulação com a educação tecnológica e a formação profissional; aperfeiçoar a educação profissional na perspectiva de formação continuada; ampliar substancialmente a contribuição da universidade para o desenvolvimento da competitividade industrial, tanto através dos programas de formação e aperfeiçoamento quanto das pesquisas tecnológicas e projetos cooperativos. CNI (1998, p. 55).

É necessário, portanto, que a avaliação, como nas empresas, imprima um compromisso das escolas em propiciar aos seus “produtos”, que são os alunos, condições de aprovação pelo controle de qualidade, partindo de critérios e padrões preestabelecidos, os quais devem atender adequadamente a essas regras.

Com a averiguação dos alunos egressos, as propostas incidem sobre a busca de identificar o desempenho dos sistemas de ensino e dos professores, os quais, se positivos, devem ser destacados, valorizados, incentivados, recompensados, mas se negativos, devem ser cobrados por todos; ou seja, o modelo de organização do trabalho encontrado nas empresas parece bem sugestivo aqui para a relação que se pretende estabelecer no seio do sistema escolar – controle de qualidade, gestão participativa, trabalho em equipe, responsabilização pelos resultados, pagamento por produtividade, premiação dos melhores desempenhos – tendo como princípio os mesmos objetivos de controle sutil que fomenta a competição entre os pares.

O documento “Mudar para Competir” publicado pelo Instituto de Estudos do Desenvolvimento Industrial (IEDI, 1992, p. 18), ao mesmo tempo em que apresenta críticas ao sistema educacional, sugere estratégias de ação. O “descompromisso” ou a falta de envolvimento dos professores aparece assinalado em algumas de suas posições, sendo que,

a questão salarial deve ser equacionada de forma a se transformar num forte instrumento de estímulo para os professores. Salários diferenciados deverão premiar tanto o aperfeiçoamento profissional como estar vinculados a alguma medida de produtividade, como taxas de aprovação. É evidente que tal estímulo supõe algum mecanismo de avaliação externo à escola. Seus resultados, além de premiarem os professores de melhor desempenho,

servirão, também, e principalmente, para indicar onde se localizam os pontos mais débeis do sistema.

Não tardou para que esses argumentos fossem propostos durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, como medidas para reformular o padrão de remuneração dos professores, instaurando o sistema de avaliação nacional para todos os envolvidos: professores, alunos e instituições de todos os níveis de ensino. Além disso, os resultados devem ser divulgados e acompanhados pela sociedade que também passa a exercer pressão e controle sobre o sistema escolar. Assim, entra em cena a participação dos pais, da comunidade e dos empresários como membros da sociedade civil, interessados nos resultados desempenhados pelas escolas. O IHL se embasa em experiências de sucesso desenvolvidas por outros países como Chile e Inglaterra, sobre a questão. Cabe salientar, que esse documento foi objeto de debate entre seus organizadores e membros do MEC, em seminário sobre ensino fundamental e competitividade e serviu de fonte instrumental para a estruturação do Programa de Governo de Fernando Henrique Cardoso nas eleições de 1994.

Enfim, na visão empresarial, esses são alguns dos problemas que contribuem para o desgaste da educação no país. Além disso, outros fatores estão relacionados como: a baixa qualificação dos professores, desestímulo dos alunos frente aos processos pedagógicos, o sistema de avaliação é deficiente por não mensurar o aprendizado etc.

Conforme análise anterior, a atuação da iniciativa privada tem sido crescente no contexto das políticas públicas e de modo mais específico, na educação. Através da mídia, impressa e eletrônica, assistimos diariamente os noticiários, os informes publicitários apresentando as ações empreendidas pelos empresários em torno da educação.¹⁰ Sob a bandeira da “responsabilidade social”, as empresas têm tomado para si a função de oferecer educação básica aos seus trabalhadores, familiares, à comunidade, adotando escolas, implantando universidades corporativas, criando mutirões de voluntariado em prol do lema da “educação para todos”. Elas têm difundido em todo o país, o que chamam de necessidade de assumir a responsabilidade pela educação como um gesto de contribuição com a formação da sociedade, atual e futura. No entanto, a interpretação dessa aparente benevolência requer que consideremos as contradições vivenciadas pela sociedade brasileira, nesta fase do capitalismo.

Diante disso, entre as inúmeras sugestões apontadas como saídas para solucionar os problemas, uma que atualmente vem assumindo posição de destaque na arena das ações

¹⁰ Exemplos disso são os projetos “Amigos da Escola”, telecursos, apelos para ações voluntárias, demonstrações de experiências bem sucedidas com investimentos na área educacional.

privadas é a parceria entre empresas e governo em prol da melhoria do ensino. Na visão dos seus protagonistas, a ajuda que as organizações podem oferecer é simples, mas seus efeitos podem ser duradouros. Portanto, esse é o assunto que trataremos na próxima etapa deste Capítulo relacionado à Responsabilidade Social das Empresas.

1.3 Responsabilidade Social: preocupações com a educação ou “pseudo-filantropia” do *marketing* empresarial?

A responsabilidade social é um assunto que vem despontando num ritmo acelerado e ocupando a ordem do dia dos negócios com vistas a despertar o interesse da classe empresarial para uma área que parece promissora. Tão vultuosas são essas intenções que ao pesquisar a respeito nos deparamos com um elevado número de informações dificultando, inclusive as escolhas bibliográficas. Basta acessar à rede Internet para se ter uma idéia da abrangência dessa realidade. São artigos, livros, manuais, guias, experiências e materiais dos mais variados divulgados pelos órgãos de classe, pelas próprias empresas, que procuram mostrar seus empreendimentos, bem como justificar sua necessidade. O leque de ações relacionadas a essa área chega a impressionar pela amplitude que alcançam. Porém, é perceptível que mais que atitudes isoladas de filantropia e benevolência essas ações têm, na verdade, o propósito de consolidar a integração entre as empresas e os consumidores, levando-se em conta de serem, esses últimos, seus potenciais clientes desenvolvendo, com isso, uma estratégia de *marketing* para a venda de seus produtos.

Pesquisas¹¹ indicam que as ações desenvolvidas por setores empresariais vêm assumindo, no Brasil, dimensões amplas na criação de espaços filantrópicos, com vistas a atender as extremas carências da população-alvo do crescente e elevado processo de exclusão social provocado pelas políticas neoliberais adotadas pelo Governo nos últimos anos. Essas atividades vêm sendo organizadas pelas empresas em suas próprias dependências ou em espaços localizados nas comunidades onde estão instaladas, contando com a adesão voluntária de seus funcionários e da população.

Atendendo a princípios, que na visão empresarial assumem um caráter “ético”, essa atuação é entendida como a necessidade de despertar a “consciência” da responsabilidade social diante do cenário de múltiplas carências enfrentado por uma grande parcela da

¹¹ Oliveira (2000); Paoli (2002); documentos do Instituto ETHOS de Empresas e Responsabilidade Social, tais como: Práticas Empresariais de Responsabilidade Social, O Compromisso das Empresas com as Metas do Milênio, O

população brasileira, dado o estreitamento e a destruição dos direitos políticos e sociais provocados pelas políticas neoliberais de desregulamentação dos direitos e conquistas constitucionais, assim como a tendência à privatização dos serviços públicos.

Paoli (2002, p. 390), destaca que,

ao mudar o campo, esta idéia abre espaço para a ação social privada ou não-estatal, e os empresários o ocupam a seu modo, tornando a participação civil voluntária parte da nova e excludente eficiência produtiva, fundamentalmente operando através da seletividade das parcelas da população a serem integradas e do controle de quem é supérfluo a este movimento. É uma operação de desterritorialização dos direitos universais que se apóia tanto na imagem de uma “cultura do altruísmo” quanto no modelo de gestão empresarial aplicado à rentabilidade e eficiência dos recursos sociais, inclusive os governamentais.

Entretanto, a origem dessas posturas parece estar fundamentada em conceitos e condições estabelecidos bem distante de nossa realidade, sistematizados por organizações de destaque no cenário mundial e em torno de preocupações também em escala global. Um olhar mais atento em nossas investigações propiciou a apreensão de algumas reflexões e informações a respeito do assunto. Documentos do Instituto ETHOS¹², declaram que as questões globais que afligem todos os povos do mundo nesta virada de século levaram a ONU à organização da “Cúpula do Milênio” realizada em Nova Iorque, em setembro de 2000. O encontro contou com a participação de 147 chefes de Estado que aprovaram a “Declaração do Milênio das Nações Unidas” como um reflexo da “crescente preocupação com a sustentabilidade do planeta e com os graves problemas que afetam a humanidade” (GRAJEW¹³, 2004, p. 3). Nela, os governos assumiram o compromisso com a criação de um clima favorável à condução do “desenvolvimento e à eliminação da pobreza”. Ou seja, compromissos em âmbito internacional para com a implementação de ações que possam contribuir para o desenvolvimento sustentável do planeta.

A Declaração do Milênio é um documento que visa sintetizar “os avanços alcançados na construção de valores e objetivos comuns entre os povos” (ETHOS, 2004, p. 7). Referendada pelos 189 países membros, ela teve a finalidade de estabelecer “um compromisso compartilhado” para o enfrentamento dos desafios mais graves e urgentes, de abrangência internacional, nos setores sociais, econômicos e ambientais. Esse compromisso foi traduzido destacando 8 (oito) pontos fundamentais denominados de “Objetivos de

que as Empresas podem fazer pela Educação, O que as Empresas podem fazer pela Criança e pelo Adolescente, Como as Empresas podem implementar Programas de Voluntariado.

¹² ETHOS (2003 e 2004).

Desenvolvimento do Milênio (ODMs)”, expressos por “um conjunto de alvos a serem atingidos até 2015” pelas nações de todo o mundo (Idem). Esse leque de ações pretendidas foi traduzido como:

Quadro 1: Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.

Erradicar a extrema pobreza e a fome – seu alvo: entre 1990 e 2015, reduzir pela metade, a proporção da população com renda inferior a um dólar por dia e que sofre de fome;
Atingir a universalização do ensino fundamental – alvo: garantir que todas as crianças, de ambos os sexos, terminem um ciclo completo de ensino básico até 2015;
Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia da mulher – alvo: eliminar a disparidade entre os sexos no ensino primário e secundário, se possível até 2005 e em ambos os níveis de ensino, até 2015;
Reduzir a mortalidade infantil – alvo: entre 1990 e 2015, reduzir em dois terços a mortalidade de crianças menores de 5 anos;
Melhorar a saúde materna – alvo: reduzir em três quartos a taxa de mortalidade materna, entre 1990 e 2015;
Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças – alvo: até 2015, deter a propagação do HIV/Aids e começar a inverter a tendência atual e deter a incidência de malária e outras doenças importantes e começar a inverter a tendência atual;
Garantir a sustentabilidade ambiental – alvo: integrar os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e programas nacionais e reverter a perda de recursos ambientais, até 2015, reduzir pela metade a proporção da população sem acesso permanente e sustentável à água potável segura e, até 2020, alcançar uma melhoria significativa nas vidas de pelo menos 100 milhões de habitantes de bairros degradados;
Promover uma parceria mundial para o desenvolvimento – alvo: avançar no desenvolvimento de um sistema comercial e financeiro aberto, baseado em regras, previsível e não discriminatório; atender as necessidades especiais dos países sem acesso ao mar e dos pequenos Estados insulares em desenvolvimento; tratar globalmente o problema da dívida dos países em desenvolvimento, mediante medidas nacionais e internacionais de modo a tornar a sua dívida sustentável a longo prazo; formular e executar estratégias em cooperação com os países em desenvolvimento, que permitam que os jovens obtenham um trabalho digno e produtivo; proporcionar o acesso a medicamentos essenciais a preços acessíveis, nos países em vias de desenvolvimento, em cooperação com as empresas farmacêuticas; tornar acessíveis, em cooperação com o setor privado, os benefícios das novas tecnologias da informação e de comunicação.

Fonte: Instituto ETHOS (2004 p. 13).

Conhecidos, no Brasil, como as Metas do Milênio esses objetivos estão direcionados à busca de mecanismos para enfrentar os grandes desafios da atualidade, sendo que o que figura como principal é “a superação da distribuição profundamente desigual dos benefícios e dos custos da globalização” (ETHOS, 2004, p. 11). Por meio deles os países manifestaram seus posicionamentos diante dos dramas vividos pela humanidade e apresentam propostas de ações efetivas no encaminhamento das soluções. O alcance desses objetivos depende da assimilação

¹³ Oded Grajew é Presidente do Instituto ETHOS de Empresas e Responsabilidade Social.

e incorporação pelos governos de políticas públicas que viabilizem o desenvolvimento sustentável.

Outra iniciativa da ONU foi a instituição do “programa Pacto Global, em 1999, cuja finalidade é mobilizar a classe empresarial, em âmbito internacional, quanto ao “compromisso com os valores fundamentais” frente à questão dos direitos humanos, das relações de trabalho e do meio ambiente. Os parâmetros propostos pelo Pacto Global são traduzidos em 9 (nove) princípios, quais sejam:

Quadro 2: Princípios do Pacto Global.

As empresas devem apoiar e respeitar a proteção de direitos humanos reconhecidos internacionalmente;
Assegurar-se de sua não-participação em violação desses direitos;
As empresas devem apoiar a liberdade de associação e o reconhecimento efetivo do direito à negociação coletiva;
Apoiar a eliminação de todas as formas de trabalho forçado ou compulsório;
Apoiar a erradicação efetiva do trabalho infantil;
Apoiar a igualdade de remuneração e a eliminação da discriminação no emprego;
As empresas devem adotar uma abordagem preventiva para os desafios ambientais;
Desenvolver iniciativas para promover maior responsabilidade ambiental;
Incentivar o desenvolvimento e a difusão de tecnologias ambientalmente sustentáveis.

Fonte: Instituto ETHOS, 2003.

Os princípios do Pacto Global determinam que as empresas devem desenvolver suas ações de modo a “contribuir para a criação de uma estrutura socioambiental consistente, em mercados livres e abertos, assegurando que todos desfrutem os benefícios da nova economia global”. No entanto, dada a complexidade e a dimensão dos problemas de cada país, os governantes têm enfrentado dificuldades para pôr em prática os compromissos assumidos no âmbito da ONU. Diante da incapacidade em nível governamental torna-se fundamental contar com o envolvimento da sociedade em torno da busca efetiva de encaminhamento de soluções (ETHOS, 2003, p. 19).

Nesse sentido, o termo Responsabilidade Social Empresarial (RSE) vem sendo empregado com ampla divulgação pelos meios empresariais, bem como pelas instituições que dão apoio às suas atividades, como as Fundações, os Institutos, as Federações e Confederações das respectivas categorias. Dentre eles podemos encontrar, então, o Instituto ETHOS de Empresas e Responsabilidade Social, a Fundação ABRINQ para os Direitos da Criança e do Adolescente e outros tantos.

Para o Instituto ETHOS “[...] a Responsabilidade Social Empresarial é definida pela relação que a empresa estabelece com todos os seus públicos no curto e no longo prazo” (ETHOS, 2003, p. 13). O Instituto criou um conjunto de elementos denominados de Indicadores ETHOS de Responsabilidade Social onde o conceito de responsabilidade social pode ser generalizado a partir da organização de 7(sete) fatores, tais como: valores e transparência, valorização do público interno, preocupação com o meio ambiente, os fornecedores, a comunidade, os consumidores/clientes, o Governo e a sociedade.

O Instituto afirma que esses indicadores foram desenvolvidos tendo como fundamentação os princípios do Pacto Global e as Metas do Milênio e, têm a finalidade de servir como parâmetros para a auto-avaliação e o planejamento dos processos de gerenciamento das atividades empresariais, tanto no que se referem às práticas voltadas para a gestão estratégica dos seus negócios, como das ações sociais empreendidas. Eles são tidos como uma “ferramenta de monitoramento e planejamento de gestão”.

O ETHOS visa “estabelecer uma correlação” desses indicadores com os princípios do Pacto Global e os objetivos das Metas do Milênio, no sentido de propiciar a construção de uma “sinergia entre os movimentos” com práticas afins. Uma outra vertente de atuação do ETHOS é a promoção e o incentivo de formas inovadoras e eficazes de gestão do relacionamento empresarial com seu entorno, estabelecendo parcerias com a comunidade com vistas à “construção do bem-estar comum”, no sentido de sensibilizar o setor empresarial da necessidade de criar condições favoráveis à minimização dos problemas enfrentados pela população brasileira, no que diz respeito as desigualdades sociais provocadas pela má distribuição de renda, degradação ambiental, má qualidade dos serviços públicos, a corrupção e à violência (ETHOS, 2003, p. 12).

Para Oded Grajew, “esse é mais um exercício relevante para, no plano da consciência empresarial, estabelecermos compromissos com a consecução das Metas do Milênio”. Na sua visão, o ETHOS tem o propósito de “catalisar o engajamento das empresas em ações que apresentem a concretização dos objetivos da ONU”. Para tanto, entende que “a participação das empresas e organizações empresariais é fundamental para traduzir para a realidade específica do Brasil o horizonte delineado pelas Metas do Milênio” (ETHOS, 2004, p. 3).

No que se refere às ações filantrópicas empresariais, parece que a opinião pública, atualmente, tende a legitimar o apoio a essas iniciativas, devido a um certo descrédito nas ações públicas institucionalizadas, tendo em vista que, nos últimos anos, o aparato estatal não

tem conseguido dar conta de conter os conflitos, a violência etc., provocados pelos desajustamentos cada vez mais ampliados da sociedade.

Na opinião de Paoli (2002, p. 376), o cenário atual

define a tragédia do processo neoliberal em curso que visa a desregulamentação público-estatal da economia de mercado, cujo funcionamento, agora cada vez mais livre de limitações públicas, aprofunda e sedimenta os mecanismos de exclusão social e política tradicionalmente presentes na história da modernização do país. Além disso, (...) a referência estatal em relação a políticas distributivas, apesar de solidamente estabelecida na cultura política do país, aparecia apenas pelo seu histórico lado autoritário, burocrático e ineficaz.

Contudo, mesmo reconhecendo seu potencial, dada a abrangência sobre as classes menos favorecidas, a autora alerta que esses empreendimentos vão permitindo às empresas atingir um duplo objetivo, quer seja: “cuidar do social” e, ao mesmo tempo criar uma “consciência cidadã” da classe empresarial através de ações de filantropia privada com vistas a melhorar a imagem frente a opinião pública (Idem, p 379). No entanto, a autora questiona as controvérsias dessas condutas pois entende que,

por mais inovadora e tecnicamente competente que seja a proposta de investimento sistemático empresarial privado na redução das carências básicas de parcelas da população pobre, a face mais conservadora da solidariedade privada, contraditoriamente, mostra-se por inteiro na própria instituição da filantropia empresarial: a de retirar da arena política e pública, os conflitos distributivos e a demanda coletiva por cidadania e igualdade. Domesticando o alcance político próprio da noção de bens públicos à eficiência dos procedimentos privados de gestão, intervindo de modo pulverizado ao arbítrio das preferências privadas de financiamento, as ações filantrópicas rompem com a medida ampliada entre necessidades e direitos e, portanto, não criam seu outro pólo, o cidadão participativo que comparece no mundo para além da figura passiva do beneficiário, sombra de quem o beneficia. Ou seja, são ações que se movem longe do amplo debate público que costuma aparecer, em qualquer teoria política moderna, como a fonte de criatividade antagônicas e dialogantes que formam o centro de uma decisão política e democrática sobre a alocação dos recursos materiais e simbólicos de uma sociedade (...) Na expansão do terceiro setor, propõe-se de fato outro modelo para a resolução da questão social – centrado na generalização de competências civis descentralizadas, exercidas pelo ativismo civil voluntário em localidades específicas – e, portanto, uma outra relação com a capacidade política de concretizá-lo (PAOLI, 2002, p. 379-380).

Ou seja, na medida em que a sociedade dispõe de “atores” dispostos a oferecer meios de sobrevivência e de resolução dos seus problemas, imprimindo um discurso desfavorável à ação do Estado mediante a gestão das políticas públicas, a população vai sendo envolvida e começa a acreditar que esses são os melhores caminhos de solução para reduzir as desigualdades. Por isso, torna-se fundamental a presença persuasiva da mídia na inculcação

dos princípios ideológicos desses personagens. Aliás, os protagonistas dessas idéias tentam convencer a população de que o Estado falha na sua função de prover os recursos públicos, necessários ao atendimento das demandas sociais e imprimir um discurso da valorização da ação privada em detrimento da atuação pública.

Enquanto investem nas estratégias de convencimento de que a gestão privada dos bens públicos é mais eficiente, vai imprimindo seu mascaramento frente às possibilidades dos indivíduos reivindicarem seus direitos efetivos de cidadãos. Essa forma alienante de convencer tem um sentido lógico e bem definido, mas que tenta, de todas as maneiras, omitir: enquanto oferece meios de atendimento às necessidades elementares, nega-se o acesso às formas de adquirí-las, qual seja, por meio do trabalho digno que propicie garantias de direitos fundamentais. Além disso, tende a inibir as iniciativas em prol da discussão coletiva, marca registrada dos Movimentos Sociais, cujo propósito é a politização e consciência da sociedade frente aos desencadeamentos perversos oriundos do modelo de acumulação capitalista, tais como concentração de renda, desemprego, responsáveis pelas dramáticas condições de vida da imensa maioria da população que sofre os efeitos nas desigualdades, pobreza, miséria, que geram marginalidade, violência, enfim, condições subumanas de existência.

Como o desmonte dos direitos sociais, provocado pelas políticas dos anos de 1990 favoreceu a desobrigação do Estado para com os investimentos em políticas públicas de proteção e garantias eficazes, elevando, de forma trágica, a agudização das desigualdades e da barbárie social, a iniciativa privada encontra um espaço fértil de possibilidades de atuação no seu “combate”, com o intuito de minimizar esses conflitos. Aliás, é importante frisar que tendo em vista a elevada concentração de renda em oposição ao quadro de extrema pobreza, há de se esperar que aqueles que detêm a maior parte da riqueza produzida criem mecanismos de auto-defesa em relação aos pobres e marginalizados¹⁴.

O discurso em prol da responsabilidade social ao mesmo tempo em que visa imprimir a conscientização dos empresários da sua importância e vantagens, vai disseminando-se no

¹⁴ Atualmente, é possível presenciar uma cena comum na realidade dos grandes centros urbanos onde as pessoas de maior poder aquisitivo fazem de tudo para “proteger-se” e “proteger” igualmente seus bens contra o “ataque” daqueles seres “indesejáveis” que podem levar seu patrimônio. Cria-se, com isso, verdadeiras prisões, seja nas casas com as imensas grades e cercas elétricas, seja nos veículos que circulam pelas ruas, com os famosos vidros escuros utilizados para esconder as pessoas dos transeuntes externos, disfarçando a atenção sobre si, mantendo a privacidade e evitando um possível assalto. Porém, parece que por ironia, essas “jaulas” ao invés de garantir proteção e segurança, podem contribuir para que os mal intencionados ajam com maior facilidade. Não raras as vezes que presenciamos noticiários nos jornais com informações sobre seqüestros relâmpagos, exatamente com o uso desse tipo de veículo por ser mais discreto e facilitar a fuga impedindo o reconhecimento de quem está do lado de fora. Infelizmente, esses são alguns dos inúmeros paradoxos que o sistema capitalista produz no seio das relações entre as pessoas: um clima de insegurança, medo e falta de confiança.

seio da sociedade civil, envolvendo-a na filosofia de trabalho voluntário que, principalmente após a Eco-92, vem despertando esse sentimento e disposição de adesão à causa. As atitudes empresariais em benefício social vêm expandindo-se de forma acelerada e intensa abrangendo uma ampla diversidade de ações pulverizadas por todos os cantos da sociedade, que envolvem também inúmeros personagens tornando-se, com isso, mais fácil entender o apelo sistemático dos meios de comunicação à difusão de uma mentalidade que visa inculcar na opinião pública a necessidade de se unir para desenvolver programas de ação social e solidária¹⁵.

Pesquisas indicam que é expressivo o número de adesão da iniciativa privada às questões sociais, envolvendo várias experiências e uma diversidade de ações empreendidas tanto pelas empresas diretamente, como por suas organizações representativas como Instituto ETHOS, CNI, IHL, IEDI, IEL, Fundação ABRINQ, PNBE, Fundação Roberto Marinho, Fundação Bradesco etc, as quais vêm investindo fortemente em ações de caráter social junto ao contexto onde suas empresas filiadas estão inseridas.

Para se ter uma idéia dessa dimensão, é importante observar algumas iniciativas que vêm sendo tomadas ao longo dos últimos anos, com forte tendência de generalização por todo o território nacional. Pesquisa efetuada por Oliveira (2000, p.392), registra a existência de cerca de “220 mil entidades beneficentes” e prestadoras de serviços sociais nos mais diversos níveis, atendendo a uma população estimada em “nove milhões de pessoas” e envolvendo um contingente de 2(dois) milhões e 200 mil trabalhadores, sendo que grande parte deles atuava como voluntários. No que se refere ao financiamento, em 1995, o movimento orçamentário foi de “nove bilhões de reais”, onde dois terços eram oriundos de doações de pessoas físicas e um terço de parceria estatal, isenções fiscais e contribuições para o INSS.

No mesmo sentido Paoli (2002, p. 398), aponta que o investimento das maiores entidades ligadas às empresas em 2000 foi de 437 milhões de reais, abrangendo mais de 14.000 projetos, tendo registrado crescimento entre os anos de 1997 e 2000. Porém, de acordo com levantamentos que efetuamos pudemos identificar que a origem dos recursos de manutenção dos programas educacionais é diversa. Tanto pode contar investimentos privados, como públicos. Do ponto de vista privado, eles podem advir de doações, parcerias com outras empresas ou instituições nacionais e internacionais vinculadas à questão. Mas uma coisa que ficou bastante evidente é que o que mais as empresas procuram fazer é envolver seus funcionários como voluntários e o mais comum, é elas atuarem na recuperação ou

¹⁵ Podem ser incluídas nesse bojo, as inúmeras atividades divulgadas diariamente pelos meios de comunicação, como a Televisão, a Internet etc.

manutenção das condições físicas e instalações de escolas da comunidade. Geralmente, a empresa oferece materiais e recursos financeiros para que a comunidade faça os reparos por meio de mutirão.

Uma iniciativa de peso nesse cenário é exercida pelo Instituto ETHOS de Empresas e Responsabilidade Social. Inspirado na instituição norte-americana “*Business end Social Responsibility*”, ele vem, desde 1998, investindo esforços no sentido de sensibilizar e disseminar a idéia da prática da responsabilidade social no meio empresarial. Seu objetivo é difundir a filosofia que leve as empresas à promoção da “gestão empresarial socialmente responsável fundamentada em princípios éticos e novos valores da solidariedade e da transparência”, ajudando-as a “compreender e incorporar critérios de responsabilidade social de forma progressiva, a implementar políticas e práticas com critérios éticos” (ETHOS, 2004, p. 3).

Com o intuito de despertar a “consciência cidadã” o Instituto tem produzido, em parceria com outras instituições, uma série de publicações destinadas a sensibilizar o meio empresarial à adesão a “causas nobres” como educação e saúde. Essas obras são disponibilizadas na rede Internet a fim de possibilitar ampla divulgação ao público diverso e generalizado, no sentido de difundir a idéia da ação social coletiva como responsabilidade de toda a sociedade. Podemos encontrar, em seu endereço eletrônico, uma gama de documentos entre outros, com os seguintes temas: O compromisso das Empresas com as Metas do Milênio, Práticas Empresariais de Responsabilidade Social. Manuais de: Como as Empresas podem implementar Programas de Voluntariado, O que as Empresas podem fazer pela Educação, O que as Empresas podem fazer pela Criança e pelo Adolescente etc.

Esses Manuais do Instituto ETHOS são autênticas cartilhas de receitas que fornecem às empresas informações precisas, de como desenvolver programas considerados de Responsabilidade Social e atuar nas mais diversas esferas dos setores públicos. O Manual “O que as Empresas podem fazer pela Educação” ensina, passo a passo, como agir criando parcerias junto ao sistema educacional. Apresenta orientações de aproximação da escola, triagem inicial das necessidades e carências, mobilização da comunidade, sensibilização dos funcionários, identificação de parcerias, busca de recursos, avaliação, divulgação e busca de reconhecimento social. Orienta como atuar nos meandros da gestão (Conselho/APM), reforço escolar, estímulo à leitura, instalação de equipamentos, formação de professores, produção de material didático, profissionalização de jovens, atividades culturais, esportivas e de lazer, programa qualidade de vida etc, além de indicar como lidar com os Conselhos de Educação

em nível municipal e estadual e influir no contexto educacional e nas políticas públicas do país em âmbito nacional.

Na mesma direção, outros dois Manuais publicados pelo Instituto encaminham regras detalhadas de como as empresas devem proceder. O “O que as Empresas podem fazer pela Criança e pelo Adolescente”, por exemplo: começa descrevendo o Estatuto e faz uma avaliação dos avanços e desafios, inclui a mobilização empresarial de ações integradas em prol da infância e contra o trabalho infantil; ensina como agir: apontando estratégias empresariais em defesa da criança e do adolescente, estabelecendo parâmetros gerais, competências técnicas, tecnológicas e gerenciais, voluntariado corporativo no engajamento do público interno e externo, envolvimento de fornecedores, participação na comunidade, geração de recursos e financiamento de projetos, conscientização da sociedade, atuação nas políticas públicas; e diz o que é preciso fazer: na educação infantil, ensino fundamental e médio, bolsa-escola, complementação escolar, formação profissional, medidas socioeducativas, necessidades especiais, abrigos, saúde a agentes comunitários (ETHOS, 2000). Além de apresentar um roteiro objetivo de como atuar nesse universo, esses Manuais descrevem, também, inúmeras experiências de empresas que promovem ações de responsabilidade social e exaltam os sucessos pela reputação de “empresa cidadã” que granjeiam junto a opinião pública.

Para o Instituto, a responsabilidade social empresarial é interpretada como uma necessidade das empresas de encararem a realidade onde estão inseridas, de forma ética e comprometida. Diante das inúmeras questões que afligem as sociedades de todo o mundo, as organizações têm um potencial capaz de contribuir para minimizá-las, pois além do elevado índice de recursos financeiros elas dispõem de aportes tecnológicos e econômicos, exercem influência política, financiam campanhas eleitorais e têm acesso facilitado e privilegiado junto às instâncias de governos.

O ETHOS entende que “a responsabilidade social empresarial está além do que a empresa deve fazer por obrigação legal”. Constituem-se elementos estratégicos e imprescindíveis à ação da responsabilidade social, a relação cotidiana de qualidade com os funcionários, com a comunidade e com meio ambiente. Um dos maiores desafios das empresas é “incorporar critérios de responsabilidade social na gestão estratégica do negócio e traduzir as políticas de inclusão social e da promoção da qualidade ambiental, entre outras, em metas que possam ser computadas na sua avaliação de desempenho” (ETHOS, 2003, p. 13).

Entre os assuntos desenvolvidos junto às empresas no que se refere às ações assumidas e implementadas podem ser encontrados: Código de Ética da empresa, compromissos públicos, gestão e prevenção de riscos, promoção e reconhecimento da diversidade, além de mecanismos anticorrupção, apoio e atendimento às mulheres etc. Faz parte, também, das suas atividades o “projeto Empresas Transnacionais, o Fome Zero e o Desenvolvimento Sustentável no Brasil”.

Outra experiência considerada de sucesso pelos seus defensores, é a da Federação das Indústrias do Estado (FIEMG), em Minas Gerais que instituiu até um Conselho para encaminhar as ações voltadas à educação. Para Oliveira (2000, p. 164),

considerando que o desenvolvimento tecnológico e as transformações do mundo globalizado exigem cada vez mais informação dos trabalhadores, a FIEMG entende que a contribuição ou parceria empresa-escola não é uma atividade filantrópica, mas uma condição de suma importância para a empresa nacional”, partindo da idéia de investimento do capital humano como mola propulsora do desenvolvimento da nação; pois, segundo aponta, na medida em que haja crescimento do capital social torna-se possível contar com uma sociedade mais democrática e mais justa.

Segundo a autora, o objetivo do Conselho de Educação da FIEMG é promover a parceria entre empresas e escolas públicas, visando o desenvolvimento econômico e a cidadania, priorizando o ensino de nível fundamental. Para tanto, foi criado o “Programa de Formação de Parcerias empresa-escola: desenvolvimento da cidadania”. Sua função é sensibilizar os empresários para a necessidade de investir na melhoria da educação, promovendo para isso, orientações sistematizadas de como é possível contribuir. O Projeto de Parcerias do Conselho da FIEMG descreve uma gama de possibilidades que ajudam os empresários a se decidirem pela adesão aos programas sociais. Porém, argumenta, que a ajuda oferecida nem sempre corresponde em recursos materiais, constituindo-se antes muito mais em apoio moral. Conforme salienta Oliveira (2000, p. 166),

embora o termo parceria empresa-escola remeta-nos à possibilidade de as primeiras suprirem a falta material das segundas, o que se verifica é que o estímulo dado pelo Conselho de Educação da FIEMG visa à intervenção dos empresários nos estabelecimentos de ensino a partir da ingerência na sua gestão. A interferência na gestão é centrada numa postura conselheira, como se as escolas precisassem mais de referências para se autogerirem do que de suporte material.

A autora relata, que questão da qualidade total na educação está fortemente presente nas intenções e propostas do Conselho. Como é de conhecimento público, com a promulgação da Constituição de 1988 que regulamenta a gestão democrática da educação, dando impulso à origem de movimentos adeptos aos programas de qualidade total, o Estado de Minas Gerais

foi o *locus* onde se desenvolveu um projeto-piloto nesse sentido, sob a orientação e coordenação da Fundação Cristiano Otoni, a mesma consultoria que se encarregou de orientar a implantação do modelo nas diversas empresas e organizações do país.

Outra função importante, na opinião de Oliveira, é que o Conselho da FIEMG estimula as empresas a envolver os funcionários nas atividades voluntárias dos programas sociais. Com isso, além da intenção do controle sobre a gestão pública, também tenta controlar o tempo livre dos trabalhadores. Para ela, motivar os trabalhadores para as atividades voluntárias “parece ser muito importante aos olhos do Conselho. Resta saber, entretanto, até que ponto a motivação não resulta de pressões dos empregadores para que seus empregados possam doar um sobretrabalho a projetos que, em princípio, não lhes interessam” (OLIVEIRA, 2000, p. 168).

É o que, aliás, faz a maioria das empresas: promovem as ações, contando com a adesão voluntária de seus funcionários. A título de ilustração, apresentamos alguns casos dessas evidências. Dados de 1999¹⁶ dão conta de experiências como o projeto “Visitas Mágicas” da 3M que mobilizava, àquela época, cerca de “mil voluntários” atendendo a “86 entidades” e prestando “serviços em 13 escolas públicas” (ETHOS, 1999, p. 22). Naquele mesmo ano, o Instituto C&A de Desenvolvimento Social contava, também, com “mil funcionários” em atividades voluntárias no atendimento a “53 mil crianças e jovens” de “65 cidades brasileiras e argentinas”, mantendo “creches, escolas e centros de educação continuada”¹⁷.

Experiência tida como “louvável” é o Programa “Crer para Ver” desenvolvido pela Natura e a Fundação ABRINQ que visa apoiar e financiar projetos de melhoria da qualidade do ensino público, por meio de contribuições empresariais. Em 2000, contava com a atuação voluntária de “250 mil” consultoras que comercializam uma linha dos produtos da empresa criada especialmente para beneficiar “94 escolas” pertencentes ao programa (ETHOS, 1999, p. 30 e ETHOS, 2000, p. 56). O Instituto relata que as consultoras doam parte do seu trabalho, pois abrem mão das comissões sobre a venda desses produtos para ajudar nas ações beneficentes da empresa em prol da infância.

¹⁶ Instituto ETHOS – Manual: O que as Empresas podem fazer pela Educação.

¹⁷ Aqui, há uma curiosidade, ou melhor, uma informação interessante que vale a pena descrever: “o governo de Florianópolis (SC) procurou o Instituto oferecendo um terreno para que a C&A abrisse uma loja na cidade, movido pela repercussão da ação social da companhia” (ETHOS, 1999, p.40).

O Instituto Herbert Levy – IHL¹⁸, visa propor ações que “contribuam” para solucionar os graves problemas educacionais, entendendo que a responsabilidade pela educação pública é do governo, mas “a participação dos empresários é crucial”, para complementar as ações governamentais no atendimento universalizado de educação básica a toda a população, tendo em vista os novos requisitos da vida moderna. Além das críticas e propostas, apresenta um elenco de experiências empresariais que vêm ajudando as escolas na “solução” dos problemas e aponta as razões que justifiquem o envolvimento do empresário nessas questões: familiarizar e amadurecer a classe empresarial; importância da ação complementar, “criando formas alternativas de solução e experimentação de novas idéias”; e, ressalta a relevância desses empreendimentos para o ganho da empresa. Ou seja, a promoção da filantropia revestida de interesses econômicos particulares. As experiências descritas no documento variam basicamente em três níveis: instalação e manutenção de escolas no espaço físico da empresa; ajuda a escolas da comunidade; e gestão de escolas públicas.

O documento do Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial (IEDI), também produzido em 1992, em conjunto com o Instituto Euvaldo Lodi (IEL) denominado de “Mudar para Competir”, da mesma forma que o IHL, apresenta críticas e propõe ações para resolver os problemas da educação do país.

Outro interlocutor importante na representação do empresariado que tem se destacado no cenário educacional, é o Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE). Formado por empresários que se afirmam “conscientes”, “modernos” e “inteligentes”, o PNBE se apresenta como uma entidade que atua na intermediação dos programas sociais, visando implementar mudanças por meio do exercício da cidadania.

Organização sem fins lucrativos, o PNBE deu origem à criação da “Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança”, tendo como objetivo mobilizar a sociedade, captar recursos e administrar projetos voltados à infância. Identificando-se com o meio empresarial mais progressista, a ABRINQ defende uma atuação em parceria com empresas e entidades que queiram contribuir para a inserção da criança na agenda nacional de forma prioritária e permanente. Assim, a ABRINQ tem como principal objetivo influenciar as políticas públicas no Brasil em prol da infância, avaliando o impacto e a eficácia das medidas econômicas para as crianças. Financiada pela doação de empresas e pessoas a Fundação ABRINQ vem desenvolvendo programas que têm colaborado na disseminação, entre o empresariado, da

¹⁸ IHL, 1995

percepção de que os ‘investimentos e apoios relativos a questões sociais, como no caso da educação, colaboram na formação de um cidadão com maior poder aquisitivo e de mão-de-obra mais qualificada’ (OLIVEIRA, 2000, p. 168).

As ações da ABRINQ são dirigidas a crianças pobres em situações extremas de risco e exploração dos mais diversos níveis e modalidades. Tendo em vista o sucesso na operação de seus programas, a Associação transformou-se num modelo de estímulo para que outras empresas passassem a aderir à idéia de promoção social compensatória, expandindo suas ações aos campos mais diversos da sociedade, como cultura, lazer, esportes, ecologia e desenvolvimento comunitário.

