

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

A FORMAÇÃO DO NOVO TRABALHADOR:

O discurso do docente do SENAI-PE frente ao regime de acumulação flexível

Cynthia de Lima Campos

Recife,

Janeiro/2006

CYNTHIA DE LIMA CAMPOS

Aluna do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da
Universidade Federal de Pernambuco

A FORMAÇÃO DO NOVO TRABALHADOR:

O discurso do docente do SENAI-PE frente ao regime de acumulação flexível

*Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Sociologia do
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
da Universidade Federal de Pernambuco
para obtenção do título de Mestre em
Sociologia*

Orientador:

Prof. Dr. Jonatas Ferreira

Recife,

Janeiro/2006

Campos, Cynthia de Lima

A formação do novo trabalhador : o discurso do docente do SENAI-PE frente ao regime de acumulação flexível / Cynthia de Lima Campos. – Recife : O Autor, 2006.

155 folhas : il., tab., quadros.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Sociologia, 2006.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Sociologia do trabalho – SENAI-PE. 2. Sociologia educacional – SENAI-PE. 3. Qualificação profissional. 4. Competências. I. Título.

316.334.22
305.562

CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)

UFPE
BC2006-233

BANCA EXAMINADORA

Dissertação defendida em 20/02/2006 pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia,
tendo como banca examinadora:

Prof. Dr. Jonatas Ferreira (Presidente)

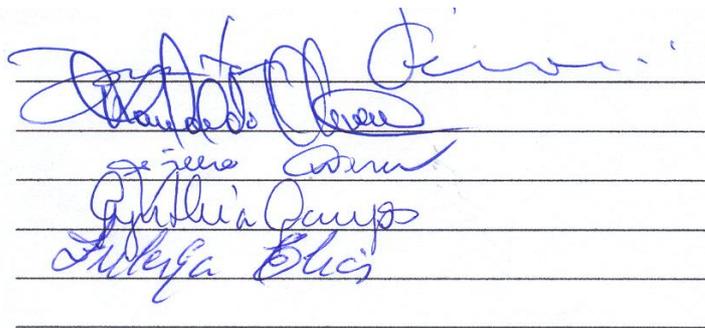
Prof. Dr^a. Silke Weber

Prof. Dr. Ramon de Oliveira

Ata da Sessão de Argüição da Dissertação de CYNTHIA DE LIMA CAMPOS, do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco.

Aos vinte dias do mês de fevereiro de dois mil e seis, reuniram-se na Sala de Seminários do 12º andar, do prédio do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, os membros da Comissão designada para o Exame de Dissertação de CYNTHIA DE LIMA CAMPOS intitulada: “*A FORMAÇÃO DO NOVO TRABALHADOR: O discurso do docente do SENAI-PE frente ao regime de acumulação flexível*”. A Comissão foi composta

pelos Professores: **Prof. Jonatas Ferreira - Presidente/orientador; Profa. Silke Weber - Titular Interna- PPGS-UFPE; Prof. Ramon Oliveira Titular Externo – PG em Educação/UFPE.** Dando início aos trabalhos o **Prof. Jonatas Ferreira** explicou aos presentes o objetivo da reunião, dando-lhes ciência da regulamentação pertinente. Em seguida passou a palavra à autora da Dissertação, para que apresentasse o seu trabalho. Após esta apresentação, cada membro da Comissão fez sua argüição, seguindo-se a defesa da candidata. Ao final da defesa, a Comissão Examinadora retirou-se, para em secreto, deliberar sobre o trabalho apresentado. Ao retornar o **Prof. Jonatas Ferreira**, presidente da mesa e orientador da candidata solicitou que fosse feita a leitura da presente Ata, com a decisão da Comissão aprovando a **Dissertação por unanimidade.** E, nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente Ata, que vai assinada por mim, secretária do Programa, pelos membros da Comissão Examinadora e pela candidata. Recife, 20 de fevereiro de 2006.



*Aos Alunos e Ex-alunos do
SENAI-PE CFP Manoel de Brito,
cujos sonhos muitas vezes têm
desmanchado-se no ar.*

AGRADECIMENTOS

Aos docentes e colaboradores do SENAI-PE, cuja disponibilidade e sinceridade foram imprescindíveis para o desenvolvimento deste trabalho: Domingos Sávio, Érico, Edson, Ivan Alves (*in memoriam*), Erwin, Bosco, Gutemberg, Inaldo, Pereira, Iana, Gabriel, Karen, João Paulo, Uaci Matias, Tereza Lucrecia, Ângela, Gerard, Valderlise, Gilberto Veiga (Giba), Tereza Lucrecia, Ezequiel, Saulo, Marcos, Mariana, heitor, Fernando, Conceição, Joselito, Bivar, Cristina, Taciana e Olímpio.

Às grandes amigas Ângela Aragão, responsável por me introduzir no universo da educação e que não me deixou cair em um só momento; Rita de Kássia, que muitas vezes intercedeu por mim; e Guida Correia, que, mesmo distante, me motivou a continuar o percurso.

A Fátima Cavalcante, que sempre se fez onipresente em minha vida e muito mais que uma terapeuta, tem se revelado meu anjo da guarda.

A Mércia Rodrigues, Silvani Alves, Robson Santos e Edelson Marinho, colegas do SENAI-PE que não hesitaram em me ajudar.

Ao querido orientador desta pesquisa, Prof. Dr. Jonatas Ferreira, que desde o processo seletivo apostou no meu trabalho. Sua postura, muitas vezes exigente, foi a grande responsável por alavancar o meu desenvolvimento, surpreendendo-me, muitas vezes, com sua paciência, bom humor e ponderação.

Aos docentes do PPGS: Silke Weber, Eliane da Fonte, Eliane Veras, Remo Mutzemberg, Cynthia Hamlin, José Carlos Cavalcante, Heraldo Souto Maior e José Sérgio Leite Lopes, responsáveis pelo meu ingresso no universo da Sociologia.