Segundo Paoli (2002, p. 392),

o modelo de ação social criado pela Fundação ABRINQ, (...) apóia-se valorativamente na questão da ética empresarial, tentando mobilizar as empresas para uma responsabilidade social ampla para com seus funcionários, as comunidades que as sediam, regras éticas nos negócios, regras limpas de competição mercantil. Seus dirigentes perceberam claramente não só a importância do surgimento de consumidores bem informados e de uma opinião pública atenta a problemas como o trabalho infantil, o trabalho escravo, o meio ambiente poluído, a utilização de materiais tóxicos e outros, como também da urgência em respondê-los empresarialmente, inclusive em sua conexão com o sucesso mercantil e concorrencial. Sua originalidade reside em reconhecer que, por mais que a grande maioria das empresas adote regras éticas visando o lucro mercantil, no processo de sua adoção os valores sociais acabam por ser reconhecidos pelos empresários, como que funcionando pedagogicamente.

Um exemplo de ação social expressivo e bem evidente no nosso dia-a-dia pode ser encontrado nas Organizações Globo. Pesquisas do Instituto ETHOS revelam várias iniciativas da entidade voltadas à educação, como o “Globo Ciência”, o “Globo Ecologia” etc. As programações veiculadas pelo “Canal Futura”, bem como por outras atividades promovidas pela emissora e pela Fundação Roberto Marinho, como a “Campanha Criança Esperança”, o “Projeto Amigos da Escola”, têm o objetivo de sensibilizar e despertar na sociedade a “necessidade” de atuar em prol dos problemas educacionais do país, onde atores famosos imprimem sua marca, tentando atrair adeptos às ações empreendidas, apresentando experiências de sucesso, valorizando as participações voluntárias e ressaltando a insuficiência da atuação do Estado.

Segundo o Instituto ETHOS (1999, p. 34), em 1999 o projeto “Amigos da Escola”, em virtude da “iniciativa Brasil 500” teria distribuído material de caráter informativo, a “60 mil escolas” visando orientar e difundir “idéias e sugestões para a organização do trabalho voluntário”. O Instituto relata que em 2000, o projeto já havia beneficiado “cerca de 25 mil

escolas” atingindo um universo de “13 milhões de alunos”. Os objetivos do programa são incentivar e orientar “ações complementares às atividades pedagógicas, com foco em instalações e equipamentos; gestão escolar; saúde e qualidade de vida; estímulo à leitura, artes e esportes; e reforço escolar”. Para seus idealizadores “o Projeto não visa à substituição do papel do Estado ou dos educadores, mas busca o fortalecimento da escola por meio do envolvimento direto da comunidade”. Quanto à “Campanha Criança Esperança”, dizem eles que sua finalidade é arrecadar recursos junto à população em favor de projetos direcionados à infância. Esses recursos são depositados numa conta do UNICEF e já teria possibilitado a assistência de mais de um milhão de crianças e adolescentes em situação de risco (ETHOS, 2000, p. 43)¹⁹.

Contudo, na exposição das atividades dessa natureza, acreditamos que haja uma pretensão que talvez pudéssemos considerar como universal às idéias disseminadas em favor da responsabilidade social no âmbito privado. Trata-se das intenções disfarçadas em considerar que a iniciativa privada seja capaz de fazer melhor pelas políticas públicas que o Estado. Se bem que, no caso da Globo e de muitas outras, nota-se que seu empreendimento é muito maior na direção de “sensibilizar” e “mobilizar” ações de outrem que propriamente “por a mão na massa”. Com relação à “Campanha Criança Esperança”, por exemplo, ela promove um programa recheado de artistas e músicos que “oferecem” seu trabalho em prol de conquistar, pelo entretenimento, o público que é chamado a fazer donativos financeiros. Já o “Projeto Amigos da Escola”, tende a ser mais prático, atua diretamente sobre as consciências daquelas pessoas que, porventura, dispõem de algum tempo livre e são “convidadas” a colaborar. É uma atitude que conquista adeptos pelo teor de suas propostas que apelam para a sensibilidade humana diante das carências vividas pelas comunidades do país. No entanto, esse tipo de iniciativa, além de agir como um agente de despolitização contribui, também, para a descaracterização e o descrédito dos profissionais da educação perante a opinião pública, uma vez que o trabalho voluntário pode parecer mais eficiente na resolução dos problemas educacionais, inibindo as possibilidades de implementação de políticas de valorização dos recursos humanos por parte dos poderes públicos.

¹⁹ Experiências como as da Rede Globo, exercem imensa influência na mentalidade popular, tendo em vista a abrangência e a intensidade do seu poder de sensibilização e manipulação. Geralmente, os noticiários da emissora são os mais valorizados pela opinião pública. Já ouvi certa vez que as informações fornecidas pelo Jornal Nacional ou pelo Fantástico são recebidas, pela grande maioria, como “leis”. Ou seja, passou na Globo, pode acreditar, é verdade incontestável!

No que se refere à educação profissional, um dos principais agentes de atuação nesse cenário com evidências significativas da intervenção dos empresários na educação formal é o Sistema CNI / SESI / SENAI e a Fundação Roberto Marinho. O Programa “SESI educação do trabalhador” tem como objetivo “contribuir para a eliminação do analfabetismo no país”, permitindo o acesso de todos os trabalhadores ao ensino básico. Para a CNI, o SESI é o principal elo de ligação entre o empresariado e o universo dos trabalhadores. Fundado com a finalidade de contribuir com a qualificação dos trabalhadores para enfrentar a industrialização emergente da primeira metade do Século XX, vem desenvolvendo, nos últimos anos, “programas de educação regular” que abrangem educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Para Oliveira (2000, p. 171),

a CNI se consagrou como a voz do setor industrial brasileiro. Coloca-se como importante segmento na defesa dos interesses do progresso e desenvolvimento nacional, através da busca permanente de maior produtividade para a indústria brasileira, seja na defesa dos avanços tecnológicos, da diminuição do custo Brasil ou no aperfeiçoamento da força de trabalho.

Já, o SENAI foi criado visando a formação de profissionais para a indústria nacional. Diante das transformações ocorridas no setor produtivo no cenário mundial vem repensando suas políticas e práticas e passando a investir em educação básica para os trabalhadores. Desenvolve, em conjunto com a Fundação Roberto Marinho, o Telecurso 2000 – que oferece ensino fundamental e médio, em regime de suplência e curso profissionalizante para jovens e adultos. Além disso, vem introduzindo elementos de educação básica nos seus cursos de aprendizagem (Idem, p. 172).

Contudo, Paoli, (2002, p. 386) pondera que a elevada adesão dos empresários aos projetos sociais parece justificar-se não propriamente pelas carências sociais, mas no interesse pelo lucro que a filantropia empresarial tende a proporcionar. Nesse sentido, o discurso neoliberal ecoa preconizando a atividade privada e individual contra a ineficiência do Estado burocrático e a politização dos conflitos sociais.

Além disso, argumenta que essas práticas não isentam,

a experiência da filantropia empresarial no Brasil de estar atravessada, no que se refere à sua própria inovação que se quer alternativa, por tensões e contradições advindas tanto do contexto político brasileiro quanto do mundo das empresas no contexto desregulado do mercado, pois além do bem financeiro, reforçado pela imagem institucional, a ação social nos moldes da filantropia privada, possibilita à empresa afirmar seu poder social sobre as comunidades em que atua, sobre as relações de trabalho que contrata e sobre as causas que abraça. Sendo assim, esse movimento vai deslocando, gradativamente, parcelas e territórios sociais para o campo de seus

interesses, um movimento silenciado pela intenção e pelo ato original de fundação de uma nova consciência empresarial cidadã, solidária e responsável, intenção que ampara sua reivindicação de reconhecimento como parcela da sociedade civil, visto que algumas dimensões da filantropia empresarial podem indicar a sua instrumentalidade como parte do controle do espaço mercantil e social, que opera juntamente como os signos valorativos da ética da doação, uma vez que os procedimentos de gestão mercantil se predominam no espaço da ação filantrópica, legitimando os argumentos da eficácia empresarial na gestão da promoção social, quanto maior for a amplitude da generosidade empreendida (PAOLI, 2002, p. 394).

Isso quer dizer que a preocupação com a injustiça social torna-se uma excelente oportunidade de negócios. “Agregar valor” à marca, à imagem empresarial pela via do “investimento cidadão” desperta comportamentos de fidelidade que acabam influenciando nas decisões das pessoas em adquirir ou não um determinado produto. Essa é uma questão importante de ser avaliada quando a empresa está em vias de aderir a um determinado programa de ação social. Muitas pessoas deixam de comprar certos produtos cujas empresas estejam sendo processadas ou denunciadas por alguma irregularidade que comprometa, de alguma forma, o bem estar da sociedade²⁰.

No entanto, para a autora, o sucesso alcançado nesses empreendimentos de ação social é responsável por imprimir um deslocamento da ênfase no seu discurso, articulando ação filantrópica e responsabilidade social à rentabilidade. Ou seja, por detrás dessa retórica de empresa cidadã, “preocupada” com os problemas sociais e a injustiça, é possível compreender que os reais objetivos giram em função da expansão do lucro; o que, na linguagem mercantil significa diferencial competitivo. Ou seja, as empresas que direcionam investimentos e ações às questões sociais são aquelas que apresentam maior “respeitabilidade”. Sua marca, portanto, impregnada nos produtos que comercializa, está “carimbada” de empresa que “valoriza” o bem-estar social.

A filantropia de cunho assistencialista surge revestida sob uma roupagem diferenciada: responsabilidade social, ação social, cidadania, empresa cidadã, entre outras. Assumida por novos agentes e em novos espaços, traz embutido seus reais objetivos que devem ser traduzidos em maior rentabilidade para as empresas. Ou seja, em nome da cidadania o capital

²⁰ Por exemplo, denúncias de formação de monopólios onde grandes empresas se juntam e vão criando conglomerados para adquirir forças no enfrentamento da concorrência, mas vão com isso, destruindo empresas pequenas do mesmo ramo de atividade, acabam inibindo iniciativas de consumo dos seus produtos, como forma encontrada pelas pessoas de manifestarem suas insatisfações e protestos contra a ação empreendida pelas grandes empresas. As pessoas vão boicotando seus produtos. Uma situação dessa natureza pode ser constatada atualmente pelo mundo afora, onde muitas pessoas têm deixado de adquirir produtos norte-americanos em forma de protestos contra a ação do governo daquele país quanto à Guerra no Iraque, numa clara manifestação de repúdio e descontentamento frente as ações americanas.

vai imprimindo sua nova forma de acumulação. Estratégia de obtenção da mais-valia. Isso implica em dizer que, por detrás dessas práticas que se pretendem cidadãs, está embutida a ideologia do enriquecimento por meio da divulgação da boa imagem da empresa que favorece o impulso à acumulação do capital. Contudo, essas ações de caridade não eximem as organizações da tentativa de ofuscar os efeitos deletérios advindos da exploração capital/trabalho impressa, e cada vez mais acentuada, no interior do sistema de produção capitalista. Além disso, há de se considerar a existência de outras intenções implícitas que perpassam essas iniciativas como aquela de contribuir para minimizar os conflitos próprios das relações de classe, na medida em que favorece a neutralização do debate público face às reivindicações da população pela garantia de direitos fundamentais.

Termos como cidadania, ética, valores, meio ambiente, qualidade de vida, solidariedade, etc., são incorporados aos jargões dos investimentos e empreendimentos cotidianos ditos responsáveis promovidos ou patrocinados pelos empresários. O desenvolvimento sustentável se desponta como a grande “vedete” dos negócios privados. Imbuídos com esse espírito altruísta da boa ação, questões até então inexistentes ou ignoradas e, às vezes renegadas nesse contexto, como diversidade, inclusão (de negros, mulheres, deficientes) passam a fazer parte da linguagem e da agenda empresarial, delineando um novo contorno e imprimindo uma nova fisionomia à questão filantrópica.

Um cenário marcado pela instabilidade em que a fragilidade da presença do Estado contribui para o abandono e o acirramento de uma multiplicidade de carências onde as opções de sobrevivência vão sendo aniquiladas, torna-se um terreno fértil à instauração de idéias e ações “nobres” (e às vezes nem tanto), de práticas de solidariedade como forma de compensar a ausência dos poderes públicos, com pretensões utópicas de erradicação dos males disseminados por todos os cantos da sociedade.

1.4 Determinismo tecnológico e responsabilidade social na reforma da educação profissional dos anos de 1990

Ao confrontar as posições dos empresários com as propostas das reformas do MEC promovidas na década de 1990, é possível perceber vários pontos convergentes, como questões relacionadas à melhoria de desempenho, gestão de recursos, autonomia e sistema de avaliação. Uma análise prévia dos documentos da reforma empreendida naquele período aponta uma sintonia entre esses discursos. Na introdução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional produzidas naquele período (CNE, 1998, p. 1), podem ser encontradas afirmações como,

as mudanças profundas pelas quais vem passando o mundo, neste final de século, incluem transformações da prática social e do trabalho (...) A estrutura educacional e o modelo de oferta têm que ser construídos de forma bastante flexível, para atender a situações diferenciadas no tempo e no espaço, considerando as rápidas mudanças tecnológicas, as tendências regionais e as do mercado internacional. No mundo do trabalho, os desafios estão basicamente relacionados às grandes mudanças em sua organização, aos cada vez mais surpreendentes avanços tecnológicos e, com isso, às novas expectativas relativas ao desempenho dos profissionais, que passam a enfrentar mercados globalizados e exigentes em produtividade e competitividade. A difusão de novas tecnologias e de conhecimentos aplicados ao saber fazer produtivo não mais requisita a ‘mão de obra’ da sociedade industrial localizada, mas o trabalhador pensante, do mundo de tecnologias avançadas. As transformações, assim, além de operarem mudanças na estrutura e na dinâmica do mercado de trabalho, nos conceitos de organização e gestão dos setores produtivos, determinam uma demanda por profissionais cujos perfis necessitam de permanente adequação aos novos desafios da economia moderna. Em função disso, a política de educação profissional deve guardar estreita relação com as transformações produtivas, de tal modo que a dinâmica das inovações tecnológicas, da organização da produção e do trabalho esteja refletida em estratégias educacionais capazes de atender às expectativas dos atores sociais produtivos (empresas e trabalhadores) e do Estado, como representante dos interesses coletivos (...) Cabe ao setor educacional desenvolver as competências capazes de contribuir para que o trabalhador alcance objetivos de ordem pessoal, sociais e econômicos, nesse novo contexto (...) É o princípio básico do aprender a aprender, que deve conduzir todo o processo educacional.

Como é possível perceber, o texto, embora longo, indica uma síntese da reflexão que fundamenta todo o teor das reformas implementadas no período, manifestando, portanto, uma íntima convergência com a fala dos empresários. Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parecer CEB 15/98 destacam que,

a facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. E mais do que nunca, há um forte anseio de inclusão e de integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação (CNE, 1998, p. 16).

O acompanhamento da trajetória de raciocínio desenvolvido neste texto permite estabelecer um vínculo entre os posicionamentos da iniciativa privada e suas ações empreendidas em torno da educação, e os argumentos descritos nos textos das reformas do MEC, no período compreendido pelo mandato de Fernando Henrique Cardoso. Porém, conforme apresentado, esses elementos estiveram sempre entrelaçados nos meandros do processo histórico da industrialização brasileira, como forma de manutenção do projeto pedagógico de hegemonia da classe empresarial. No entanto, essa visão consensual entre

empresários e Governo tende a refletir as recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien e que fazem parte do Relatório de Jacques Delors publicado pela UNESCO sobre a educação e seus desafios para o Século XXI, recomendações essas, também delineadas na LDB e nas políticas de reformulação do Ensino Médio, da Educação Profissional, entre outros dispositivos jurídico-normativos da época.

Vários documentos e pesquisas expressam esse consenso que atribui à educação a responsabilidade de formar o “novo” perfil de trabalhador, capaz de corresponder às exigências impostas pelas novas formas de organização da produção e do trabalho, provocadas pela globalização, pela concorrência intercapitalista, pela reestruturação produtiva e pela incorporação de novas tecnologias no setor produtivo. A educação assume assim a centralidade nos debates em torno de que tipo de trabalhador é requerido nesse novo cenário do desenvolvimento capitalista. Documento da CEPAL, produzido em 1990, indica essa direção: “A centralidade da educação e da produção do conhecimento tem uma dimensão universal, reconhecida tanto nos países desenvolvidos tradicionais como nos países bem-sucedidos de industrialização tardia” (PAIVA, 1994, p.42).

Portanto, o consenso visou transformar a educação no pilar para a empregabilidade e se tornar interesse individual de cada cidadão; condição determinante de sua sobrevivência que justifique, portanto, o (auto)investimento. Parece que esse argumento visa mascarar as determinações dos organismos internacionais que financiam as políticas públicas nos países em desenvolvimento, como FMI, Banco Mundial, BID, UNESCO etc. no que se refere à questão da privatização dos serviços e políticas públicas para reduzir custos.

Essa articulação entre o discurso empresarial e o conteúdo das reformas educacionais, esteve intimamente relacionada às orientações desses organismos. Dessa forma, o governo de Fernando Henrique Cardoso utilizou os argumentos da iniciativa privada para justificar sua ação voltada à privatização do ensino público.

Por outro lado, parece haver um paradoxo na relação das ações entre as instituições de educação pública e aquelas da iniciativa privada. O sistema empresarial, por meio de órgãos como SENAI e SENAC, vem se reorganizando nos últimos anos, a fim de oferecer uma formação profissional de caráter mais geral, que dê conta de acompanhar o processo de desenvolvimento e demandas de mão-de-obra qualificada; em contrapartida, o MEC e o MTE estabeleceram políticas direcionando o sistema educacional no sentido de oferecer formação profissional, qualificação e requalificação em vários níveis e cada vez mais aligeirados, mas, atendendo a um número crescente e com a mesma justificativa do segmento empresarial, de que a má qualidade da educação impossibilita o país de se desenvolver e atuar de forma

competitiva no mercado globalizado. Afinal, o que há por detrás dessas iniciativas convergentes? Quais os possíveis interesses?

É notória a forma de como o pensamento do empresariado brasileiro exerce influência nas decisões e ações dos órgãos responsáveis pela implementação das políticas públicas em nosso país. Porém, o paradoxo consiste em que, apesar da mesma afirmação, comum aos documentos dos empresários e do governo, de que o mercado demanda maiores níveis de escolaridade e qualificação dos trabalhadores, a reforma proposta pelo MEC e MTE foi desencadeando ações que vão no sentido oposto. É curioso observar como a reforma implementada propõe ao sistema educacional maior ênfase à profissionalização nos cursos regulares e, por outro lado, o sistema 'S' que, tradicionalmente dedica-se à formação profissional parece estar distanciando-se dessa premissa e apresentando tendências de se caminhar em direção à oferta de cursos de formação geral.

CAPÍTULO II - TRAJETÓRIA DO SENAI/SENAC EM SANTA CATARINA

Neste capítulo, pretendemos retomar aspectos relevantes sobre a criação e o desenvolvimento do SENAI e do SENAC, explicando como estão organizados em nível nacional e regional, seus objetivos e prioridades, a oferta dos cursos, perfil da clientela, perfil demandado pelo mercado entre outros, e as mudanças por que foram passando no decorrer dos anos. Essas informações, obtidas em documentos estratégicos de cada instituição e em fontes secundárias, servirão de base para a discussão, nos capítulos seguintes, da reforma da Educação Profissional iniciada nos anos de 1990 nessas instituições.

2.1 Contextualizando o surgimento da Educação Profissional no Brasil

Os embriões da instituição da Educação Profissional no Brasil vêm desde os primeiros 20(vinte) anos do Século XIX, quando os primeiros projetos de lei foram surgindo com vistas a estabelecer o ensino de Artes e Ofícios para menores aprendizes e data, de 1906, a primeira vez em que o Estado Republicano assumiu a responsabilidade pelo financiamento da criação e manutenção de escolas federais de profissionalização, com o objetivo de “contribuir (...) para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (MACHADO, 1989, p. 25).

Naquele ano, foi criada a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro da Estrada de Ferro Central do Brasil. Em 1908, a Escola Profissional Souza Aguiar foi criada, para oferecer os cursos de marcenaria, ferraria, ajustamento e tornearia mecânica, tornearia em madeira, entalhadura. Em 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices em todos os estados, por meio do Decreto Federal nº 7.566, cujas principais justificativas eram apresentadas como uma forma de preparar os pobres para o trabalho e afastá-los do ócio, do vício e da criminalidade (Idem).

Foi criado, também naquele ano, o Instituto Profissional Técnico de Porto Alegre, ligado à Escola de Engenharia do Rio Grande do Sul.

Em 1911, a integração da aprendizagem técnica à instrução pública municipal foi estabelecida pela Lei Álvaro Batista, passando a ser denominada de “ensino primário técnico profissional”. Em 1914, o Presidente Venceslau Brás manifestou expressamente a concepção que deveria nortear a formação profissional nos níveis primário e secundário, instalando

escolas comerciais e industriais de eletricidade, mecânica e química industrial (MACHADO, 1989, p. 26).

Em 1917, foi criada, no Distrito Federal, a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, com o objetivo de formar “professores, mestres e contramestres para o ensino profissional”, bem como professores para ensinar os trabalhos manuais nas escolas primárias. Em 1920, foi fundado o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, o qual se encarregou de analisar o funcionamento das escolas; reorganizar os currículos, os materiais didáticos e implantar melhorias na infra-estrutura de algumas escolas. Naquele ano, uma Portaria Ministerial introduziu a industrialização no ensino profissional e criou o Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico. Em 1928, outro decreto determinou a combinação entre os estudos teóricos e os práticos (Idem, p.27-27).

A primeira Guerra Mundial, ocorrida no começo do Século XX, provocou a interrupção do movimento imigratório, afetando a composição da classe operária brasileira que, só no Estado de São Paulo, chegava a constituir-se de 82% de trabalhadores estrangeiros, no ramo têxtil, fazendo com que os industriais comessem a se preocupar com a nacionalização da mão-de-obra. (QUELUZ, 2000, p. 153).

Aliado à necessidade de constituição e qualificação de uma força de trabalho nacional as elites industriais queriam encontrar mecanismos de substituição dos operários estrangeiros, envolvidos nos movimentos que provocaram intensas greves entre 1917 e 1920.

Para Queluz (2000, p. 153), a formação do trabalhador deveria propiciar as condições para o desenvolvimento industrial e nacional, além de servir como meio de minimizar os problemas advindos do analfabetismo, da vagabundagem e da indigência; isto é, a educação deveria ser uma forma de combater a criminalidade, a delinquência, além de ser responsável pelo desenvolvimento do país e pela eliminação do analfabetismo.

Aliado às Escolas de Aprendizes Artífices, em 1918, foram criados os patronatos agrícolas, com o objetivo de oferecer profissionalização e disciplinamento aos “menores abandonados e delinquentes do meio urbano”. Enquanto o trabalho industrial assumia uma nova ética da vida social, o ensino técnico profissional era considerado necessário para alavancar a grandeza econômica do país em direção à competitividade e à independência nacional (QUELUZ, 2000, p. 155-156).

Até 1930, o ensino técnico era encarado como um nível de formação destinado às classes menos favorecidas, àqueles menores aprendizes marginalizados, deserdados financeiramente. Só após esse período, no entanto, essa concepção foi sendo alterada, direcionando seu enfoque à necessidade de formar mão-de-obra adequada ao desenvolvimento do capitalismo, justificando-se pelo caminho das exigências provocadas pelo avanço das forças produtivas, pelas necessidades de melhorar e aumentar a capacidade da força de trabalho e elevar os padrões de produtividade das empresas. O ano de 1930 também foi marcado pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública que passou, a partir daí, a concentrar as ações pertinentes às políticas educacionais, até então dispersas e fragmentadas (MACHADO, 1989, p. 30).

No próximo item, apresentamos alguns dados relevantes da trajetória histórica do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI.

2.2 O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI

Para Lúcia Neves (1994), desde os primórdios do desenvolvimento industrial, os empresários brasileiros alimentaram a utopia liberal que era fazer da fábrica a própria escola, onde seriam formados os valores do “industrialismo”. Porém, ao longo dos anos de 1920, já havia uma inquieta consciência para favorecer a criação de escolas técnicas que pudessem formar os quadros industriais intermediários de chefias; bem como a disposição de setores empresariais em intervir nas políticas de organismos da sociedade civil e na esfera do Estado.

Os cursos de formação profissional tiveram seu início no setor ferroviário, com a primeira escola fundada em 1906: a escola prática de aprendizagem das oficinas do Engenho de Dentro da Estrada de Ferro Central do Brasil. Mas, somente em 1930, as primeiras bancadas foram inauguradas dentro da escola.

As décadas de 1930 e 40 foram marcadas por acontecimentos determinantes: a Revolução de 1930, o fim da hegemonia cafeeira, a criação do Ministério do Trabalho, a instauração do Estado Novo em 1937, a criação da Justiça do Trabalho e da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) em 1943, legalizando a estrutura sindical atrelada ao Estado. Entre 1937 e 1945, os sindicatos autônomos desapareceram na clandestinidade, alargando-se o poder do Ministério do Trabalho (MTb) sobre o sindicalismo. Houve um esvaziamento das entidades operárias, que passaram a ser designados, pelo Estado, a desempenhar papéis de

intermediação política: sindicato assistencialista, com a responsabilidade pela criação e manutenção de cooperativas, escolas, assistência médica, jurídica etc., atuando como instituições paralelas previdenciárias e educacionais.

Nesse contexto nasceu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. Neves (1994, p. 70), considera que, “com a intermediação do Estado, o empresariado industrial recuperou parcialmente seu projeto político-pedagógico de conformação da força de trabalho ao industrialismo, que se consolidava de forma autoritária”,

Buscando considerar as particularidades das instituições a serem pesquisadas, abordaremos, separadamente, o histórico de criação e trajetória de cada uma.

2.2.1 Breve histórico da origem e trajetória do SENAI

Iniciamos este capítulo fazendo um breve relato sobre a origem e a trajetória do SENAI a partir do enfoque dos seus antecedentes, que remontaram à Revolução de 30. À luz da ‘*Taylor Society*’ americana, em 1931, é criado, em São Paulo, o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), entidade imbuída de um caráter técnico-científico, tendo como finalidade implementar métodos e práticas de racionalização no interior dos processos produtivos e controlar comportamentos e resistências e difundir os preceitos tayloristas/fordistas. Poucos anos depois (1934) o IDORT estruturava, o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), em São Paulo, numa ação conjunta do governo estadual e das companhias ferroviárias, como “resultado direto da grande expansão da economia cafeeira, que demandou fortemente a implantação e expansão da malha ferroviária”. O CFESP utilizava-se da montagem de “Séries Metódicas de Aprendizagem”, baseadas no Método Della Voz²¹ cuja idéia era a de aprender fazendo, aprender trabalhando (RODRIGUES, 1998, nota 7, p. 17).

O então Ministério da Educação e Saúde Pública enviou à Confederação Nacional da Indústria (CNI) - que acabara de ser criada - e a outras entidades patronais, um anteprojeto para Aprendizagem Industrial de adolescentes trabalhadores que previa a criação de escolas para atender aos filhos de operários sindicalizados, a serem mantidas com recursos do

²¹ Esse método, utilizado desde 1868, foi criado por Victor Della Voz, diretor da Escola Técnica Imperial de Estradas de Ferro de Moscou. (FRIGOTTO, 1983, p. 41).

Imposto Sindical e administradas pelos Sindicatos e Ministérios da Educação e do Trabalho. Como a CNI não se manifestou a respeito, em 1939, o Governo Federal impôs Decreto-Lei que obrigava as empresas a criarem e manterem cursos de aperfeiçoamento profissional para atender os trabalhadores adultos e adolescentes. Essa iniciativa acabou fracassando por falta de sustentação financeira. Finalmente, em 1940, foi instituído novo Decreto-Lei que regulamentava a Aprendizagem Industrial.

O SENAI foi criado em janeiro de 1942, durante o Estado Novo, por meio do Decreto-Lei n. 4.048 atendendo dispositivo da Lei nº. 4.073/42, que promulgou a Lei Orgânica do Ensino Industrial, de iniciativa do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema (RODRIGUES, 1998, p. 15).

A sigla SENAI representava Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, a qual, em novembro daquele mesmo ano, foi alterada por um novo Decreto-Lei de n. 4.936, para SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Suas atividades iniciaram-se em agosto de 1942, em São Paulo, tendo como diretor o Engenheiro Roberto Mange, professor da Escola Politécnica (Idem, p. 16).

A criação e a manutenção do SENAI ficou sob a responsabilidade da CNI, com a incumbência de oferecer formação profissional aos trabalhadores empregados, menores de 14 a 18 anos e cursos de aperfeiçoamento para adultos (NEVES, 1994, p. 70).

Os objetivos para a criação do SENAI foram assim estabelecidos:

- ✍ “realizar, em escolas instaladas e mantidas pelo SENAI, a preparação metódica de aprendizes e que estão obrigadas as indústrias;
 - ✍ assistir as empresas na preparação de pessoal nos diferentes níveis de qualificação, bem como na realização da aprendizagem metódica na própria empresa;
 - ✍ desenvolver programas de curta duração em complementação à formação profissional de trabalhadores adultos, parcialmente adquirida no local de trabalho; e
 - ✍ cooperar no desenvolvimento de pesquisas tecnológicas de interesse para as empresas”
- SENAI/SC, 1997, p. 5).

Esses objetivos foram ampliados no início da década de 1970, ocasião em que a instituição passou a oferecer cursos técnicos em nível de 2º grau. Um diagnóstico de pesquisa sobre Educação Profissional, elaborado pela Rede UNITRABALHO em parceria com a

Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM), apresenta uma definição das principais tarefas do SENAI, no momento de sua fundação:

- ✍ “organizar para todas as indústrias a formação sistemática dos aprendizes de ofício, futuros operários industriais;
- ✍ elevar o nível de cultura geral, com noções tecnológicas, dos trabalhadores menores destinados a atividades não qualificadas;
- ✍ cuidar do aperfeiçoamento dos operários já existentes” (CNM/UNITRABALHO, 1999, p. 87).

O SENAI tem como missão: “Contribuir para o fortalecimento da indústria e o desenvolvimento pleno e sustentável do país, promovendo a educação para o trabalho e a cidadania, a assistência técnica e tecnológica, a produção e disseminação de informação e a adequação, geração e difusão de tecnologia”²². Ele é mantido por meio de arrecadação compulsória correspondente a 1% recolhido sobre o total da folha de pagamento de todos os empregados das indústrias, além de 0,2% de recolhimento adicional efetuado direto ao Departamento Nacional, das empresas com mais de 500 empregados ²³ (CNM/UNITRABALHO, 1999, p. 87).

Com a criação do SENAI e a obrigatoriedade das empresas ferroviárias contribuírem para sua manutenção, a existência do CFESP passou a ser ameaçada; sendo, gradativamente absorvido pelo SENAI. Em 1945, o CFESP foi extinto e suas atividades, bem como a infraestrutura e o patrimônio (material, acervo metodológico e intelectual constituído de planos, projetos, estudos e conjuntos de séries metódicas elaboradas durante 15 anos), foram incorporados ao SENAI, que herda toda a tradição de ensino do CFESP aperfeiçoando-o cada vez mais com o apoio dos métodos de ensino individualizado, programado, modular (RODRIGUES, 1998, p. 18).

Assim, em termos organizacionais e pedagógicos, o trabalho inicial do SENAI foi inspirado na experiência do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo (CFESP) o qual, em conjunto com o Instituto de Organização Racional do Trabalho de São

²² CNM/UNITRABALHO (1999, p.87); SENAI/DN (2000, p.26); Rodrigues (1998, p. 20).

²³ Em 1997, o total de empresas contribuintes do sistema SENAI em todo o Brasil era de 359.446, sendo que somente em São Paulo havia um contingente de 91.953 estabelecimentos, empregando 2.591.880 trabalhadores (CNM/UNITRABALHO, 1999, p. 88).

Paulo (IDORT), introduziu os princípios tayloristas no Brasil, a partir da elaboração das séries metódicas de aprendizagem e “aplicação de testes psicotécnicos para seleção de candidatos ao trabalho e aos cursos profissionais” (Idem, p. 17).

Desde sua fundação, a evasão escolar nos cursos do SENAI foi acentuada devido a rotatividade dos trabalhadores nas indústrias, que não encaravam de forma positiva a dispensa do menor para os estudos com remuneração; por entende-la como um fator de oneração, visto que no caso de demissão do menor aprendiz, elas não receberiam de volta o investimento efetuado nele. Para superar essa questão, o governo estabeleceu um regulamento de obrigações recíprocas entre empregador e empregado: no caso de demissão o novo empregador teria que se comprometer com a continuidade dos estudos do aprendiz. Outra iniciativa foi o estabelecimento de um contrato das empresas com o SENAI, da obrigatoriedade de manter quotas de vagas para menores aprendizes. Essa iniciativa estava ligada a uma ação normativa advinda do Decreto-lei n. 9.576, de 12 de agosto de 1946 que determinava ao Conselho Nacional do SENAI, que fixasse a exigência do número de aprendizes entre 5% e 15% dos trabalhadores empregados, conforme as necessidades industriais²⁴.

Neves (1994, p. 71), afirma que o rendimento escolar dos menores era deficiente, devido as condições precárias de saúde e de vida da população. O pré-requisito escolar, em 1948, era o curso primário. O SENAI reconhecia a fragilidade da formação primária, mas a entendia como nível mínimo exigido para o desenvolvimento das forças produtivas, apontando como tarefa do Estado a alfabetização e educação geral; reafirmava-se como órgão sistematizador da aprendizagem no trabalho; diferenciando-se das escolas técnicas oficiais onde os alunos não trabalham, e enfatizava a necessidade de sua coexistência como intercomplementares.

A seleção dos candidatos a aprendizes era efetuada de forma conjunta entre as empresas e o SENAI, sendo o salário e os benefícios pagos pela empresa. O menor ficava no SENAI em período integral e nas férias escolares, trabalhava na empresa.

Em 1950, o SENAI intensificou as atividades de formação profissional nas empresas com os programas de treinamento em serviço. Em 1960, dada sua expressividade, o SENAI

²⁴ Neves (1994, p.71); CNM/UNITRABALHO (1999, p. 87).

redefiniu sua inserção no sistema educacional, o qual também redefiniu suas funções frente à formação profissional, equiparando-se as determinações da LDBEN 4.024/61. Nesse período, a diversificação e a complexificação das empresas passaram a impor um novo padrão de racionalização das forças produtivas, e exigir inovações no modelo de formação profissional enfatizando a necessidade da formação de Recursos Humanos de alto nível.

O SENAI definiu-se como instrumento de produtividade industrial, passando a atuar na formação, no aperfeiçoamento e no treinamento geral da mão-de-obra; eliminou cursos/atividades pouco vinculados às demandas; adaptou escolas para o preparo de níveis mais elevados, inclusive o técnico, visando uma maior produtividade e a ampliação da sintonia com a realidade industrial; passou a atender no local de trabalho aqueles cursos não contemplados nas suas unidades; flexibilizou as atividades dos departamentos regionais; tentou reformular a legislação do trabalho do menor para alterar o conceito de aprendiz; começou a difundir a idéia de que era um veículo de integração universidade-empresa.

Nos anos pós-1964, o SENAI dedicou-se ao atendimento das camadas intermediárias da hierarquia organizacional, supervisão e execução: auxiliares técnicos, operários qualificados, empregados administrativos e auxiliares diversos; reduziu a duração dos cursos e elevou a exigência de pré-requisito. Com os avanços científicos/tecnológicos desse período, redefiniu suas prioridades, seus currículos e sua metodologia, introduziu a divulgação dos seus progressos.

Nos anos 1960/70, aperfeiçoou esse modelo, intensificando os programas de capacitação dos níveis intermediários. No final dos anos 70 e início dos 80, com o esgotamento do modelo econômico do regime militar e com a ampliação das demandas dos setores populares acerca da educação, o SENAI redefiniu mais uma vez suas estratégias político-educacionais; tornou-se um sistema integrado em âmbito nacional; criou cursos de educação à distância e dedicou maior atenção ao ensino de 2º grau, priorizando o nível técnico.

2.2.2 SENAI na virada do Século

Atualmente, o SENAI atua em diversas áreas como: “alimentos, artes gráficas, cerâmica, confecção, construção civil, eletroeletrônica, informática, instrumentação, mecânica, mobiliário, petroquímica, plásticos, refrigeração, soldagem, têxtil, sendo que as

áreas de maior concentração de atendimento são as de metal-mecânica e eletroeletrônica” (CNM/UNITRABALHO, 1999, p. 88).

O SENAI está estruturado por 01(um) Departamento Nacional e 27(vinte e sete) Departamentos Regionais, podendo ser considerada “a maior rede de ensino privado do país em termos de formação, especialização e aperfeiçoamento da mão-de-obra”. Do ponto de vista organizacional, sua estrutura constitui-se de 2 (dois) blocos considerados fundamentais: o Conselho Nacional em conjunto com os Conselhos Regionais formam os órgãos normativos da instituição, que são incumbidos de delinear a “política de funcionamento e atuação do sistema”; os órgãos administrativos são “definidos ou representados pelo Departamento Nacional e pelos Departamentos Regionais”. Ao Departamento Nacional, cabe a responsabilidade “de coordenar a execução da política e das normas definidas pelo Conselho Nacional”, bem como dar apoio financeiro aos Departamentos Regionais. Cabe aos Departamentos Regionais, colocar em prática os programas de educação profissional; ou seja, a educação profissional é de responsabilidade direta dos Departamentos Regionais.

A estrutura física abrange 231 Centros de Formação Profissional (CFP); 12 (doze) escolas técnicas (ET); 24 (vinte e quatro) Centros de Tecnologia (CETEC); Centros de Treinamento, Unidades de Treinamento Operacional; Agências de Treinamento; Agências de Educação Profissional; Unidades Móveis e Unidades Difusoras de Informações; Centro Internacional de Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia (CIET), totalizando 956 unidades de ensino espalhadas por várias regiões do país, sendo que uma parte dessas unidades funciona em parceria com empresas²⁵.

Em 1993, devido sua política de ampliação das atividades, organizando-se em Rede Nacional de Tecnologia, o SENAI implantou os Centros Nacionais de Tecnologia (CENATECs), que têm como função a prestação de serviços de geração e transferência de tecnologia (RODRIGUES, p.20). Alguns dos Centros de Tecnologia foram qualificados como CENATEC pela excelência no desenvolvimento das funções institucionais. Esses centros são considerados os centros de referência, devido sua atuação fortemente vinculada aos conceitos de desenvolvimento da qualidade na gestão de seus processos (Idem).

²⁵ Rodrigues (1998, p. 18); CNM/UNITRABALHO (1999, p. 89).

Também foram criados os Centros Modelos de Educação Profissional (CEMEPs), para desenvolver atividades de formação profissional de acordo com as necessidades do mercado; e Centro Internacional de Transferência de Tecnologia (CIET), um convênio entre a CNI, o SENAI e a UNESCO, objetiva promover a captação, tratamento, difusão e uso de informações sobre educação, trabalho e tecnologia (RODRIGUES, 1998, p. 20).

O SENAI atua a partir de duas vertentes:

- ✍ Educação Profissional compreendendo o nível fundamental, médio e superior; e,
- ✍ Prestação de serviços técnicos e tecnológicos.