Aos colegas de trabalho, Ana Carla, Dailson e Gustavo, sem cujo apoio na biblioteca do “Manoel de Brito”, teria sido difícil encontrar tempo disponível para o Mestrado.

A Narinha, minha irmã, por sempre apoiar e respeitar minhas decisões.

Finalmente, agradeço ao SENAI-PE, do qual sou colaboradora, que me disponibilizou algumas horas por semana, para que eu pudesse frequentar as aulas do Mestrado.

“A ilusão é tão útil quanto a certeza; e na formação do espírito, para que seja completa, é bom que entrem tanto os contos de fadas quanto os problemas euclidianos”
(Eça de Queiroz)

RESUMO

Esta dissertação é fruto de pesquisa realizada com os docentes do SENAI-PE. Seu objetivo é identificar de que maneira vem sendo conduzida a formação de um novo trabalhador industrial nessa instituição de ensino profissionalizante. O ponto de partida foi o movimento de reestruturação produtiva, cujo propósito foi fortalecer o capital após a crise do Fordismo/Taylorismo em meados dos anos 1970, dando origem ao regime de acumulação flexível. O novo paradigma de acumulação provocou mudanças significativas no mundo produtivo, tais como, precarização e terceirização do trabalho; por outro lado, suscitou a necessidade de um trabalhador com formação mais ampla, fundamentada no que foi denominado múltiplas competências, ou seja, capacidade de responder às inúmeras contingências trazidas pela aceleração tecnológica com autonomia, liderança e criatividade. Ao passo que a formação do trabalhador durante o modelo fordista/taylorista de produção restringia-se a conhecimentos técnicos e especializados, voltados diretamente para um posto de trabalho específico, no regime de acumulação flexível, essa formação deve contemplar tanto elementos de natureza técnica quanto subjetiva. No sentido aprofundar a nossa compreensão sobre a formação do trabalhador, expomos a contribuição sociológica de Friedman, Naville e Touraine sobre qualificação profissional. A partir dessa contribuição discutimos o conceito de competências. A reestruturação do setor produtivo promoveu mudanças também na educação. No Brasil, essas mudanças ocorreram mais explicitamente a partir de 1996 com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), que determinava profundas alterações nos estabelecimentos de educação profissional, como também na formação de seus docentes. Com base nesses fatos, buscamos identificar junto aos docentes do SENAI-PE a maneira como vem sendo conduzida a formação do trabalhador industrial, e em que medida essa formação vem atendendo às premissas do regime de acumulação flexível.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research done among SENAI-PE teachers. Its objective is to identify how the formation of a new industrial worker has been conducted by this institution of vocational training. Our starting point was the movement of productive restructuring, whose purpose was to strengthen capitalism after the crisis of Fordism/Taylorism in the mid seventies, which originated the regime of flexible accumulation. The new accumulation paradigm provoked significant changes in the productive world, such as, precarized and outsourced work; on the other hand, it raised a the need of a worker with wider formation, based in what was denominated multiple competences, in other words, capacity to answer to the countless contingencies brought by the technological acceleration with autonomy, leadership and creativity. While the worker's formation in the Fordist/Taylorist model production was limited to technical and specialized knowledge, geared to a specific workstation post, in the regime of flexible accumulation, that formation should contemplate elements of technical as well as subjective nature. In order to deepen our understanding about the industrial labour training, the sociological contribution of Friedman, Naville and Touraine on professional qualification is presented. Starting from that contribution we discussed the concept of competences. The productive restructuring promoted changes also in education. In Brazil, those changes occurred more explicitly from 1996 on with the promulgation of the new Law of Guidelines and Bases of the National Education (law no. 9394/96). This law determined profound alterations in institutions of professional education, as well as in their teachers' formation. Based on those facts, we searched to identify among the teachers of SENAI-PE the way the training of industrial worker has been conducted, and in to what extent that formation is tuned to the premises of the regime of flexible accumulation.

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Perfil de Conclusão do Curso Técnico em Alimentos	p. 85
Quadro II: Perfil de Conclusão do Curso Técnico em Automobilística	p. 86
Quadro III: Perfil de Conclusão do Curso Técnico em Confeções do Vestuário	p. 86
Quadro IV: Perfil de Conclusão do Curso Técnico Têxtil	p. 87
Quadro V: Perfil de Conclusão do Curso Técnico em Eletromecânica	p. 87
Quadro VI: Perfil de Conclusão do Curso Técnico em Eletrônica	p. 88
Quadro VII: Perfil de Conclusão do Curso Técnico em Eletrotécnica	p. 88
Quadro VIII: Perfil de Conclusão do Curso Técnico em Gestor de Canteiro de Obras	p. 89
Quadro IX: Perfil de Conclusão do Curso Técnico em Refrigeração	p. 89
Quadro X: Perfil de Conclusão do Curso Técnico em Telecomunicações	p. 90

LISTA DE TABELAS

Tabela I : Perfil dos Docentes Entrevistados	p. 68
Tabela II: Áreas de Atuação e Cursos de Nível Técnico Oferecidos pelo SENAI-PE	p. 83
Tabela III: Modalidade de Oferta de Educação Profissional no SENAI-PE	p. 84