Os cursos de formação são oferecidos nos seguintes níveis:

- ✍ Aprendizagem Industrial – destinada a jovens trabalhadores empregados, na faixa etária de 14 a 18 anos, que tenham cursado até a 4ª série do ensino fundamental, ou jovens nas mesmas características, candidatos a emprego, os quais, “em complementação à escolaridade regular, adquirem a prática metódica da execução de operações e tarefas de determinada ocupação e os conhecimentos e atitudes necessários para desempenhá-la com eficiência”. A partir de 1946, as empresas foram obrigadas a manter em seus quadros, 5% de menores empregados, correspondente ao total de trabalhadores qualificados proporcionando-lhes condições de aprendizagem, conforme determinação do Decreto-lei n. 9.576.
- ✍ Qualificação – destina-se à capacitação de jovens maiores de 14 anos e adultos, oferecendo formação específica para determinada ocupação, com vistas a preparar os trabalhadores para atender as necessidades do mercado de trabalho.
- ✍ Habilitação – corresponde aos cursos técnicos de nível médio, oferecidos em várias modalidades.
- ✍ Graduação e Pós-Graduação – São cursos de formação de tecnólogos, em nível superior destinados aos trabalhadores portadores de Certificados de nível médio, e de curso superior, respectivamente.
- ✍ Ações de Suprimento – incluem cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Treinamento em diferentes áreas, dependendo das necessidades específicas dos operários e das empresas. São cursos de pequena e média duração, estágios, seminários etc. Entre eles incluem-se: Treinamento para supervisão e gerência; treinamento para atividades operacionais, podendo ser oferecido no próprio local de trabalho; treinamento em higiene e segurança no trabalho; para desenvolvimento de pessoal de Recursos Humanos; além de treinamentos efetuados por meio dos Termos de Cooperação e Acordos de

Isenção/Retenção. Em 1996, o SENAI efetuou cerca de 2,6 milhões de matrículas/ano²⁶.

Além desses cursos, ele oferece assistência técnica; apoio à gestão de Recursos Humanos; certificação profissional; serviços técnicos especializados; desenvolvimento tecnológico e difusão de informação tecnológica.

2.2.3 O SENAI de Santa Catarina

Criado em 1954, o Departamento Regional de Santa Catarina, constitui-se por 35 Unidades Operacionais, que atuam em oito regiões do Estado, desenvolvendo atividades de Educação para o trabalho, assistência técnica e tecnológica e informação tecnológica; atuando numa economia que se baseia nos setores primário e secundário, com destaque nas atividades produtivas que envolvem a área industrial, relacionadas aos ramos têxtil, cerâmico e metal-mecânico.

As unidades operacionais estão distribuídas de acordo com a “vocação econômica” de cada região, da mesma forma a oferta dos cursos de formação são oferecidos de modo a atender as demandas localizadas. No entanto, alguns deles são oferecidos em todas as regiões de atuação da instituição.

Oferta de cursos

As modalidades de cursos oferecidas pelo SENAI/SC são:

✍ *Aprendizagem Industrial* – destina-se a menores de 14 a 18 anos, empregados com escolaridade mínima de 4ª. série do ensino fundamental. É desenvolvido em 20 unidades do Estado, compreende as áreas de Têxtil, Desenhista Arquitetônico, Desenhista Mecânico, Desenhista Técnico em Geral, Eletricista de Manutenção, Eletricista Geral, Mecânico de Automóveis, Mecânico Geral, Mecânico de Manutenção Eletromecânica, Mecânico de Manutenção Geral, Mecânico de Manutenção de Máquina de costura, Mecânico de Manutenção de Máquina para Madeira, Reparador de Equipamentos Eletrônicos em Geral, Serralheiro/Soldador.

Os cursos de aprendizagem têm a duração de dois semestres, em período integral, ou em 4 semestres, em meio período. A carga horária média varia entre 1.280 a 1.600 horas, dependendo do curso. (Idem, p. 6).

²⁶ Rodrigues (1998, p. 20); CNM/UNITRABALHO (1999, p. 89).

Nessa modalidade percebemos uma controvérsia entre os documentos analisados. Pesquisa do DIEESE aponta que o SENAI/SC “não oferece mais o ensino com equivalência”, ou seja, tradicionalmente o aprendiz se ingressava na instituição com idade entre 14 e 18 anos, após concluir a 4ª série do ensino fundamental e cursava as demais quatro séries, complementando todo o ciclo, em conjunto com a profissionalização. Permanecia na escola em período integral durante dois anos. Esse procedimento não ocorre mais e o aluno candidato deve ingressar com o ensino fundamental já concluído. A instituição alega que a razão da mudança se deve à falta de clientela interessada. Nesse caso, como ocorre a interação entre a formação básica regular e a profissional? Ao se elevar o nível de exigência para o ingresso, parece que está sendo restringido o acesso de parcelas significativas da população.

Uma outra questão que parece contraditória: qual a razão de, ao mesmo tempo em que restringe o acesso, excluindo uma clientela em potencial, o SENAI passa a oferecer cursos de nível médio, com a justificativa de que a demanda do mercado é por um trabalhador com escolaridade básica mais elevada, para atender as exigências de Certificação das ISOs (International Standard Organization)?

✍ Cursos Técnicos – desenvolvidos em 12 unidades, os cursos de nível médio, abrangem as habilitações em “Alimentos, Automobilística, Calçados, Cerâmica, confecção, Construção Naval, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática Industrial, Mecânica, Metalurgia, Móveis e Esquadrias, Processamento de Dados, Segurança no Trabalho, Turismo e Hotelaria”. A duração é variável entre dois e cinco semestres, com carga horária de 2.830, além de estágio curricular de 600 horas (Idem, p. 6).

✍ Qualificação e Treinamento – são cursos realizados em todas as unidades operacionais. De curta duração e carga horária variável, esses cursos “são dirigidos a trabalhadores e são planejados a partir das necessidades imediatas das empresas ou dos alunos” (Idem, p. 7).

✍ Formação de Tecnólogos – cursos de nível superior, oferecidos a profissionais, capacitando-os para a supervisão da produção. Essa é a principal característica dos cursos de nível superior. No SENAI/SC, são oferecidos 13 cursos desta modalidade de ensino, sendo que a maioria é desenvolvida em parceria com universidades. Em Florianópolis, o curso de Tecnologia em Automação Industrial é oferecido pela própria instituição (Idem, p. 6).

Perfil de trabalhador para a indústria

Pesquisa realizada em âmbito nacional, no ano de 1989, revelou mudanças nas exigências das empresas com relação à atuação do SENAI. Indicou que estavam “satisfeitas com a capacitação técnica” dos seus egressos, mas no que se refere à capacitação de “determinados atributos pessoais”, deixava a desejar.

Como a partir do início dos anos de 1990, o mercado de trabalho passou a exigir um novo perfil de trabalhador, com um maior nível de escolaridade, o SENAI foi pressionado a impor maior agilidade nas suas ações de preparação de trabalhadores adultos. Nesse sentido, em 1994, o SENAI/SC “introduziu o projeto PETRA (formação orientada para o projeto e a transferência), proposto pela Siemens de Munique”, além de ampliar as matrículas nos cursos técnicos e de qualificação e treinamento, como mecanismo de respostas às novas demandas (SENAI/SC, 1997, p. 6).

Em virtude da elaboração do Plano Estratégico da instituição em âmbito nacional, em 1995, o SENAI/SC procedeu uma ampla consulta²⁷ às empresas filiadas, para levantar opiniões acerca de vários aspectos como: perfil do egresso desejado, capacidade de absorção dos trabalhadores qualificados e técnicos, postura da empresa frente aos estagiários e aprendizes, expectativas quanto à natureza dos cursos (se mais amplos ou mais restritos).

Diante dos resultados da pesquisa, foi definido que o SENAI/SC deveria alterar seu modelo de formação profissional, no sentido de propiciar uma “vinculação clara com o mercado de trabalho”. Para tanto, deveria definir o perfil do egresso e do docente com vistas a atender às necessidades das empresas; as grades curriculares deveriam ser reestruturadas de acordo com os novos perfis profissionais demandados; e os cursos de Aprendizagem deveriam contemplar uma fase de atuação no ambiente de trabalho, a fim de propiciar o desenvolvimento dos atributos pessoais, aplicando os conhecimentos, as habilidades e as atitudes adquiridas no contexto escolar (Idem, p. 12).

Os cursos de Aprendizagem Industrial deveriam ser reestruturados, dando prioridade à concentração “de apenas três ocupações – amplas e polivalentes” – para atender às demandas do mercado de trabalho. Essas ocupações englobavam: “Mecânico Geral, Eletricista de Manutenção-Eletrônica e Eletricista Geral”. Outras ocupações deveriam ser atendidas na

modalidade de Especialização, após a conclusão do curso de Aprendizagem e outras ainda, passariam a fazer parte do quadro dos cursos de Qualificação e Treinamento reduzindo, com isso, as matrículas nos cursos de Aprendizagem Industrial e ampliando a oferta nas demais modalidades.

A justificativa apontada no documento para tal procedimento é a de que a formação técnica do aprendiz será mais ágil, racional e econômica e os cursos de qualificação, especialização e treinamento poderão absorver uma demanda maior, atendendo as necessidades imediatas das empresas, por serem de curto prazo (Idem, p. 11).

O documento de reformulação previa a manutenção e ampliação dos cursos de nível técnico, os quais, já estavam em processo de revisão. Sua estratégia de estruturação em módulos deveria ser estendida aos demais cursos, como meio de facilitar o ingresso do aluno no mercado de trabalho, levando em conta “a preocupação com a formação técnica em geral; preparação do empreendedor; e orientação para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho” O documento também salienta que, apesar de não atender quantitativamente à demanda, os cursos técnicos do SENAI “possuem padrão internacional” (Idem, p. 12).

A proposta para o modelo de formação profissional do SENAI/SC previa algumas etapas de desenvolvimento, tais como: pesquisas de mercado, estudos ocupacionais e cenários de formação profissional, a fim de diagnosticar as necessidades quantitativas e qualitativas do perfil do egresso desejado. A partir daí, seria possível fazer um planejamento das ações em torno da oferta dos cursos que melhor atendessem à demanda.

O documento previa ainda, o desenvolvimento de estratégias de acompanhamento de egressos, pesquisas nas empresas sobre a atuação dos mesmos e reavaliação da qualidade dos cursos oferecidos, cujos resultados serviriam de subsídios ao replanejamento do processo.

Perfil da clientela

O SENAI/SC efetuou pesquisa de egressos dos cursos de Aprendizagem Industrial e Técnicos Especiais, sendo que: nos cursos de Aprendizagem, as 268 entrevistas realizadas, apresentaram os seguintes resultados:

27 Tendo enviado 2.400 questionários, obteve cerca de 200 respostas.

- ~~///~~ 98% eram homens e somente 2% mulheres;
- ~~///~~ 70% se encontravam empregados, sendo que 95% destes, no mercado de trabalho formal, com carteira assinada;
- ~~///~~ os outros 5% ou eram autônomos ou trabalhavam sem carteira;
- ~~///~~ 40% trabalhavam em grandes empresas, com mais de 500 empregados;
- ~~///~~ 20% pertenciam às indústrias metalúrgicas;
- ~~///~~ 39% consideravam bons os conhecimentos adquiridos;
- ~~///~~ 17% ótimos;
- ~~///~~ para 11% foram insatisfatórios;
- ~~///~~ 2% consideraram insuficientes; e
- ~~///~~ 31% não opinaram (DIEESE/SC, 1997, p. 259).

A necessidade de aperfeiçoamento foi apontada por 87%; 4% disseram não sentir necessidade; e 9% não opinaram.

Pesquisa por meio de mala direta, obtendo respostas de 94 pessoas, sendo que:

- ~~///~~ 1% na Aprendizagem Industrial era composto por mulheres;
- ~~///~~ 82% estavam trabalhando;
- ~~///~~ 83% sentiam necessidade de aperfeiçoamento.

Nos cursos técnicos, foram entrevistados 63 egressos, sendo que:

- ~~///~~ 79% eram homens e 21% mulheres;
- ~~///~~ 95% estavam empregados e, destes, 87% no mercado formal; e
- ~~///~~ 13% eram autônomos ou estavam no mercado informal.

A avaliação dos cursos foi apontada como: boa, por 46%; ótima, para 40% - sem comentários para os demais 14%. A necessidade de aperfeiçoamento na formação tecnológica foi apontada por todos os entrevistados (DIEESE/SC, 1997, p. 259).

No próximo item, apresentamos um levantamento histórico do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC.

2.3 Origem e trajetória do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC

Instituição nacional de direito privado, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC foi criado em 10 de janeiro de 1946, por intermédio do Decreto-lei nº 8.621, com o objetivo de contribuir com a valorização do trabalhador, na oferta de cursos de formação profissional para o ramo comercial.

O SENAC, em conjunto com a Confederação Nacional do Comércio – CNC e com o Serviço Social do Comércio – SESC, forma o sistema que constitui o órgão máximo de representação sindical patronal do setor terciário.

Naquela época, a Confederação Nacional do Comércio – CNC contava com a filiação de 45 Federações que incluíam cerca de 800 sindicatos, abrangendo os setores atacadistas, varejistas, agentes autônomos, despachantes aduaneiros, armazéns gerais, turismo, hotéis, hospitais e outros (SENAC/DN, 1996, p. 9).

O SENAC está estruturado por uma Administração Nacional – AN, com jurisdição em todo o território brasileiro e pelas Administrações Regionais – ARs, com jurisdição nas bases regionais onde estão instaladas. A Administração Nacional é composta por um Conselho Nacional – CN, com função deliberativa; um Departamento Nacional – DN, localizado na cidade do Rio de Janeiro, que tem função executiva e um Conselho Fiscal – CF, cuja função é a fiscalização financeira da instituição.

A responsabilidade pela sua administração é dos Conselhos Nacional e Regionais cuja deliberação é coletiva. O Conselho Nacional, dirigido pelo presidente da CNC é composto pelo diretor-geral do DN e pelos representantes dos CRs, do MEC, do MTE, do INSS e da Confederação Nacional dos Trabalhadores do Comércio – CNTC (os quais têm mandato de três anos); cabendo-lhe a responsabilidade pela realização de pesquisas, estudos, treinamentos e o planejamento geral das ações a serem implementadas (Idem, p. 10).

Os CRs são responsáveis pela execução das diretrizes nacionais adaptadas às peculiaridades de cada região e são compostos pelos representantes das atividades comerciais, escolhidos pelo Conselho de Representantes das Federações, com mandato de três anos (Idem, p. 11).

O CF é composto por representantes do governo, compreendendo o INSS, o MTE, o Ministério da Reforma e Administração e dois membros da CNC. Sua função é “examinar a prestação de contas, acompanhar e fiscalizar” o orçamento financeiro da AN e da ARs (Idem, p. 10).

Ao DN, cabe a tarefa de elaborar as determinações das diretrizes educacionais e políticas gerais da ação institucional, promovendo pesquisas, estudos e desenvolvendo tecnologias e produtos para todo o sistema, por meio de experiências-piloto que viabilizem a sustentação de suas atividades. O diretor-geral da DN é nomeado pelo presidente do Conselho Nacional. (SENAC/SC, s/d, p. 6).

A estrutura administrativa regional existente em cada estado é responsável pela execução das normas e diretrizes nacionais. Ela se compõe por um DR e pelas Unidades Operativas, espalhadas pelas regiões do Estado, que são incumbidas de executar as políticas e diretrizes institucionais definidas e estruturadas pelo DN e pelo próprio DR. Os diretores dos DRs são nomeados pelo presidente do CR (Idem).

O financiamento da instituição é determinado por lei: advém da contribuição compulsória de 1% que incide sobre a folha de pagamento dos setores comercial e de serviços, garantido pelo Artigo 240 da Constituição Federal de 1988. Dos recursos arrecadados, 80% são destinados às Administrações Regionais – AR, e 20% destinam-se a Administração Nacional – AN (1% desses, é destinado ao INSS, como taxa de prestação de serviços). No caso do CEP de Florianópolis, além dos recursos provenientes da contribuição compulsória, também conta com as receitas próprias, advindas “da cobrança de taxas de matrículas, mensalidades, convênios, entre outros” (SENAC/DN, 1996, p. 36).

Logo após a sua criação, o SENAC atuava junto às escolas de comércio, por meio de convênios e acordos de cooperação; a partir da década de 1950, iniciou a criação dos Centros de educação em instalações próprias. Durante as décadas de 1940 e 1950, sua preocupação esteve voltada à oferta de cursos ginasial e colegial comercial, além de outros que ofereciam preparação geral para o trabalhador do comércio (DIEESE, 1997, p. 237).

A década de 1960 significou um período de grande avanço para a instituição que deixou de priorizar os cursos de aprendizagem, passando a concentrar esforços na qualificação de adultos e abrindo a oferta de cursos a toda a sociedade. Foram criados os

Centros de Formação Profissional com o objetivo de oferecer espaços mais adequados à prática profissional dos alunos de diversas ocupações do setor terciário. A instituição implantou as empresas pedagógicas, viabilizando condições de “contato real com as atividades inerentes a profissão”, onde o aluno pudesse exercer a prática dos conhecimentos adquiridos. Nesse período, intensificou a utilização de unidades móveis e restabeleceu o ensino a distância – prática já utilizada nos anos de 1950.

Na década de 1970, implementou “um modelo de planejamento integrado”, direcionando suas ações a uma política global, considerando a diversidade de fatores pelos quais o desenvolvimento social e econômico era afetado. Sua filosofia de trabalho passou a ser pautada na “descentralização, participação e respeito à autonomia e às particularidades regionais”, permitindo expandir a oferta de matrículas e atender a um maior número de empresas. Iniciou, a partir daquele período, uma diversificação de suas ações, deixando de atender especificamente os menores aprendizes, ampliando sua programação para além da área comercial e abrangendo a área de serviços como: cabeleireiro, manicure, pedicure, saúde hospitalar, enfermagem, segurança do trabalho, ótica, higiene e segurança, prótese dentária, farmácia, turismo e hospitalidade etc. (Idem).

Na década de 1980, sob os efeitos da recessão econômica, o SENAC reduziu sua programação, concentrando-se em alguns núcleos básicos e iniciando, naquele período, a oferta de cursos na área de informática. A partir desse momento, os cursos que até então eram oferecidos gratuitamente, passaram a ser cobrados dos alunos.

2.3.1 O SENAC na virada do Século

Nos anos de 1990, houve uma redefinição na missão do SENAC com vistas ao desenvolvimento do conhecimento, tanto no ramo do comércio como no de serviços (DIEESE, 1997, p. 237). Em 1995, as matrículas atingiram um total de 1.685.170 em 2.009 municípios, atendendo a 1.096 empresas, num universo de 6.354 instituições conveniadas; contava com um quadro de 5.841 funcionários e um corpo docente de 11.436 professores e instrutores (efetivos e prestadores de serviços). Contava, ainda, com uma rede de atendimento cuja infra-estrutura operativa totalizava 719 unidades, sendo: de 151 Centros de Formação Profissional; 39 Centros de Formação Especializada; 67 Mini-centros; 290 Núcleos e Agências de Ensino; 3 Hotéis; 21 Restaurantes-escola; 13 Lanchonetes-escola; 95 Salões de beleza-escola e 34 Postos-escola e unidades móveis (SENAC/DN, 1996, p. 18).

Os materiais didáticos dos cursos são elaborados pelo próprio SENAC. O investimento em tecnologia educacional permite a criação de manuais, vídeos, *softwares*, apostilas etc. Em 1995, foi implantado o Centro de Informática Educacional Aplicada (CIED) e o Centro Nacional de Produção de Rádio e TV (CPRTV), com o objetivo de desenvolver *softwares* educativos e programas didáticos relacionados à educação profissional para o rádio e em *videotape* (Idem, p. 22).

O Modelo Pedagógico da instituição visa uma qualificação profissional capaz de atender adequadamente às novas exigências do mercado de trabalho, enfatizando a flexibilidade e a polivalência. Na visão do SENAC, o trabalhador deve ter a “capacidade de ler e interpretar dados” e a “competência de trabalhar em grupos e estabelecer relações interpessoais” (Idem, p. 30).

2.3.2 O SENAC em Santa Catarina

O SENAC Departamento Regional de Santa Catarina, com jurisdição em todo o Estado, foi regulamentado pelo Decreto-lei nº 61.843, de 05 de dezembro de 1.967, sendo denominado de Centro de Educação Profissional (CEP), com o objetivo de manter “unidades de ensino destinadas a suprir a necessidade de desenvolvimento de recursos humanos para as atividades do Setor Terciário da economia, que funcionarão segundo os dispositivos legais vigentes” (SENAC/SC, s/d, p. 34).

O CEP do SENAC/SC está estruturado por uma gerência e três núcleos: administrativo-financeiro, de educação, de comercialização e de apoio. O núcleo de educação (NE), formado por uma equipe multiprofissional, é composto por uma seção pedagógica e uma de multimeios. A função do NE é orientar o corpo docente e dar assistência aos discentes, visando a qualidade das ações empreendidas (SENAC/SC, s/d, p. 36). O corpo docente é constituído por profissionais contratados por tempo determinado, indeterminado e por prestação de serviços (Idem, p. 6).

A estrutura física da unidade é composta por: 08 laboratórios de idiomas, 11 de informática, 01 de costura, 01 de fotografia, 11 salas convencionais, 01 de professores, 01 de estética, 01 de gerência, 01 de reuniões, 01 cozinha pedagógica, 01 cabeleireiro, 01 biblioteca, 01 copa, 10 banheiros, 01 almoxarifado, 01 núcleo educacional, 01 comercial, 01 financeiro, 01 de apoio, 01 seção de informática, 01 atelier, 01 lanchonete e 01 pátio de estacionamento;

sendo que os equipamentos e laboratórios são revisados e atualizados constantemente (Idem, p. 51).

O quadro de funcionários apresenta níveis variados de funções que vão desde as mais simples, como servente, motorista, passando pelas de auxiliar administrativo, assistente técnico e administrativo, analistas de Formação Profissional, contador, coordenadores de núcleos, gerente etc. O nível de escolaridade dos funcionários é bastante variável: do nível fundamental incompleto até o de doutorando.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) do SENAC/SC contou com participação de representantes do corpo docente e discente e técnicos administrativos. Com base no capítulo III da LDB nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97 e de acordo com as características das ações de Formação Profissional traçadas no Modelo Pedagógico do SENAC, os objetivos do CEP do SENAC/SC são:

- ✍ Desenvolver ações de formação profissional nas áreas de: Aprendizagem; Habilitação, Qualificação, Aperfeiçoamento, Graduação e Pós-Graduação;
- ✍ Desenvolver ações de extensão a formação profissional como, estudos de caráter suplementar que visam: suprir carências de aprendizagem, possibilitar a apropriação de conhecimentos que permitam o domínio de ferramentas ou instrumentos de trabalho, e propiciar aquisição de habilidades de caráter cultural e social;
- ✍ Desenvolver ações que abrangem atividades e eventos diversos e variados como: Oficinas de artesanato, palestras, encontros, seminários, concursos e desfiles de moda e beleza, exposições, festivais, campanhas e outros de caráter sócio-cultural, visando inclusive, a dinamização do trabalho comunitário e a divulgação de mensagens educativas;
- ✍ Desenvolver condições de colocação e acompanhamento de ex-alunos no mercado de trabalho;
- ✍ Desenvolver pesquisas, análises e estudos, visando a produção e divulgação de conhecimentos voltados à educação profissional e à dinamização do setor terciário;
- ✍ Desenvolver assessoria e consultoria de assistência técnica na área de gestão empresarial e relações com o processo de trabalho (Idem, p. 35).

Oferta de cursos

O SENAC/SC oferece educação profissional abrangendo os níveis de qualificação, técnico, e tecnológico, em nível superior. Os cursos são classificados em duas categorias: de capacitação e especialização. Os de capacitação têm a finalidade de preparar as pessoas para uma profissão; enquanto os de especialização visam o aperfeiçoamento daqueles indivíduos que já possuem formação ou experiência anterior.

Na categoria capacitação encontram-se os cursos de aprendizagem, qualificação, habilitação e graduação. A aprendizagem, conforme preceitos legais, atende a menores empregados no setor terciário, com idade entre 14 e 18 anos, que estejam cursando o 2º segmento do ensino fundamental; a qualificação é destinada a pessoas candidatas ao emprego ou recém-admitidas que carecem de formação na área e aquelas que querem adquirir alguma qualificação diferente da que já possui, cujo objetivo é oferecer cursos para preparar os trabalhadores para o domínio de competências necessárias ao desempenho profissional.

Os cursos classificados no campo da qualificação compreendem a formação básica que atende a uma variedade de cursos que se destinam à preparação da mão-de-obra, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, independentemente de escolaridade prévia. A estrutura curricular dos cursos de qualificação não obedece a uma organização formalizada e depende dos objetivos específicos a serem atingidos.

A habilitação é direcionada à formação de técnicos e auxiliares técnicos de nível médio, propiciando uma habilitação profissional. É oferecida àqueles que possuem ou estejam cursando o ensino médio, visando preparar técnicos e auxiliares técnicos de nível médio.

A graduação oferece cursos que visam formar tecnólogos de nível superior e requer aprovação em concurso vestibular, sendo oferecida a pessoas que tenham concluído o Ensino Médio.

Na área de especialização os cursos de aperfeiçoamento visam atender a pessoas que possuem capacitação ou experiência profissional equivalente, ou ainda aquelas que estejam buscando a aquisição de novas competências. Os de pós-graduação são oferecidos em convênio com instituições de nível superior, com o objetivo de propiciar especialização em áreas afins, devendo comprovar experiência em serviços correlatos.

Os cursos de nível técnico e tecnológico contam com uma estrutura curricular embasada pelas normas dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação. Nesse caso, o programa de cada curso é determinado por um projeto específico que inclui a proposta pedagógica e seu regulamento, incorporando o regimento didático e disciplinar (Idem, p. 10).

De acordo com o Decreto nº 2.208/97, os cursos de nível técnico foram estruturados pelo sistema modular, que correspondem às profissões do mercado de trabalho. A certificação de cada módulo confere o direito a uma qualificação, sendo que ao completar o conjunto de módulos, o aluno recebe o certificado de conclusão do curso ao qual frequentou com o título de técnico, desde que tenha cursado o ensino médio. Nesse caso, o aluno recebe um diploma correspondente a uma habilitação profissional. A cada módulo concluído, o aluno deve ter adquirido “competências técnicas e práticas específicas da profissão; conhecimentos gerais relacionados à profissão; atitudes e habilidades comuns a uma área profissional e ao mundo do trabalho”. Essa estrutura curricular é organizada em regimes anuais, semestrais, modulares ou outros, dependendo das suas peculiaridades pedagógicas. Assim, ela atribui um caráter terminal a cada módulo, dando direito a uma certificação. (Idem, p. 11).

Para o SENAC/SC, “a desvinculação entre o ensino médio e o técnico possibilita uma flexibilidade e significativa ampliação das oportunidades de educação profissional no nível do ensino médio” (Idem).

O ensino oferecido no SENAC/SC está organizado em áreas, como: artes, comércio, comunicação, design, gestão, idiomas, imagem pessoal, informática, lazer e desenvolvimento social, manutenção e zeladoria, meio ambiente, saúde, tecnologia educacional, telecomunicações, turismo e hospitalidade (Idem, p. 12).

A modalidade de ensino é de natureza presencial, à distância e / ou semipresencial. Todos os cursos oferecidos possuem algum pré-requisito educacional, que varia entre o ensino fundamental e o médio completo ou incompleto “dependendo da estrutura curricular” e dos objetivos específicos de cada um (Idem, p. 33).

O ingresso nos cursos é realizado por meio de processo seletivo (quando os inscritos superarem ao número de vagas ou dependendo de exigência do plano de curso). O processo de seleção inclui: entrevistas, testes e informações profissionais. Aos candidatos aos cursos superiores de tecnólogos, a seleção é efetuada por meio de exame vestibular. (Idem, p. 19).

A certificação de aproveitamento de estudos é realizada por meio de processo que “reconhece e certifica mediante avaliação, estudos ou competências adquiridas formal ou informalmente pelo candidato, com a finalidade de prosseguimento de estudos”. A avaliação por competências é efetuada por uma banca examinadora “composta por dois especialistas da área e a coordenação pedagógica” (Idem, p. 21).

Tendo como pressuposto “o perfil profissional de conclusão do curso requerido”, a avaliação leva em consideração as componentes teórica e prática dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

O estágio curricular supervisionado pode ser desenvolvido tanto na empresa como nas próprias dependências da escola, tendo sua regulamentação definida nos planos dos respectivos cursos. Caso o aluno comprove o exercício de atividades profissionais inerentes às funções a serem desempenhadas na habilitação a que está cursando, poderá ser dispensado da prática do estágio, a critério da gerência da unidade, com exceção daquelas contempladas pelas exigências legais (Idem, p. 23).

O SENAC/SC entende o sistema de avaliação como uma parte imprescindível do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, ela é realizada no sentido de “acompanhar o processo de aprendizagem, repensar a prática educativa, na busca de novas maneiras de desenvolver o trabalho, procurando sempre adequá-lo às necessidades dos alunos” (Idem, p. 25).

A avaliação assume características como: registro dos procedimentos e fatos, negociação, participação, transparência, critérios, promoção etc. Um sistema avaliativo negociado que permita acompanhar a “trajetória de cada um na apropriação das competências e dos objetivos previstos”. Para a entidade, “os procedimentos visam uma relação interdisciplinar e dialética que dão a avaliação um sentido de pertencimento a um projeto de construção humana, de mundo e de sociedade, sendo ela processual, diagnóstica, contínua, formativa e inclusiva”. Com isso, deve haver um planejamento do sistema de avaliação que permita: orientar e acompanhar as ações do corpo docente; criar grupos de estudos; desenvolver espaços de ações pedagógicas; oferecer capacitação didático-pedagógica; orientar para a utilização de metodologias inovadoras; desenvolver metodologias apropriadas de conselho de classe (Idem, p. 26).

Os critérios pelos quais os alunos são avaliados são princípios utilizados para analisar o desempenho, quanto ao grau de competências exigido na aplicação dos conhecimentos, na adoção dos valores e atitudes e no uso correto de instrumentos e materiais de trabalho. O desenvolvimento da aprendizagem inclui os critérios de clareza, harmonia e ordem, devendo corresponder à base de “competências definidas nos perfis profissionais de conclusão”, tendo em vista o desempenho exigido pelo mercado de trabalho.

Definir com clareza os critérios possibilita minimizar o grau de subjetividade próprio de um processo avaliativo, principalmente no que se refere a questões ligadas a habilidades comportamentais. Para tanto, os instrumentos de mensuração devem ser diversificados e elaborados de modo a permitir aos professores a identificação dos aspectos qualitativos, estabelecendo uma relação de equilíbrio com os de ordem qualitativa e favorecendo a apreensão dos resultados almejados, em virtude do que conseguiram ensinar e do que foi efetivamente aprendido pelos alunos (Idem, p. 28).

Os instrumentos devem incluir projetos, visitas técnicas, pesquisas, estágios, entrevistas, observações, dramatizações, mapas conceituais, estudo de caso, seminários etc.; além dos métodos convencionais como testes e provas que visam “permitir a reflexão e o diagnóstico das deficiências e das carências de aprendizagem” (Idem).

As competências devem ser avaliadas tendo como base o estabelecido na Resolução do CNE/CEB nº 04/99 como a ‘capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho’, no perfil profissional de conclusão, buscando respostas como: o que o aluno deve saber para exercer sua profissão? O que ele precisa para saber fazer? O que precisa para saber ser? O que precisa saber para agir? (Idem, p. 29). Essas competências e seus indicadores de desempenho compõem os planos de ensino dos cursos, visando orientar o corpo docente e discente a respeito do aproveitamento escolar.

Os procedimentos de identificação e acompanhamento do aluno devem incluir: registro descritivo sistemático em fichas ou relatórios de aprendizagem, orientando no sentido das competências a serem adquiridas de acordo com o perfil profissional desejado, sendo que essas competências devem ser definidas pelos professores em conjunto com a equipe pedagógica.

A certificação será concedida ao aluno que apresentar aproveitamento equivalente a 100% no que se refere aos riscos que podem incidir em prejuízos para o cliente e nas demais competências, um índice de 70%. O aproveitamento deverá ser expresso em porcentagens: entre 90% e 100% que corresponde a plenamente satisfatório; entre 70% e 89%, satisfatório e até 69%, insatisfatório. A aprovação será considerada quando o aluno alcançar o índice de aproveitamento Satisfatório ou Plenamente Satisfatório e obtiver um mínimo de 75% de frequência nas aulas e atividades pertinentes (Idem, p. 30). Os certificados e diplomas são conferidos conforme legislação vigente, sendo:

- ✍ No nível da educação superior, diploma de Tecnólogo;
- ✍ Para os cursos técnicos, diploma de Técnico de nível médio, correspondendo a habilitação profissional respectiva, desde que já tenha concluído o ensino médio;
- ✍ Os certificados são concedidos aos níveis de qualificação básica e técnica; aos cursos de especialização e aperfeiçoamento e aos participantes dos programas e atividades extensivos a educação profissional (Idem, p. 30).

Os cursos oferecidos pelo SENAC/SC são pagos, com exceção daqueles em que for concedida gratuidade, parcial ou total, pela gerência da unidade. Conforme esse documento, o PPP, um dos objetivos do Centro de Educação Profissional do SENAC em Florianópolis, é oferecer, na forma da lei, cursos de aprendizagem. Historicamente, essa modalidade de ensino foi instituída de forma “gratuita”, mantida pela arrecadação compulsória da qual o SENAC é beneficiado. Porém, esse mesmo PPP admite que os cursos são pagos pelos seus usuários²⁸.

Como estratégia de atualização dos seus cursos e programas o SENAC/SC “participa de uma rede de informações e contatos diretos e indiretos, como comunidades, entidades, empresas”, mantém parcerias com ONGs, além de desenvolver pesquisas junto aos alunos e buscar informações junto às empresas, no sentido de procurar subsídios para dar respostas no atendimento a demanda por educação profissional (Idem, p. 32).

²⁸ Essa informação nos leva a questionar se a unidade de Santa Catarina não oferece os cursos de aprendizagem, para os quais a instituição foi criada ou oferece-os, mas cobra por isso. Se for esse o caso, não dispõe mais da arrecadação compulsória de outrora ou recebe duplamente pelos cursos de aprendizagem? Essa é uma indagação que não alcançamos respostas pelos documentos analisados e que entendemos, caberia ser pesquisada em outros estudos futuros que envolvessem pesquisa de campo.

Entre as parcerias estabelecidas com a comunidade, destacam-se: o Conselho Municipal de Educação; o Sistema Nacional de Empregos; a Associação Comercial e Industrial de Florianópolis; o Núcleo das Escolas de Educação Profissional; a Associação empresarial da Região Metropolitana de Florianópolis; a Câmara dos Diretores Lojistas de Florianópolis; a Associação Florianopolitana de Voluntários; a Associação de Bairros; o Hospital de Guarnição do Exército (SENAC/SC, p. 33). Também desenvolve parcerias com Universidades como: UFSC, UDESC, ÚNICA e FGV. Para o SENAC/SC “a interatividade tem sido a principal característica da vida moderna”. Por isso, as parcerias são fundamentais, pois ajudam “a definir várias metas desafiadoras, possibilitando a expansão do volume do atendimento a população e atuação em novas áreas da formação profissional” (SENAC/SC, 2000, p. 13).

O SENAC/SC conta com um Conselho Consultivo criado em julho de 2000, com 54 representantes das instituições comerciais e de serviços, cujo objetivo é dar assessoria referente as necessidades demandadas de educação profissional e oferecer apoio ao melhor desempenho das atividades operacionais da Unidade.

Perfil da clientela

A clientela atendida pelo SENAC/SC é heterogênea e variada entre o público jovem e adulto pertencente, predominantemente, aos setores do comércio e dos serviços. Pesquisa efetuada pelo Sistema de Informações de Marketing Projeto (SIM) – SENAC/SC revelou que “sua clientela é composta por jovens”, sendo 50% do sexo feminino; e 67% se situam entre os níveis médio e superior de escolaridade; 45% recebem salários variáveis entre R\$ 251,00 e R\$ 2.500,00; 40% não recebem salário; para 54% a renda familiar fica entre R\$ 501,00 e R\$ 2.500,00; 32% possuem renda familiar superior a esse valor e o restante, conta com renda inferior a R\$ 251,00.

Quanto à ocupação, 36,9% são estudantes e os demais se distribuem entre comerciários, autônomos, funcionários públicos, profissionais liberais, aposentados, donas de casa, professores, empresários etc.; 59% recebem informações sobre os cursos de diversas formas: rádio, TV, telefone, balcão do SENAC, panfletos e faixas.

Os motivos principais de atração pelos cursos são os preços e as oportunidades de ingresso no mercado de trabalho dado o prestígio e reconhecimento social da marca SENAC, sendo que 92,18% o recomendariam a outras pessoas (SENAC/SC, s/d, p. 6).

Perfil de trabalhador para o comércio e serviços

Ao diagnosticar as necessidades do mercado, o SENAC/SC vê no turismo local e mundial as oportunidades de sua atuação com sucesso, bem como de outras instituições de formação profissional. De modo particular, a região de Florianópolis, como também de todas as regiões de Santa Catarina, é privilegiada nesse sentido por atrair um número considerável de turistas, nacionais e estrangeiros, todos os anos, potencializando a geração de receitas imprescindíveis ao desenvolvimento econômico do Estado.

Tendo em vista os aspectos histórico-geográficos, bem como suas condições naturais de pontos turísticos, além dos visitantes anuais, a cidade vem atraindo profissionais ligados aos negócios diversos e outras profissões dispostos a se radicar nela, “contribuindo assim para a economia local, o que atualiza o potencial humano para desenvolver atividades produtivas de maneira a satisfazer as demandas de qualidade tanto dos produtos como dos serviços prestados ao cliente” (Idem, p. 7). Com isso, a demanda por mão-de-obra qualificada se amplia e o SENAC está sempre atento a essas oportunidades de expandir seu campo de atuação.

O SENAC/SC busca oferecer uma educação profissional sintonizada aos princípios norteadores da educação profissional de nível técnico conforme Resolução CNE/CEB nº 04/99, atendendo aos dispositivos normativos da LDB e do Decreto 2.208/97, entendendo que numa sociedade em transição, os valores éticos, políticos, estéticos, os conceitos, as normas, as informações e os conhecimentos devem ser encarados como fatores de reflexão sobre o processo de formação profissional, como condição permanente (Idem, p. 9).

Tendo em vista os atributos que devem ser considerados e desenvolvidos em torno da formação profissional, a proposta pedagógica do SENAC/SC foi elaborada tendo como princípio o ensino por competências, e pressupondo uma educação geral básica e ampla.

A organização curricular foi efetuada a partir de um “conjunto de situações problemas” sendo que as disciplinas servem de contribuição na articulação com o

desenvolvimento das competências técnico-operacionais e sócio-comunicativas de forma a permitir “a aquisição e o desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes” (Idem, p. 9).

No novo cenário do mundo globalizado a sociedade se estrutura no sentido de buscar uma integração humana e contribuir para o desenvolvimento social das organizações e propiciar condições para que haja fraternidade e solidariedade e que o homem esteja “aberto” a novas descobertas, aos novos conhecimentos, ao trabalho em equipe, enfim “um sujeito ativo”. A escola deve propiciar condições efetivas de “relações democráticas, de diálogos, constituindo-se facilitadora do processo ensino aprendizagem”. Com essa finalidade, a estrutura da comunidade escolar deve permitir que o professor seja o mediador do processo; o aluno seja o construtor do conhecimento; a família seja o amparo sócio-afetivo; os colegas se tornem a harmonia sócio-educativa, cabendo à escola ser o espaço capaz de favorecer a socialização do conhecimento e às instituições sociais propiciarem o retorno acerca das perspectivas da escola diante da relação sócio-educativa-profissional (Idem, p. 10).

A estrutura curricular dos cursos possui a seguinte forma: as modalidades de Aprendizagem e Qualificação são constituídas por três grupos de disciplinas, sendo – núcleo básico da área de formação: disciplinas correspondentes ao conhecimento geral, de caráter técnico-científico e socioeconômico, servindo de fundamentação da área de formação; núcleo de subárea: cujas disciplinas correspondem às competências cognitivas, sócio-comunicativas e técnico-operacionais inerentes a uma família ocupacional; e parte específica: com disciplinas relacionadas aos conhecimentos, habilidades e atitudes ligadas diretamente a uma ocupação.

Na modalidade Habilitação, isto é, cursos de nível técnico, a estrutura curricular corresponde à parte diversificada (acrescida a formação geral), composta pelas disciplinas de caráter profissionalizante integrantes dos cursos aprovados oficialmente.

Nos cursos de graduação, a estrutura curricular é definida conforme os objetivos a serem atingidos pela programação e de acordo com os dispositivos legais. Nos cursos de aperfeiçoamento, ela corresponde às disciplinas compostas pela fundamentação teórica, ao desenvolvimento de habilidades e atitudes inerentes ao caráter do curso a ser oferecido, se de atualização, complementação, especialização etc. Na pós-graduação, a estrutura curricular é definida em conjunto com a instituição conveniada, tendo em vista os aspectos legais e os objetivos a serem atingidos (DIEESE, 1997, p. 239).

O SENAC/SC tem como missão: “promover ações educacionais com excelência para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade” (SENAC/SC, 1995, p. 10). No Projeto Político Pedagógico, a missão do SENAC é assim apresentada: “Desenvolver pessoas e organizações para o mundo do trabalho através de ações educacionais e disseminação de conhecimento em comércio e serviços, contribuindo para o desenvolvimento do país” (SENAC/SC, s/d, p. 6).

Para o SENAC, essa missão enunciada implica entender a educação profissional comprometida com “a preparação do homem para o exercício pleno da cidadania e sua qualificação para atividades produtivas, integrando-o às diferentes formas de trabalho” (Idem, p. 6).

O Planejamento Estratégico 1996-2000, produzido pela equipe gerencial de todas as unidades do Estado, em agosto de 1995, definiu quatro Macroestratégias para a atuação institucional, com abrangência: na Modernização Organizacional, na Reestruturação Educacional, no *Marketing* e na Autonomia Financeira. Para cada uma delas, apresentou a Macropolítica, os Objetivos e os Objetivos funcionais.

A Modernização Organizacional apresentada como Macropolítica tem como propósito “redimensionar administrativamente a Organização, no incremento do seu crescimento através de processos de descentralização e autogestão, desenvolvendo uma postura ágil e flexível”. Seus objetivos: “tornar a Organização transparente, atualizada e competitiva através da adequação dos meios aos fins”.

Os objetivos funcionais estabelecidos, do ponto de vista administrativo foram: reestruturar os Regimentos do Departamento Regional, Centros e Agências de Formação Profissional; implementar mecanismos que permitam a descentralização administrativa na busca da autogestão; implantar a informática corporativa para otimizar tempo, custos, racionalizando a Organização nos seus meios de comunicação. Do ponto de vista dos recursos humanos: desenvolver um Plano Diretor de Recursos Humanos, executando-o e divulgando-o a todos os servidores do Departamento Regional (SENAC/SC, 1995, p. 11).

A Macroestratégia para a Reestruturação Educacional previu em sua Macropolítica “identificar o cliente, visando a criação e reestruturação de serviços educacionais com materiais instrucionais tecnologicamente atualizados, em harmonia com a proposta

pedagógica, consubstanciados em um programa de formação de especialistas em educação e docentes”.

Quanto aos objetivos: “tornar as ações educacionais dinâmicas e competitivas, tecnologicamente, para satisfazer às necessidades do cliente”. Os objetivos funcionais: “estruturar a área de pesquisa; identificar o cliente potencial para compreender suas necessidades; avaliar o grau da satisfação em relação aos serviços prestados; diagnosticar entre os alunos egressos a validação dos cursos prestados”. Do ponto de vista educacional: “criar e/ou reestruturar continuamente serviços educacionais para atender as demandas e necessidades existentes; criar e reestruturar material de apoio para atender as necessidades dos serviços educacionais do SENAC, utilizando constantemente tecnologias avançadas”. Quanto aos recursos humanos: “desenvolver, gradativamente, as equipes de especialistas na área da educação e docência de forma a responder as expectativas do cliente” (Idem, p. 13).

Para o *Marketing*, a Macropolítica deve “fortalecer a imagem SENAC-FECOMÉRCIO e divulgar os serviços educacionais através de um sistema padronizado” tendo como objetivos: “veicular, através da mídia, a imagem SENAC-FECOMÉRCIO, bem como padronizar e efetivar a divulgação dos serviços educacionais”.

Como objetivos funcionais, do ponto de vista do *marketing*: desenvolver um Plano Diretor da Divulgação Institucional e de uniformidade na Divulgação Promocional, coordenando e/ou executando os projetos. No plano educacional, a instituição prevê “dispor de serviços de excelência”. Quanto a Unidade Operativa, “fornecer informações que subsidiem a elaboração da divulgação, bem como a divulgação de suas ações educacionais” (Idem).

A Autonomia Financeira estabelece como Macropolítica “otimizar o aproveitamento das instalações existentes, mantendo e efetuando parcerias e ainda criando novos serviços educacionais que primem pela excelência”. Seus objetivos: “garantir a estabilidade e o crescimento do SENAC, buscando o equilíbrio financeiro independentemente da receita compulsória”. Quanto aos objetivos funcionais, do ponto de vista administrativo, deveria “buscar junto à sociedade parcerias qualitativamente rentáveis”. As unidades operativas deveriam “maximizar a utilização dos espaços físicos e bens permanentes”. A área patrimonial recebeu a incumbência de investir em bens, que auxiliem na busca da excelência dos serviços educacionais oferecidos visando a sua competitividade. A área financeira deveria

apurar os custos reais das ações educacionais criando seus instrumentos do sistema; “atingir a autonomia financeira crescendo na proporção de 10 pontos percentuais ao ano até o exercício 2000” (Idem, p. 16).

Em junho de 1997, o Planejamento foi reformulado com vistas a atender as necessidades apresentadas pelo novo contexto socioeconômico e político do momento, prevendo suas ações para o período de 1998-2000. Alguns objetivos estabelecidos anteriormente foram alterados pelo Planejamento Estratégico 1998-2000.

No que se refere a Macroestratégia Modernização Organizacional, seu objetivo retirou a palavra “transparente”, tendo ficado como “tornar a Organização atualizada e competitiva através da adequação dos meios aos fins”.

Entre os objetivos funcionais, a implantação de mecanismos de descentralização administrativa com vistas à autogestão, apresenta um componente adicional ao anterior que é: “através da definição de percentuais entre receitas e despesas com o objetivo de investimentos”. No que se refere à implantação da informática, houve uma ampliação na redação, ou seja “implantar e acompanhar a informática corporativa para otimizar tempo, controles e custos, racionalizando a Organização, otimizando as informações e ampliando a capacidade gerencial”. Além disso, aparece um outro objetivo “elaborar instrumento com critérios de criação e/ou manutenção de Unidades Operativas, com investimentos dos municípios” (SENAC/SC, 1997, p. 10).

Na Macroestratégia voltada à questão educacional, a nomenclatura foi alterada para “Implantação da Estrutura Educacional”, sendo ampliada sua Macropolítica para “identificar o cliente, visando a criação e reestruturação de serviços educacionais com materiais instrucionais tecnologicamente atualizados, em harmonia com o modelo pedagógico, consolidados em um programa de formação de especialistas em educação, conquistando a adesão dos clientes”. Seus objetivos também sofreram alteração: ao invés de “para satisfazer as necessidades do cliente”, passou para “satisfazer as necessidades da sociedade”.

CAPÍTULO III - PREMISSAS E DIRETRIZES PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SENAI

Este capítulo apresenta a análise aos dois principais documentos norteadores da reformulação da Educação Profissional do SENAI, a saber: “Projeto de reestruturação do(s) modelo(s) de educação do SENAI” e “Premissas e diretrizes operacionais da educação para o trabalho do SENAI”.

3.1 Projeto de reformulação da Educação Profissional do SENAI

O Projeto de Reestruturação do(s) modelo(s) de Educação do SENAI, datado de 1994, parte integrante da “Ação Estratégica Nacional”, teve como finalidade deflagrar um longo e amplo processo de reflexão e revisão das políticas e ações da instituição. Ele propõe a revisão das políticas e práticas de ação da entidade, no sentido de buscar mecanismos de inovação para atender aos desafios das novas demandas de formação profissional impostos pelo mercado de trabalho. Para o SENAI, esses desafios são oriundos das pressões exercidas pela democratização da sociedade e pela introdução de novas tecnologias que provocaram mudanças no contexto das formas de organização e gestão do trabalho.

A instituição entende que, por ser um agente importante na formação dos trabalhadores brasileiros, precisa estar atenta e sempre pronta a responder a esses desafios, não podendo ficar alheia ao processo de mudança do sistema educacional. Ao contrário, deve se imbuir de suportes que dêem conta de enfrentar as pressões advindas de todos os setores sociais e adquirir condições para encaminhar um processo efetivo de formação do trabalhador, contribuindo, assim, com o processo de desenvolvimento sócio-econômico do país. Reconhece, com isso, a necessidade de reavaliar muitas de suas práticas com vistas a promover o reajuste ou, até mesmo a superação, a fim de compatibilizá-las ao contexto sócio-político-econômico e cultural vigente.

Além da percepção dessas inovações, no sentido amplo da sociedade, o projeto visou, também, o atendimento das necessidades sentidas e apresentadas por seus Departamentos Regionais, no que diz respeito às relações das práticas pedagógicas e metodológicas do ensino ministrado, bem como das formas de atendimento à clientela.

O documento foi elaborado com vistas a subsidiar as discussões, apresentando, para esse fim, “um breve panorama” de mudanças que vêm ocorrendo no contexto da organização e das relações do trabalho, advindas das transformações sócio-econômicas e educacionais vividas pelo País nas últimas décadas. Teve, como ponto de partida, a articulação do modelo

de formação profissional do SENAI, estruturado em quatro “eixos”, que norteiam as ações da entidade, quais sejam:

- ✍️ *Objetivos e políticas institucionais* – entendidos como as diretrizes institucionais mais amplas, tendo em vista sua posição no cenário educacional e social do país;
- ✍️ *Propostas curriculares e metodologias de ensino* – traduzidas pelos projetos educacionais, seus pressupostos, conteúdos específicos, metodologias e formas de avaliação;
- ✍️ *Organização administrativa* – relacionada ao atendimento da clientela e aos mecanismos de gestão: capacitação de recursos humanos, processos e estilos de administração;
- ✍️ *Regulamentação jurídica e relações institucionais* – entendidas como as condições jurídicas, institucionais, meios de sustentação financeira, relações com a sociedade e com organismos internacionais.

Para o SENAI, a reflexão em torno desses “eixos” viabilizou a percepção dos inúmeros fatores que interagem no interior do sistema como: a clientela, a gestão, os currículos, as metodologias aplicadas e o financiamento.

Dada a existência de uma diversidade de modelos de Educação Profissional, as características básicas do modelo do SENAI, partiram do princípio da necessidade de captar as “percepções e sugestões dos atores sociais” no que diz respeito à formação profissional, por meio de fóruns de discussões no âmbito interno e externo à instituição. Do ponto de vista interno, as discussões contaram com a participação de cerca de 8(oito) mil pessoas, abrangendo 27(vinte e sete) Departamentos Regionais e o Departamento Nacional, com o envolvimento do corpo docente e dos profissionais técnico-administrativos, no sentido de propiciar uma exposição de suas realizações, anseios e dificuldades nas relações de trabalho no cotidiano institucional e proporcionar uma atualização e crescimento coletivos.

No âmbito externo, foram promovidos fóruns e *workshops*, envolvendo a participação de especialistas na área, advindos de diversos setores da sociedade como: representantes dos empresários, do Governo, acadêmicos e trabalhadores, com a finalidade de refletir acerca dos rumos da Educação Profissional no País. O projeto se constituiu, então, num documento-consulta que teve como objetivo captar essas diferentes percepções.

Além disso, buscou sistematizar informações de modelos de educação profissional de outros países e promoveu debates com especialistas estrangeiros, por meio da organização de um Seminário Internacional que procurou refletir sobre as tendências e mudanças no contexto

do trabalho industrial e da educação profissional. O quadro comparativo dos modelos internacionais de educação geral e formação profissional apresenta as experiências de 8 (oito) países, sendo: Alemanha, Argentina, Chile, Coréia do Sul, Estados Unidos, França, Japão e México. As reflexões em torno do cenário internacional abrangeram os seguintes aspectos:

- ✍ Características gerais do sistema de ensino: análise sobre as principais características das estruturas de ensino desenvolvidas nesses países.
- ✍ Articulação do sistema de ensino: refere-se às suas estruturas, relações e articulações entre os níveis do sistema, além de indicar a duração do ensino obrigatório, as responsabilidades dos governos.
- ✍ Financiamento do sistema: formas utilizadas pelos governos, empresários e a sociedade.
- ✍ Sistema de certificação: diferentes modalidades aplicadas pelos governos no reconhecimento / certificação da mão-de-obra (SENAI, 1996, p. 60).

A proposta do SENAI foi de que o modelo fosse desenvolvido em etapas, integrando os resultados obtidos, em razão da amplitude do projeto, bem como da “natureza da dinâmica de um processo de discussão, intervenção e mudança”.

O resultado de todo esse processo teve como proposta a elaboração de um documento que finalizaria “uma das etapas iniciais do projeto de reformulação da formação profissional oferecida pelo SENAI e que pudesse, ao mesmo tempo, descrever os possíveis modelos existentes ou a serem construídos no País, levando em conta os quatro eixos estruturadores”. A expectativa do projeto girou em torno do surgimento de reflexões e propostas que pudessem contribuir no enriquecimento da nova direção que se pretendia configurar.

O documento ora desenvolvido faz uma breve retrospectiva histórica do contexto sócio-econômico-político mundial das últimas décadas do Século XX, apresentando os acontecimentos ocorridos a partir de II Guerra Mundial, que provocaram implicações no cenário dos sistemas produtivos.

Para o SENAI, o esgotamento do modelo fordista com manifestações surgidas em meados da década de 1970 deu início à abertura de processos de ajustes e redefinições dos sistemas técnicos e organização da produção; implicando em alterações nas formas de consumo e de ordem jurídico-institucional no que se refere aos mecanismos de contratação de mão-de-obra.

Embora apresentando uma variedade de configurações e ritmos, dependendo do caráter específico de cada região e setores de atividades, para o SENAI “os novos sistemas industriais vêm apontando para o que se designa como padrão flexível da organização da produção”. Sob esse ponto de vista, flexibilização é um conceito que incorpora formas variadas quando aplicada aos sistemas tecnológicos. Ou seja, ela pode assumir formas diversificadas, tanto nos produtos, quanto nos equipamentos, nos processos (parciais ou no seu todo), no volume de encomendas, na busca de alternativas com relação aos defeitos detectados etc. Isso quer dizer que os sistemas flexíveis assumem um caráter abrangente envolvendo uma gama de fatores que afetam a produção, bem como a vida social dos indivíduos, visto que não se restringe aos sistemas produtivos do ponto de vista apenas tecnológico, mas também, abrange as relações sociais tanto no espaço fabril como nas questões mais amplas relacionadas à contratação da mão-de-obra.

Assim, considerando sua abrangência, os efeitos da flexibilidade afetam não apenas os fatores econômicos, como também as relações que as pessoas estabelecem com os espaços de atuação e entre seus pares. Além disso, elas são afetadas pelas novas regras do sistema de regulamentação jurídica que interfere nas condições de relacionamento em toda a cadeia do sistema social.

Do ponto de vista das condições industriais, essa amplitude incorpora todas as dimensões da vida humana, no seu aspecto tecnológico e social cujas características podem ser configuradas com vistas a proporcionar maior condição de adaptação da organização da produção, a fim efetuar um redesenho das atividades direcionado à busca de concentração nos seus focos principais de atuação, deixando para terceiros a realização de etapas secundárias ou mesmo complementares ao processo produtivo. Esse é o fator relacionado à terceirização, em que as empresas procuram investir no seu negócio estratégico e subcontratam outros para fornecerem as demais atividades denominadas de “meios”, despendendo esforços naquelas consideradas, “fins”. Com isso, há uma tendência na diminuição do volume de mão-de-obra empregada diretamente nas grandes organizações e uma ampliação da contratação nas empresas menores prestadoras de serviços para as grandes.

Na visão do SENAI, a padronização flexível propicia ampliar a capacidade dos trabalhadores aos novos postos de trabalho. Nesse caso, a instituição entende que os eles adquirem a chamada “polivalência”, que lhes permite assumir uma diversidade de ações. No entanto, essa condição supõe uma boa base de formação geral e técnica, além de considerar o

trabalhador envolvido com a questão da qualidade dos produtos e serviços, bem como a inexistência de obstáculos na estrutura hierárquica, no que se refere à cadeia de comando.

O documento parte da análise de que há, em nível mundial, um período de transição entre o fordismo e acumulação flexível e reconhece que essa não é uma condição generalizada. Há, na verdade, uma convivência entre os sistemas variados – não-capitalistas, fordistas e automação flexível – diversificados também nas complexidades regionais. No caso dos sistemas flexíveis, é possível encontrar “coletivos de trabalhadores estáveis e dotados de qualificação polivalente”, e outros subqualificados com relações de trabalho precarizadas e instáveis.

Diante desses fatores, as estratégias de produção obedecem a segmentações distintas e variadas, de acordo com cada realidade específica. Isso implica em considerar a possibilidade de traçar configurações diversas em cada País ou região, tendo em vista o nível de maturidade: dos sistemas industriais, no que se refere às suas estruturas; das organizações cooperativas e sindicais; do grau de inserção no cenário internacional; dos fatores competitivos etc.

As últimas décadas têm vivenciado um maior esforço do Brasil para elevar suas condições às exigências da concorrência intercapitalista mundial. As indústrias têm manifestado empenho na perseguição da competitividade e do desenvolvimento internacional. Com isso, considera que “a abertura econômica e o estreitamento dos mercados” vêm provocando modificações nas bases técnicas dos sistemas produtivos e da organização da produção e do trabalho, como meio de buscar garantir maior qualidade e produtividade. Assim, é possível observar uma estabilidade e até mesmo redução no quadro efetivo da força de trabalho com intensificação dos índices de produtividade, como forças estratégicas dos sistemas de modernização.

Para o SENAI, isso implica que a partir do momento em que os trabalhadores estejam envolvidos nesses processos produtivos que contemplam a modernização flexível, há evidências da existência de “novos padrões de uso das qualificações do trabalho e novos requisitos de seleção e integração dos trabalhadores aos sistemas produtivos” (SENAI, 1994, p. 2).

O documento aponta um aumento do desemprego na região urbana das grandes cidades e trabalhadores atuando de forma irregular e precária, sem contar com registro, sem proteção social e por conta própria, conforme dados do PNAD/IBGE para a década de 1980.

Essa redução de trabalhadores efetivos com garantias sociais e ao mesmo tempo, esse grande contingente de trabalhadores sem qualquer vínculo empregatício, são reflexos de uma recessão vivenciada pela sociedade brasileira naquele período, avançando para o início da década de 1990, e do ajustamento dos setores industriais imbuídos pela busca constante de inovações em suas bases técnicas e organizacionais, apontando para uma tendência de “transição para os sistemas flexíveis de fabricação”.

Enfim, o descompasso entre o crescimento do emprego industrial e a contrapartida da elevação dos índices de produtividade, aliado à subcontratação desencadeada sem os mecanismos de proteção social, bem como a evolução crescente do trabalho informal tem provocado uma preocupação nos especialistas com relação à possibilidade de se criar uma nova dimensão de dualidade social, onde poucos trabalhadores conseguem se inserir e permanecer empregados e uma grande massa sem condições de acesso a qualquer bem – seja trabalho, renda, sejam os bens produzidos socialmente. É uma restrição bastante significativa e preocupante. Com isso, a tendência é de que as instituições de educação profissional passem a buscar formas alternativas de atendimento a setores diversificados da sociedade, até então descobertos pelos programas de formação, tais como jovens que irão inserir-se no mercado de trabalho, bem como aqueles jovens marginalizados que ainda não tiveram chances de inserção no mercado formal do trabalho, pessoal de 3ª idade, desempregados, trabalhadores no setor informal da economia etc.

3.1.1 Objetivos e Políticas institucionais

Os objetivos e políticas institucionais do SENAI foram desenvolvidos, levando-se em conta algumas tendências do mercado de trabalho, a saber:

- ✍ Homogeneização - a tendência da difusão dos sistemas de automação microeletrônica atingiria todo o complexo industrial das grandes empresas, bem como os setores médios e até pequenos, com implicações para a organização do trabalho;
- ✍ Heterogeneização - essa difusão em segmentos com a coexistência de empresas modernas e inovadoras e outras tradicionais e mais retraídas com relação à modernização, implicando, necessariamente, na criação de mecanismos diversificados de formação profissional, de modo a atender às necessidades de umas e de outras;
- ✍ Eliminação dos postos de trabalho nos sistemas modernos - embora o SENAI acredite na possibilidade de haver uma reversão dessa situação, com a criação e ou expansão de novos postos com terciarização, bem como com os processos de terceirização, continuará

ocorrendo uma diminuição da oferta de emprego no setor organizado da economia industrial e aumento na oferta do setor de serviços.

Porém, com a difusão das novas tecnologias, também nesse setor, a tendência é que apresente limites para absorver todo o contingente de trabalhadores advindos ou egressos do sistema industrial de produção moderna. Isso significa prever uma intensificação da informalidade. Sendo assim, a “formação profissional deverá incorporar novas formas de atendimento aos mercados formal e informal” (SENAI, 1994, p. 4).

No caso de serem estabelecidas as três condições enunciadas, os modelos de formação profissional devem assumir um caráter de alta flexibilidade, possibilitando abrangência a todos os níveis e imbuindo-se do compromisso de propiciar uma formação polivalente, dando condições de promover a empregabilidade de forma ampla e consistente. Assim, as pressões sociais como a necessidade de atendimento aos jovens marginalizados, as pessoas integrantes do setor informal, os trabalhadores desempregados entre outros, devem fazer parte da agenda de compromissos das instituições de formação profissional, que devem voltar sua atenção ao atendimento dessas demandas.

Considerando essas tendências, o SENAI vem atuando por rotas diferentes daquelas que lhe deram origem, investindo em parcerias, oferecendo tecnologia de ponta, assistência técnica e tecnológica, cursos técnicos de nível médio, alternativas de captação de recursos financeiros etc., como meio de apontar um cenário que tende à ampliação de seu campo de ação e racionalização de “defesas”.

O documento afirma que na ocasião da implementação do projeto a instituição apontava pesquisas efetuadas “em empresas líderes de complexos industriais” (SENAI/DPEA, 1992), que indicavam que a década de 1990 estaria demandando-lhe uma atuação cujas funções já faziam parte de seu repertório cotidiano, bem como outras alheias à sua realidade. Uma das questões sinalizadas e demandadas pelas empresas era “a introdução de técnicas de gestão”. Ou seja, “os novos atributos e as áreas de conhecimento relevantes para a qualificação dos trabalhadores” estariam conduzindo “a um repensar da formação profissional” em todas as suas dimensões e níveis, no sentido de buscar uma adaptação dos currículos às novas exigências do mercado de trabalho.

No momento da estruturação do novo modelo, havia a necessidade de repensar suas práticas, refletindo sobre o desafio de avaliar se todas as modalidades aí vigentes seriam viáveis de convivência num mesmo modelo ou se deveria haver uma delimitação de “um

quadro mais rígido de ofertas”. Para isso, como já foi frisado, o modelo apresenta um quadro teórico em torno de cada um dos quatro eixos norteadores, seguido por um conjunto de questões para análise e discussão dos participantes envolvidos (SENAI, 1994, p. 5).

Nessa etapa do quadro teórico dos objetivos e políticas, as questões apresentadas, foram as seguintes:

Quadro 3: Questões para reflexão: Objetivos e Políticas do SENAI.

Se um dos principais objetivos de criação do SENAI foi o atendimento voltado à aprendizagem, Qual seu posicionamento diante do quadro de incremento de cursos de treinamento na década de 1970 e 1980 e do crescimento atual de cursos técnicos? Os cursos de aprendizagem estariam cedendo lugar aos de nível técnico? Quais seriam as perdas ou os ganhos dessa postura institucional?
Tendo como base as novas exigências do setor produtivo, o que deveria ser feito com as modalidades aprendizagem, qualificação e treinamento? Um modelo de formação profissional pode conviver com todas essas modalidades? Deve ser mantido ou retirado, o quê?
Uma possível redefinição dos campos de atuação da instituição deve considerar quais dos seguintes fatores: O SENAI deve atender somente a demanda do setor industrial que contribui com sua manutenção? Deve atender, igualmente, ao setor industrial que contribui e que não contribui? Deve oferecer desenvolvimento técnico e tecnológico na região onde está inserido? Esse desenvolvimento deve abranger o campo social, considerando os setores formal e informal? A atuação deve ser ampliada ao campo social, atuando junto aos setores marginalizados da população ao seu redor?
Como poderiam conviver os campos de atuação descritos com novos modelos de formação profissional? Seria possível conciliar o atendimento econômico e social?
Como incorporar o papel de difusão de novas tecnologias, organizacional e de equipamentos, à prática institucional? E, como esse papel poderia se articular com o processo de educação da instituição?

Fonte: SENAI, 1996, p. 6.

Para o SENAI, as concepções de trabalho no seu sentido amplo, implicam conceber a qualificação e a formação profissional também de forma ampla, desencadeando, por conseguinte, a necessidade de encarar a aprendizagem em toda a sua amplitude; pois a prática pedagógica deve apoiar-se “em hipóteses de como o homem” como sujeito constrói o conhecimento, o objeto.

Sintetizando, há 3 (três) formas de abordagem dessas hipóteses que são:

~~1~~ Conhecimento construído com foco no objeto supõe que a prática pedagógica esteja voltada ao empirismo, reduzindo o aprendizado a um ato que recebe os aspectos externos e absorve-os por meio do relacionamento com o objeto; supõe um ato que parte de fora para dentro, onde o indivíduo recebe as informações por meio da experiência vivida que vai influenciar o seu modo de aprender; por meio da manipulação do objeto, dando ênfase

ao seu “pensamento indutivo”. Nesse caso, o educando, ao lidar com a situação concreta, vai adquirindo informações a armazenando-as para transformá-las em conhecimento.

✍ Em contrapartida, quando a abordagem é focalizada no sujeito, o aprendizado é caracterizado como algo natural, inato ao indivíduo, tornando o ato dependente da capacidade de maturação individual. Nesse caso, a lei natural das coisas é que dita as regras; onde o indivíduo é considerado responsável pelo seu próprio aprendizado.

✍ Porém, uma interlocução desses dois aspectos favorece o enriquecimento do aprendizado, por considerar múltiplos fatores que se inter-relacionam e estabelecem influências entre o sujeito e o objeto. Nesse caso, deveria o ato de aprender ser mais valorizado sob este ponto de vista, uma vez que o cenário das novas tecnologias exige uma gama complexa de conhecimentos e habilidades que depende de o indivíduo estar em condições adequadas de dar respostas condizentes a essa realidade.

O SENAI entende que esse contexto implica no entendimento da aprendizagem “como aquela que envolve um processo de cognição e não somente aquisição passiva de informações e habilidades motoras” (SENAI, 1996, p. 8). Ao aprender uma função simples de operacionalização rotineira, o trabalhador deve ter a oportunidade de conhecer o processo como um todo, em toda a sua amplitude e complexidade. Por isso, é fundamental oferecer condições de educação e formação profissional que lhe permitam atuar de modo crítico e consciente do que ocorre ao seu redor. Nesse caso, o modelo pedagógico deveria direcionar-se a problematização, ao questionamento constante, bem como à “busca de soluções criativas, de modo a formar um profissional que não se imobilize face às mudanças e que seja capaz de reagir positivamente diante de novas dinâmicas do mundo do trabalho” (SENAI, 1996, p. 9).

Um modelo consistente de formação profissional que se pretende atuar de forma progressiva no atendimento às demandas do mercado de trabalho afetado pelas novas tecnologias deveria se preocupar em buscar mecanismos para atender uma clientela cada vez mais ampla e diversificada, incluindo aqueles indivíduos com maiores dificuldades para se inserirem nessa modalidade de formação, favorecendo o acesso dos ditos “menos capazes” do ponto de vista pedagógico e intelectual, a uma qualificação.

Esse é um programa que visa a pré-formação, onde as pessoas são orientadas a buscar uma construção de seu projeto profissional; assim como empreender ações de pré-inserção, o que significa as instituições criarem formas de inserir as pessoas com maiores dificuldades sociais no contexto da formação profissional, bem como do mercado de trabalho, onde as

barreiras são incalculáveis, dando-lhes a oportunidade de convivência social e laboral, como meio de contribuir com sua condição humana de valorização pessoal. O SENAI afirma que essas ações já são desenvolvidas em alguns outros países que têm como finalidade, facilitar “o acesso de pessoas à formação na direção de um trabalho qualificado” (Idem).

3.1.2 Pressupostos educacionais

Para o SENAI, o cenário de transformações no mundo do trabalho exige que se dê prioridade à ação educativa, com vistas a desenvolver competências profissionais cada vez mais complexas para atender as exigências do mercado de trabalho. Como a educação profissional no país foi concebida e estruturada, desde sua origem, no bojo do sistema fordista de produção, as instituições também se organizaram em torno da parcialização do conceito e da distribuição do saber. Levando-se em conta “a crise” desse sistema, a tendência é de que as alterações impressas nos sistemas produtivos, bem como as novas relações capital-trabalho demandem, também, inovações nos perfis na qualificação do trabalhador, implicando numa readequação dos procedimentos de ensino.

A entidade entende que esse contexto requer um perfil da força de trabalho tido como polivalente, onde os indivíduos possam adquirir a “capacidade de dominar diferentes segmentos de um mesmo processo produtivo” propiciando, assim, a ocupação dos trabalhadores em postos de trabalho diversificados, com base em sua “formação geral e técnica” que favorece a obtenção de um emprego com qualidade. Nesse caso, é exigido uma base de qualificação e conhecimentos que abrange “a capacidade do pensamento lógico-abstrato”, uma vez que a operacionalização da base técnica se dá por meio da interpretação “de símbolos e do pensamento científico” (SENAI, 1996, p. 7).

Para o SENAI, diferentemente do sistema dos equipamentos e máquinas mecânicos em que a ocupação se dava em postos fixos e a dinâmica de produção dispensava maiores conhecimentos, com os modelos baseados na automação microeletrônica, o ritmo dos equipamentos exige que o trabalhador esteja sempre atento e tenha capacidade de tomar decisões imediatas, além de habilidades no relacionamento interpessoal para atuar em equipes, como cooperação mútua, comunicação, liderança, senso de responsabilidade etc.

Nos modelos de produção em massa, os processos produtivos eram fixos, rígidos e a cadeia de comando também rígida, no sentido de obedecer a uma hierarquia de decisões e atuações. Já nos sistemas flexíveis, essa estrutura deixa de existir; há eliminação das cadeias intermediárias, onde os níveis de supervisão e chefia dão lugar à capacidade de atuação direta

do trabalhador nos processos produtivos, tendo que assumir também decisões que outrora não lhe cabiam. Aumenta o grau de responsabilidade, pois além de dar conta do ritmo do processo de produção, cabe a ele também cuidar da qualidade dos produtos, da organização da produção e o do seu espaço de trabalho, além de estar atento ao andamento do processo como um todo.

Para o SENAI, essas exigências são decorrentes “das transformações industriais” que estariam configuradas num “contexto de uma nova conceituação do trabalho” (Idem).

Sendo assim, a formação profissional visando a educação deveria assumir, naturalmente, um processo de incorporação do trabalho e, nesse caso, deveria ocorrer desde cedo, na escola, de maneira a propiciar a incorporação “de um instrumental básico para o exercício de uma profissão e da cidadania”, num processo contínuo que acompanharia toda a vida ativa do trabalhador. Isso implica em reconhecer que deveria haver uma reinterpretação do significado da educação para o trabalho que desde sua concepção, se preocupou em oferecer condições de operacionalização direta a uma função específica. Sob esse prisma, a formação profissional deixa de ser entendida como uma simples aquisição de habilidades e destrezas capazes de operar instrumentos e máquinas de trabalho e passa a se preocupar em oferecer subsídios para a pessoa desenvolver “raciocínios mais complexos: levantamento de hipóteses, transferências de aprendizagem, comunicação objetiva” (SENAI, 1996, p. 7-8).

O SENAI entende que essa mudança de concepção provoca uma diversidade de conseqüências para as instituições de formação profissional, tais como:

- ✍️ Gestão democrática;
- ✍️ Participação da comunidade acadêmica e envolvimento dos trabalhadores nas discussões dos processos de sua formação; e
- ✍️ Busca de formas de integração das instituições com outros projetos da sociedade civil.

3.1.3 Propostas curriculares

Nesse novo contexto, as exigências são ampliadas. Os conteúdos técnicos por si só, não bastam. É preciso se preocupar em oferecer um conhecimento abrangente que possibilite ao aluno sua atuação no contexto social mais amplo, que vai muito além do mero posto de trabalho.

Com isso, os currículos deverão contemplar formas de conhecimentos e habilidades que capacitem ao trabalhador exercer a capacidade de trabalhar em grupo; à sua interação e participação ativa nas decisões; compreensão da língua materna que o possibilite descrever a comunicação do seu trabalho; conhecimentos matemáticos dando-lhe condições “de lidar com conhecimentos técnicos e tecnológicos”; Ciências da Natureza, pois essa é uma área diretamente ligada ao campo do conhecimento científico; compreensão sobre o meio ambiente e aspectos históricos, no que se refere às possibilidades de compreender o mundo onde vivemos, a necessidade de sua preservação e o homem a si mesmo como sujeito da história e que a história é criada pela humanidade e para a humanidade.

A aprendizagem em termos amplos deve ser levada em conta tendo em vista atender aos requisitos das concepções atuais do mercado de trabalho e da qualificação e formação profissional, implicando uma prática pedagógica apoiada “em hipóteses de como o homem (sujeito) elabora o conhecimento (objeto)” (SENAI, 1996, p. 8).

Para o SENAI há três dimensões que circunscrevem o embasamento da construção desse conhecimento e dessas hipóteses, quais sejam:

- ✍ A dimensão em que a prática pedagógica centra-se no viés empirista, onde a aprendizagem fica reduzida à aquisição de conhecimentos advindos “de fora para dentro”, enfatizando “a experiência com o meio”. Por meio da prática vivenciada diretamente com a realidade concreta, a manipulação do objeto provoca uma indução do pensamento.
- ✍ Outra dimensão diz respeito ao ato de aprender centrado no sujeito. Nesse caso, a aprendizagem fica na dependência da maturação do indivíduo. A aprendizagem é tida como habilidade inata da pessoa. Nesse caso, toda a responsabilidade pelo aprendizado acaba sendo dela. Se tem sucesso ou fracasso, o problema é individual, é da pessoa.
- ✍ Uma convivência das duas abordagens seria mais ideal por favorecer a aprendizagem, uma vez que leva em conta os múltiplos fatores que intervêm no processo entre o sujeito que aprende e o objeto apreendido, numa inter-relação contínua.

Nesse caso, o ato de aprender deve envolver “um processo de cognição e não somente aquisição passiva de informações e habilidades motoras”. Além de aprender uma função operacional, o trabalhador deve adquirir condições de exercer suas habilidades intelectuais, refletindo sobre o significado de sua atuação e compreender, de forma crítica, os princípios do processo produtivo e do processo de trabalho. Assim, estaria implícito o princípio da problematização, do questionamento e da busca criativa de solução, de maneira que o

profissional a ser formado se mobilize frente às modificações que surgem e “seja capaz de reagir positivamente diante de novas dinâmicas do mundo do trabalho” (SENAI, 1996, p. 8-9).

No entender do SENAI, um modelo consistente de Educação Profissional deveria oferecer atendimento a clientela diversificada, contemplando os indivíduos que enfrentam maiores dificuldades psicossociais e intelectuais, facilitando seu acesso a uma formação que os direcione às possibilidades de assumir um trabalho qualificado. Em alguns países já existem programas de pré-formação e pré-inserção que se destinam a atender essas demandas menos favorecidas. Eles também oferecem condições que tendem a favorecer o desenvolvimento de “habilidades básicas” e de “educabilidade”; ou seja, a despeito desses exemplos, caberia às entidades promotoras dessa modalidade de ensino, oferecer conhecimentos básicos de matemática e língua portuguesa aos indivíduos carentes de formação, como forma de preparar os iniciantes pertencentes às camadas menos privilegiadas do cenário econômico, social e intelectual, em direção a uma formação propriamente dita, que forneça os subsídios indispensáveis aos pré-requisitos da formação profissional.

O termo “educabilidade” para o SENAI está relacionado aos mecanismos de ensino que visam “desenvolver raciocínios mais complexos”. Inspirados nas teorias piagetianas, os instrumentos utilizados nessa área, estão geralmente centrados “na teoria operatória da inteligência”. Dependendo da situação, essa teoria é aplicada a partir de conteúdos específicos, onde as “ações de educabilidade” são centradas em conjuntos de exercícios que atuam como uma base de apoio visando à criação e a recriação de “uma dinâmica de aprendizagem” ou seja, sua finalidade é “remobilizar, junto aos interessados, a capacidade de aprender, de raciocinar e de refletir, desenvolvendo os processos de aquisição e de conceituação, as competências lógicas e, de um modo geral, de mecanismos de pensamento” (Idem, p. 9).

3.1.4 Metodologias de ensino

O SENAI entende que para se atender as novas exigências do mercado de trabalho, é necessário criar mecanismos de reciclagem e atualização do corpo docente, partindo-se do princípio de que a capacitação deve assumir uma condição prioritária na ampliação das suas possibilidades de atuação e valorização no espaço institucional. Essa capacitação deve ocorrer tanto em nível técnico-pedagógico, como de relacionamento.

A dimensão técnico-prática deve ser valorizada como meio de propiciar subsídios de busca e crescimento pessoal e profissional que viabilizem a incorporação do conhecimento, oferecendo condições de aperfeiçoamento de sua atuação.

No que diz respeito à dimensão pedagógica, o professor deve adquirir meios apropriados ao seu desenvolvimento e aprimoramento de sua competência como docente, oportunizando-lhe condições de aquisição de conhecimentos acerca da compreensão do mundo ao seu redor, abrangendo a contextualização sócio-político-econômica e histórica dos processos de aprendizagem, bem como dos conteúdos a serem ministrados aos educandos, possibilitando-lhe também desenvolver um senso de reflexão dos processos produtivos e da vida aos quais está inserido.

Com relação à dimensão do relacionamento, o docente deve adquirir habilidades que o permitam trabalhar em equipe, desenvolvendo projetos interdisciplinares, participando de tomadas de decisões e solução de problemas.

Ainda no caso do docente, sua competência profissional deve envolver uma compreensão ampla do processo de ensino-aprendizagem e abranger todos os aspectos relacionados ao sistema sócio-político e econômico, bem como aos fatores pertinentes aos setores produtivos, viabilizando uma prática pedagógica coerente com as exigências do mercado de trabalho em constante mutação. Além disso, sua competência deve levar em conta as funções de cunho específico desse processo, tais como: o planejamento, as metodologias e estratégias de ensino, o sistema de avaliação etc.