SUMÁRIO

Introdução	12
1 Industrialização e Pós-Industrialização: relações entre o mundo do trabalho e a formação do trabalhador.....	19
1.1 Do Artesanato à industrialização. Das corporações de ofício ao Fordismo/Taylorismo: Algumas considerações.....	19
1.2 Crise do Paradigma Fordista e Reestruturação Produtiva.....	27
1.3 Industrialização Tardia no Brasil e a Importação de Métodos e Técnicas de Gerenciamento dos Países já Industrializados	35
1.4 Reestruturação Produtiva no Brasil.....	38
2 Qualificação, Competências e Reestruturação da Educação Profissional.....	42
2.1 Qualificação e Competências: antigos e novos paradigmas de formação profissional.....	42
2.2 Reforma da Educação Profissional.....	54
2.3 Reestruturação da Educação Profissional Brasileira.....	59
3 A Análise do Discurso e o Discurso do Docente do SENAI-PE.....	65
3.1 A Reestruturação da Educação Profissional e o SENAI-PE como objeto de pesquisa.....	65
3.1.1 Problematização.....	69
3.1.2 Hipóteses.....	70
3.2 Alguns Elementos Teóricos da Análise de Discurso.....	71
3.2.1 O SENAI-PE e a Análise de Discurso.....	77
4 O Modelo de Educação Profissional no SENAI-PE Frente às Novas Demandas Pós-Reestruturação Produtiva.....	80
4.1 O SENAI: Criação, Estrutura e Funcionamento.....	80
4.2 O SENAI-PE.....	82
4.3 O Modelo de Educação Profissional Adotado pelo SENAI na Vigência do Fordismo/Taylorismo.....	92
4.3.1 Formação Atomizada de Trabalhadores.....	92
4.3.2 Séries Metódicas Ocupacionais.....	94
4.3.3 Sistema Dual de Ensino e Menor-Aprendizagem.....	98
4.4 O SENAI no Contexto da Reestruturação Produtiva.....	99
4.5 A Constituição do Modelo de Educação Profissional Baseado em Competências.....	102
5 Reestruturação da Educação Profissional no SENAI-PE.....	107
5.1 A Formação do Trabalhador Baseada em Competências na Prática Discursiva do SENAI-PE: convergências e divergências.....	108
5.1.1 Formação Plena do Trabalhador: entre a reprodução do discurso e a resistência à mudança.....	108
5.1.2 Tensões entre o Mercado de Trabalho e a Formação do Novo Trabalhador.....	115

5.2 Construção das Competências no Discurso do SENAI-PE.....	128
5.3 A Imprevisibilidade e a Constituição do Docente Polivalente.....	131
5.4 Formação do Docente Polivalente.....	136
5.5 Novo trabalhador, Velhas Definições: objetos constituintes do não-reconhecimento do novo trabalhador.....	138
6 Considerações Finais.....	142
Referências Bibliográficas.....	147
Bibliografia Consultada.....	150
Anexos.....	153

INTRODUÇÃO

Durante o desenvolvimento da presente pesquisa, o acesso aos universos da educação do trabalho representou a atividade de maior desafio. Fazia-se necessário empreender a compreensão de duas realidades bastante distintas, embora complementares. Mesmo havendo registros de parcerias entre o empresariado e órgãos governamentais destinados a promover educação¹, o mundo do trabalho está ligado muito mais a questões de ordem econômica, tais como produtividade e desenvolvimento econômico. No caso específico da educação, embora a ênfase esteja na universalização da educação e a preparação “para a vida”, não podemos deixar de mencionar que um dos seus objetivos é preparar o indivíduo para o trabalho. Dois mundos que se entrelaçam de forma tal que se torna impossível elucidar questões pertinentes à educação profissional, sem que haja a compreensão dos fatos e elementos que permeiam a esfera produtiva, a saber, relações históricas de trabalho, modelos de gestão, relação entre o posto de trabalho e qualificação do trabalhador, entre outros. Da mesma forma, fez-se necessário a compreensão de elementos do mundo da educação, tais como legislação educacional, fatos históricos, sem os quais as respostas a algumas questões estariam incompletas.

No caso específico dessa pesquisa, as primeiras questões acerca da formação do trabalhador foram suscitadas pelas mudanças que estavam sendo vivenciadas no mundo do trabalho. O ponto de partida foi a reestruturação produtiva e os fenômenos que a ela se seguiram: novas formas de gestão, introdução de máquinas automatizadas, redução dos níveis de emprego, trabalhos precarizados e terceirizados e aumento do nível de

¹ Como é caso do Serviço Social da Indústria, que dentro os seus programas de assistência social, promove atividades de educação de jovens e adultos.

escolaridade do trabalhador, entre tantos outros fenômenos. O surgimento de um novo perfil para o trabalhador da indústria, seguido da passagem da concepção de qualificação para a concepção de múltiplas competências deu origem às problematizações que nos levaram ao desenvolvimento desta pesquisa. Se se fazia necessário um novo trabalhador, de que maneira estariam atuando as agências de educação profissional, em especial o SENAI-PE, levando-se em consideração as características regionais, com vistas a atender essa nova demanda? Daí em diante todos os questionamentos e suas possíveis respostas passaram a contar também com os elementos coletados na esfera da educação.

Existe, de fato, uma idéia encravada no senso comum de que a educação representa a solução para a grande maioria dos males sociais, justamente porque tem o poder de transformação dos indivíduos. Outrossim, temos exemplos concretos de mudanças que o investimento em educação pode provocar em uma sociedade, como é o caso da Índia, China e Coréia, países que deram saltos qualitativos e quantitativos em educação e conseqüentemente no campo social. No Brasil, o quadro que vem se configurando, há décadas, é de crescente desigualdade. De um lado, o ensino básico de natureza pública com as suas escolas sucateadas, professores com baixíssimos salários e um ano letivo marcado por inúmeros dias de greve; e de outro, em sua maioria, as escolas particulares, destinadas aos filhos dos mais abastados, preparando o jovem quase que exclusivamente para a aprovação no vestibular.

Outra diferenciação também se fez sentir historicamente entre a educação propedêutica e a educação profissionalizante, esta última destinada aos filhos dos trabalhadores. As primeiras escolas profissionalizantes – os liceus de ofício – surgiram no Brasil, em fins do Século XIX, propondo-se a atender aos órfãos e desvalidos com

vistas à redução e até eliminação dos índices de criminalidade. Foi somente a partir da década de 1930 do Séc. XX, com o avanço da industrialização, que a educação profissional ganhou fôlego em nosso país.

Nos anos 1940 desse mesmo século, são criadas duas importantes agências de formação de mão-de-obra especializada para a indústria e para o comércio, a saber, o SENAI e o SENAC, embora ainda se mantivesse o caráter de atender aos filhos dos trabalhadores. A partir de 1964, com a instauração do governo militar, difundiu-se no país a necessidade de vincular a educação aos planejamentos econômicos globais. Objetivando contribuir para o desenvolvimento econômico nacional, procurava-se adequar a educação às demandas por mão-de-obra qualificada do mercado de trabalho. Nos anos 1980, coincidindo com a crise do capitalismo, é suscitada a necessidade de democratização da educação. Os impactos sobre o conteúdo, a divisão, a quantidade do trabalho e a qualificação do trabalhador que, associados à introdução intensiva de altas tecnologias no ambiente de trabalho, passou a demandar elevada qualificação dos trabalhadores e, conseqüentemente, a necessidade de reformas na educação profissionalizante.

Os anos 1990 foram marcantes na América Latina no que diz respeito às reformas educacionais. No Brasil, a promulgação da Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) desencadeou uma série de ações no sentido de efetivar mudanças no ambiente escolar. A LDB dedicou um capítulo à educação profissional e buscou atender às exigências do mundo do trabalho no tocante ao novo perfil designado para o trabalhador, sem deixar de contemplar elementos de formação crítica e de cidadania.

Com as reformas propostas pela nova legislação, que resultou na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Decreto 2.208/97, as instituições de educação, incluindo as agências de educação profissional, viram-se forçadas a operar mudanças em âmbitos estrutural e cultural. Novos conteúdos para antigas unidades curriculares, inserção de novas disciplinas no itinerário formativo, novos métodos de ensino-aprendizagem e exigência de professores mais qualificados representaram algumas das muitas mudanças sentidas no ambiente escolar.

Foram afetadas por essas mudanças tanto as instituições de caráter público, como as de natureza privada: escolas técnicas federais e estaduais, assim como agências de formação profissional mantidas pelo setor empresarial, como é o caso do SENAI e do SENAC. E, nesse sentido, as mudanças começaram a aparecer nas nomenclaturas dos cursos, na carga horária oferecida, nos critérios de seleção de aluno.

Com vistas a identificar os impactos da nova conjuntura na educação profissional, defendida tanto na legislação quanto no ambiente de trabalho, definimos como campo de pesquisa o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Departamento Regional de Pernambuco (SENAI-PE), tanto pela fácil acessibilidade às suas instalações e funcionários, como pela disponibilidade em coletar conteúdos que pudessem constituir dados para a nossa pesquisa. Ademais, o SENAI representa, na esfera privada, o maior complexo de educação profissional da América Latina, possuindo mais de sessenta anos de atuação em todo o território nacional. Desde 1942, ano da sua fundação, a instituição declara ter formado cerca de trinta e nove milhões de indivíduos para a atuação na indústria brasileira, registrando um número de dois milhões de matrículas/ano em todo o país.

Dentro das escolas do SENAI-PE tínhamos como oportunidades de investigação a documentação institucional, alunos e professores dos cursos técnicos. Definimos, pois, que o professor do SENAI-PE deveria constituir o sujeito de nossa pesquisa, sendo ele responsável pela maioria das informações coletadas a respeito da instituição. Assim, buscamos junto a estes apreender tanto sua visão sobre o universo da educação e do trabalho quanto sua atuação em sala de aula no sentido de analisar o seu discurso em busca de respostas para nossas questões.

Em busca de apresentar-vos os resultados coletados na pesquisa em questão, dividimos o presente trabalho em quatro capítulos. O primeiro, intitulado 'Industrialização e Regime de Acumulação Flexível: relações entre o mundo do trabalho e a formação do trabalhador', descreve a fundamentação teórica que embasou a nossa investigação e nos indicou algumas possíveis respostas possíveis às nossas questões. No intuito de relacionar as características do ambiente de trabalho com a formação do trabalhador, apresentamos em breves linhas o modo de produção artesanal para posteriormente discorrer sobre o modo de produção fordista/taylorista, as crises desencadeadas em meados da década de 1970 que provocaram a reestruturação produtiva e o novo quadro que se configurou, que optamos por denominar de regime de acumulação flexível.

Em paralelo às transformações que se configuravam no mundo do trabalho, discutimos a passagem de um modelo de *qualificação para o posto de trabalho* para outro *baseado em múltiplas competências*, recorrendo para esse propósito aos sociólogos Georges Friedmann, Pierre Naville e Alain Touraine, que entre as décadas de 1950 e 1960 discorreram com particular ênfase acerca da qualificação profissional. Por fim, discutimos a reforma da educação profissional, detendo-nos um pouco na América

Latina e, especialmente no caso brasileiro, encerrando com a experiência vivenciada em território nacional de reestruturação produtiva e abertura de mercado a partir dos anos 1990 e seus impactos na educação profissional.

O capítulo subsequente, 'A análise do Discurso como Método de Análise da Mudança Social', é dedicado à metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados, a saber, a análise do discurso. Tivemos como objetivo expor características detalhadas a respeito dos nossos campo e amostra da pesquisa: o SENAI-PE a partir da perspectiva de seu corpo docente, seguindo-se a esse item nossas problematização e hipóteses. Consideramos que o discurso das competências surge no mundo do trabalho como resposta às contradições advindas da reestruturação produtiva. Este mesmo discurso é assimilado pela educação profissionalizante que legitima o discurso que prega a necessidade de formação de um novo trabalhador. Assim, o que precisa ser identificado é a existência ou não de adesão a esse discurso pelo docente, se este se impõe hegemonicamente ou se depara com elementos polissêmicos ao ser interpretado e reproduzido.