Resumindo, as instituições de formação profissional devem estar voltadas às exigências gerais e específicas que são impostas aos educandos, a fim de oportunizar sua inserção no mundo do trabalho, reconversão e orientação profissional, pré e pós-formação. Essa é uma “premissa básica” ou seja, um olhar amplo na concepção das formas de atuação que propicie a oferta de uma formação também abrangente a todos os trabalhadores, independentemente de sua condição - se empregados ou desempregados, protegidos juridicamente ou marginalizados pelo sistema econômico e produtivo (SENAI, 1996, p. 10).

O entendimento do SENAI é de que, no contexto das inovações tecnológicas e de novas formas de organização do trabalho, os trabalhadores ficam vulneráveis e à mercê das dificuldades de toda natureza, que desencadeiam o surgimento de necessidades diversificadas de formação profissional, como mecanismo potencializador de melhores condições para enfrentamento desses desafios. Isso implica em dizer que as instituições voltadas a esse

campo, não podem restringir sua ação aos trabalhadores protegidos pelo contrato de trabalho, mas ao contrário, têm que considerar a complexidade da clientela inserida nessa realidade “menos gratificante”. Além disso, a concentração da atuação para a grande empresa, é uma condição que precisa ser revista de modo a propiciar a extensão dos serviços às pequenas, médias e micros (Idem).

Um cenário envolvido por múltiplos fatores requer que a atuação das entidades formadoras esteja imbuída do mesmo espírito de flexibilidade que acomete o ambiente empresarial, permeando além da diversidade da clientela, as ações pedagógicas com vistas à elevação, tanto do nível de eficiência da empresa, quanto da “competência do trabalhador” (Idem).

Como ocorre no decorrer da descrição do documento, as questões intermediárias para análise dessa etapa de discussão envolvem os aspectos teóricos sobre currículos, pressupostos educacionais, ações pedagógicas e metodologias de ensino. O quadro a seguir apresenta essas preocupações:

Quadro 4: Questões para reflexão: Metodologias de ensino SENAI.

A formação polivalente encontra respaldo na estrutura curricular do SENAI? Que alterações foram efetuadas na estrutura curricular, nos programas, materiais didáticos etc? Como organizar a estrutura curricular de maneira a propiciar conhecimentos técnicos e atributos pessoais exigidos pelo novo perfil do trabalhador?
De que forma deve ser organizado o atendimento a demandas diversificadas que carecem de educação básica, sendo ela indispensável à formação profissional?
Quais as possíveis ações pedagógicas que poderiam ser definidas para atender aos requisitos de habilidades básicas e educabilidade?
Quais pressupostos educacionais são caracterizados no modelo do SENAI? Quais seriam necessários para atender a nova realidade?
Quais são as propostas do SENAI para a educação de adultos?
Como você vê a qualificação e aperfeiçoamento da equipe técnico-pedagógica do SENAI diante dos desafios do ensino das novas competências profissionais?
Tradicionalmente as ações desenvolvidas no SENAI ocorreram de forma separada; ou seja, a concepção sob a responsabilidade dos técnicos e a execução do trabalho pedagógico realizada pelos docentes. Como alterar essa situação, de modo a atender aos desafios atuais?
Qual deve ser o papel do docente frente a realidade concreta das exigências de formação profissional?
Ao longo da história, o SENAI desenvolveu suas práticas pedagógicas baseado nas “SMO” - Séries Metódicas Ocupacionais, advindas do modelo estrangeiro de padronização da formação profissional. Diante das novas exigências de formação sua metodologia ainda é adequada ou deve ser desconsiderada?
Que ações deveriam ser implementadas com vistas à redefinição das prioridades na oferta das modalidades de ensino?

3.1.5 Organização administrativa da formação profissional

Para levar a efeito o projeto de formação profissional, as instituições devem ter como suporte, uma boa base de sustentação organizacional. Um projeto educativo levado a sério deve poder contar com uma estrutura organizacional forte, pois a concretização de suas bases está intimamente entrelaçada à questão das decisões político-administrativas da instituição. Isso se reflete nos meios e recursos disponíveis, nas políticas de Recursos Humanos, nos métodos, processos e estilos administrativos, entre outros (Idem, p. 12).

As instituições de formação profissional, em sua dimensão histórica, foram criadas e vêm, ao longo desses anos, desenvolvendo práticas centralizadoras. Suas diretrizes e políticas têm sido, em geral, concebidas e estruturadas pelos departamentos centrais, tanto em nível nacional como nas divisões regionais, havendo uma separação entre o pessoal técnico que concebe tanto as políticas e diretrizes, como as estratégias e metodologias de ação, estrutura curricular, ficando a operacionalização sob a responsabilidade dos docentes.

Da mesma forma, as decisões supremas são pensadas e geridas no departamento central, geralmente na sede, e as regionais devem acatá-las e colocá-las em prática. Esse fator, ao mesmo tempo que contribuiu para dar uma base de sustentação institucional, também reforçou seu “engessamento do processo de formação profissional e a escassez de iniciativas”. Essa prática tem sido percebida pelo SENAI, nos últimos anos nas relações internas tanto entre o Departamento Nacional e os Regionais, como entre estes e suas respectivas unidades operacionais (SENAI, 1994, p. 12).

No entanto, diante da necessidade de atender, de forma eficiente, aos novos atributos exigidos dos trabalhadores, é necessário repensar os modelos de formação, bem como a forma de atuação dessas instituições, com o intuito de redimensionar sua prática, onde as instituições devem voltar sua atenção às necessidades localizadas, implementando as políticas e diretrizes tendo em vista uma perspectiva abrangente da realidade social. Para tanto, é necessário designar maior autonomia nos processos de decisão, organização administrativa e pedagógica, bem como na busca de subsídios financeiros. Isso implica numa mudança de mentalidade, de cultura organizacional, bem como de postura gerencial e técnico-administrativa que contribua para elevar o “nível de competência e capacidade de negociação” do corpo técnico das unidades operacionais, propiciando condições efetivas de atendimento das novas demandas produtivas.

O SENAI aponta que no período compreendido entre as décadas de 1970 e 1980, havia uma preocupação e um investimento da instituição com a expansão da rede física, sob o argumento de “difundir a cultura fabril por todo o território nacional” independentemente das condições e da “vocação” regional (Idem).

Naquele período, havia uma evolução crescente da receita institucional, dado o crescimento elevado e positivo do volume de mão-de-obra empregada no setor formal da ind ustria. Porém, atualmente a tendência   que esse cenário se direcione para uma situação inversa: com a diminuição da forçá de trabalho no setor secundário, há uma sensível redução da parcela de contribuição compulsória cabida ao SENAI para sua manutenção. Portanto, uma das maiores preocupações da instituição é a redução gradativa e crescente da sua receita que d  subsídios à sua sustentação, ou melhor, que   a base efetiva da manutenção institucional. Em virtude da crise por que passa o mercado de trabalho formal, sua fonte de arrecadação principal que   a ind ustria, vem sofrendo queda elevada nos últimos tempos, e os custos fixos de manutenção e operacionalização têm onerado a instituição, uma vez que a rede de unidades operacionais foi enormemente expandida durante vários anos seguidos, considerando o volume de expansão da oferta de postos de trabalho nos setores industriais da economia, no decorrer de algumas décadas tidas como o “boom” de crescimento industrial, principalmente no período de 1970/80.

Para o SENAI, a receita da instituição tem sido afetada, em virtude de fatores conjunturais, estruturais e jurídico-institucionais (Idem, p. 13). Dessa forma, uma atuação localizada, atendendo as necessidades específicas de cada região, pode contribuir para buscar estratégias de expansão dos seus serviç os e encontrar mecanismos de arrecadação mais eficazes que dêem conta da manutenção de sua rede de unidades operacionais. Essas questões vêm colocando em questionamento a realidade das unidades instaladas em regiões onde o setor industrial não exerce presenç  expressiva, pois o custo operacional acaba às vezes se tornando inviável.

Para minimizar os seus efeitos, algumas propostas foram criadas, como por exemplo: eliminar ou reduzir as atividades das Unidades Operacionais que não apresentam resultados satisfatórios, em virtude da escassez das contribuições e criar mecanismos de parcerias com órgãos públicos e privados, para viabilizar a captação de recursos que sejam compatíveis com a manutenção de suas despesas.

As questões destinadas à reflexão deste tópico foram as seguintes:

Quadro 5: Questões para reflexão: Sistema de gestão e financiamento do SENAI.

Tendo em vista a centralização das decisões em seu sentido histórico, como garantir maior autonomia e competência na gestão localizada das instituições?
Como o SENAI tem lidado com a questão do novo papel designado aos Recursos Humanos como elemento-chave nos processos de decisão e planejamento estratégico?
A organicidade do comportamento institucional é que garante uma atuação com qualidade na oferta de educação profissional. A democratização dessa gestão depende da postura da administração central. Como deve se comportar diante desse cenário? Qual deve ser o seu papel nesse processo?
Tradicionalmente, o atendimento do SENAI teve sua estrutura voltada ao setor metalmeccânico. De que maneira adequar as condições para estender o atendimento às novas demandas de formação profissional advindas da introdução de novas tecnologias?
Que alternativas poderiam ser encaminhadas para ampliar a fonte de arrecadação frente à realidade de diminuição do quadro de efetivos do setor formal da economia, haja vista a redução significativa de suas fontes? Que mecanismos poderiam ser encontrados para viabilizar maior índice de arrecadação das unidades operacionais instaladas em localidades cuja industrialização sempre foi inexpressiva ou vem sendo alterado o quadro do setor produtivo?
Quais as possibilidades de ampliação do horário de atendimento do SENAI, para atingir camadas diversificadas da população?

Fonte: SENAI (1994, p. 14).

3.1.6 Regulamentação jurídica e relações institucionais

O SENAI, ao reconhecer que não há um consenso com relação à linearidade do processo de transformação dos sistemas produtivos, de um modelo fordista para uma produção flexível, cita reflexões de alguns autores que apresentam pesquisas nessa direção onde uns apontam o desemprego como sinônimo de desequilíbrio provocado pela rigidez dos salários, e outros explicam o desemprego como uma consequência das elevadas taxas dos encargos sociais, os quais, se reduzidos, proporcionariam uma maior “flexibilidade produtiva”; outros ainda, que apregoam que o mercado de trabalho é regulado pelas forças do mercado e suas convenções, regras e instituições (SENAI, 1994, p. 15). Sendo assim, o SENAI apresenta uma gama de proposições para a formação profissional, tais como:

- ☞ a concepção de que a função das instituições de formação profissional é inerente às instituições públicas;
- ☞ a participação dessas instituições nas políticas públicas, dando prioridade à sua integração em uma política educacional que privilegie a universalização do ensino básico de nível médio, público e de boa qualidade, “assim como o desenvolvimento profissional, numa perspectiva de educação permanente”. A formação profissional, nesse caso, atuaria como

um segmento do sistema educacional que se realizaria de preferência posteriormente, ou de maneira concomitante ao ensino básico e mesmo ao ensino superior (Idem).

Numa visão ampliada da gestão institucional, uma outra possibilidade seria que a formação profissional deveria fazer parte de um rol de políticas do mercado de trabalho, com vistas a “atenuar a questão do desemprego” exigindo uma integração da formação profissional com as demais ações que são geridas isoladamente, a fim de encontrar mecanismos de atendimento inclusive aos trabalhadores desempregados e intermediar o emprego (Idem).

Para alguns autores citados no projeto, as instituições de formação profissional deveriam considerar políticas que articulem a formação com as necessidades do mercado de trabalho, bem como ao seguro desemprego, sendo nesse caso, encarada como política pública. Com isso, a gestão institucional deve considerar as políticas e diretrizes do governo, onde estaria envolvendo a participação de diversos segmentos sociais. (Idem, p. 15). Esses fatores estão interligados e podem ser elencados como:

- ~~✎~~ a reestruturação produtiva provocou o incremento de maior produtividade, com menor uso de pessoas empregadas;
- ~~✎~~ os processos de terceirização transferem várias áreas da produção para as subcontratadas;
- ~~✎~~ a tendência ao crescimento do segmento terciário, em detrimento da redução da participação da mão-de-obra nos setores primário e secundário da economia e ao avanço acelerado dos setores informais, reduzindo drasticamente o emprego com vínculo empregatício e carteira assinada.

Já na década de 1980, no período de recessão, o SENAI recorreu aos acordos de cooperação técnica e financeira junto a empresas industriais, a fim de buscar garantias de sustentabilidade. Isso permitiu uma aproximação com os setores produtivos, resultando em maiores exigências destes para com os serviços prestados.

O último bloco de questões para discussão apresentado é o seguinte:

Quadro 6: Questões para discussões.

As perspectivas de alterações nos mecanismos de gestão da instituição acarretariam que tipo de conseqüências?
De que maneira poderia ser efetuada a integração do SENAI às políticas educacionais do país e como deveria ser o relacionamento entre os sistemas de formação profissional e o educacional?
A participação do SENAI nas políticas de mercado de trabalho visando o atendimento diversificado da mão-de-obra, como poderia ser viabilizada?
Que mudanças poderiam ocorrer na base de cálculo da contribuição financeira do SENAI? Elas poderiam, por exemplo, implicar em conseqüências, de que tipo? A receita poderia incidir sobre o faturamento total da empresa? Ou sobre o faturamento e a folha de pagamento? A arrecadação poderia se basear no valor agregado, aliando também faturamento e folha de pagamento? Com a tendência à redução da receita historicamente constituída, como viabilizar fontes alternativas de arrecadação sem perder a “essência educacional”?
De que maneira propiciar o envolvimento dos trabalhadores na concepção e planejamento da formação profissional? Quais contribuições poderia se esperar da força de trabalho para seu próprio processo de formação?
Seria possível estabelecer uma conexão entre: a sustentação financeira das instituições de formação profissional, sua participação no sistema de educação do país e os mecanismos de sua própria gestão?

Fonte: SENAI, 1994, p. 17.

3.2 Premissas e diretrizes operacionais da educação para o trabalho do SENAI

A partir dos resultados do processo de análises e debates em torno do cenário da Educação Profissional do País, bem como da atuação institucional frente a essa realidade, efetuados acerca do Projeto de Reestruturação do Modelo de Educação Profissional, foi elaborado o documento denominado “Premissas e Diretrizes Operacionais da educação para o trabalho - SENAI”, de 1996”. Esse texto deve subsidiar as ações institucionais em torno das questões relacionadas à consolidação da “educação para o trabalho e para a cidadania”, fazendo *jus* às orientações estabelecidas no Plano Estratégico da entidade, proposto para o período compreendido entre 1996 e 2010.

O documento relata que no período de revisão das suas políticas, a instituição contava pesquisas efetuadas “em empresas líderes de complexos industriais” (SENAI/DPEA, 1992), que indicavam que aquela década estaria demandando-lhe uma atuação cujas funções já faziam parte de seu repertório cotidiano, bem como outras alheias à sua realidade.

Uma dessas questões sinalizadas e demandadas pelas empresas era “a introdução de técnicas de gestão”. Ou seja, “os novos atributos e as áreas de conhecimento relevantes para a qualificação dos trabalhadores” estariam conduzindo “a um repensar da formação

profissional” em todas as suas dimensões e níveis, a fim adaptar tanto os currículos, como as políticas e práticas pedagógico-administrativas, às novas exigências do mercado de trabalho.

3.2.1 Pressupostos do modelo de educação profissional do SENAI

O Projeto de Reestruturação da Educação Profissional do SENAI tem como princípio fundamental, desenvolver práticas direcionadas ao atendimento da educação para o trabalho e a cidadania. O pressuposto básico identificado nesses documentos, é que o SENAI se autodenomina como entidade de referência nacional na capacitação da mão-de-obra.

Outra condição pressuposta, é que as transformações sócio-econômicas e educacionais vividas pela sociedade brasileira, provocam um repensar das concepções e práticas pedagógicas da formação profissional.

3.2.2 Cenário/tendências do mundo do trabalho

Para o SENAI, o processo de globalização tem provocado inúmeras mudanças que acarretaram diversas interrogações e questionamentos de sua prática institucional e pedagógica. A abertura econômica e o estreitamento dos mercados, têm levado as empresas brasileiras a intensificarem esforços e investirem no ajustamento de suas estruturas, a fim de adquirirem condições de competição no cenário internacional. Além disso, a tendência crescente de democratização da sociedade, a introdução de novas tecnologias e as mudanças técnicas e organizacionais em busca de garantir maior produtividade e qualidade dos sistemas produtivos, têm pressionado as instituições de educação profissional a buscarem mecanismos de revisão de suas políticas e práticas pedagógicas, a fim de dar respostas aos desafios impostos à sociedade pelas novas demandas do mercado de trabalho.

Além disso, a terceirização desencadeou uma maior complexidade na relação funcional entre o setor formal e o informal, tendo em vista o acréscimo de trabalhadores por conta própria e sem carteira assinada. Essa estratégia de flexibilidade atinge os processos tanto interno, como externo, associando-se à idéia “de polivalência e de desregulamentação do mercado de trabalho”. Como há uma tendência em deslocar “o controle do trabalho sobre a tarefa para o resultado”(SENAI, 1996, p. 9), a formação para o trabalho torna-se assim, mais complexa, principalmente por se tratar de uma clientela carente de uma educação básica adequada.

Por outro lado, como há uma tendência em que o controle do trabalho se desloca da tarefa para o resultado, a formação torna-se, assim, mais complexa, principalmente por se tratar de uma clientela desprovida de educação básica adequada. Além disso, as instituições de formação profissional se deparam com uma realidade onde o treinamento no próprio local de trabalho é uma prática constante (Idem). Acreditamos que aqui estão impressas as maiores preocupações relacionadas à ameaça de perda de espaço. É preciso, com isso, buscar alternativas que permitam “reinar” para não dividir.

Para eles, as instituições do tipo SENAI/SENAC, também são atingidas por essa flexibilidade, pois além da necessidade de rever suas políticas e práticas pedagógicas, elas sofrem as conseqüências do ponto de vista econômico, em virtude da desregulamentação do mercado de trabalho que provoca a flexibilidade na contratação e demissão da mão-de-obra, com o fim de reduzir custos. Com isso a redução das taxas de contribuição compulsória, devido à eliminação de postos de trabalho de caráter formalizado, provoca uma queda em suas receitas criadas historicamente para sua manutenção. Parece que esses posicionamentos confirmam nossas suspeitas. E eles falam assim de forma tão naturalizada como se não houvesse intenção.

No entanto, o documento aborda que a entidade encara essas situações como fontes de oportunidades, principalmente por ter percebido, de forma precoce, as transformações da realidade que atua e partido, com antecedência, para a implantação de uma reformulação de suas formas de atuação.

Segundo afirma, a elaboração do Planejamento Estratégico, possibilitou a percepção dessas questões e viabilizou traçar planos de intervenção capazes de se imbuir de condições adequadas ao atendimento dos requisitos da nova realidade sócio-político-econômica do país. Esse repensar institucional procurou envolver a participação ampla de trabalhadores do SENAI, e além de contar com a representação de diversos setores sociais, somado de experiências internacionais a respeito do novo mundo do trabalho e suas exigências. Para tanto, o Planejamento Estratégico foi instituído como mecanismo de reflexão e debates, para implementar o processo de mudanças, com o intuito de rever e redirecionar suas formas de atuação institucional. As perspectivas desse documento foram de poder dotar a entidade de condições efetivas de oferecer um programa de formação profissional de longo prazo, abrangendo também a educação para a cidadania.

O documento ora analisado pela autora, como já era esperado, estabelece um elenco de premissas básicas a serem perseguidas pelo desenvolvimento do Projeto de reforma da Educação Profissional do SENAI e aponta, no quadro abaixo, as diretrizes fundamentais para que elas sejam operacionalizadas ao longo do tempo. Essas Premissas e Diretrizes são oriundas, portanto, das reflexões desencadeadas pelos grupos de coordenação e acompanhamento do Projeto de reestruturação do modelo de educação profissional, partindo das análises efetuadas acerca das percepções dos agentes internos e externos envolvidos no processo de formação profissional, bem como acompanhando as tendências internacionais acerca do assunto.

Para o SENAI, as vantagens desse processo foram inúmeras e variadas, pois o momento dessas discussões no âmbito institucional, culminou com os debates em nível mais amplo da sociedade, como o Parlamento, o governo e a sociedade civil, acerca dos mecanismos de financiamento das instituições do Sistema 'S', quer seja, a contribuição compulsória advinda do repasse vinculado à Folha de Pagamento de todos os trabalhadores vinculados à essas categorias, o que possibilitou a percepção de “quão estruturante era o financiamento” para a manutenção do modelo de formação da entidade (SENAI, 1996, p. 10).

Quadro 7: Diretrizes fundamentais para operacionalização do projeto, ao longo do tempo.

Promover uma inter-relação constante entre a educação e a assessoria técnica e tecnológica, informação, geração e difusão de tecnologias.
Fazer pesquisas, investigações. Para isso, é necessário buscar parcerias com outras instituições para absorver, pesquisar e difundir as tecnologias de produtos e processos.
Incentivar a cooperação entre os departamentos regionais, visando a troca e o enriquecimento de experiências.
Oferecer educação geral concomitante com a educação para o trabalho.
Buscar parcerias com as instituições de ensino regular, públicas e privadas, a fim de suprir as carências de escolaridade básica dos alunos.
Estabelecer uma permanente articulação entre a instituição e o sistema educacional, de modo a influenciar na qualidade da educação geral.
Promover o estreitamento das relações entre a instituição e as empresas é importante, com vistas a dotar os alunos das possibilidades de aplicação dos conhecimentos e habilidades adquiridos.
Implementar a capacitação dos recursos humanos em todos os níveis.
Atentar-se às necessidades localizadas visando a eficiência no atendimento dos novos atributos exigidos dos trabalhadores.\
Criar uma política de orientação e integração das diversas formas de atuação, no sentido de articular todas as instâncias institucionais de cada região.
Promover uma articulação entre as condições sócio-culturais dos alunos, a competência dos docentes, os métodos de ensino- aprendizagem e as ocupações para onde se destinam os egressos.

Continuação

Adequar os métodos de ensino com vistas ao atendimento dos alunos adultos.
Interagir com os representantes do Governo, das empresas, das instituições de formação profissional e dos trabalhadores, para que haja contribuição na definição e execução políticas voltadas à formação do novo trabalhador.
Definir uma política destinada à formação polivalente com base nas condições objetivas de produção, em termos regional e setorial.
Contribuir com a redução das desigualdades regionais, por meio da educação para o trabalho e a cidadania.
Propiciar a gestão descentralizada dos recursos humanos, técnicos e financeiros.
Preservar o caráter sistêmico, buscando a cooperação horizontal nas cobranças de serviços efetuadas em diversas instâncias institucionais.
Designar maior autonomia nos processos de decisão, organização administrativa e pedagógica, bem como na busca de subsídios financeiros.
Contar com a contribuição compulsória e as demais receitas como componentes indispensáveis da base de financiamento da instituição.
Valorizar as atividades remuneradas incrementadas pelo conteúdo pedagógico fortalecendo a função educacional do sistema.
Estabelecer uma política de preços compatível com os “procedimentos e critérios de cobrança”, fortalecendo a imagem institucional.
Diversificar e maximizar o atendimento propiciando a minimização dos custos, levando-se em conta o nível de desenvolvimento econômico regional e buscando equilibrar os recursos da rede física com a utilização de unidades móveis e a educação a distância.
Estender a atuação instituição às pequenas, médias e microempresas. Tendo em vista que os pequenos negócios tendem a apresentar um número cada vez mais elevado em virtude do decréscimo das grandes organizações e das alternativas que vão sendo criadas para enfrentar os desafios da sobrevivência, torna-se viável para instituições como essas, pensar em como estabelecer estratégias para abranger essas empresas, a fim de ampliar fontes de arrecadação de recursos.
Promover uma mudança: de mentalidade, de cultura organizacional, de postura gerencial e técnico-administrativa para elevar o “nível de competência e capacidade de negociação” do corpo técnico das unidades operacionais.

Fonte: SENAI, 1996.

CAPÍTULO IV - REFERENCIAIS PARA A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SENAC.

Os Documentos do SENAC foram elaborados contando com a participação de membros do Conselho Consultivo, representado por integrantes do Departamento Nacional e dos Departamentos Regionais. Elaborados, portanto, no circuito interno da instituição, envolvendo a participação de representantes do Departamento Nacional e dos Departamentos Regionais de alguns Estados da Federação, como Pernambuco, Pará, São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Goiás e Santa Catarina.

O primeiro documento "Formação profissional SENAC - uma proposta para o Setor Comércio e Serviços", datado de 1996, divide-se em "Bases conceituais" e "Ações" e é tido como um marco referencial das "novas diretrizes de atuação" a serem implementadas, a partir da promulgação da LDBEN, no sentido de oferecer uma contribuição ao debate e à "reflexão técnica acerca dos rumos da formação profissional no País" (SENAC, 1996, Apresentação). Tendo como ponto de partida, as "Bases para revisão das ações institucionais", inicia-se apresentando uma retrospectiva histórica da instituição, enfatizando a "qualidade de suas ações" e uma análise dos efeitos das transformações tecnológicas ocorridas no contexto nacional e internacional, nas últimas décadas.

O segundo documento analisado, "Referenciais para a Educação Profissional SENAC 2001", pretende ser um instrumento embaixador das propostas pedagógicas da instituição. Ele foi organizado seguindo o seguinte roteiro: Tendências do Mundo do Trabalho; A Educação Profissional no Contexto da Educação Nacional; A Organização Curricular no Modelo Baseado em Competências; e Fundamentação Filosófico-Pedagógica. Esse documento argumenta que as orientações expressas nesse conjunto de princípios têm como finalidade atualizar o projeto educacional "Formação Profissional SENAC: uma proposta para o setor Comércio e Serviços", de 1996, tendo em vista a necessidade de adaptar suas diretrizes "às tendências do mundo do trabalho", bem como à nova regulamentação da Educação Profissional expressa pela LDBEN - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº.9.394/96. Sua finalidade, portanto, além da proposta de adaptação das políticas à realidade do mundo do trabalho visa, também, atender aos dispositivos normativos da LDBEN e dos demais desdobramentos regulamentadores oriundos dela. Ou seja, o documento foi elaborado com base na perspectiva dos preceitos legais concernentes às orientações para a educação profissional.

Sendo assim, destaca que seus referenciais foram elaborados com base em “exigências e necessidades” que abrangem três dimensões:

~~de~~ de natureza normativa - com base nas novas condições estabelecidas pela legislação educacional que regulamenta novos preceitos para a educação profissional no País. São eles: a LDB, o Decreto nº. 2.208/97, as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional, advindas pela Resolução nº. 04/99 e pelo Parecer nº. 16/99; o Decreto nº. 2.208/97²⁹, as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional, advindas pela promulgação da Resolução nº. 04/99 e do Parecer nº. 16/99;

~~de~~ de natureza conjuntural - enfatizando a identidade e a utilidade dos cursos oferecidos pela instituição, bem como a importância que ela exerce no "compromisso com a qualificação do trabalhador", visando uma educação profissional que atenda as exigências de uma formação abrangente, no sentido de garantir, além das condições específicas de operacionalização de uma profissão, atenda, também, aos requisitos da cidadania. Isso quer dizer, oferecer uma formação abrangente, sistêmica e totalizante;

~~de~~ de natureza institucional - com o propósito de atender, efetivamente, sua missão, qual seja: "desenvolver pessoas e organizações para o mundo do trabalho através de ações educacionais e disseminação de conhecimentos em comércio e serviços, contribuindo para o desenvolvimento do País" (SENAC, 2001, Introdução).

Para o SENAC, as propostas pedagógicas que norteiam sua ação desde 1994, estão em estreita sintonia com as concepções de Educação Profissional fundamentadas pelo MEC em suas recentes regulamentações. Seus princípios filosóficos têm evidenciado uma formação que leve em conta as necessidades de oferecer aos indivíduos, condições adequadas ao desempenho criativo e consciente de seu papel no mundo do trabalho e na sociedade; ou seja, a preocupação tem sido com a formação de profissionais cujo perfil transcenda os conhecimentos técnicos e propicie a aquisição de competências e valores condizentes com a dimensão humana, fundamentais à vida e à consciência da atuação e participação na sociedade (Idem, Introdução).

O SENAC entende que o modelo de competências, aliado às propostas de mudanças nas dimensões das estruturas curriculares, impõe a necessidade de uma revisão das

²⁹ O Decreto 2.208/96 foi revogado pelo Decreto 5.154/04 de 23 de julho de 2004.

concepções pedagógicas da instituição. É necessário que a formação com foco no desenvolvimento de competências, seja direcionada à formação da vida humana e tenha uma perspectiva crítica e ativa. Para tanto, a prática educativa deve oferecer subsídios que contribuam "para a transformação das relações sociais, econômicas e políticas" do País a partir da formação de cidadãos conscientes e competentes propiciando, enfim, uma visão crítica da realidade onde estão inseridos.

4.1 A Educação Profissional no contexto da Educação Nacional

A seguir, apresentamos alguns aspectos relevantes extraídos do documento do SENAC ora analisado.

4.1.1 A relação Educação e trabalho no documento do SENAC

O documento apresenta um breve resgate do panorama histórico sócio-econômico e político do País, acompanhando seu desenvolvimento industrial no interior do sistema capitalista e destacando a evolução das políticas educacionais nesse contexto, com ênfase na formação da classe trabalhadora. Aponta que a relação entre educação e trabalho tem sua origem no alvorecer do capitalismo a partir da Revolução Industrial no Século XVIII. Para ele, essa educação é uma condição inerente ao modo de produção capitalista, visto que nas sociedades antigas e medievais, as relações sociais eram determinadas pela segregação entre cidadãos e escravos, sendo que tanto o poder era predestinado, quanto o conhecimento era privilégio de poucos, ou seja, das classes dominantes.

Em contrapartida, no sistema capitalista o modelo de produção necessita de mecanismos de formação para preparar as elites que vão governar e dirigir o País, bem como as classes dirigentes das empresas que irão conceber, gerenciar e controlar os sistemas produtivos, mas também necessita oferecer o adestramento adequado da mão-de-obra. E, nesse sentido, a escola é uma instituição que se destaca ao assumir o papel de produzir e reproduzir "conhecimentos, atitudes, ideologias e teorias que justificam o novo modelo de produção". A escola, então assume o compromisso de imbuir em seu espaço as manifestações das novas ideologias e conhecimentos que devem ser disseminados como base de construção da nova realidade que se deseja instaurar. Lembra que durante séculos, eram as universidades as responsáveis pela educação profissional, cuja finalidade era a formação "das classes dirigentes, dos profissionais liberais, dos funcionários das médias gerências e dos

representantes da burocracia". Por outro lado, a formação da mão-de-obra ocorria por meio da experiência acumulada no aperfeiçoamento das tarefas desempenhadas e o sistema de treinamento ficava a cargo das próprias empresas, onde se investia intensamente na eficiência e no rendimento do trabalho (SENAC, 1996, p. 17-18).

O SENAC destaca que Taylor se baseou nesses fatores para introduzir seus estudos de tempos e movimentos como medidas de racionalização e padronização da organização do trabalho. O taylorismo desencadeou elevada especialização do trabalho, bem como um distanciamento entre o trabalho de concepção e o de operação (Idem, p. 18).

4.1.2 Educação Profissional no Brasil

No que se refere ao contexto brasileiro, o documento faz uma retrospectiva histórica da origem e evolução da educação profissional no País, enfocando que a partir de 1906 inicia-se por parte do Estado, uma preocupação voltada à área. Apresenta, uma trajetória da legislação educacional, desde a Constituição de 1937, que instituiu o dever e responsabilidade do Estado sobre as escolas vocacionais e pré-vocacionais, passando pela criação das Leis Orgânicas do Ensino, na Década de 1950/60 e Lei 5692/71 que estabelecia a "profissionalização universal e compulsória" do 2º grau, e enfocando o caráter sempre assistencialista do sistema escolar.

Destaca medidas governamentais como "a criação do colégio das fábricas, a construção de dez Casas de Educandos e Artífices, dos Asilos da Infância dos Meninos desvalidos, dos Liceus de Artes e Ofícios" etc. (SENAC, 1996, p.19-20)³⁰. Sendo assim, a tônica da prática educativa das instituições de formação profissional, desde sua origem foi o direcionamento da formação para postos de trabalho determinados, atendendo as exigências do desenvolvimento industrial e econômico do País. Essa ação educativa sempre esteve voltada ao "saber fazer" dos indivíduos, sem que esses pudessem "questionar, propor, criar, avaliar". (Idem). Aborda que a educação nacional sempre esteve vinculada a uma forma dualista que, de um lado se preocupava em formar as elites que iriam conceber e comandar os sistemas produtivos e, de outro, oferecia o treinamento restrito à classe operária para que essa

³⁰ Aliás, atualmente, esse é um assunto de grande relevância, visto que o MEC por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) já no Governo Luiz Inácio Lula da Silva vem propondo e implementando o Projeto Escola de Fábrica.

pudesse operacionalizar, direta e especificamente, as tarefas atribuídas a um posto de trabalho, assumindo assim, um caráter assistencialista.

A partir da década de 1980, inúmeros fatores contribuíram para que houvesse mudanças no rumo da educação nacional, bem como da educação profissional: democratização da educação, crise mundial acarretando impactos sobre a natureza do trabalho, a divisão, o conteúdo, a quantidade, bem como a qualificação do trabalhador. Aliado a esse cenário de instabilidade, a economia brasileira é dominada pelo modelo fordista de produção, cujas características podem ser apontadas como: predominância de grandes fábricas, divisão de tarefas, tecnologia fixa e pesada, "ênfase na gerência do trabalho", estabilidade no emprego, treinamento direcionado ao posto de trabalho, ganhos de produtividade etc., mas convivendo também, com o início de uma onda de internacionalização econômica em termos produtivos e financeiros, desenvolvida de forma concomitante, a uma revolução tecnológica (SENAC, 1996, p. 22-23). Esse clima de reorganização político-econômica, aliado à utilização de alta tecnologia, desencadeia uma onda de exigências na elevação do grau de qualificação da força de trabalho estável, cujo perfil demandado passa a abranger os requisitos de maior capacidade de abstração, resolução de problemas e relacionamento interpessoal para o trabalho em grupo.

Para o SENAC, essas exigências são decorrentes das características inovadoras implementadas nos processos produtivos, a partir do momento em que esses passam a ser "altamente informatizados e conectados por sistemas integrados", e "projetados com modelos de representação do real, e não com o real", sendo necessário assim, que os trabalhadores tenham "a capacidade de leitura de códigos e lógicas complexas, a capacidade de análise para gerir a variabilidade e os imprevistos, além do desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe, uma vez que os problemas, devido à conectividade que caracteriza os processos de trabalho, já não atingem apenas um setor, mas todo o conjunto" (Idem, p. 23).

Diante desse quadro, o SENAC acredita ser plausível se pensar em implementação de reformas educacionais direcionadas ao atendimento dessas novas demandas.

4.1.3 Reforma do Ensino dos Anos 90

?? O contexto

Na sua visão, a legislação atual abre a perspectiva da autonomia das instituições de educação profissional, no sentido de organizar sua estrutura curricular. Entende, porém, que essa é "a máxima do Estado mínimo do pensamento neoliberal" e que esse fascínio pela "melhor qualificação do trabalho e do trabalhador, embutida no conjunto das transformações econômicas e tecnológicas da contemporaneidade", tende a favorecer "a revitalização da perspectiva economicista da educação", onde a ela é atribuída a missão redentora de todos os problemas sócio-econômicos, atualizando a teoria do capital humano (SENAC, 1995, p. 25).

Para o SENAC, a reforma educacional parte do pressuposto de que a sociedade carece de uma educação básica "prolongada" e que a educação profissional seja "mais abrangente", superando a idéia da educação como treinamento. Além disso, há uma tendência a se esperar que os currículos sejam organizados tendo como base o modelo de "competências". E, no seu entendimento, a educação profissional embora não garanta emprego, exerce grande papel neste contexto social.

Atendendo a exigências da LDBEN e das transformações ocorridas no mundo do trabalho, a formação profissional visa desenvolver as competências individuais para que os trabalhadores tenham condições adequadas para enfrentar os desafios da contemporaneidade. O planejamento deve considerar o perfil de conclusão identificado junto ao mercado de trabalho, de maneira a atender aos interesses do cidadão e da sociedade. Além da compreensão do saber fazer, é necessário levar em conta o conjunto global do processo produtivo. Assim, é necessário oferecer condições de saber fazer, saber ser e saber agir.

O SENAC entende que a partir da nova definição de Educação Profissional, proposta pelo MEC, é necessário rever algumas de suas diretrizes pedagógicas instituídas no documento anterior "Formação Profissional SENAC: uma proposta para o setor Comércio e Serviços", no sentido de reafirmá-las e aprofundá-las, a fim de propiciar uma prática educativa que, em seu sentido crítico, possa contribuir com as transformações sócio-econômicas e políticas das pessoas e da sociedade.

4.1.4 Pressupostos da educação profissional do SENAC: cenário/tendências do mundo do trabalho

O documento aponta que a década de 1970 foi um período onde a eficiência dos sistemas produtivos estava condicionada ao modelo de acumulação do capital. O sistema de produção baseado no taylorismo-fordismo enfrentava uma crise. A concepção administrativa embasada na separação entre concepção e execução do trabalho dispensava um maior nível de formação do trabalhador que, de modo eficiente, desenvolvia suas atividades a partir da experiência adquirida e acumulada no próprio contexto produtivo. Porém, a partir daquela década, surgiram mudanças significativas no interior dos sistemas produtivos. As transformações tecnológicas nos processos de trabalho e a alteração no modelo de acumulação do capital provocaram uma redefinição dos padrões sociais.

Por outro lado, o mercado consumidor foi reorientado e passou a viver sob uma elevada instabilidade caracterizada pela heterogeneidade, ao contrário do que ocorrera até então, com a padronização dos produtos oferecidos. Esse cenário instável desencadeou a necessidade de buscar novos padrões de produção, onde surgiu a concorrência acirrada, ditando as regras do jogo e exigindo uma adequação a conceitos como qualidade e produtividade, como incrementos da competitividade.

O novo contexto econômico impôs e estimulou “a passagem do antigo modelo taylorista-fordista para o denominado paradigma de produção flexível”, onde a sobrevivência das empresas começou, então, a depender da forma como elas se organizam e se adaptam à nova realidade do sistema de acumulação capitalista (SENAC, 1996, p. 13-14). Porém, admite que no contexto brasileiro há uma convivência de ambos os padrões produtivos e entende que a instituição “assume uma visão prospectiva” diante de uma realidade que tende a abranger uma dimensão mundial, quer seja: “a incorporação das tecnologias inovadoras, o estímulo à flexibilização da produção, a integração entre os setores”(Idem, p. 17).

Para o SENAC, a existência de um novo cenário advindo da implementação das novas tecnologias, principalmente das chamadas "tecnologias da informação", traduzidas pelas "redes virtuais de comunicação" vem construindo "uma nova ordem econômica" mundial, cujo alicerce está baseado no conhecimento que assume papel fundamental. Esse contexto tem provocado alterações nos padrões de racionalização dos sistemas produtivos e da gestão da mão-de-obra, devido a efetivação da concorrência na oferta dos produtos e serviços,

desencadeando um redimensionamento da demanda do trabalho, afetando, profundamente, a classe trabalhadora. Há que se notar, por exemplo, o papel relevante desempenhado pela Internet como mecanismo de difusão e incrementação tanto de informações, quanto da venda de produtos e serviços, bem como na oferta de empregos, principalmente nas áreas administrativas e gerenciais, alterando de forma drástica, os padrões considerados tradicionalmente aceitáveis nessas situações, o que implica na necessidade de revisão dos valores sociais ora estabelecidos.