Em 'O Modelo de Educação Profissional do SENAI-PE frente às Novas Demandas de Reestruturação Produtiva', que constitui a terceira parte deste trabalho, confrontamos os discursos do SENAI-PE enquanto instituição de educação profissional com o discurso do seu docente, em sua qualidade de sujeito responsável pela formação do trabalhador. Em um primeiro momento, apresentamos a instituição SENAI, sua criação e funcionamento, incluindo as propostas de educação profissional, cursos oferecidos e seus respectivos perfis de conclusão. Ao apresentarmos o modelo de educação profissional utilizado na vigência do fordismo/taylorismo, procuramos enfatizar a metodologia adotada pela instituição, qual seja, as Séries Metódicas de

Oficina, que possibilitaram a formação massificada do profissional, sem que, ao professor fossem exigidos conhecimentos em educação. Posteriormente, abordamos as reformas educacionais desencadeadas pela reestruturação produtiva, a promulgação da Lei 9394/96 e a constituição do modelo de formação profissional baseado em competências. A relação entre a formação plena do trabalhador e o que o mercado de trabalho tem demandado dele, muitas vezes aparece permeada por tensões em determinadas áreas, tais como a sobreposição das competências técnicas às competências subjetivas, o relacionamento com a chefia e a subutilização do aluno por parte do empresário. Constatações como o surgimento de um docente multifuncional, sujeito à imprevisibilidade e à sobrecarga de trabalho e com necessidade de formação em nível superior, assim como algumas evidências de polissemia finalizam o capítulo.

Nosso último capítulo destina-se às nossas considerações finais sobre a relação entre o método utilizado com os objetos analisados, assim como a comprovação ou negação das hipóteses. A repetição e legitimação do discurso das novas competências, assim como as inúmeras interpretações que lhes são dadas, possibilitaram a identificação de elementos tanto paráfrasicos quanto polissêmicos no discurso do docente do SENAI-PE.

1 INDUSTRIALIZAÇÃO E REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL: relações entre o mundo do trabalho e a formação do trabalhador

Para se identificar os principais elementos presentes no mundo do trabalho num contexto do capitalismo contemporâneo, faz-se necessário compreender as transformações que a categoria trabalho tem sofrido ao longo da história do processo de industrialização. História que perpassa a formação dos aprendizes de ofícios em oficinas artesanais, a concepção da qualificação no modelo fordista/taylorista de produção, assim como o modelo de múltiplas competências requerido pelo regime de acumulação flexível, e que deve ser interpretada juntamente com os seus aspectos culturais, étnicos e sociais. Nesse sentido, cumpre-nos identificar relações entre as demandas do setor produtivo e seus modos de produção e a formação profissional, e entre estes e a maneira como a categoria trabalho passa a ser interpretada dentro dos diferentes contextos históricos.

1.1 Do Artesanato à industrialização. Das corporações de ofício ao Fordismo/Taylorismo

A análise das relações entre o mundo do trabalho e a formação do trabalhador remete-nos inicialmente às primeiras corporações de ofícios, que podem ser definidas por:

práticas profissionais artesanais, especializadas sobre uma categoria de produto, fabricados a partir de uma matéria-prima central [...] e de técnicas específicas [...] [Nesse sentido], a vida comunitária se organiza a partir de regras que estruturam as relações entre os mestres e os aprendizes e que regem estritamente o processo de aprendizagem (DADOY, 1989 citado por TARTUCE, 2000, p. 6).

O trabalho artesanal representou, então, um sistema que, ao mesmo tempo em que os mestres comunicavam aos seus aprendizes os conhecimentos necessários para o exercício da profissão, essa passava a ser regulamentada através das corporações de ofício. Para preservar o monopólio, tais corporações eram extremamente fechadas, impondo normas de adesão e permanência, tais como os métodos e técnicas empregados pelo mestre, que detinha o conhecimento sobre o processo de trabalho, repassando-o aos aprendizes conforme seus critérios.

O fato de que havia uma matéria-prima a ser colocada em transformação sugere que o artesão não se encontrava alheio ao seu fazer. Para Tartuce (*ibidem*), entretanto, “essa idéia de artesão pode ser considerado como um tipo ideal que, como tal, [...] não corresponde inteiramente aos acontecimentos históricos reais”. O que pode ser ratificado pelas postulações de Friedmann (1950 citado por TARTUCE, *ibidem*), que defende que, ao se exaltar o modelo artesanal, não são levadas em consideração “as condições econômicas, sociais e técnicas” em que os artesãos trabalhavam “em certas épocas e em certas regiões”. Tais posicionamentos relativizam a suposição de que o modo de produção artesanal representava as condições ideais de vida e trabalho. É preciso considerar as condições sociais (sociedade de classes) e o desenvolvimento tecnológico da época.

Fato é que a formação do trabalhador dava-se, nesse modelo, “na própria dinâmica da vida social e comunitária, concomitantemente à própria atividade de trabalho” (MANFREDI, 2002, p. 52). Mestres, oficiais e aprendizes conviviam numa mesma oficina, onde executavam o seu trabalho. Essa maneira informal de passar o conhecimento constituiu durante muito o tempo a “única escola de que homens e mulheres, jovens e adultos das classes populares dispunham” (*ibidem*, p. 53).

O surgimento de maquinários, a partir do Século XVIII, substituiu gradativamente o trabalho manual pelo trabalho mecânico, cujas conseqüências foram, segundo Engels² (1845), a queda dos preços dos produtos manufaturados, a prosperidade do comércio e da manufatura e a expansão do mercado internacional, e o crescimento da classe trabalhadora, alterando as relações de trabalho³ e provocando competição entre os membros desta. Além disso, verificou-se o surgimento das grandes cidades com bairros inteiros destinados a estes trabalhadores.

Assim é que o trabalho passou a adotar uma nova conotação, deixando de representar a atividade que se opunha à ação política e passando a constituir-se como “*atividade fundante da sociabilidade e base das classificações sociais*” (TARTUCE, 2002, p. 8, grifo da autora). O ofício nada, ou quase nada, tem a ver com essa moderna concepção de trabalho, justamente porque o trabalhador não mais executa a atividade conforme seus critérios. A atividade a ser executada torna-se cada vez mais especializada, correspondendo, muitas vezes, a simples operações.

Sobre as transformações identificadas nas relações de trabalho acima mencionadas, destacam-se as implicações da Revolução Industrial tanto sobre a divisão social quanto sobre a divisão técnica do trabalho. Embora se registre a presença cada vez maior de cidadãos livres, não mais submetidos à produção servil ou escrava, vêem-se também muitos artesãos destituídos de seus postos de trabalho nas oficinas para submeterem-se a um salário nas fábricas. Registra-se também a superação da autoprodução pela produção mercantil.

² Tradução livre.

³ Tais mudanças foram estimuladas pela Revolução Industrial, que, entre os Séculos XVIII e XIX, provocou profundas transformações econômicas e técnicas na Inglaterra. Em termos econômicos, refere-se à passagem do Capitalismo Comercial para o Capitalismo Industrial; em termos técnicos, corresponde à passagem da produção artesanal ou manufaturada para a fábrica.

Outra mudança significativa diz respeito aos conceitos de tempo e espaço, já que o capitalismo impôs aos trabalhadores “um tempo regular, linear, disciplinado, [alterando] os hábitos e costumes com os quais [...] o tempo era distribuído entre trabalho e ócio” (*idem*, p. 9). Tal imposição, “possibilitada em grande parte pelo uso difundido dos relógios, caracterizava cada vez mais a separação [...] entre trabalho, família e lazer, ou seja, entre trabalho e vida” (*ibidem*). Dessa forma, controlar o tempo do trabalhador significava não somente controlar as horas de trabalho, mas também a vida como um todo.

No que concerne à nova concepção de espaço, esta se deveu à separação entre local de trabalho, local de formação e local de moradia.

Nessa *forma histórica e socialmente construída*, o trabalho torna-se sinônimo de *trabalho assalariado*, coletivo, fabril, ocupado por homens, na esfera pública/ enfim, *emprego*, o exercício de uma atividade econômica dentro da divisão social e técnica do trabalho por meio de uma *profissão* (*idem*, p. 10, grifos da autora).

É nesse contexto, em que o tempo adquire um caráter linear e racional, que tem início, no final do Século XIX, o taylorismo, um método de gestão que previa a aplicação de métodos científicos de racionalização do trabalho com vistas a superar a resistência dos trabalhadores de ofícios "em aceitar a destruição do seu modo de trabalhar, de sua autonomia, de sua mobilidade" (CORIAT, 1994 citado por TARTUCE, *idem*, p. 13). A partir da observação do processo de trabalho executado, Taylor estabeleceu a decomposição deste em *postos de trabalho*, onde os tempos e movimentos foram devidamente cronometrados. Conseqüentemente,

a tarefa conseguiria diminuir a porosidade do trabalho ao eliminar o marca-passo, os tempos-mortos. Assim, esse modelo pretendia não deixar ao trabalhador qualquer decisão sobre o modo de executar o seu trabalho, caberia à 'gerencia científica' a tarefa de prescrever e controlar o modo concreto de execução de qualquer atividade (*idem*, p. 13).

Vê-se que a proposta taylorista de decomposição das tarefas provocou uma profunda separação entre as atividades de concepção e as de execução, o que passou a requerer do operário uma qualificação que se resumia na aquisição de conhecimentos técnicos, "aprendidos formalmente em um curto espaço de tempo, que correspondessem a uma determinada tarefa, exercida *individualmente* no posto de trabalho de maneira simples e repetitiva" (*idem*, p. 13, grifo da autora). Dessa forma, os *princípios científicos da administração* possibilitaram a transformação dos mestres e aprendizes em trabalhadores qualificados, semiquilificados ou sem nenhuma qualificação,

"da aprendizagem na oficina, passa-se para um sistema de educação e de formação profissional que deveria preparar e socializar o indivíduo para o trabalho" (*idem*, p. 18).

Antunes (2002, p.37), ao se referir ao taylorismo, atribui-lhe a característica de “*desantropomorfização do trabalho*”, defendendo que o trabalhador converte-se “em *apêndice* da máquina-ferramenta”, já que sua ação é representada por um conjunto repetitivo de atividades que resultam coletivamente em um produto final. Essa *desantropomorfização do trabalho* pode ser interpretada à luz do que Marx denominou alienação do trabalho. Para ele, a divisão intensa do trabalho, ou seja, o trabalho especializado, destituía o trabalhador de seu processo de trabalho, que já não lhe pertence. Como consequência ter-se-ia um trabalhador mutilado física e intelectualmente.

O fordismo, por sua vez, ao introduzir a linha de montagem, forneceu à produção a possibilidade de postos fixos de trabalho, concedendo ao taylorismo “o método de análise direta do modo de operar dos trabalhadores” (*idem*, p. 14). Assim, “o ritmo e o movimento do trabalhador passam a ser controlados pela própria máquina” (*ibidem*), sobretudo porque a racionalização proposta por Henry Ford alcançou o seu

objetivo ao substituir as *máquinas universais* pelas *máquinas especializadas*⁴. Enquanto as primeiras requeriam qualificações variadas por parte dos operadores, estas últimas exigiam o mínimo de qualificação possível.

À hierarquização dos postos de trabalho estabelecida pelo taylorismo, aliam-se a burocracia, a rotinização, a departamentização, características da produção fordista, reforçadas pela disciplina e especialização.

No chão de fábrica estariam os operários, executores da produção, disciplinados e especializados; no topo da fábrica estariam os planejadores, inseridos nos departamentos de planejamento e de pessoal, responsáveis pela tecnologia empregada no produto e até mesmo pelo processo de produção [...]. Mesmo esses planejadores (engenheiros, administradores, psicólogos, advogados, economistas, na maioria das vezes) eram caracterizados pela disciplina e especialização (RICCI, 1999, p. 146).