Considera que atualmente, há uma tendência em valorizar mais "as idéias do que os ativos físicos" e implementar cada vez mais, os sistemas de qualidade na produção dos bens e serviços, em detrimento de considerar como diferencial de uma empresa, "seu avanço tecnológico", o que implica maior exigência dos padrões educacionais das pessoas envolvidas nesses processos.

Reportando-se a uma pesquisa do DIEESE, o documento aponta que na estrutura da economia atual, há maior restrição do mercado de trabalho para os indivíduos com baixo nível de escolaridade; ou seja, as oportunidades que surgem são oferecidas de formas variadas pelo próprio mercado, conforme o nível de escolaridade das pessoas. A tendência observada nos últimos anos é que mesmo para o desempenho de atividades consideradas mais simples, como, por exemplo, um frentista de posto de gasolina, tem aumentado o nível de escolaridade exigido pois, esse, além de atender bem ao cliente, deve ter condições de manipular, eficientemente, a bomba de combustível e a máquina de cartão magnético e fazer a cobrança correta do serviço prestado (SENAC, 2001, p. 9).

Para o SENAC, a "racionalização econômica em âmbito mundial afeta profundamente a realidade dos países periféricos", a implantação de inovações tecnológicas nos sistemas produtivos brasileiros, ocorreu num momento em que o País atravessava uma intensa "crise econômica e transição política". Nesse contexto, dada a necessidade de busca de mercado consumidor externo, foi impelida uma adequação às exigências internacionais e a implementação de inovações tecnológicas, como "condição de garantia de qualidade, precisão e flexibilidade" (SENAC, 1996, p. 17).

No entanto, essas inovações ocorreram de forma heterogênea e diferenciada, dadas as peculiaridades do sistema econômico, bem como do grau de desenvolvimento do parque industrial. Isso quer dizer que as inovações, ao serem implementadas, esbarraram na realidade

concreta, onde muitas empresas não estavam preparadas para aderir ao novo sistema e, outras ainda, mesmo aderindo, não conseguiram viabilizar a expansão da organização do trabalho.

O documento pondera que o fato das empresas adotarem novas tecnologias não implica, necessariamente, em novos sistemas de gestão. Porém, o enfrentamento do cenário competitivo impõe rever suas práticas, no sentido de adquirir condições de oferecer produtos com qualidade que, também, supõe a qualidade do processo. Nesse sentido, deve-se encarar a realidade dos sistemas produtivos, supondo inovações tecnológicas que permitam a superação do modelo taylorista-fordista relacionado ao parcelamento das tarefas; por outro lado, nem sempre essas inovações implicam em implementar “alterações na organização do trabalho”, não acarretando novos padrões de exigências na atuação dos trabalhadores, o que torna também desnecessário o investimento educacional.

No entanto, a competitividade independe da vontade isolada das empresas, pois, em geral, o que ocorre é que, aquelas que não implementam alterações nos seus processos de trabalho, dificilmente têm condições de enfrentar os desafios do cenário econômico mundial. Ou seja, as empresas que agem de maneira tradicional, negando aos trabalhadores condições de uma atuação mais autônoma no processo de trabalho, geralmente ficam à mercê do panorama econômico mundial, pois quem dita as regras do jogo é o sistema capitalista.

Isso quer dizer que, o fato de se implantar inovações tecnológicas, não implica em maior nível de conhecimento dos trabalhadores, pois não são as novas tecnologias que requerem maior educação do trabalhador, mas a forma como se organiza o trabalho no interior dos sistemas produtivos. Nesse sentido, a abordagem antropocêntrica, além de ser um requisito da competitividade, também pode ser uma opção eficaz como resposta ao cenário atual.

Um outro fenômeno advindo desse contexto é a chamada terciarização. Os sistemas produtivos incorporam novas abordagens com relação à sua dinâmica interna. As atividades terciárias passam a ser expandidas no interior dos próprios sistemas de produção, onde atividades ora consideradas do ramo industrial passam a ser delegadas ao setor de serviços como componentes que dão suporte às atividades principais da produção, estabelecendo uma estreita vinculação entre os ramos de atividade os quais, aliados ao fenômeno da terciarização agem como mecanismos de forças para proporcionar maior agilidade aos sistemas produtivos, deixando para outros, ou para terceiros, a maioria dessas atividades tidas como de apoio.

4.1.5 *Desdobramentos/implicações para o mundo do trabalho*

O cenário das transformações produtivas impõe a instituição de alternativas como os Círculos de Controle de Qualidade – CCQ e outros termos como *Just-in-time* – JIT, *Kanban*, trabalho em equipes, ‘ilhas de produção’, grupos semi-autônomos e autogerenciamento etc. Os chamados sistemas flexíveis de produção dispensam o parcelamento de tarefas, reunificando-as e enfraquecendo a divisão técnica do trabalho. Passa a haver uma maior acessibilidade do trabalhador aos conceitos científicos embutidos nos meios e equipamentos de trabalho, fundindo teoria e prática, e o surgimento da necessidade de um trabalho mais generalizado; ou seja, a produtividade passa a exigir uma capacidade mais generalizada de compreensão do trabalhador sobre os processos produtivos.

Para o SENAC, a revolução tecnológica que se processa, amplia “a capacidade intelectual” do indivíduo no processo produtivo, na medida em que as qualidades exigidas deixam de ser apenas de natureza “operacional” para assumir um caráter também “conceitual”.

O documento aponta algumas características de novos perfis profissionais, delimitando requisitos tidos como básicos: capacidade de raciocínio, autogerenciamento, assimilação de novas informações, compreensão das bases gerais, técnicas e científicas, sociais e econômicas da produção em seu conjunto; habilidades conceitual e operacional, domínio de atividades específicas e conexas; flexibilidade intelectual que permita lidar com questões imprevistas etc. A situação atual requer um trabalhador que seja capaz “de entender e se comunicar com o mundo à sua volta”. Com isso, a realidade do trabalho sofre expressivas mudanças, passando a demandar novos requisitos da classe trabalhadora (SENAC, 1996, p. 15).

Como no Brasil, as iniciativas direcionadas à solução de velhos problemas educacionais, principalmente aqueles relacionados ao combate à evasão e à repetência escolar, no ensino fundamental, passaram a ser tomadas só muito recentemente, embora os resultados têm significado uma expressiva ampliação do ingresso no ensino médio, esse avanço demonstra os enormes desafios que o sistema educacional deve enfrentar, nos próximos anos, com relação ao atendimento da demanda pelas modalidades tanto do ensino médio como do técnico. A adoção dessas medidas tende, também a contribuir para o encaminhamento de soluções por parte das instituições de formação profissional, que têm o compromisso social de

oferecer condições para que o indivíduo exerça uma posição efetiva e digna no mercado de trabalho e garanta, com isso, a sua sobrevivência.

No entendimento do SENAC, o cenário atual apresenta a exigência de maior qualificação da classe trabalhadora, a qual, aliada à "escassez do emprego formal" tem provocado profundas alterações no mercado de trabalho, tais como:

- ✍ mudanças na faixa etária dos trabalhadores que se ingressam no mercado de trabalho - segundo o documento, há um adiamento da entrada dos mais jovens no mercado de trabalho, pois estão à procura de ampliar sua qualificação. Com isso, tem-se dado mais ênfase em valorizar a contratação de pessoas mais velhas e mais qualificadas;
- ✍ tendência de ampliação de emprego no setor terciário, em detrimento da oferta nos setores primário e secundário - há uma maior absorção de mão-de-obra no setor de serviços, com atividades voltadas aos "segmentos de limpeza, hospedagem e alimentação";
- ✍ tendência à expansão do trabalho no setor da informalidade - há um elevado crescimento da ocupação "no segmento não-organizado" da economia, em detrimento da oferta no "setor formal". Essas ocupações ocorrem de modo geral, nas atividades comerciais, serviços de reparos, cuidados pessoais, manutenções domiciliares, lazer entre outros;
- ✍ tendência à "ênfase na laboralidade, em detrimento da empregabilidade na formação dos indivíduos" - maior valorização da formação desenvolvendo e aprimorando "competências e habilidades" com ênfase na atuação generalizada no mercado de trabalho, em detrimento daquela fornecida de modo específico para o desempenho de uma determinada função (SENAC, 2001, p. 10).

Tudo isso vem caracterizando alteração no perfil das ocupações, com a extinção e, ao mesmo tempo, criação de postos de trabalho, gerando um clima de insegurança para o conjunto dos trabalhadores diante de situações como o alto índice de desemprego e as dificuldades enfrentadas, diante dos processos de exclusão temporária ou definitiva do mercado de trabalho, provenientes de fatores como:

- ✍ enxugamento de pessoal - intensificação do uso de trabalho eventual e terceirizado, em detrimento da condição do trabalho estável, com garantias e direitos sociais;
- ✍ desestabilização dos padrões de renda - com a flexibilidade das relações do trabalho, a tendência é de ocorrer "disparidades salariais" entre pessoas atuantes no mesmo contexto

organizacional, onde algumas que são protegidas pelos contratos formais da legislação trabalhista, recebem salários e benefícios que não são oferecidos às demais, em virtude de essas estarem por conta de outras empresas contratadas para o desenvolvimento do trabalho;

✍ flexibilização das relações contratuais de trabalho - as negociações individuais assumem o lugar das negociações coletivas, delineando novas formas de relações trabalhistas onde a classe empresarial deixa de assumir o compromisso coletivo frente aos trabalhadores, cujos contratos eram regidos por padrões de condições de trabalho estabelecidos e aceitáveis socialmente, enfraquecendo a participação nos mecanismos de luta e reivindicação e, afetando conseqüentemente, os movimentos sindicais (Idem, p. 11).

O SENAC aponta que esse fenômeno, embora seja considerado por alguns autores como sendo um reflexo "da era pós-industrial", devido a diminuição do emprego na indústria, é preciso levar em conta que muitos postos de trabalho tradicionais e ora considerados importantes desse setor, vêm sendo destinados à área de serviços, em virtude dos processos de reestruturação organizacional implementada, como por exemplo, atividades de "consultoria, publicidade, direito, *design* e informática"(Idem).

Com base em pesquisa realizada pelo Centro de Análises, Estudos e Pesquisas (CAEP) - Diretoria de Informações, SENAC, denominada de "Banco de Dados: trabalho e emprego através dos classificados", o perfil de trabalhador demandado pelo mercado de trabalho apresenta exigências profissionais que abrangem os seguintes atributos:

✍ espírito de equipe - significa que o trabalhador deve ter a habilidade de relacionamento interpessoal para atender a necessidade de trabalhar em grupo e identificar-se com os objetivos da empresa;

✍ responsabilidade - implica em esforçar-se para atender as expectativas da empresa, no sentido de investir no cumprimento do compromisso assumido com ela;

✍ autonomia - espera-se que o trabalhador possua a capacidade "de se antecipar aos comandos das chefias", agregando ao seu dia-a-dia, de modo espontâneo, várias atividades, ou seja, assumindo uma diversidade de tarefas e intensificando o ritmo do seu próprio desempenho;

✍ iniciativa - vista como a capacidade de assumir e desempenhar uma atividade com espontaneidade, presteza e rapidez;

- ✍ capacidade de comunicação - entendida como necessária ao processo de trabalho em equipes, como meio de favorecer a interação entre os membros na busca de soluções por meio da troca de idéias e expressão das opiniões a respeito dos problemas que surgem e das atividades a serem desempenhadas;
- ✍ flexibilidade - capacidade de adaptação a mudanças sem apresentar resistências que possam influenciar nos processos produtivos;
- ✍ cooperação - aliada à capacidade de relacionamento grupal, relaciona-se à disposição do trabalhador em atuar de forma solidária, compartilhando dificuldades, experiências e saberes com os demais membros, na busca de objetivos comuns que facilitem o cumprimento dos objetivos empresariais estabelecidos;
- ✍ interesse e atenção - entendidos como a disposição em direcionar "os sentidos para situações de aprendizagem ou trabalho", por um determinado tempo. Implica na capacidade do trabalhador em valorizar os processos de aprendizagem no contexto de trabalho (SENAC, 2001, p. 13)³¹.

Isso significa que a qualificação exigida deve ser direcionada ao atendimento dos requisitos de competências profissionais que vão além das condições de desempenho de uma função, pois diante desse quadro extenso e complexo de situações, o indivíduo deve estar preparado para responder adequadamente.

A pesquisa referenciada apontou a exigência de alto nível de escolaridade para funções administrativas e gerenciais e o domínio de competências generalizadas para outras demandas de ocupações mais simples, as quais, embora não estejam, necessariamente, vinculadas a um maior nível de escolaridade, exigem uma qualificação mais ampla, devido as características do trabalho realizado terem sofrido mudanças radicais no interior dos sistemas produtivos manifestando, portanto, maior nível de exigências "no domínio de determinadas competências"(SENAC, 2001, p. 12).

Para tanto, é necessário que a qualificação seja capaz de propiciar ao indivíduo, as condições de dominar competências que vão além do conjunto de conhecimentos e

³¹ Alguns conceitos utilizados nas propostas do SENAC apresentam uma certa ingenuidade em sua definição. Manifestam um tom de passividade do trabalhador, como se esse aceitasse adaptasse a tudo sem apresentar resistências.

habilidades, direcionando-o à capacidade de ação, reflexão, intervenção e decisão em momentos e condições às vezes previstas ou imprevistas.

Isso implica em possuir a capacidade de mobilizar "competências adquiridas ou construídas mediante aprendizagem", proporcionada tanto em atividades profissionais como em outras experiências que surgem no decorrer da vida humana, tendo em vista que os atributos pessoais do trabalhador assumem grande relevância no modelo de competências assim entendido e proposto (Idem, p. 13).

Com isso, infere-se que as instituições de educação profissional devem enfrentar os desafios de oferecer uma formação cujas bases teóricas e metodológicas atendam aos requisitos normativos da legislação em vigor, no sentido de refletir sobre sua prática pedagógica e reformular suas políticas e diretrizes com base no redimensionamento de suas concepções e ações que dêem conta de oferecer uma formação condizente com os requisitos demandados pelo mercado de trabalho, bem como atender às necessidades de atendimento das expectativas de uma cidadania plena.

Nesse sentido, o modelo de competências instituído e proposto pelo sistema normativo do MEC, tendo a favorecer "uma articulação" entre o mundo do trabalho e as demais instâncias e questões envolvidas na realidade social do indivíduo, de modo que a construção da cidadania possa ser viabilizada.

Esse desafio, que pode também ser considerado um resultado esperado, é que por meio da educação o trabalhador adquira condições que lhe propiciem uma participação ativa tanto no contexto do trabalho, como na vida social, exercendo, de forma consciente, sua condição cidadã, dotada de direitos e responsabilidades, bem como dos "valores humanos" indispensáveis ao regimento digno da "vida em sociedade" (Idem, p. 14).

4.1.6 Desafios para a educação profissional

O documento aponta que o sistema educativo brasileiro foi estruturado com base na pedagogia tecnicista, cujo fundamento desencadeador, é a teoria do capital humano; a qual, alinhada ao pensamento liberal, é uma concepção que tende a considerar a análise da realidade de maneira parcial, onde à educação é atribuída a responsabilidade "pela solução dos problemas de ordem estrutural da sociedade" (SENAC, 1996, p. 21). Para ele, a exigência

de maior qualificação e a "escassez do emprego formal" têm provocado alterações no mundo do trabalho, como:

- ✍️ mudanças na faixa etária dos trabalhadores que se ingressam no mercado de trabalho;
- ✍️ ampliação de emprego no setor terciário, em detrimento da oferta nos setores primário e secundário;
- ✍️ expansão do emprego informal e valorização da formação com ênfase à atuação generalizada no mercado de trabalho, em detrimento daquela fornecida de modo específico para o desempenho de uma determinada função (SENAC, 2001, p. 10).

Tudo isso vem caracterizando alteração no perfil das ocupações, com a extinção e ao mesmo tempo criação de postos de trabalho, gerando um clima de insegurança para os trabalhadores diante de situações como:

- ✍️ enxugamento de pessoal, desestabilização dos padrões de renda, flexibilidade das relações do trabalho, onde as negociações individuais assumem o lugar das negociações coletivas dos contratos de trabalho, enfraquecendo os movimentos sindicais (p. 11).

Para o SENAC, uma formação polivalente implica em pensar uma ação pedagógica que dê conta de preparar os indivíduos para o desenvolvimento "de competências básicas" demandadas pelo setor produtivo.

Isso significa, portanto, em investir numa superação dessa "pedagogia tecnicista" que tem como pressuposto que as desigualdades sociais e econômicas são de responsabilidade do sistema educacional, desconsiderando os fatores estruturais da sociedade; e que, com isso, quer dizer que os problemas sociais podem ser solucionados se a escola atuar de modo eficaz e eficiente no seu combate, uma vez que essa visão considera que "a improdutividade do sistema e a incompetência dos indivíduos são consideradas causas exclusivas da desigualdade social" (Idem). Nessa linha de pensamento, cabe à escola um papel de "instrumento" capaz de propiciar a "eliminação dessas causas", por meio da "transmissão eficiente de informações objetivas, precisas e rápidas" viabilizando a preparação adequada dos indivíduos para atender os requisitos do sistema produtivo e econômico-social. Um processo educativo eficiente e eficaz supõe, assim, a utilização "dos meios e processos de ensino" organizados de forma "racional". Isso implica em definir os objetivos do ensino de modo operacional, eliminando a

"subjetividade dos conteúdos" e controlando "os comportamentos aprendidos" (Idem, p. 21-22).

A pedagogia tecnicista com suas bases assentadas na racionalidade tem o foco no planejamento como meio de otimizar os resultados da prática educativa, cujo pressuposto é o controle de todo o processo, desde a metodologia de ensino até a elaboração do material didático e a relação entre professor e alunos; os quais, estimulados pelas teorias comportamentalistas, têm como condição, o controle dos fatores ambientais, cujos resultados, dependem das respostas apresentadas pelos indivíduos frente aos estímulos oferecidos. O mais importante nessa relação é aprender a fazer, de acordo com modelos prescritos e previamente determinados. Com isso, há uma ênfase na separação do trabalho docente como operacionalizador das propostas concebidas pelos planejadores.

O SENAC afirma que a pedagogia tecnicista considera que o sistema escolar deve atuar estreitamente vinculado às necessidades do sistema produtivo, onde a educação exerce "um papel decisivo na promoção do desenvolvimento econômico do País" (SENAC, 1996, p. 22). Nesse sentido, investir em educação, significa contribuir com o crescimento da produtividade, como também da renda. Com isso, a educação passa a ser reduzida a treinamento de mão-de-obra, por ser concebida como mecanismo de "maximização da produção" e "redistribuição da renda nacional" (Idem).

O SENAC entende que essa linearidade entre educação-produtividade-renda justificou grande parte dos investimentos da política educacional na formação do trabalhador brasileiro, desde os anos de 1970, com extensão à "atuação das instituições de formação profissional". Em busca de garantir maior eficiência dos meios de produção, conforme o sistema taylorista-fordista, empenhava-se em implementar o máximo de racionalização no incremento do preparo do indivíduo, para o desempenho eficiente das atividades pertinentes ao posto de trabalho. Sendo assim, o processo de trabalho era dividido para que as ações docentes fossem desempenhadas por profissionais atuantes no mercado de trabalho, ou seja, os professores ou os instrutores, eram selecionados entre aqueles que atuavam diretamente nos sistemas produtivos, a fim de "aliar" teoria e prática, e suas ações educativas eram supervisionadas pelos técnicos que concebiam e planejavam o processo, havendo uma divisão clara entre concepção e execução do trabalho educativo. Para tanto, os conteúdos programados e as estratégias de ensino eram formulados de modo que os alunos aprendessem a reproduzir os conceitos e fossem capazes de dominar o "*modus operandi*" de determinada profissão. Ou

seja, o objetivo era o de propiciar um aprendizado capaz de fornecer os subsídios teórico-práticos para o desempenho de tarefas e ocupações específicas de uma ocupação e, de modo rápido, pudessem garantir seu ingresso no mercado de trabalho (Idem, p. 23). Todavia, a partir da década de 1980, as transformações no cenário político-econômico impuseram a necessidade de redimensionar o sistema educativo, com reflexos no interior das ações pedagógicas das instituições profissionais.

Buscando estar em sintonia com os discursos sócio-político-econômicos, assim como com os avanços teóricos acerca do pensamento educacional, o SENAC sente a necessidade de difundir uma concepção mais crítica diante das exigências instauradas "pela modernização dos sistemas produtivos". Passa, então, a implementar inovações em seu sistema pedagógico, tanto na organização dos conteúdos instrucionais, como nos meios tecnológicos, como forma de propiciar melhores condições de ensino e aprendizagem.

Na visão do SENAC, embora tenham proporcionado melhores condições materiais e do trabalho pedagógico, as inovações ocorridas nos últimos tempos, não conseguiram instalar mecanismos capazes de viabilizar o rompimento dos pressupostos de concepção tecnicista. O ensino, o trabalho educativo e o modelo curricular continuaram sendo organizados com base no sistema de produção taylorista. Nesse sentido, a polivalência é uma proposta que surge como meio de sistematizar as "mudanças almejadas" pela instituição no direcionamento da formação que atenda aos requisitos do novo perfil profissional exigido "pelo atual paradigma de produção flexível" (SENAC, 1996, p. 23). Isso implica em conceber uma "nova pedagogia", cuja dimensão envolva a consciência "crítica das relações" entre educação, trabalho e sociedade.

A concepção de uma educação crítica deve levar em conta sua "prática inscrita e determinada pela sociedade", mas que também pode, na medida em que se preocupa com a qualidade do ensino, propiciar condições de transformação das relações políticas, sociais e econômicas, contribuindo com o despertar dos cidadãos para exercer seu papel na sociedade. Com esse intuito, as instituições de formação profissional devem desempenhar um papel fundamental, que é o de fornecer uma formação sólida que possibilite aos indivíduos exercerem sua condição de cidadania, de forma crítica e criativa.

Nesse enfoque, a pedagogia que se insere é aquela capaz de introduzir "elementos de mudança" na ação docente, que viabilize a garantia da qualidade de ensino, propiciando, com

isso, o acesso do aluno ao conhecimento acumulado socialmente. Esse conhecimento deve ser viabilizado a partir das experiências compartilhadas pelo aluno com seu meio, sendo o professor, o mediador dessa articulação. Essa prática pedagógica tem, por fim, superar a visão "comportamentalista da aprendizagem" e encarar uma nova abordagem fundamentada "nos princípios da psicologia cognitiva, que privilegia a atividade e iniciativa dos indivíduos" (SENAC, 1996, p. 24).

A metodologia empregada tende a levar o indivíduo a não somente "aprender a fazer", mas acima de tudo a "aprender a aprender" (Idem). Com isso, tende a estimular o diálogo, levando em conta os interesses individuais e as diferenças nos níveis "de desenvolvimento cognitivo", favorecendo uma aprendizagem autônoma. O planejamento deixa de atuar como mecanismo de controle e passa a desempenhar um papel instrumental no auxílio da ação docente, explicitando sua intenção. Há uma maior tendência ao senso de cooperação e participação no desempenho do trabalho escolar, havendo uma maior interação entre os profissionais técnicos do ensino e os docentes, no sentido de viabilizar uma proposta mais equilibrada do processo educativo.

Para o SENAC, a educação do ponto de vista da abordagem crítica, exerce influência nas transformações das relações sócio-econômicas, apesar de não compreendida como "fator determinante do desenvolvimento". Nessa visão, a educação efetiva pode contribuir para alterar a ação dos indivíduos, levando-os a intervir com maior criticidade no meio em que se inserem, transformando a realidade social e alterando o contexto do mundo do trabalho.

O SENAC entende que, uma "formação profissional polivalente" é a "alternativa mais conseqüente" para dar respostas aos desafios impostos pelas transformações ocorridas nos últimos tempos, no mundo do trabalho. Para atender a esse novo cenário, ele aponta que há a necessidade de se investir na aquisição de novas habilidades e competências, onde o indivíduo esteja apto a agir e tomar decisões em diversos contextos de trabalho. Para ele, essas competências devem abranger os atributos pessoais como: espírito de equipe, responsabilidade, autonomia, iniciativa, capacidade de comunicação, flexibilidade, cooperação, interesse e atenção (SENAC, 2001, p. 13).

Isso implica em oferecer uma formação profissional que, além de conduzir a um trabalho eficiente, propicie também, uma "formação integral", suprimindo os indivíduos dos conhecimentos básicos, "desenvolvimento de competências" que abrangem "atitudes, valores

éticos e hábitos” que deverão incorporar as “habilidades específicas” ao desempenho profissional (SENAC, 1996, p. 10).

O SENAC apóia essa concepção no documento do Cinterfor/OIT/1986 “Dicionário enciclopédico de la formación profesional”, o qual enfatiza que “a integração gradual e contínua de habilidades técnicas, conhecimentos gerais e especializados, hábitos, atitudes e valores éticos desenvolvidos em conjugação com as diferentes formas de educação” (SENAC, 1996, p.10). Além disso, a “educação permanente”, é o meio mais eficaz para estimular a pessoa à busca de complementos contínuos de conteúdos que se arrolam por toda a vida.

No início da década de 1990, essa concepção é reiterada pela instituição, a qual considera relevante que o indivíduo possua uma “base de conhecimento” capaz de propiciar “uma diversidade de instrumentos e processos técnicos; a superação do mero adestramento e o caráter dinâmico e flexível de uma formação que pretende estar em sintonia com as transformações na organização do trabalho” (Idem, p. 11). Com isso, é fundamental que se garanta “o caráter científico e educativo”, buscando unir teoria e prática e assegurando a inter-relação entre criatividade e consciência.

Dada a instabilidade do mercado de trabalho, é preciso oferecer uma formação que viabilize ao indivíduo, atuação de forma autônoma, gerando condições de se manter tanto dentro como fora de trabalho de emprego fixo regular. Assim, a qualificação deve ser entendida sob novo conceito – sua compreensão deve supor um “fluxo de conhecimentos e habilidades que embasam práticas de trabalho” (Idem, p. 16), permitindo ao trabalhador uma maior compreensão dos processos de mudanças técnicas e uma melhor convivência nesse cenário de complexidade.

Para o SENAC, o estreitamento da oferta dos postos de trabalho no mercado formal, é um sintoma da necessidade de investir na formação do trabalhador autônomo para que o mesmo possa encontrar alternativas de sobrevivência frente à realidade turbulenta com menos dificuldade. As pessoas que perdem seu emprego devem estar em condições de desenvolver qualquer outra atividade que lhes garanta sua manutenção; a formação para um trabalho autônomo é imprescindível num cenário marcado pela instabilidade do mercado de trabalho. Nesse sentido, o conceito de qualificação deve ser analisado sob uma nova dimensão que compreenda a incorporação de conhecimentos e habilidades que potencializam uma nova prática dos indivíduos.

A formação profissional deve viabilizar a compreensão da abrangência de uma “práxis profissional”, entendida como ferramenta capaz de suprir o trabalhador de condições de interagir, de modo criativo e crítico, no ambiente ao qual está inserido. Para o SENAC, a formação profissional deve ser polivalente, a fim de propiciar uma maior capacitação do indivíduo para encarar os desafios da transformação do ambiente de trabalho. Embora a polivalência seja uma expressão direcionada ao ensino médio, ultimamente tem sido empregada também à formação profissional.

A polivalência, para o SENAC, diferentemente da visão de vários autores, não tem por objetivo, o preparo para diversos ofícios. Na visão de outros autores, a polivalência é capaz de propiciar uma formação para "o desempenho de diversos ofícios". Porém, para o SENAC, a formação polivalente deve preparar o aluno para o domínio da "técnica em nível intelectual, mediante o conhecimento das bases técnico-científicas que fundamentam a sua prática" (SENAC, 1996, p. 19).

Nesse sentido, não é a polivalência entendida como capaz de propiciar a "mobilidade ocupacional", mas aquela que ofereça ao aluno a possibilidade de "desempenhar uma família de empregos qualificados" e a compreensão dos aspectos técnicos e científicos, bem como dos fatores sócio-econômicos dos sistemas produtivos. Por isso, o indivíduo deve ser capacitado a desenvolver um conjunto de destrezas e habilidades 'genéricas e específicas' e capacidades intelectuais e estéticas, possibilitando uma junção da formação teórica e prática. Para tanto, é necessário contar com uma educação geral sólida. E, embora o quadro educacional brasileiro não seja tão favorável, é importante ter em vista essa carência e planejar formas de sua superação.

Além disso, é necessário desenvolver uma nova mentalidade no que se refere ao relacionamento entre professor e aluno, adotando uma forma pedagógica crítica "que privilegie a construção do conhecimento" (Idem, p. 20). A formação polivalente pode significar uma maior "resistência às tendências à degradação dos processos produtivos" (Idem).

O novo perfil profissional demanda uma formação que esteja preocupada com o desenvolvimento do ser humano, privilegiando a aquisição de “competências cognitivas e sócio-comunicativas”.

Por **competências cognitivas**, o documento define como um “conjunto de conhecimentos, conceitos, princípios técnico-científicos que fundamentam o processo de trabalho, articulados a habilidades de caráter genérico necessárias ao desempenho profissional, tais como capacidade de abstração, de análise, de síntese e de resolução de problemas. Busca-se, assim, articular os conhecimentos requeridos aos tipos de raciocínio necessários” (SENAC, 1996, p. 19).

Além disso, há outros níveis de competências como: as

~~as~~ competências sócio-comunicativas que quer dizer as "disposições, relativas a valores e atitudes, que interferem no relacionamento do indivíduo em seu ambiente de trabalho"; e as

~~as~~ competências técnico-operacionais, que compreendem um "conjunto de conhecimentos, habilidades e destrezas técnicas necessárias à realização de um processo de trabalho" (Idem).

O SENAC também entende que o conceito de trabalho tem sido revisto em nível institucional, no sentido de permear suas reflexões acerca das ações educativas.

Parte do ponto de vista de que a abordagem deve privilegiar a "dimensão crítica e criativa", tendo em vista que "o resgate da dimensão humana é uma opção, na medida em que possibilita a intervenção consciente no processo produtivo, fortalecendo o exercício da cidadania" (Idem, p. 20). Essa é uma questão importante tendo em vista a "face perversa" apresentada pelo "novo paradigma" produtivo, que provoca redução do nível de empregos advinda da terceirização da economia, desencadeando, em consequência, a extinção de direitos e conquistas da classe trabalhadora. Essas condições se refletem com maior intensidade na sociedade brasileira, devido à fragilidade do seu nível de desenvolvimento, cuja desigualdade social é elevada, provocada pela intensa exclusão do mercado de trabalho.

4.1.7 Propostas do modelo de educação profissional do SENAC

Embasado no Boletim do Cinterfor “*tradición e innovación en la formación profesional en América Latina*”, aborda a questão da necessidade de enfrentar os desafios e as dificuldades postos às instituições de formação profissional em face das elevadas e significativas mudanças porque passa a América Latina, nesse campo.

As instituições de formação profissional se deparam com incertezas que “dificultam seu potencial de previsão e reação” (SENAC, 1996, p. 9).

Nesse cenário, há aquelas instituições cuja atuação está arraigada ao modo tradicional, formando a força de trabalho com vistas às necessidades específicas dos postos de trabalho; outras investem em inovações, no sentido de atender às necessidades mais gerais das empresas, como assistência técnica, assessoria e consultoria, visando contribuir com o aumento de produtividade, sistemas de gestão, redução de custos etc. Ou seja, essa ampliação do leque de atuação está ligada à busca de adequação ao clima de mudanças estabelecido, bem como expansão das fontes alternativas de aquisição de recursos para sua manutenção.

Para ele, as mudanças ocorridas no cenário sócio-econômico-político e cultural se manifestam no interior das práticas de atuação das instituições de formação profissional. Apresenta uma crítica àquelas instituições que expandem e diversificam o campo de atuação não como uma “estratégia planejada” mas muito mais “em decorrência da falta de uma visão clara do seu próprio papel” (Idem, p. 9).

O SENAC reconhece que busca diversificar sua atuação de forma equilibrada, na oferta de serviços; porém, entende que o momento atual é de intensificar esforços para reformular suas propostas pedagógicas na direção de oferecer uma formação profissional condizente com as transformações que ocorrem na organização do trabalho. Essa tem sido sua conduta nos últimos anos, no sentido de implementar a reflexão acerca da complexidade que envolve as relações entre educação e trabalho. Diante das perspectivas de extinção de postos de trabalho, sua atuação tem sido oferecer aos alunos trabalhadores, condições mais adequadas ao seu desenvolvimento, no sentido de possibilitar uma melhor convivência diante das “contradições do próprio paradigma”.

A preocupação voltada a esse contexto, já vem desde o final da década de 1980, ocasião em que o plano de ação institucional apontava a necessidade da busca de superação da visão “tecnicista, mecânica e funcional das relações de trabalho”, incrementando com isso, “a abrangência enquanto relação social e produtiva”, de maneira a proporcionar uma formação voltada ao desenvolvimento do ser humano crítico e criativo. Além disso, deve-se facilitar o atendimento a camadas sociais diversificadas, levando em conta suas peculiaridades, de modo a contribuir com o desenvolvimento organizacional e social. Assim, dando ênfase à sua “função social”, a instituição deve ter, por fim, “oferecer uma formação profissional que

proporcione aos indivíduos, condições para enfrentar os desafios da nova organização do trabalho" (Idem, p. 20). Para tanto, a qualidade do sistema deve ser assegurada, tendo como condição prioritária, a revisão das ações institucionais, como meio de fomentar a revitalização do processo educativo em direção aos desafios da realidade atual. Assim, a prática institucional deve estar pautada na preocupação em formar os indivíduos para que possam estar preparados para enfrentar os desafios atuais, bem como futuros.

No que se refere à estrutura curricular, a proposta do Senac é de que, uma concepção crítica de educação, deve abranger "todas as dimensões da prática pedagógica", cujos desdobramentos devem recair sobre dois fatores básicos: "modelo e estrutura curricular, conteúdos e procedimentos de ensino" (SENAC, 1996, p. 25). O documento pretende apresentar uma "revisão crítica" da estrutura curricular, com vistas a atender os objetivos de uma formação profissional polivalente.

Para o SENAC, a organização curricular é baseada, tradicionalmente, sob três aspectos que determinam a dinâmica da prática pedagógica. São eles: "técnico-linear", "circular-consensual" e "dinâmico-dialógico" (Idem, p. 24-25).

O primeiro, de ordem tecnicista, tende a direcionar a prática educativa para o sistema de controle, onde as atividades, ou melhor, as ações pedagógicas são rigidamente planejadas de forma antecipada com vistas a atender a objetivos também prefixados. No segundo, inspirado na pedagogia da Escola Nova, os alunos são encorajados a refletir sobre o mundo ao seu redor e estimulados à sua autoconstrução. Já o terceiro, desenvolvido sob a inspiração das abordagens "críticas", tende a considerar a relação histórica e cultural, com direcionamento a uma compreensão política e emancipadora da realidade.

Com base em Habermas³², o documento aponta três pontos básicos onde o ser humano manifesta sua capacidade de busca do conhecimento: o interesse técnico, o consensual e o emancipatório. O primeiro, está relacionado ao fato do indivíduo ser capaz de desenvolver o senso de pesquisa, condições humanas essenciais no relacionamento com o mundo físico e social. O segundo, refere-se à capacidade humana de compartilhar o conhecimento adquirido por meio dos aspectos culturais, utilizando a linguagem, os símbolos etc. O terceiro, relaciona-se à habilidade adquirida pelo homem, para lidar com a realidade de forma crítica. É

³² HABERMAS, Jurgen . Conhecimento e interesse. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

a capacidade de pensar sobre a realidade onde se insere e agir para transformá-la. Trata-se da prática pensada, da ação refletida sobre a própria condição de vida e a possibilidade de transformá-la para seu próprio bem e da humanidade. A prática consciente, autônoma e emancipadora (SENAC, 1996, p. 26).

O documento tece críticas ao sistema curricular do ensino brasileiro e enfatiza, que a estrutura curricular segue a "separação", a "fragmentação" e o "distanciamento" do conhecimento, influenciada pelo sistema técnico-linear predominante desde as décadas de 1960/1970. Essa estrutura vincula os objetivos escolares aos dos sistemas industriais, visando oferecer uma formação direcionada a instrumentalizar os indivíduos ao desempenho da prática imediata e específica nos postos de trabalho, onde a estrutura curricular deve se adequar ao fornecimento de condições adequadas ao modelo taylorista de produção então vigente no País.

Para o SENAC, uma formação polivalente supõe pensar um modelo que ofereça a integração entre as dimensões básicas da formação humana, voltada à abrangência e consistência do conhecimento. Para isso, é fundamental que o indivíduo tenha a oportunidade de apropriar-se dos conhecimentos de base geral e técnico-científicos desenvolvendo suas aptidões reflexivas e de abstração em direção às "competências sócio-comunicativas", compreender as relações econômicas, políticas e sociais que permeiam a realidade do trabalho.

Uma formação polivalente implica oferecer condições de superação dos limites estabelecidos pelos modelos técnico-linear, circular-consensual e dinâmico-dialógico, pela tendência a envolver "múltiplas combinações" voltadas aos interesses diversos das dimensões humanas como o interesse técnico, o de consenso e o de emancipação. Uma formação dessa natureza supõe oferecer um preparo condizente com o desenvolvimento de competências e habilidades capazes de propiciar aos indivíduos, condições de dominar "os fundamentos de sua prática" e intervir de forma criativa e crítica no processo de produção (Idem, p. 28).

Sendo assim, a estrutura curricular deve ser organizada da seguinte forma:

~~o~~ núcleo básico - disciplinas que ofereçam bases de conhecimentos gerais, técnico-científicos e sócio-econômicos, fundamentando uma área de formação;

- ☞ sub-áreas - referem-se ao desenvolvimento de "competências cognitivas, sócio-comunicativas e técnico-operacionais", direcionadas à formação numa "família ocupacional";
- ☞ específicas - disciplinas que dão subsídios à aquisição de "conhecimentos, habilidades e atitudes" ligados diretamente ao desempenho de uma ocupação.

Na concepção do SENAC, essa linha de raciocínio implica em incorporar conteúdos que dêem conta de fornecer "as bases científicas das técnicas e procedimentos do trabalho", adotando pressupostos embasados no cognitivismo para a aplicação dos métodos de ensino, assegurando assim, uma integração que permitirá seguir uma "diretriz de organização" curricular em direção ao ensino polivalente que possa garantir o desenvolvimento das competências que lhes são pertinentes. Isso implica em garantir a flexibilidade na organização curricular, buscando integrar e inter-relacionar "as diferentes modalidades" de formação.

O SENAC entende que "a integração de conteúdos e métodos de ensino é a principal diretriz para a organização de currículos. É ela que assegura a formação polivalente" (SENAC, 1996, p. 29). Nesse sentido, os conteúdos e procedimentos de ensino devem levar em conta que, a implementação de uma formação polivalente exige observar alguns critérios. Ou seja, os conteúdos de ensino numa estrutura curricular baseado na formação polivalente, devem abranger, não apenas conhecimentos e habilidades específicas, mas também a compreensão de idéias, conceitos, "processos, princípios e leis"; assim como "habilidades genéricas; métodos de compreensão e aplicação do conhecimento; hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social/profissional, valores e atitudes" (Idem, p. 29).