O Fordismo, embora tenha surgido somente na década de 1920, representou não somente um sistema de produção, mas todo um contexto social, político e econômico durante a maior parte do Século XX, sobretudo no período imediatamente posterior à Segunda Guerra Mundial. Assim, segundo Harvey (1992, p. 119) “o longo período de expansão do pós-guerra, que se estendeu de 1945 a 1973, teve como base um conjunto de práticas de controle de trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico”.

Tendo como uma de suas características a produção em massa, que ao simplificar o “trabalho através da divisão do mesmo em tarefas específicas para cada trabalhador, reduzindo as exigências de conhecimento e treinamento para o desempenho da função” (FARAH JÚNIOR, 1999, p. 13) e padronizar processos e materiais, alcançou maior produtividade e menor custo, o Fordismo, com o objetivo de ampliar o

⁴ Entende-se por *máquinas universais* aquelas que “só podem ser manejadas por um trabalhador que possua uma variedade de modos operatórios”, e por *máquinas especializadas*, aquelas que “demandam apenas operários semi e não-qualificados” (CORIAT, 1994 citado por TARTUCE, 2002, p. 14).

mercado consumidor, adotou como premissa o acesso do trabalhador ao bem produzido através de sua renda pessoal. Para Farah Júnior (*ibidem*):

Esta sistemática produtiva trouxe benefício para o trabalhador e para os consumidores em geral, pois possibilitou a redução nos preços dos produtos e aumento real no salário dos trabalhadores como consequência do aumento de produtividade. Esta visão perpassa todas as atividades econômicas e sociais, criando nas pessoas, nas instituições e nos países, o conceito de que produzir bem era produzir de forma seriada e em larga escala.

No plano sócio-econômico, os países altamente industrializados estabeleceram políticas sociais e econômicas de modo a garantir o sucesso do sistema vigente. O Estado de Bem-Estar Social juntamente com o Keynesianismo representaram os principais alicerces político-ideológicos de regulamentação do Fordismo. A esse respeito manifesta-se Peliano (1997, p. 1):

O Keynesianismo sustentava a intervenção do Estado nas economias via gastos públicos (custeio e investimento) de sorte a assegurar a demanda efetiva e, assim, o nível de emprego. [Ao passo que] o Estado de Bem-Estar Social conferia as condições institucionais para a garantia de sobrevivência dos indivíduos pela regulação do nível básico de salário/renda, seguridade social e assistência à saúde.

Em outras palavras, a estabilidade do sistema era assegurada pelo Estado mediante intervenções de ordem econômica – promovendo investimentos no setor produtivo, e social – garantindo o atendimento às necessidades básicas do trabalhador, tais como saúde, transporte, educação e moradia.

Larangeira (2004, p. 17) aponta categorias que definem o período de vigência do fordismo, tais como trabalho em tempo integral e estabilidade no emprego. A realidade de trabalho “era definida por tempos fixos que regiam também a vida da família, da comunidade e do lazer”. Nesse sentido a construção da cidadania estava diretamente ligada ao trabalho de tempo integral, formal e estável.

Se, por um lado, encontramos as afirmações de que no Fordismo, a legitimação do poder do Estado apresentava-se de maneira a garantir a manutenção do sistema capitalista, evitando crises e melhorando o padrão de vida do trabalhador e o nível de emprego (REZENDE, 1997 citado por FARAH JÚNIOR, 1999, p. 13); por outro, Birh (1991 citado por ANTUNES, 2002, p. 38) acusa o Estado de Bem-Estar Social de compelir os trabalhadores a abandonarem “o seu projeto histórico-societal”, a saber, o estabelecimento, mediante a revolução proletária, de uma sociedade fundamentada nos princípios socialistas. Para este autor,

o compromisso fordista deu origem progressivamente à subordinação dos organismos institucionalizados, sindicais e políticos, da era da prevalência social-democrática, convertendo esses organismos em “verdadeiros co-gestores do processo global de reprodução do capital” (*idem*, p. 39).

No modelo de formação profissional incorporado pelo sistema de produção taylorista/fordista, a qualificação torna-se inerente ao posto de trabalho e não a um conjunto de qualidades pertencentes ao trabalhador. Ao definir-se como parâmetro o posto de trabalho,

a qualificação é [...] entendida como um bem conquistado de forma privada e constituída por um conjunto de conhecimentos técnico-científicos, destrezas, habilidades, um acúmulo de conhecimentos e experiências ao longo de uma trajetória de vida escolar e de trabalho [...] sem nenhuma conotação ou conhecimento sociocultural. Nesse sentido, a formação para o trabalho é definida como treinamento básico, conhecimento ou formação escolar necessários para o exercício da função (MANFREDI, 1998).

O objetivo principal desse modelo de educação profissional é garantir ao trabalhador as habilidades necessárias apenas para atuar numa determinada função, cumprindo tarefas específicas e operacionais, uma vez que o trabalho intelectual pertence estritamente à *gerência científica*. Nesse sentido, a formação profissional

fundamenta-se numa trajetória de ensino/aprendizagem “lógica, objetiva e operacional”, na qual se enfatizam “os aspectos técnico-operacionais em detrimento de sua fundamentação mais teórica e abrangente” (*idem*). Faz-se necessário lembrar que no modo de produção em evidência, adquirir qualificação é sinônimo de saber e saber fazer, mensurados através do tempo de formação do trabalhador, havendo uma proporcionalidade entre este e o nível de qualificação. Para Tartuce (2002, p. 24) a estabilidade presente na estrutura profissional

implicava uma certa maneira de compreender a qualificação: uma vez que as qualificações referiam-se a uma hierarquização das profissões de cada ramo específico, [...] uma vez que adquiridos o saber e o “saber-fazer” de uma dada categoria profissional, o trabalhador poderia aí permanecer de uma vez para sempre; uma vez que, portanto, apenas os saberes formais eram codificados.