Para ele, esses fatores devem fazer parte do novo conceito de formação profissional, no sentido de propiciar aos indivíduos, condições favoráveis ao "desenvolvimento das capacidades de abstração e formalização" para analisar e compreender a realidade ao seu redor. Portanto, deve-se assegurar "o caráter científico e sistemático das informações", onde os conteúdos selecionados devem estar em consonância com os avanços científicos e tecnológicos; o estudo dos fenômenos e processos deve considerar a dimensão histórica do conhecimento, a fim de oferecer condições que permitam aos indivíduos interpretarem, de forma consistente, a "dinâmica da realidade". Além disso, deve-se considerar fatores importantes da vida social e da prática profissional (SENAC, 1996, p. 29).

Isso quer dizer, que a seleção dos conteúdos deve levar em conta o desenvolvimento do potencial humano, que seja capaz de atuar aliando, de modo consciente, os aspectos teórico-práticos da realidade do trabalho (Idem). Sendo assim, os procedimentos de ensino devem partir do pressuposto de uma ação pedagógica que permita desenvolver uma "formação polivalente". Nesse sentido, é fundamental implementar técnicas que garantam a compreensão da realidade, cujos procedimentos favoreçam a problematização e assimilação do contexto social vivenciado pelos alunos. Isso implica romper com o modelo de formação comportamentalista, cedendo lugar a uma prática pedagógica direcionada à concepção cognitivista da aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento da capacidade de "aprender a aprender", ou seja, propiciar "o desenvolvimento das estratégias de metacognição" (Idem, p. 31).

Nesse sentido, cabe destacar que na visão do SENAC, uma "formação profissional polivalente propõe-se a preparar profissionais com senso de responsabilidade e cooperação". Assim, "a adoção de dinâmicas de grupo, os trabalhos em equipe revelam-se procedimentos favoráveis ao desenvolvimento das capacidades sócio-comunicativas, sobretudo se essas formas de trabalho foram encaradas como espaços para a aprendizagem de processos interativos de ajuda mútua, reflexão coletiva e autonomia de decisões" (Idem, p. 40).

4.1.8 Organização curricular baseada no modelo de competências

Esse item foi organizado da seguinte forma: Perfil Profissional de Conclusão; Sistema Modular; Desenho Curricular e Potencialidades e Desafios.

O ponto de vista da instituição parte do princípio de que as transformações no cenário econômico, político e social, aliadas aos processos de reestruturação produtiva que vêm ocorrendo no interior das empresas, têm provocado a necessidade de um repensar a qualificação profissional a qual, tende a ser compreendida como efeito da articulação de vários elementos que devem fazer parte do rol de atributos possuídos pelos indivíduos para fazer face às exigências postas pela mercado de trabalho. Esses elementos, de natureza objetiva e subjetiva, envolvem o modo de como os indivíduos vivenciam suas relações sociais, a escolaridade adquirida, o acesso aos saberes, a informações, a manifestações científicas, artísticas e culturais, "da duração e da profundidade das experiências vivenciadas" no decorrer da sua vida, tanto no desempenho das atividades laborativas, como "na vida

social". Com isso, a formação deixa de ser concebida como resultado da "aquisição" do saber fazer e encaminha-se no objetivo do "desenvolvimento de competências".

À luz da LDBEN, a educação com foco no desenvolvimento de competências se torna "o eixo do processo de ensino e de aprendizagem", a partir do momento em que essa é uma condição estabelecida "como padrão de articulação entre conhecimento e competência pessoal", onde os indivíduos devem possuir atributos cujas "capacidades ou saberes em uso" envolvem "conhecimentos, habilidades e valores". Nesse novo contexto, "o indivíduo competente "é aquele que age com eficácia diante do inesperado, superando a experiência acumulada e partindo para uma situação transformadora e criadora"(SENAC, 2001, p. 31-32). Uma formação direcionada a atender adequadamente a essas necessidades, deve estar, necessariamente, pautada no objetivo de propiciar aos indivíduos, condições de atuação, onde os atributos pessoais adquiridos no cotidiano social, familiar, cultural, escolar e de lazer, possam ser aproveitados na conjugação do melhor desempenho profissional.

a) Perfil Profissional de Conclusão

O SENAC parte do pressuposto de que o projeto político pedagógico da escola deve ser construído pelo conjunto de profissionais responsáveis pelo encaminhamento e tomada de decisões, envolvendo a participação efetiva dos professores, com vistas à elaboração do planejamento da estrutura curricular. Portanto, espera-se que a proposta curricular seja sedimentada, delineada, sistematizada e sustentada pelo projeto global da entidade, onde todos os envolvidos possam assumir responsabilidades e compromissos frente à sua efetivação como prática. A partir do esforço conjunto e da participação dos docentes, a estrutura curricular deve ser sistematizada levando em conta também alguns aspectos pedagógicos como: identificar e definir os "blocos de competências", associando-os "ao itinerário profissional" dos indivíduos e selecionando as "situações de aprendizagem". Ou seja, o planejamento deve estar diretamente vinculado às características emanadas do "perfil de conclusão" relacionado ao "itinerário profissional" dos indivíduos, identificado pela pesquisa dos elementos constituintes das áreas de ocupações profissionais presentes no mercado de trabalho, envolvendo a análise "das competências gerais dos profissionais da área" (SENAC, 2001, p. 32).

A definição do perfil implica, também, considerar as expectativas pessoais e profissionais do indivíduo, em conexão com as demandas da sociedade e do mercado de

trabalho, tendo em vista ainda, a realidade e as necessidades regionais, bem como as condições institucionais para o atendimento adequado. De acordo com as determinações legais, o perfil de conclusão do ensino de nível técnico, deve considerar a necessidade de desenvolver as competências de caráter geral, "por área profissional", bem como aquelas de natureza específica de uma "habilitação profissional". As competências específicas têm por fim, definir "a identidade do curso", enquanto as gerais, "garantem a polivalência" profissional.

Alguns questionamentos são apresentados, no sentido de refletir sobre a identificação e definição dos perfis de conclusão desejados para os cursos de nível técnico. São eles: Quais os conhecimentos são fundamentais para esse profissional, o que ele necessita *saber*? Quais as habilidades ele necessita para desempenhar bem as atividades do seu trabalho, o que é necessário para ele *saber fazer*? No desempenho de seu trabalho, quais valores e atitudes ele deve desenvolver, o que ele precisa *saber ser*? Quais os atributos são imprescindíveis à sua prática para tomar decisões, o que precisa saber para *agir*?

b) Sistema Modular

De acordo com a legislação em vigor, a escola é responsável pela elaboração dos currículos levando em conta o desenvolvimento de competências gerais e específicas de cada área/habilitação oferecida. Nesse caso, a estrutura curricular deve ser flexível, no sentido de permitir a atualização contínua dos conteúdos frente às necessidades demandadas pelo mercado de trabalho. Essa concepção de currículo provoca uma ampliação das responsabilidades institucionais, na medida em que implica em encarar o modelo de educação profissional sob um novo prisma, onde o aluno assume o papel de "sujeito ativo", exigindo assim, um redirecionamento da prática pedagógica cujo foco de atenção 'se desloca do ensino para o processo de aprendizagem". A ação pedagógica, nesse sentido, deve estar direcionada à "valorização das experiências pessoais do aluno", e pautada na exigência de alteração na organização dos currículos, dos conteúdos e metodologias de ensino (SENAC, 2001, p. 34). Isso significa um rompimento na dinâmica interna dos espaços institucionais, na medida em que as competências profissionais devem ser desenvolvidas a partir da interação entre conteúdos significativos de base tecnológica, de caráter instrumental e "o exercício de atividades concretas de trabalho" (Idem).

Os conteúdos são imprescindíveis, no sentido de propiciar aos alunos a assimilação das bases tecnológicas que fornecerão subsídios para a apreensão e compreensão dos processos produtivos os quais, devem ser mobilizados de modo crítico e dinâmico "para a solução de situações concretas de trabalho". Por isso, eles devem ser "atualizados" e "significativos" (Idem, p. 35).

A estrutura modular tende a favorecer a flexibilidade na organização curricular com vistas à aprendizagem e à "ampliação de competências". Os módulos devem corresponder a "um conjunto de conhecimentos profissionais que, estruturados pedagogicamente, respondem a uma etapa do processo de aprendizagem". Eles podem também constituir unidades básicas de avaliação. O currículo organizado sob o ponto de vista modular deve permitir ao aluno. Uma formação onde teoria e prática estejam inter-relacionadas, no sentido de favorecer o melhor aproveitamento e, conseqüentemente, maior desempenho de sua ocupação.

A sistematização do currículo deve ainda, ter como princípio, a articulação das ações didático-pedagógicas que desenvolvam no aluno, a capacidade de enfrentar desafios situacionais por meio de implementação de projetos, tanto reais (na prática concreta na empresa) como em situações simuladas da realidade, ocorridas no contexto escolar.

O SENAC tem como proposta desenvolver: competências básicas, interprofissionais, gerais e específicas. Em vista disso, o sistema modular deve ser organizado com vistas ao desenvolvimento de competências gerais e específicas a uma formação. A ação pedagógica, nesse sentido, deve ser deslocada "do ensino para o processo de aprendizagem" (Idem, p. 34). O sistema modular tem como função principal, a flexibilização, a organização curricular com foco na aprendizagem do aluno e na ampliação de competências, garantindo uma inter-relação entre teoria e prática, de modo a viabilizar a "flexibilidade, a interdisciplinaridade e a contextualização"(Idem, p. 35).

Sendo assim, o currículo modular no modelo de competências deve levar em consideração em 3(três) aspectos básicos:

~~☞~~ Contextualização - o que significa a necessidade de voltar a atenção sobre a realidade vivenciada pelo aluno. Nesse sentido, a prática pedagógica, os métodos, conteúdos e técnicas de ensino devem ser direcionados a estabelecer uma correlação da teoria com a prática, na vida e no mundo do trabalho, possibilitando maior assimilação do aluno no seu processo de aprendizagem.

✍ Flexibilidade - entendida como a possibilidade de construção de "itinerários" profissionais diversificados pelos alunos, de acordo com sua realidade vivenciada, visando "a educação continuada" ou concomitante à vida profissional, ou ainda, de forma alternada (entre a atividade produtiva e a vida escolar). A perspectiva flexível deve nortear a oferta de cursos, a organização dos conteúdos, por disciplinas, módulos, projetos, atividades nucleadoras etc. (Idem, p. 35).

✍ Interdisciplinaridade - mecanismo que tem como finalidade propiciar um rompimento com a prática do conhecimento segmentado e fragmentado pertencente ao modelo curricular da estrutura anteriormente praticada, de caráter "linear-disciplinar", onde os currículos eram organizados de forma desatualizada do contexto vivenciado pelos estudantes. Estruturadas e oferecidas de forma isolada, as disciplinas se distanciavam da realidade dos indivíduos, prejudicando sua capacidade de interconexão dos aspectos teóricos com as atividades concretas do mundo do trabalho.

A interdisciplinaridade deve permitir essa integração à realidade prática, bem como devem ser integradas entre si, no sentido de garantir a complementaridade da estrutura curricular na formação do aluno que deve participar ativamente de todo o processo de aprendizagem. Cabe ao professor, sistematizar "a atuação do aluno", de modo que as disciplinas vão além da justaposição e possam estar relacionadas com projetos, pesquisas, atividades que ofereçam meios efetivos ao "desenvolvimento de competências afins". Além disso, por meio da interdisciplinaridade é possível implementar formas efetivas de revisão e atualização da estrutura curricular, bem como facilitar a integração do planejamento e valorizar os fatores "qualitativos sobre os quantitativos no processo de aprendizagem dos alunos" (Idem, p. 35-36).

As características do currículo no sistema modular assumem os seguintes aspectos:

✍ Com terminalidade - deve oferecer uma aprendizagem cujo processo esteja vinculado à prática profissional relacionando à ocupação determinada, de modo a propiciar condições de desempenho no mercado de trabalho. A conclusão do módulo de uma determinada qualificação dará direito à obtenção do certificado e o ingresso do aluno no mercado de trabalho. O diploma de técnico será conferido ao aluno que tiver adquirido o rol de certificados das competências integrantes de uma habilitação, desde que o ensino médio já tenha sido concluído;

~~///~~ Sem terminalidade - visam desenvolver competências gerais que complementam a formação profissional e garantem a 'navegabilidade', ou seja, permitem ao aluno transitar por áreas diversificadas no ambiente de trabalho. Devem estar relacionadas àquelas competências pertinentes à educação básica e "à formação da cidadania", oferecendo condições de atuação generalizada que transcenda os requisitos da formação para uma ocupação restrita (SENAC, 2001, p. 36-37).

Sendo assim, a dinâmica da prática pedagógica deve permitir um planejamento conjunto entre os técnicos e docentes que leve em conta os fatores relacionados aos tempos:

~~///~~ Para investigação - etapa onde os alunos se deparam com os problemas e devem exercer sua autonomia na busca da "investigação", do "levantamento de dados" e "da formulação de propostas" e alternativas de modo a contribuir ativamente com "seu processo de aprendizagem";

~~///~~ Para orientação - momento onde a participação dos docentes é imprescindível, atuando como mediadores e estabelecendo uma "relação dialógica entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende";

~~///~~ Para sistematização - fase de atuação conjunta entre docentes e alunos, com vistas a sistematizar as idéias e os conteúdos, cabendo ao docente selecionar e organizar o que será aprofundado para atuação no contexto de sala de aula (Idem, p. 37-38).

As ações pedagógicas devem considerar os aspectos metodológicos que darão sustentação ao processo de ensino e aprendizagem, pautando pela identificação de práticas onde os sujeitos possam participar de projetos, problematização e resolução de situações simuladas e/ou concretas, trabalhos de pesquisa, experimentos em laboratórios, exposições em seminários, debates etc.

As atividades propostas devem levar em conta ainda, a relevância para a atuação e o desempenho profissional desejados. Ou seja, os conteúdos, os processos de aprendizagem, enfim, o conhecimento oferecido deve ser sistematizado de modo a possibilitar a reflexão do indivíduo "sobre seu significado para o desempenho profissional" (SENAC, 2001, p. 38).

c) Desenho Curricular

Para uma formação profissional que pretende atender aos requisitos normativos estabelecidos pela legislação educacional em vigor que tem como princípio o modelo de

competências, o desenho curricular deve ser definido e organizado com base nas orientações da "Coordenação Geral de Educação Profissional - CGEP", da SEMTEC/MEC, ou seja:

- ✍ A definição das terminalidades, e a estruturação dos módulos devem levar em conta o "conjunto de competências articuladas";
- ✍ Deve-se estabelecer uma definição dos "itinerários profissionais", dos "critérios de acesso" tanto aos módulos como aos cursos, das "saídas intermediárias e finais" e dos "certificados e diplomas";
- ✍ Deve-se definir e planejar os "projetos integradores" que constituirão os módulos, a "formulação de problemas desafiadores", os "insumos requeridos" e o docente que vai coordenar as ações dos projetos;
- ✍ Da mesma forma, definir o "estágio supervisionado", as "estratégias e recursos de aprendizagem", os "critérios de aproveitamento de estudos" e os "instrumentos de acompanhamento" que comporão o "processo de avaliação";
- ✍ É necessário desenvolver mecanismos que propiciem organizar o tempo, o espaço, os horários, os ambientes e as pessoas envolvidas com o processo de aprendizagem;
- ✍ Além disso, os conteúdos de ensino devem ser selecionados tendo em vista o atendimento dos aspectos de relevância para aqueles que aprendem, os quais requerem uma atenção especial para o caráter de atualidade, dinamicidade e criticidade. Os conteúdos podem ser organizados tanto "por disciplinas", como "por unidades temáticas e/ou blocos temáticos" desde que os conhecimentos de diferentes áreas sejam reunidos e "articulados por competências afins" (SENAC, 2001, p. 38-39).

Para o SENAC, a "concepção crítica das relações" entre trabalho, educação e sociedade deve fundamentar a proposta pedagógica, onde a ação educativa privilegie a participação e a transformação dos indivíduos, e o conhecer e o aprender estejam pautados pela compreensão dos "conteúdos vivos, significativos e atualizados" (Idem, Introdução). Com isso, a aprendizagem deve estar embasada pelo cognitivismo, sendo o indivíduo, a partir de seu processo interno, considerado capaz de estabelecer uma interação com o meio que o circunda e contribuir com seu próprio conhecimento. Isso implica organizar o ensino de modo a facilitar esse processo de busca do aluno na sua trajetória de formação, de maneira que ele possa adquirir mecanismos eficientes de sistematização do conhecimento, de "reflexão e aprofundamento" entre "teoria e prática" (Idem).

Assim, as propostas defendidas naquele documento de 1996, continuam válidas e atuais, no sentido de observar a necessidade de manutenção da idéia de levar em conta "as teorias da aprendizagem, a realidade social e o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos; o caráter científico e sistemático das informações transmitidas; o caráter histórico dos fenômenos e processos estudados, além, é claro, de privilegiar, nessa escolha, aspectos relevantes para a vida social e para a prática profissional dos alunos" (Idem). Além disso, os métodos de ensino devem ser selecionados, levando em conta as possibilidades criadas para favorecer o desenvolvimento das "capacidades de abstração e reflexão sobre as atividades realizadas" (Idem).

No entanto, a continuidade dessa direção não inviabiliza a implementação de novos conceitos acerca da Educação Profissional, normatizados pela legislação vigente, no que se refere "ao modelo de competências", onde o Senac entende ser necessário aprofundar os aspectos pedagógicos, a fim de propiciar à prática docente, condições favoráveis ao atendimento dos novos desafios propostos tanto pela "própria concepção de competência", como pelas "mudanças introduzidas no plano da organização curricular" (Idem).

Além disso, para o SENAC, é necessário instituir a prática de pesquisas frequentes, no sentido de detectar as contínuas mudanças e buscar alternativas de ações proativas de correspondência às demandas do mercado de trabalho.

Considera-se, também necessário estabelecer condições de participação e envolvimento da comunidade e do cliente, em especial, no projeto pedagógico da entidade.

4.1.9 Fundamentação filosófico-pedagógica da formação profissional no modelo de competências

A formação com base no desenvolvimento de competências implica numa prática pedagógica com foco no desempenho do aluno. Isso quer dizer que deve-se adotar metodologias e práticas de ensino capazes de propiciar a compreensão do aluno voltada ao seu desempenho profissional, na medida em que ele deve ser capaz de "mobilizar saberes", adquiridos no decorrer de sua vida ativa, que propiciem a tomada de decisões e ações efetivas em circunstâncias previstas e imprevisíveis, tanto na realidade de trabalho como na vida social. Assim, o trabalho docente deve favorecer a autonomia, o contato direto com a

realidade e a ampliação de saberes que possam ser aplicados em contextos e situações diversificados.

a) Seleção e organização dos conteúdos de ensino

O processo de organização dos conteúdos deve ser compreendido tendo como foco "uma perspectiva globalizante do conhecimento", no sentido de propiciar a mobilização dos "múltiplos saberes" capazes de fornecer ao aluno, condições de aplicação em sua prática cotidiana. Com isso, os conteúdos devem ser selecionados e organizados, tendo em vista a realidade social, construída e reconstruída historicamente, no sentido de superar a visão instrumentalista e propiciar a "interpretação e a transformação" dessa realidade, por meio do intercâmbio e das trocas que ocorrem nos diferentes espaços e momentos do processo de aprendizagem do aluno. Ou seja, as ações pedagógicas devem considerar as condições da realidade, com base no tempo e espaço do aluno, integrando conhecimentos teóricos aos práticos e favorecendo a compreensão da realidade social vivenciada por ele, desenvolvendo aptidões técnicas e sociais (SENAC, 2001, p. 46).

Aqui fica clara a importância atribuída à contextualização dos conteúdos, de forma que o aluno adquira condições de estabelecer conexões da teoria com a prática, no tempo e espaço determinados, e possa representar, na realidade prática, a aplicação do conhecimento adquirido, de forma menos fragmentada e mais integrada ao seu contexto de vida social e laboral. Esses conteúdos devem contribuir para a reflexão das transformações da sociedade, da ciência e do mercado de trabalho. Isso implica em considerar uma estreita relação entre "as aspectos cognitivos, emocionais e sociais" contidos nesse processo complexo e global onde a formação deve desempenhar um papel de propiciar meios de intervenção na realidade a partir da aquisição do conhecimento.

Atualmente, selecionar conteúdos com vistas aos requisitos demandados pelo mercado de trabalho e pela sociedade, tem se tornado um grande desafio e se constituído numa tarefa bastante delicada, dado o volume de informações produzidas. Há uma grande dificuldade em identificar o que é mais importante, mais significativo, ou mais relevante na produção do conhecimento.

Se a função dos conteúdos é ser um recurso que o aluno deve mobilizar "em situações concretas de trabalho", a prioridade deve recair sobre aqueles que poderão servir como "instrumentos teórico-práticos" na orientação do enfrentamento dos diferentes momentos da

vida profissional, que exigirem tomada de decisões e resoluções de problemas. Porém, é necessário estar atento às características básicas e fundamentais da formação, que envolvem os aspectos "científicos, universais e amplos", evitando empobrecer a formação, oferecendo conteúdos esvaziados desses fatores imprescindíveis ao desenvolvimento humano, e tornando com isso, a oferta de conteúdos restritos ao direcionamento do desempenho ocupacional.

A organização dos conteúdos deve, portanto, ter como foco a mobilização de múltiplos saberes, levando em conta a valorização dos aspectos "cognitivos, emocionais e sociais", propiciando uma formação ampla, onde o aluno possa compreender e intervir na realidade social que o circunda.

O currículo deve ser elaborado tendo como perspectiva, a interdisciplinaridade e a integração, visando atingir os aspectos globais da formação humana (SENAC, 2001, p. 46-47). A estrutura curricular numa visão interdisciplinar tende a favorecer a "construção do conhecimento" visto que a organização dos contextos teóricos, os conceitos se estruturam "em torno de unidades globais" onde os aspectos metodológicos e conceituais compartilham-se as várias disciplinas. Ademais, favorece "a transferência da aprendizagem" propiciando a identificação, o enfrentamento, a análise, a avaliação e a solução de situações-problemas que ultrapassam "os limites de uma disciplina" (SENAC, 2001, p. 47).

Uma estrutura curricular baseada em disciplinas deve favorecer os aspectos da interdisciplinaridade onde a organização dos conteúdos deve assumir uma perspectiva globalizante. Em contrapartida, numa estrutura onde as disciplinas são suprimidas, os conteúdos devem ser organizados com vistas a integração, possibilitando o alcance dessa visão global.

O documento aponta que,

a opção pela manutenção das disciplinas costuma estar associada à defesa da realização de um processo de ensino-aprendizagem centrado num corpo de conhecimentos científicos e universais, além de, indiscutivelmente, envolver uma compreensão mais realista da própria prática educativa. Esse é um modelo tradicional de classificação dos conteúdos e corresponde à organização do próprio conhecimento científico. Além disso, esse é o modelo presente na formação dos docentes (Idem).

A proposta de integração tem como princípio de que é necessário desenvolver mecanismos que favoreçam a apreensão da realidade social, numa perspectiva "globalizante que permita analisar problemas, situações e acontecimentos dentro de um contexto

abrangente", favorecendo o posicionamento dos indivíduos como trabalhadores e como cidadãos, levando em conta suas experiências adquiridas no contexto sócio-cultural e laboral (Idem, p. 48).

b) Globalização e Integração: uma opção metodológica

A perspectiva globalizante e integrada é uma opção metodológica que apresenta várias possibilidades como "método de projetos", "centros de interesse" e a "pesquisa sobre o meio"; a pedagogia de projetos, os métodos ativos etc., tradicionalmente pertencentes ao pensamento pedagógico. A origem das "propostas integradoras" remonta-se às idéias da "Pedagogia Ativa", desenvolvidas no começo do Século XX. Nessa concepção, a organização curricular deve levar em conta os aspectos sócio-culturais, contextualizando o conhecimento e a aprendizagem; além disso, deve considerar a abordagem construtivista com ênfase na valorização das "múltiplas inteligências".

A defesa da estrutura curricular integrada parte da idéia de que os conteúdos organizados de forma integrados, não em disciplinas, tende a favorecer "a modificação das estruturas das diferentes áreas do conhecimento", de modo a propiciar "a constituição de uma nova estrutura do conhecimento". Dessa maneira seria garantida a unidade das diversas partes, das diferentes formas de conhecimento. Além disso, a organização curricular de forma integrada está relacionada à visão de que é necessário oferecer os conteúdos que estejam vinculados à busca da compreensão da realidade social do indivíduo, onde ele possa adquirir condições de "desenvolver aptidões" técnicas e sociais que propiciem seu posicionamento e atuação como trabalhador e cidadão.

Nessa visão o currículo integrado possibilita a exploração de situações que extrapolam os "limites convencionais das matérias e das áreas tradicionais" do conhecimento (Idem). Para o documento, as idéias centrais norteadoras do método de projetos formulado por Dewey eram "partir de uma situação problemática, articular o processo de aprendizagem do mundo exterior à escola e oferecer uma alternativa à fragmentação das matérias". Nesse contexto se valorizava o interesse do aluno como "ponto de partida" para desencadear o projeto, que era "pautado pelo desenvolvimento de atividades, levando à formulação de hipóteses e à busca de informações e conhecimentos que as referenciassem". Consecutivamente, "por meio dessas atividades, os alunos iam aprendendo e se colocando novas questões, detonadoras de novos projetos" (SENAC, 2001, p. 48).

Nesse sentido, "a Pedagogia Ativa ou Nova, por oposição à Pedagogia Tradicional, está centrada no 'aprender fazendo'" (...) "ela privilegia os métodos ativos, que partem de atividades adequadas à natureza do aluno e dão ênfase aos trabalhos em grupo como condição para o desenvolvimento mental"(Idem). Esses métodos ativos passaram a ser reinterpretados pelos educadores a partir da década de 1980 e impulsionados sob uma nova concepção pedagógica, denominada de pedagogia de projetos em virtude de sua dimensão abrangente do ponto de vista filosófico e conceitual. Nesse ponto há um distanciamento significativo dos métodos ativos, mas alguns princípios básicos são compartilhados como, por exemplo, "a importância conferida à atividade do aluno, a vinculação do processo de aprendizagem com o mundo fora da escola e a não-fragmentação do conhecimento" (Idem, p. 48-49).

O interesse pela ressignificação dos métodos ativos advém da necessidade de aproximação da educação escolar à realidade vivida pelos alunos, no sentido de que estejam preparados para enfrentar os desafios provocados pelas transformações econômicas e inovações tecnológicas, principalmente nos campos da informação e da comunicação (SENAC, 2001, p. 49). Essas propostas metodológicas têm merecido atenção no sentido de alargar seus conceitos e propiciar alterações no modo de concepção do ensino e da aprendizagem, a fim de corresponder às "transformações das relações sociolaborais", bem como dos impactos gerados pelas novas tecnologias de armazenagem, distribuição e tratamento da informação. Nesse cenário, o papel desempenhado pelas instituições de ensino sofre inúmeras implicações, onde a prática pedagógica deve ser compreendida sob um novo enfoque e, conseqüentemente, deve sofrer alterações significativas.

A realidade atual implica um comprometimento das instituições de ensino

com a criação de condições para que o aluno não só aprenda e saiba gerir os conhecimentos, avaliando sua pertinência na solução de problemas, como também simule ou modele diferentes situações reais, domine as diversas técnicas de pesquisa e argumentação, além de desenvolver a capacidade de negociar, de tomar decisões e de se relacionar com os demais (SENAC, 2001, p. 49).

Além das questões relacionadas às transformações no âmbito tecnológico e no mundo do trabalho, as mudanças na concepção do ensino e da aprendizagem são decorrentes, também, de duas outras contribuições teóricas:

~~As~~ As abordagens socioculturais - cujas idéias se direcionam no sentido de compreender a prática pedagógica e a organização curricular de modo contextualizado, ou seja, a

necessidade de "situar os conteúdos em relação à cultura dos grupos que deles se apropriam", de modo a facilitar o processo de aprendizagem dos indivíduos e, conseqüentemente, a assimilação e apropriação do conhecimento;

~~✍~~ O construtivismo e as mudanças na noção de inteligência - com destaque para o papel assumido pelas "múltiplas inteligências e as estratégias metacognitivas" no desempenho do "processo de planejamento e organização da informação" (SENAC, 2001, p. 49).

Esse novo enfoque indica a necessidade de criar alternativas que propiciem a superação da idéia tradicional de aprendizagem adquirida por meio da acumulação de informações fornecidas por uma seqüência de passos uniformes; e estabelecer "relações conceituais entre as matérias curriculares" que favoreçam "o desenvolvimento de raciocínios de nível superior" indispensáveis à "compreensão e aplicação do conhecimento a outras realidades" (SENAC, 2001, p. 50). Nesse sentido, a pedagogia de projetos é vista como uma das possibilidades de inovação, uma vez que propicia uma concepção diferenciada do processo de ensino-aprendizagem.

O SENAC entende que, apesar de sua origem calcada nos métodos ativos, a concepção do saber escolar adotada pela pedagogia de projetos se diferencia daqueles. Ela "parte de uma compreensão relacional do saber". Ou seja, parte da idéia do constante questionamento das verdades estabelecidas, fechadas, estáveis, do "pensamento único". Ademais, entende ser necessário a incorporação de "uma visão crítica" onde o aluno seja capaz de perceber as versões diferenciadas dos fatos à sua volta, tendo em vista os diversos interesses "em jogo na sua interpretação" (Idem). Com isso, a pedagogia de projetos ganha destaque pois, ao mesmo tempo, que incorpora os fundamentos dos métodos ativos, os supera. A proposta dessa pedagogia mostra-se condizente com uma formação baseada no modelo de competências, visto que, além de propiciar a integração do conhecimento, é uma estratégia que possibilita a apreensão crítica e reflexiva do aluno frente a realidade, por meio do seu envolvimento em situações concretas onde os desafios são enfrentados e solucionados contando com o monitoramento do professor. Assim, o "eixo do currículo" passa a ser constituído pelos projetos de trabalho, para os quais devem ser direcionadas "as atividades de apropriação dos conteúdos", bem como as de monitoramento e avaliação (Idem).

Com isso, a instituição deve oferecer uma educação profissional, cuja prática esteja preocupada, ainda, com os recursos tecnológicos como subsídios disponíveis para aperfeiçoar

a prática docente e favorecer a assimilação do conhecimento; com a educação a distância como mecanismo de favorecer o acesso à informação e com o sistema de avaliação, que deve "ser democrático", abrangente, participativo e contínuo (Idem, p. 76).

CAPÍTULO V - ANÁLISE COMPARATIVA DAS PROPOSTAS DE REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NAS DUAS INSTITUIÇÕES (SENAI E SENAC)

Nos capítulos anteriores discorremos sobre as condições sócio-político-econômicas por que passa o Brasil nesta virada de século, apresentando um breve histórico da trajetória da Educação Profissional do país e delineando um perfil da atuação de alguns protagonistas que exercem influência do delineamento das políticas e práticas relacionadas a esse campo, como é o caso da CNI, do SENAI e do SENAC os quais, desde sua origem assumiram o papel de difusores e promotores das condições ideais à instalação e consolidação do sistema capitalista brasileiro. Aliado a isso, implementamos uma análise do SENAI e SENAC de Santa Catarina para apreendermos, mais de perto, a natureza dessas instituições e os motivos que as levam a tais empreendimentos. Esse resgate foi importante, pois permitiu ampliar nossa visão acerca dos fundamentos que norteiam as justificativas de sua essencialidade.

Nessa mesma perspectiva, nossa opção pela pesquisa das propostas de Educação Profissional do SENAI e SENAC teve o propósito de compreender as razões que levam instituições dessa natureza a implementarem mudanças no percurso de suas ações voltadas ao campo do ensino profissionalizante.

Este capítulo apresenta uma análise comparativa dos modelos de Educação Profissional do SENAI e SENAC e tece considerações finais a respeito do trabalho realizado.

Ao analisar os documentos das duas instituições foi possível identificar alguns pontos comuns e distintos que permeiam os pressupostos e propostas de suas políticas de Educação Profissional.

Um dos pontos de convergência identificado no estudo é que, tanto os documentos do SENAI, como os do SENAC foram elaborados para subsidiar as discussões e reflexões deflagradas em virtude do processo de reestruturação do modelo de Educação Profissional, partindo do princípio da necessidade de rever as políticas e práticas, com vistas à sua adequação para atender as demandas do mercado de trabalho.

Ambos apresentam um panorama histórico da Educação Profissional e das mudanças no contexto da organização e gestão da produção e das relações do trabalho, advindas das transformações sócio-econômicas, culturais e educacionais vividas pelo país nas últimas décadas.

O enfoque das análises dessas instituições tem como base alguns pressupostos, tais como: globalização, crise do fordismo, reestruturação produtiva, competitividade, pressão por produtividade e qualidade, novas tecnologias, desverticalização, terceirização, terciarização, homogeneização e heterogeneização da difusão tecnológica, intensificação da informalidade, flexibilização da produção e das leis trabalhistas, desregulamentação do mercado de trabalho, desemprego, democratização da sociedade, alterações nas formas de consumo, entre outros. Entendem que esse contexto demanda um novo perfil do trabalhador, que implica, conseqüentemente, em novos requisitos educacionais e comportamentais desencadeando, assim, a necessidade de mudanças na Educação Profissional, nas políticas, nos procedimentos de ensino, nos métodos, exigindo novos posicionamentos das instituições voltadas para essa modalidade. Ou seja, as exigências do mundo do trabalho estariam pressionando, forçando revisão nas ações dessas entidades, tornando-se necessário redirecionar premissas e práticas. Por sua vez, as características de sua clientela estariam sendo alteradas, requerendo a abertura de novas frentes de atendimento.

Outro fator importante a destacar é que as propostas das duas instituições apresentam a necessidade de oferecer educação para o trabalho e para a cidadania pautada nos pressupostos da educação continuada. Além disso, compartilham a idéia de que uma educação geral mais ampliada e de melhor qualidade é condição fundamental para atender a esses requisitos.

Tanto o SENAI, quanto o SENAC tecem críticas à pedagogia tecnicista e, ambos reconhecem os limites do modelo de produção flexível, concordando com a existência de padrões diferenciados de organização da produção e do trabalho. Nesse ponto, como em vários outros, a contradição dos posicionamentos é facilmente perceptível. Ao mesmo tempo que enfatizam a determinação tecnológica descaracterizando a validade e a presença do fordismo, eles acatam sua permanência nos contextos produtivos.

Em contrapartida, os documentos pesquisados apresentam alguns aspectos diferenciados. Do ponto de vista da estruturação, os documentos do SENAI foram resultado de um processo de reflexão e revisão por meio de debates tanto com a comunidade interna, como externa. Promoveu fóruns, *workshops*, seminários; procurou construir um consenso em torno das mudanças, ouvindo outros segmentos sociais, incluindo representantes do governo, pesquisadores, acadêmicos, especialistas estrangeiros etc.; enquanto os do SENAC não evidenciaram essas características tendo enunciado que seus debates ficaram circunscritos ao público interno com a participação de membros dos escalões superiores.

O SENAC elaborou suas idéias com base numa ampla bibliografia. Além de realizar uma análise criteriosa dos documentos da reforma da Educação Profissional em busca de sustentação para suas propostas, incluiu publicações de autores da literatura crítica sobre a educação do país. Já o SENAI, não relacionou referências bibliográficas; apoiou-se em suas próprias publicações, em algumas pesquisas nacionais e comparações internacionais, assim como em posicionamentos de intelectuais externos e documentos de Organismos Internacionais. Isso implica em entender, que as justificativas para as reformulações da Educação Profissional, no interior dessas instituições, sejam bastante sofisticadas.

As análises do SENAI têm como ponto de partida, o Plano Estratégico instituído para o período de 1996/2010; enquanto o SENAC inicia-se apresentando uma retrospectiva histórica da instituição destacando as suas ações e a preocupação em adequar-se à nova legislação educacional.

O SENAC afirma que suas políticas estão sintonizadas com as orientações normatizadas pela legislação educacional do país. Aliás, cabe ressaltar, que um dos seus documentos, assim como os do SENAI, foi organizado com vistas à educação polivalente, enquanto o outro foi integralmente estruturado com base no desenvolvimento de competências, o que reforça os argumentos em prol dessa sintonia. Como os documentos do SENAI foram elaborados antes da homologação da LDBEN de 1996, resta saber se suas políticas atuais estão de acordo com as propostas neles enunciadas ou, se como propõe o SENAC, elas também não teriam sido alteradas com vistas à adequação aos preceitos legais.³³

Além das exigências da legislação do MEC e das diretrizes ressaltadas nos documentos do SENAC, destaca-se nos posicionamentos das duas instituições, a presença da ideologia da responsabilidade social, educação para a cidadania, a “preocupação” com os excluídos, com os segmentos marginalizados, desempregados, jovens em situação de risco e desprovidos de educação básica etc.

O SENAI tenta imprimir um tom de crítica à natureza das instituições de formação profissional fazendo, ao mesmo tempo, uma auto-avaliação da forma centralizada de sua constituição e atuação. Como a educação profissional foi criada e estruturada com base no sistema fordista e a organização das instituições ocorreu em torno da parcialização do

³³Considera-se oportuno desenvolver pesquisas futuras visando apreender as possíveis mudanças desses rumos.

conceito e da distribuição do saber, o trabalho era dividido. Enquanto os técnicos dos departamentos centrais (nacionais e regionais) concebiam e planejavam as diretrizes e políticas e supervisionavam o processo, as ações educativas eram operacionalizadas pelos docentes, geralmente selecionados entre aqueles pertencentes aos quadros dos sistemas produtivos, expressando uma clara separação entre concepção e execução do trabalho educativo. Porém, ao mesmo tempo que essa conduta propiciou uma base de sustentação institucional, contribuiu para “engessar” o processo de formação profissional e para limitar as iniciativas.³⁴

O SENAI manifesta excessiva preocupação no enfrentamento das dificuldades ligadas às mudanças na economia brasileira. Argumenta que o crescimento industrial de algumas décadas propiciou a expansão da mão-de-obra empregada e uma trajetória crescente da receita institucional. No entanto, em virtude da crise do mercado de trabalho e da diminuição de postos nesse setor, há uma tendência à redução da contribuição compulsória como fonte histórica da receita de sua manutenção. Embora o SENAC não deixa transparecer essa preocupação, há de se questionar até que ponto ela não lhe afeta, visto que também vem ampliando seu leque de ofertas e diversificando opções para atender a públicos variados e captar, inclusive, recursos financeiros advindos do FAT.

O SENAC faz críticas ao governo de Fernando Henrique Cardoso e denuncia a revitalização da perspectiva economicista da educação. Na sua visão, a legislação educacional abre a perspectiva da autonomia das instituições de Educação Profissional. Mas, tende a favorecer a revitalização da perspectiva economicista da educação, atualizando a teoria do capital humano, uma vez que é atribuída a ela a missão redentora de todos os problemas sócio-econômicos do país.

5.1 Contexto das instituições de formação profissional

O contexto apresentado pelos documentos tenta incrementar um tom aparente de criticidade à realidade sócio-político-econômica, cultural e educacional do país, mostrando-se contrários ao sistema dual e assistencialista, tecendo questionamentos e apontando falhas à pedagogia tecnicista e comportamentalista. Além disso, fazem uma análise dicotômica

³⁴É impressionante como eles falam em articulação teoria e prática, concepção e execução como se, por si só, as inovações no contexto da organização do trabalho propiciassem novas relações sociais.

marcada pelo ANTES (taylorismo, fordismo) e o DEPOIS/atual (produção flexível) para criticar a dualidade que “marcava” o sistema educacional reforçando a divisão existente entre elite e dirigidos. Ademais, o modelo do ANTES é encarado como “velho e ultrapassado”, que precisa ser superado pelo “ATUAL” que é tido como “novo e melhor”, promissor e, portanto, mais adequado.

Afirmam que o sistema de produção fordista dispensava um maior nível de formação. Mas, sempre necessitou preparar as elites e adestrar a classe trabalhadora. A educação nacional assumiu esse sistema dual que formava os quadros dirigentes e treinava os operários. Nesse contexto, a escola se destacava como produtora e reprodutora do conhecimento e difusora de ideologias da classe dominante.

No caso da Educação Profissional, lê-se nos documentos dessas instituições, os conteúdos e as estratégias de ensino eram formulados para que os alunos aprendessem a reproduzir os conceitos e fossem capazes de dominar o *‘modus operandi’* de uma profissão. Contraditoriamente, vale a pena destacar, como essas instituições empresariais fazem, ao mesmo tempo, a crítica e a valorização da função da escola deixando escapar, concomitantemente, a visão funcionalista de seus sistemas de ensino.

5.2 Tendências de mudança no perfil do trabalhador

No entendimento das instituições pesquisadas, as transformações no cenário sócio-econômico e produtivo afetam diretamente o contexto do mercado de trabalho e o perfil demandado da mão-de-obra, surgindo novas e complexas exigências de competências dos trabalhadores.

Esse novo perfil abrange as dimensões como: habilidades no relacionamento interpessoal; senso de responsabilidade; cooperação; capacidade de comunicação, liderança; autonomia e iniciativa; capacidade de domínio de diferentes segmentos num mesmo processo; de pensamento lógico-abstrato; interpretação de símbolos e pensamento científico; capacidade de tomar decisões imediatas e resolver problemas novos, de forma crítica e criativa. Como podemos ver, essas qualidades estão muito mais direcionadas às condições comportamentais que propriamente qualificacionais. Ou seja, os requisitos são voltados, em sua maioria, aos valores e atitudes dos trabalhadores para serem “capazes” de desempenhar alguma função no mercado de trabalho.

5.3 Desafios e propostas para a Educação Profissional

Essas instituições entendem que a focalização das ações na função educacional se faz necessária, no sentido de integrar as atividades e obter uma maior organicidade do sistema.

Tanto o SENAI quanto o SENAC defendem uma formação abrangente, geral, polivalente, sistêmica, com vistas à educação continuada, permanente, ao desenvolvimento de competências básicas e genéricas, uma vez que os atributos exigidos do trabalhador requerem novos posicionamentos das instituições voltadas a essa modalidade de ensino.

A formação profissional tem que ser polivalente, propiciando uma maior capacitação do indivíduo no ambiente de trabalho. A polivalência permite uma ocupação diversificada. A polivalência é uma proposta que surge como meio de sistematizar as mudanças almejadas. Aliás, aqui há uma diferença de concepção entre as duas instituições: enquanto para o SENAC a polivalência não propicia a “mobilidade ocupacional”, para o SENAI, ela favorece a ocupação diversificada nos postos de trabalho. A polivalência, para o SENAC, não tem por objetivo o preparo para o desempenho de diversos ofícios. Ela prepara o aluno intelectualmente para dominar a técnica. Para ele, uma formação polivalente visa favorecer a aquisição das “competências sócio-comunicativas” e a compreensão das relações econômicas, políticas e sociais que permeiam a realidade do trabalho.

Defendem uma prática pedagógica concebida pela psicologia cognitiva, que favoreça a capacidade de “aprender a aprender” e propicie desenvolver estratégias de metacognição. Cabe ressaltar que essa ênfase nos princípios do cognitivismo tem sido, também, um aspecto destacado nos discursos atuais de empresários, governos e Organismos Internacionais que falam na “Sociedade da Informação”, “Sociedade Aprendente”, “Sociedade do Conhecimento”.

As instituições de educação profissional anunciam preocupação em desenvolver as “habilidades básicas e educabilidade” e chega a impressionar a maneira como eles apóiam-se em autores da Escola Nova como Dewey, da Pedagogia Ativa, do aprender a aprender (Delors), para dar sustentação às suas afirmações. Falam também em propostas do ensino cuja abordagem privilegie a criatividade e a iniciativa, com vistas a formação polivalente. Porém, os atributos distintivos e enfatizados são os mesmos ressaltados pelas posições dos empresários e seus representantes como vimos em análise anterior e se referem, notadamente, às habilidades de caráter comportamental.

Abordam a necessidade de adotar uma postura pró-ativa, seletiva e progressiva. Resta saber o que elas entendem por atuação seletiva e progressiva. Por “seletiva” é possível imaginar os mecanismos utilizados para seleção de sua clientela pois, como vimos no Capítulo 2, nos últimos anos, os candidatos a ingresso nos cursos do SENAI já devem ser portadores de certificado do ensino fundamental, critério que outrora não existia.

Para essas instituições, há a necessidade de oferecer uma educação profissional que potencialize os indivíduos ao desempenho de novas práticas, em virtude da instabilidade do mercado. Uma formação que viabilize uma atuação autônoma, gerando condições de desenvolver atividades variadas. Esse discurso tende mais para a intenção de ampliar o espaço de atuação com vistas a expandir receitas do que propriamente por razões humanitárias. Essa justificativa parece mais plausível, na medida em que ambas apresentam preocupações em atender as demandas do mercado. Com que intuito seria, que não o de estender seu campo de ação, conquistando outras fatias de mercado?

Uma outra controvérsia de seus posicionamentos que identificamos é aquela onde elas dizem que as transformações no mundo do trabalho e o envolvimento dos trabalhadores nos processos produtivos exigem prioridades à ação educativa, devido a existência de novos padrões de qualificação e de requisitos de seleção e integração, onde o perfil demandado requer uma base ampla de qualificação e conhecimentos.

Essas instituições compartilham a idéia de que, a formação geral e técnica, ampla, possibilita o envolvimento no processo de trabalho. Nossa inquietação se baseia na seguinte questão: como pode isso ocorrer no interior dos sistemas produtivos? Seria possível envolver-se espontaneamente ou, ao contrário, a gestão participativa funciona mais como um engodo por induzir e, às vezes, até pressionar os indivíduos a participarem, sugerirem melhorias em seu ambiente de trabalho ampliando, assim, os ganhos de produtividade para o patrão? O item anterior fala que o ambiente de trabalho proporciona envolvimento. A contrapartida surge com a afirmação da necessidade de oferecer uma formação capaz de propiciar qualidades como essa. Ou seja, ao mesmo tempo que exigem uma formação que ofereça habilidades especiais para que o trabalhador obtenha condições de envolver-se no contexto de trabalho dizem que esses ambientes propiciam essa condição.

Elas entendem que a formação para o trabalho torna-se mais complexa tendo em vista, também, se tratar de uma clientela desprovida de educação básica; e que, a Educação

Profissional contribui para elevar o nível de eficiência da empresa e do trabalhador, favorecendo a qualidade dos produtos.

Um modelo consistente de formação profissional se preocupa com a ampliação e diversificação da clientela, incluindo aqueles com maior dificuldade de inserção nessa modalidade de formação, favorecendo o acesso dos “menos capazes”. Aliás, uma situação muito debatida atualmente tem sido a questão da diversidade que tem merecido destaque nos documentos de empresas e instituições voltadas à tão propalada Responsabilidade Social. Trata-se da questão da “inclusão”: digital, de gênero, deficientes, ou seja, inclusão dos tradicionalmente excluídos, “menos capazes”.³⁵ Resta saber, no entanto, até que ponto essas iniciativas surtem os efeitos desejados pela população afetada por essas limitações.

Cabe aos modelos de formação profissional assumir um caráter de alta flexibilidade, que possibilite abranger todos os níveis e propiciar uma formação polivalente, promovendo a empregabilidade. Isso implica em não restringir a oferta aos trabalhadores do setor formal. Essa determinação tanto para as políticas, como para a diversificação da clientela parece ser uma condição importante para eles, tendo em vista que é a oportunidade de atender a uma multiplicidade de público, com oferta de cursos e serviços dos mais variados tanto em termos do tipo como do conteúdo, duração etc. Por outro lado, se as empresas adotam os princípios da flexibilidade com relação à contratação, demissão e gestão da mão-de-obra, por quê as instituições de Educação Profissional, também, não se comportariam nessa direção adotando tais práticas? Ou seja, se o trabalho atualmente tem sido encarado sob o ponto de vista da flexibilidade, como uma condição rotativa e instável, infere-se que as instituições de Educação Profissional queiram diversificar suas práticas e oferecer uma formação mais compacta, aligeirada, como ocorre nos grandes supermercados com os *kits* variados de mercadorias compostos por um conjunto de opções que possam “agradar” a todos os compradores e, ao mesmo tempo, suprir as lacunas causadas pela redução orçamentária.

A Educação Profissional, nessa perspectiva, assume uma condição de provisoriedade, na medida em que imbuída pela ideologia da educação continuada, a cada momento que o

³⁵Aliás, no Rio de Janeiro a Prefeitura construiu um prédio destinado a atividades de reabilitação e, junto com a Previdência Social, promove encontros com representantes de empresas responsáveis pelo encaminhamento de benefícios previdenciários dos funcionários, onde o SENAI participa como parceiro, disponibilizando técnicos especializados na área para proferir palestras de orientações de como as empresas podem contribuir com o assunto. Ele (o SENAI), inclusive, dispõe de uma unidade estruturada para o treinamento direcionado a pessoas deficientes ou com problemas de reabilitação profissional, com vistas à inserção/reinserção no mercado de trabalho.

indivíduo é pressionado a recorrer ao mercado para adquirir novos conhecimentos, elas estão sempre propensas a atendê-los e o apelo nesse sentido é intenso. A corrida pela formação continuamente conquista novos adeptos. Como nem sempre as promessas de sucesso são factíveis, a impressão que fica nas pessoas é a marca da (auto)incompetência, tendo em vista que, em última instância, são elas as responsáveis pelos acertos, mas também, pelos fracassos. Essa postura reflete bem a defesa nos documentos analisados, pelas teorias construtivistas que imprimem um teor de salve-se quem puder. Nelas, as condições são disponibilizadas e os resultados dependerão da criatividade e iniciativa de cada um. Portanto, a revisão das políticas e práticas institucionais e pedagógicas se faz necessária, a fim de atender aos novos requisitos das demandas diferenciadas do mercado formal e informal.

Para elas a formação abrangente permite a inserção no mundo do trabalho, reconversão e orientação profissional, a pré e pós-formação. Ou seja, atiram-se de todos os lados para abraçar o público capaz de propiciar a geração de receitas, sejam próprias, ou subsidiadas pelas organizações privadas ou pelos recursos públicos como os do FAT, já citados neste trabalho, pois independentemente da condição do trabalhador, a premissa básica é oferecer a todos (empregados ou não). Entre as idéias de ampliação do mercado, encontra-se aquela que sugere a oferta de ensino médio, técnico e tecnológico. Essas novas frentes de ação dizem respeito tanto à oferta de cursos, venda de produtos, quanto à clientela atendida, com vistas a arrebanhar outros subsídios financeiros. Esse pode ser um exemplo característico de flexibilidade.

Uma questão interessante que também chamou nossa atenção nos argumentos dessas entidades, é a maneira como elas incorporam elementos do discurso crítico, quando dizem que o papel da formação profissional é viabilizar a compreensão da abrangência de uma “práxis profissional”, entendida como ferramenta capaz de suprir o trabalhador de condições para interagir, de modo criativo e crítico, no ambiente onde está inserido.

5.4 Estrutura curricular

A estrutura curricular organizada em módulos visa atender as dimensões da flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, garantindo a eficiência no sistema de gestão. Uma integração de todas as modalidades favorece a educação permanente, o primeiro emprego, a reconversão e o aperfeiçoamento profissional. Dentro dessas perspectivas, é necessário organizar as propostas curriculares, levando-se em conta a ampliação dos

referenciais, do posto de trabalho, para os processos produtivos e os resultados. A proposta integrada tem a ver também com as determinações para que os docentes atuem em conjunto com os técnicos. Apesar da exposição anterior da (auto)avaliação efetuada pelas instituições acerca da natureza de atuação dos seus recursos humanos, apontando a centralidade das decisões e a separação da concepção e execução, como considerar as propostas de descentralização, delegando maior autonomia aos docentes e mesmo, integração com os técnicos, sendo que tradicionalmente, esses últimos exercem um *status* demandado pela aparência de poder que possuem? Parece complicado imaginar que aqueles que se consideram “superiores” irão submeter-se a compartilhar seus conhecimentos e segredos profissionais com aqueles que agora pretendem (ou são designados como) ser parceiros.

5.5 Metodologias de ensino

Como forma de diversificar o campo de atuação, as instituições querem assumir para si as incumbências dos processos de certificação como rotinas a serem incorporados, sistematicamente. Além disso, elas pretendem instituir a prática de pesquisas e atividades diversas para enriquecer a formação profissional e as competências afins. A disposição nessa área estaria voltada efetivamente ao que se propõem ou seria uma forma de ampliar o espaço ocupado nos meandros das instituições de ensino superior, como já faz o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), desde sua criação? Na vedete de outras formas de atuação propostas encontra-se a modalidade de educação a distância (EAD), como meio de aproveitar os recursos da tecnologia e estender a prática a públicos considerados inacessíveis na forma tradicionalmente concebida. Essa é mais uma das excelentes possibilidades de maximizar receitas, para não dizer, lucros e minimizar despesas. A EAD permite a tão decantada racionalização da gestão dos recursos humanos e dos custos físicos e materiais. Representa, portanto, uma forma adequada ao bom desempenho institucional.

As instituições propõem uma atuação por meio da pedagogia de projetos, como meio de viabilizar o direcionamento do modelo pedagógico à problematização e ao questionamento constantes e buscar soluções criativas e críticas, tendo em foco a formação de um profissional que não se imobilize face as mudanças e reaja de maneira positiva às dinâmicas do mundo do trabalho. Esses argumentos são expressos com tanta naturalidade, como se fosse real (e possível) aos trabalhadores exercerem sua criatividade e serem críticos diante da realidade do trabalho no modo de produção vigente! Essa criatividade é, normalmente, acompanhada de

um planejamento estratégico com vistas à ampliação das possibilidades do aumento de produtividade. É, portanto, uma criatividade controlada a serviço e, nos moldes do capital.

A valorização das experiências do aluno é algo requisitado e indicado à ação pedagógica como pauta para a alteração nos currículos, conteúdos e metodologias de ensino. Na bandeira dessas exigências, o professor é uma figura que merece destaque tendo em vista a incumbência inquiridora de adquirir meios apropriados ao desenvolvimento e aprimoramento de sua competência. A reciclagem e atualização tanto em nível técnico-pedagógico, como de relacionamento, são atributos essenciais exigidos do corpo docente, pois afinal, como os professores vão lidar com a orientação dos alunos nas propostas ancoradas na pedagogia de projetos que supõe integração e interdisciplinaridade? Além disso, se os trabalhadores devem, à partir de então estar em constante aprendizado, torna-se fundamental que a dimensão técnico-prática seja valorizada como subsídio de busca e crescimento pessoal e profissional, caso contrário fica difícil convencer os estudantes dessa “necessidade”. Isso implica em que tanto alunos como professores estão na mira das exigências criadas pelos mercados da Educação Profissional.

Com relação à dimensão do relacionamento, o docente deve adquirir habilidades que o permitam trabalhar em equipe, desenvolver projetos interdisciplinares, participar de tomadas de decisões e soluções de problemas. Além disso, sua competência envolve todas as demais funções de cunho específico, tais como: o planejamento, as metodologias e estratégias de ensino, o sistema de avaliação etc. Resta saber como se daria essa capacitação. O que esperar, então, dos docentes com relação à sua capacitação? Estariam as instituições oferecendo meios adequados a essa reciclagem ou, ao contrário, o compromisso seria assumido apenas pelos professores? Nesse caso, e à experiência da remuneração dos trabalhadores na área acadêmica do país, estariam os docentes em condições financeiras de bancar tais dispêndios? Ou, as responsabilidades pela capacitação seriam individuais ou estariam as instituições participando desse investimento?

Pelo teor das reflexões contidas nos documentos, bem como em grande parte da literatura produzida pelos órgãos de classe dos quais representam, os empresários, a incumbência pela qualificação é atribuída diretamente ao indivíduo, seja ele aluno ou professor. Ele é considerado individualmente responsável pela busca incessante de aperfeiçoamento, haja vista a ideologia impregnada da “educação permanente”, por “toda a

vida”, “continuada”, discurso intenso dos representantes do capital. Estariam os professores, “isentos” dessas prerrogativas?

Os documentos analisados imprimem um tom de intimação ou mesmo de intimidação diante do quadro de exigência de atualização, aprendizado constante e avaliação dos itinerários de formação que deixam evidentes os padrões de conduta de desempenho cujos critérios são determinados como mecanismo de cobrança e competição entre os pares, estabelecendo um clima de hostilidade no ambiente de trabalho educativo, a exemplo do que normalmente ocorre no contexto das empresas.

O SENAI entende que vem considerando essas tendências nos últimos anos; atuando por rotas diferentes desde sua origem, tem investido em parcerias, oferecendo tecnologia de ponta, assistência técnica e tecnológica, cursos técnicos, tecnológicos, captação de recursos etc., apontando para um cenário que tende à ampliação de “seu campo de ação” e racionalização de “defesas”. Nesse caso, além da tão propalada redução da contribuição compulsória, que outras circunstâncias estariam atingindo sua estrutura? De quem, ou de que estaria ele com medo? Seria apenas o fator da tendência à redução das receitas, ou teriam outros elementos agindo no seu quintal e competindo com ele? A expansão da oferta de Educação Profissional por inúmeras outras instituições com e sem fins lucrativos como, por exemplo, as ONGs, bem como as iniciativas próprias das empresas em prol de atender ao apelo das atitudes “socialmente responsáveis”, cujos dados de amostragem indicamos no Capítulo I, estaria agindo como ameaça ao espaço e poder tradicionalmente ocupado pelo SENAI?

Por fim, como já era esperado, os documentos terminam com Premissas, propostas de reformulação, diretrizes orientadoras das mudanças que seriam implementadas em nível nacional em todas as unidades dos sistemas institucionais. Nessas orientações, chama a atenção o tom prescritivo e não propriamente orientador dos seus discursos. Decidimos reapontar as premissas do SENAI como um caráter reafirmativo dessas condutas.

O fato de repetirmos informações constantes de outros capítulos foi intencional, no sentido de apontar para uma das características mais marcantes desses documentos que é o posicionamento enfático do DEVER, denotando uma postura que, ao nosso ver, é muito mais impositiva que propositiva. Além disso, fica estampada a ideologia do *marketing* social, politicamente correto numa roupagem disfarçada em torno das pretensões de ampliação do

leque de atuação, visando expandir cada vez mais a fatia desse mercado que tende a ser promissor.

5.6 Considerações finais.

Como já assinalado anteriormente, a análise dos documentos do SENAI e SENAC permitiu evidenciar a presença de um caráter muito mais prescritivo e determinista que propriamente de proposições. Basta atentarmos para as inúmeras vezes em que o termo DEVE aparece no decorrer de sua exposição.

Apesar das propostas de mudança nos currículos, metodologias, práticas pedagógicas, reciclagem dos docentes etc, alguns aspectos do ensino ofertado por essas instituições ficam declaradamente marcados nos documentos, quer sejam: a manutenção da estrutura social, a preocupação com a racionalização, a parceria com instituições de ensino regular (com vistas à intervenção, como fica claro em seus discursos, tanto nos documentos como nos posicionamentos dos mais diversos atores que dispõem, atualmente, a engajar-se na empreitada da “cidadania” com ênfase na responsabilidade social das empresas empenhadas em “ajudar” a escola), entre outros.

Um dos aspectos importantes a destacar é que, a reformulação do SENAI dá maior ênfase à eficiência do sistema de gestão, com atenção voltada mais a objetivos gerenciais do que propriamente pedagógicos. Apresenta evidências claras de uma excessiva preocupação com a arrecadação e com as condições financeiras da instituição, em virtude da redução do emprego na indústria que implica em diminuição da contribuição compulsória, receita histórica destinada à sua sustentação. Volta-se ao apelo da gestão como mecanismo para viabilizar a ampliação das fontes de receita. Já, a reforma do SENAC, embora não frise esse aspecto financeiro, de manutenção, apresenta um discurso crítico, baseado em análises de autores importantes do campo crítico, contudo, marcado pelo projeto de classe, interesse do empresariado que o administra, não tem como avançar, posto que as mudanças prescritas são superficiais e ilusórias e resvalam nas condições ideológicas que norteiam sua realidade. Essa preocupação que subjaz o discurso do SENAI com relação à redução da contribuição compulsória revela-se como um pretexto encontrado para justificar a abertura de novas frentes de atuação que parece estar muito mais ligada às possibilidades de garantia de receitas, do que à intenção altruísta para com os jovens marginalizados, os desempregados, os desprivilegiados no mercado de trabalho e os novos excluídos.

Outro ponto subjacente do SENAI é que dedica grande parte de seu repertório a propor alternativas regionais, localizadas. Estariam mesmo, dispostos a levar a sério esse novo discurso da descentralização, da delegação de maior autonomia às unidades regionais, rompendo com a tradição institucional de atuação centralizada apontada nesses documentos? As evidências apontadas no decorrer da análise dos documentos são de que essa ênfase no direcionamento regional estaria ligada a estratégias criadas para facilitar o enriquecimento do poder frente às autoridades, inclusive educacionais, à comunidade do seu entorno, bem como aos recursos existentes, no sentido de intervir nas políticas locais e influenciar em decisões importantes relacionadas aos sistemas de ensino. Estas e outras tantas colocadas no decorrer do trabalho são algumas inquietações que surgem no momento da finalização das nossas reflexões e que entendemos, valeria a pena serem investigadas numa pesquisa futura.

Destacamos alguns pontos contraditórios em seus posicionamentos como forma de ilustrar ou evidenciar suas posturas diante do contexto da educação profissional, por exemplo:

Para as instituições pesquisadas, uma prática pedagógica consistente deve se preocupar em preparar os indivíduos para desenvolver “competências básicas” demandadas pelo setor produtivo. Em contrapartida outro argumento admite que, o fato de se implantar inovações tecnológicas, não implica em maior nível de conhecimento dos trabalhadores, pois não são elas que requerem maior educação, mas a forma como se organiza o trabalho.

Afirmam, que com o esgotamento do sistema fordista, há uma tendência de demanda de novos perfis na qualificação do trabalhador que implica alterações nos procedimentos de ensino. Porém, reconhecem haver uma transição entre o fordismo e a acumulação flexível, em nível mundial e a convivência entre os sistemas variados de relações de trabalho – não-capitalistas, fordistas e automação flexível contando com trabalhadores estáveis e bem qualificados e outros em condições precárias e subqualificados e que as estratégias de produção obedecem a segmentações distintas e variadas, sendo necessário traçar configurações diversificadas de acordo com a realidade: local, regional, nacional.

Isso quer dizer, que eles até reconhecem as limitações do alcance de todas essas transformações enunciadas, mas, preferem fazer pensar que elas inexistem e disseminam o consenso da necessidade de “preparar-se” para assimilá-las como último recurso que resta ao ser humano, caso contrário estará fadado ao “fracasso”. Ademais, é possível constatar, que a

tentativa de apresentar um discurso que se aparenta crítico, resvala para um determinismo e uma despolitização da questão social.

Para essas entidades, as concepções de trabalho no seu sentido amplo desencadeiam a necessidade de conceber a qualificação e a formação profissional, também, de forma ampla. E, que essa é uma questão importante tendo em vista a “face perversa” apresentada pelo “novo paradigma” produtivo, que provoca redução do nível de empregos e extinção de direitos e conquistas da classe trabalhadora. Para eles, essas condições se refletem com maior intensidade na sociedade brasileira, devido à fragilidade do seu nível de desenvolvimento, cuja desigualdade social é elevada, provocada pela intensa exclusão do mercado de trabalho.

Alegam que o foco no desenvolvimento de competências implica numa ação direcionada à formação da vida humana, numa perspectiva crítica e ativa. E, que nessa visão, a educação efetiva pode contribuir para alterar a ação dos indivíduos, levando-os a intervir com maior criticidade no meio em que se inserem, transformando a realidade social e alterando o contexto do mundo do trabalho. Contudo, se justificam tendo em vista que a competitividade independe da vontade isolada das empresas, pois, em geral, o que ocorre é que aquelas que não implementam alterações nos seus processos de trabalho, dificilmente têm condições de enfrentar os desafios do cenário econômico mundial. Ou seja, entendem que as empresas que agem de maneira tradicional, negando aos trabalhadores condições de uma atuação mais autônoma no processo de trabalho, geralmente ficam à mercê do panorama econômico mundial, tendo em vista que quem dita as regras do jogo é o sistema capitalista. Com isso, eles se conformam aos limites, a uma ação limitada, quando assinalam que diante das perspectivas de extinção de postos de trabalho, sua atuação tem sido oferecer aos alunos trabalhadores, condições mais adequadas ao seu desenvolvimento, no sentido de possibilitar uma melhor convivência diante das “contradições do próprio paradigma”.

Sem esclarecer, no entanto, de que paradigma estão falando, um leitor menos atento, poderia imaginar que se trata de contradições da estrutura produtiva, dada a ênfase que atribuem às novas tecnologias como se elas fossem as responsáveis pelas implicações sociais como desemprego, exclusão, desigualdade, miséria, pobreza etc. Nosso posicionamento é que se trata de contradições do modo de produção capitalista e que, portanto, não são reformulações de ações pedagógicas e métodos de ensino que serão capazes de amenizar essas conseqüências sobre o desemprego, a precarização e a instabilidade social.

Nesse sentido, as propostas que anunciam só seriam concretizadas caso democratizassem, de fato, a gestão do sistema 'S' o qual, embora conte com recursos públicos, é administrado privadamente atendendo, portanto, aos interesses da classe dominante. Enquanto prevalecer essa forma de controle pelos empresários, os trabalhadores, excluídos, serão cada vez menos seres humanos íntegros, cidadãos conscientes e emancipados e, sim, portadores das “informações objetivas, precisas e rápidas, eficientemente transmitidas” que viabilizem a preparação adequada para atender os requisitos do sistema produtivo e econômico-social.

Assim sendo, torna-se fundamental que a Educação Profissional seja objeto de uma política pública consistente, razão pela qual constitui-se como terreno de disputa de projetos não meramente pedagógicos, mas de uma nova ordem social.

Enfim, ao contextualizar o teor das mudanças no mundo sócio-econômico e do trabalho, bem como no panorama educacional do país, as instituições aqui pesquisadas expressam um determinismo tecnológico em suas análises, como se as inovações ocorressem, por si só, sem considerar os fatores estruturais e as relações sociais que as determinam.

Além disso, imprimem um caráter pretenccionista, pois enfatizam a “identidade” e a “utilidade” dos cursos oferecidos por elas, bem como a importância que exercem no compromisso com a qualificação do trabalhador, considerando o papel desempenhado no contexto da formação profissional e social do país ao longo de sua História.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alcides Vieira de. Dos aprendizes artífices ao CEFET/SC. Resenha histórica. Florianópolis:2002.
- ALVES, Giovanni. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho – o Brasil nos anos noventa. In: TEIXEIRA, Francisco J.S. & OLIVEIRA, Manfredo Araújo (Orgs.) Neoliberalismo e reestruturação produtiva – as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceara, 1996.
- ALVES, José Eustáquio Diniz, FAVERSANI, Fábio. Análise de Conjuntura – globalização e o segundo Governo de FHC. REM – Revista Escola de Minas, Ouro Preto: REM, 2002.
- ALVES, Marisa de. A educação e a formação profissional na encruzilhada das velhas e novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. et al (orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação – um debate multidisciplinar. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ANTONACCI, Maria Antonieta Martinez. A Vitória da Razão (?): o IDORT e a Sociedade Paulista. São Paulo: Marco Zero, 1993.
- ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista – a degradação do trabalho no século XX. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- CARVALHO, Ruy de Quadros. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: FERRETTI, Celso J. et al (orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação – um debate multidisciplinar. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERVO, Amado Luis; BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia científica para o uso de estudantes universitários. 3 ed. São Pulo: McGraw-Hill, 1983.
- COUTINHO, Luciano & FERRAZ, João Carlos. ECIB – Estudo da competitividade da indústria brasileira. Campinas: Papirus, 1994.
- DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios da formação profissional. Boletim Técnico do SENAC , maio/agosto, 1996.

_____. Formação do trabalhador em contexto de mudança tecnológica. Boletim Técnico do SENAC, jan./abr. de 1994.

DELUIZ, Neise. Projetos em disputa: empresários, trabalhadores e a Formação Profissional. Trabalho e Educação. Revista do NETE/FAE/UFMG, nº. 1, fev/jul, 1997.

FIDALGO, Fernando Selmar. Qualidade, novas tecnologias e educação. In: FIDALGO, Fernando S. & MACHADO, Lucília R. de Souza (Orgs.). Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da Formação Profissional. Boletim Técnico do Senac. v.25, n.2, maio/ago, 1999.

_____. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. Cadernos de Pesquisa, 47, p.38-45, São Paulo: novembro/1983.

GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da. Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo A. A. Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. 4ª ed. - São Paulo: Loyola, 1994.

HIRATA, Helena Org.). Sobre o modelo japonês. São Paulo: EDUSP, 1993.

IANNI, Octávio. Teorias da Globalização. 2ª - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. A Era do globalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. 21ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu: 1997.

LEITE, Márcia de Paula. Modernização tecnológica e relações de trabalho. In: FERRETTI, Celso J. et al (orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação – um debate multidisciplinar. 2^a. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LIMA FILHO, Domingos. A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa. Florianópolis: 2002, Tese de Doutorado.

_____. A desescolarização da Escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1999 a 2002). Curitiba: Torre de Papel, 2003.

MACHADO, Lucília Regina S. Controle da qualidade total – uma nova gestão do trabalho, In: Controle da qualidade total – uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte/MG: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

_____. Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. 2^a. São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, Lucília Regina S. Educação básica, empregabilidade e competência. Mimeo, s/d.

_____. TQC – Forjando a cultura do controle pela cooptação dos trabalhadores, In: Controle da qualidade total – uma nova pedagogia do capital, Belo Horizonte/MG: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Metodologias convencionais e não convencionais e a pesquisa em administração In: Caderno de pesquisa em administração – Programa de Pós-Graduação em Administração da FEA/USP. Julho-Dezembro, 1994.

MERRIAM., S. Qualitative research and case study applications. In: Education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1988.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Desafio do conhecimento. São Paulo: HUCITEC, 1993.

NEVES, Lucia Maria W. Educação e política no Brasil de hoje. São Paulo: Cortez, 1994.

NUNES, Luiz Antonio Rizzatto. Manual da Monografia: como se faz uma monografia, uma dissertação, uma tese. 2^a. ed. São Paulo: Saraiva.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

PAIVA, Vanilda(org.).Transformação produtiva e equidade: a questão do ensino básico. Campinas: Papyrus, 1994.

PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

PENTEADO, Horacio. O ensino fundamental vai mal. São Paulo: 1995.

PINTO, Sandra Regina da Rocha. A Educação profissional de nível técnico à luz do modelo de competências: uma análise comparativa da implantação de três propostas institucionais. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

POPPER, Karl. A lógica da pesquisa científica. São Paulo: Cultrix, 1993.

QUELUZ, Gilson Leandro. Concepções de ensino técnico na Republica Velha (1909 – 1930). Curitiba: Programa de Pós-graduação em Tecnologia – PPGTE/CEFET-PR, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. Educação & Sociedade, v.33, n. 80, setembro/2002, p. 405-427.

RODRIGUES, José. O moderno príncipe industrial - o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.

RUIZ, João Álvaro. Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

RUMMERT, Sonia Maria. Educação e identidade dos trabalhadores : as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

~~✍~~ SADER, Emir. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

~~✍~~ SALERNO, Mario S. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETTI, Celso J. et al (orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação – um debate multidisciplinar. 2^a. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANTO, Alexandre do Espírito. Delineamentos de metodologia científica. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

SCHMITZ, Hubert & CARVALHO, Ruy de Quadros (orgs.). Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. O fordismo está vivo no Brasil. São Paulo: Novos estudos Cebrap, n. 27, julho/1990, p.148-156.

SIGNINI, Liliana R. Petrilli. Controle e resistência nas formas de uso da força de trabalho em diferentes bases técnicas e sua relação com educação. In: Trabalho e Educação. Coletânea CBE, 2ª ed. Campinas/SP: Papirus, 1994.

SILVA, E. L.; MENEZES, Estera Muskat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3 ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SOUZA, Paulo Nathanael P. de & SILVA, Eurides Brito da. Como entender e aplicar a Nova LDB, São Paulo: Pioneira, 1997.

TELLIS, W. Application of Case Study Methodology. The Qualitative Report, 1997. Disponível em: www.nova.edu/ssw/QR/QR3-3/tellis2.html. Acesso em: 20 set. 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Nilton. Gênese e difusão do taylorismo no Brasil. In: Ciências Sociais Hoje. ANPOCS, 1985.

YIN, R. K. Case Study Research: design and methods. 7. ed.. Beverly Hills, California: Sage Publications, 1987.

DOCUMENTOS

ABNT/CNI/SEBRAE. Manual ISO 9000 para micro e pequenas empresas. Rio de Janeiro: ABNT, CNI; Brasília: SEBRAE, 1997.

BRASIL. Decreto Federal 5.154, de 23/07/2004. www.mec.gov.br. Acesso em 12/02/2005.

BRASIL/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional.

BRASIL/CNE. Parecer CEB 15/1998-Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL/CNE/CEB - Parecer nº. 39/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio, 8/12/2004.

BRASIL/CNE/CEB. Parecer nº 16/9 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

BRASIL/MCT/MICT. Questões Críticas da Educação Brasileira: consolidação de propostas e subsídios para ações nas áreas da tecnologia e da qualidade. Tecnologia da Indústria. Brasília: SENAI, Banco do Brasil S/A, 1995.

BRASIL/MEC. Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

BRASIL/MEC. Portaria nº. 1.005/97 - Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP.

BRASIL/MEC/SETEC. Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Abril de 2004.

BRASIL/MEC/SETEC. Projeto Escola de Fábrica. www.mec.gov.br. Acesso em 12/02/05.

BRASIL/MEC/SETEC. Subsídios para a discussão de proposta de Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica. www.mec.gov.br - acesso 04/02/2005 .

CNI - Confederação Nacional da Indústria. Competitividade e crescimento – A agenda da indústria. Brasília: 1998.

CNI/SENAI – Brasil 98 Educação e Trabalho. Congresso Internacional Educação e Trabalho – Anais, São Paulo: setembro, 1998.

CNM/UNITRABALHO. Diagnóstico da Formação Profissional – Ramo Metalúrgico. São Paulo: CNM/ UNITRABALHO, 1999.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

- DIEESE. A situação do trabalho no Brasil. São Paulo: DIEESE, 2001.
- DIEESE/SC. Qualificação, formação e emprego em Santa Catarina: quadro crítico da situação dos trabalhadores. Estudo Regional, nº 2, Florianópolis: dezembro, 1997.
- ETF/SC. O Plano Político Pedagógico da ETFSC – Educação Profissional no Século XXI. Florianópolis: 1997.
- ETF/SC. Projeto Institucional para Implantação do CEFET/SC. Florianópolis: 2000.
- FINEP / MCT / IHL. Educação para a competitividade. São Paulo: Instituto Herbert Levy, 1995.
- FIRJAN. Desigualdade Social: a visão empresarial. Rio de Janeiro: 2002.
- IEDI – Instituto de Estudos do Desenvolvimento Industrial. Mudar para Competir – a nova relação entre competitividade e educação: Estratégias empresariais. São Paulo: janeiro/1992.
- IHL – Instituto Herbert Levy/Gazeta Mercantil. Ensino fundamental e competitividade empresarial: uma proposta para a ação do Governo.
- INSTITUTO ETHOS de Empresas e Responsabilidade Social & Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança. O que as Empresas podem fazer pela Criança e pelo Adolescente. São Paulo: Instituto Ethos; Fundação ABRINQ: 2000.
- INSTITUTO ETHOS de Empresas e Responsabilidade Social. Como as Empresas podem implementar Programas de Voluntariado. São Paulo: Instituto Ethos, 2001.
- INSTITUTO ETHOS de Empresas e Responsabilidade Social. O compromisso das empresas com as Metas do Milênio. São Paulo: Instituto Ethos, 2004.
- INSTITUTO ETHOS de Empresas e Responsabilidade Social. O que as Empresas podem fazer pela Educação. São Paulo: Instituto Ethos, 1999.
- INSTITUTO ETHOS de Empresas e Responsabilidade Social. Práticas empresariais de responsabilidade social: relação entre os princípios do Global Compact e os Indicadores Ethos de Responsabilidade Social Empresarial. São Paulo: Instituto Ethos, 2003.
- SENAC/DN. Formação profissional Senac: uma proposta para o setor comércio e serviços. Rio de Janeiro: SENAC/DN/DFP, 1996.
- SENAC/DN. Referenciais para a educação profissional SENAC 2001. Rio de Janeiro: SENAC/DN, 2001.

SENAC/DN. Tudo que você precisa saber sobre SENAC e SESC. Rio de Janeiro: SENAC/DN, 1996.

SENAC/SC. Planejamento Estratégico 1996 – 2000. Florianópolis: SENAC/SC, 1995.

SENAC/SC. Planejamento Estratégico 1998 – 2000. Florianópolis: SENAC/SC, 1997.

SENAC/SC. Plano Estratégico 2001 - 2010. Florianópolis: SENAC/SC, 2001.

SENAC/SC. Plano Político Pedagógico. Florianópolis: SENAC/ CESSET/SC, sd.

SENAC/SC. Projeto Político Pedagógico. Florianópolis: SENAC/SC, sd.

SENAI/DN. A aprendizagem industrial voltada para um novo perfil de trabalhador. Boletim Informativo SENAI, n. 48(9), jul-ago/2000.

SENAI/DN. Nova aprendizagem profissional. Disponível em www.dn.senai.br. Acesso em 11/11/2002.

SENAI/DN. O nível faz a diferença – ensino profissional superior. Boletim Informativo do SENAI, (Revista SENAI-Brasil, 39(8), jan-fev/1999).

SENAI/DN. Plano Estratégico do SENAI Revisão 2000 – 2010. Brasília: SENAI/DN, 2000.

SENAI/DN. Premissas e Diretrizes Operacionais da educação para o trabalho – SENAI : reestruturação do(s) modelo(s) de formação profissional do SENAI. Rio de Janeiro: SENAI/DN/CIET, 1996.

SENAI/DN. Projeto Reestruturação do(s) modelo(s) de formação profissional do SENAI. 1994, Mimeo.

SENAI/SC. Plano Estratégico do SENAI / SC 2001 – 2003. Florianópolis: SENAI/SC, 2001.

SENAI/SC. Reformulação do modelo de formação profissional do SENAI de Santa Catarina. Florianópolis: SENAI/SC, 1997.

UFPR – Universidade Federal do Paraná. Normas para a apresentação de trabalhos. nº 2, Curitiba: Ed. UFPR, 1994.