1.2 Crise do Paradigma Fordista e Reestruturação Produtiva

No período que sucedeu à Segunda Guerra Mundial até meados dos anos 1970 foi possível identificar avanços de cunho tecnológico provocados pelo desenvolvimento das forças de produção. O foco não só na produção, mas também na cultura de massa possibilitou o surgimento e o desenvolvimento de uma variedade de novos produtos e serviços não existentes anteriormente, sobretudo na área das comunicações, tais como o rádio e a televisão, entre outros. No final desse período, o capitalismo passou a apresentar sinais de esgotamento, cujo principal fator apontado tem sido a crise do

petróleo⁵, embora haja o reconhecimento de que ela tenha sido apenas “a ponta do iceberg”⁶.

Antunes (2002, p. 29-30) aponta seis traços como evidências da crise do capitalismo, quais sejam:

- 1) queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o *controle social da produção* [...];
- 2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção [...] dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. [...];
- 3) hipertrofia da *esfera financeira*, que ganhava *relativa autonomia* frente aos capitais produtivos [...], colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação na nova fase do processo de internacionalização;
- 4) a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas;
- 5) a crise do *welfare state* ou fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado do ‘Estado de bem-estar social’ e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise;
- 6) incremento acentuado das privatizações [...]” (grifos do autor).

A partir de tais assertivas, percebemos que as motivações para tal esgotamento partiram não só da esfera produtiva (retração do consumo, queda da taxa de lucro), mas também da esfera social, como a falência do Estado de Bem-Estar Social e as conquistas sociais e trabalhistas do movimento operário. A crise do capital tomou proporções universais, que juntamente com a inserção da tecnologia microeletrônica no ambiente de trabalho desencadeou profundas transformações no mundo do trabalho. “Entram em cena os robôs, máquinas de comando numérico, os computadores e outros aparelhos que intensificam o ritmo, a qualidade e a precisão do trabalho” (FARAH JÚNIOR; 1999, p. 17-8).

⁵ Trata-se do aumento excessivo, em 1973 e 1979, do preço do barril de petróleo, que resultou “em uma alteração substantiva no custo da base energética, vindo a afetar praticamente todas as economias, ocasionando perda de competitividade nos mercados mundiais” (FARAH JÚNIOR; 1999, p. 16).

⁶ Ver FARAH JÚNIOR (1999, p. 15).

Do lado da reestruturação do capital também é possível observar o surgimento do mercado global, ou como denominam Hodson e Sullivan (1997: p. 442), *economia mundial integrada*. Essa economia integrada globalmente tem oportunizado a industrialização de nações que até bem pouco tempo encontravam-se fora da competição. Tem possibilitado também o aumento da competitividade entre os trabalhadores dos países desenvolvidos, a pressão e o excesso de trabalho sobre os trabalhadores dos países subdesenvolvidos, além de evidenciar os contrastes existentes entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos (*idem*, p. 443).

a concorrência intercapitalista se acentua e as indústrias nos mais variados países buscam manter suas fatias de mercado, em um movimento com rápida transformação econômica, social e cultural, que passa a buscar formas mais apropriadas de produção e de desenvolvimento tecnológico (*ibidem*).

A reconfiguração dos padrões de consumo juntamente com a desaceleração da produtividade origina um novo ambiente de trabalho, de modo que as empresas passam a adotar, como alternativa à crise, medidas de controle dos investimentos e reconfiguração de suas bases técnica e administrativa. Nesse contexto, surge a acumulação flexível do capital, representada em termos de modelo de gestão e produção pelo Toyotismo, ou Pós-Fordismo⁷, entre outras denominações. Em menção a tais discussões sobre os diversos conceitos surgidos com a reestruturação produtiva, Larangeira (2004, p. 17-18) concorda haver “um grupo de conceitos que tentam apreender a natureza de tais mudanças em seu sentido mais amplo: sociedade pós-industrial, sociedade de serviços, pós-fordismo, sociedade da informação, sociedade informacional”.

⁷ KUMAR (1997, p. 49,) ao propor diferenças entre as diversas teorias e denominações surgidas a partir das novas tecnologias da informação, aponta como principal característica do pós-fordismo o foco nas relações de trabalho e produção, considerando como oposição o modelo anterior: o fordismo.

Na realidade, o termo Toyotismo refere-se às formas alternativas de gestão que fazem uso do trabalho em equipe, das células e times de trabalho, do trabalho polivalente e multifuncional, bem como da terceirização. O termo foi cunhado no Japão, a partir do modelo de gestão utilizado na fábrica da Toyota, que tinha por meta competir em pé de igualdade com as montadoras norte-americanas no período pós-1945. Suas características aproximam-se muito mais ao modelo da acumulação flexível do que do modelo fordista, justamente porque

- 1) *é uma produção muito vinculada à demanda, visando atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor [...]. Por isso sua produção é variada e bastante heterogênea, ao contrário da homogeneidade fordista;*
- 2) *fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções [...];*
- 3) *a produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas [...];*
- 4) *tem como princípio o just in time, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção;*
- 5) *funciona segundo o sistema de kanban, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque. No toyotismo os estoques são mínimos quando comparados ao fordismo;*
- 6) *as empresas do complexo produtivo toyotista, inclusive as terceirizadas, têm uma estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalidade fordista [...]. A fábrica toyotista é responsável por somente 25% da produção, [priorizando] o que é central em sua especialidade no processo produtivo [...] e [transferindo] a terceiros grande parte do que antes era produzido dentro do seu espaço produtivo [...];*
- 7) *organiza os Círculos de Controle da Qualidade (CCQs), constituindo grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas [...](ANTUNES, 2002, p. 54-55, grifos do autor).*

Na descrição do autor podemos identificar algumas das principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho após a reestruturação produtiva. O consumo individualizado, contrapondo-se à produção em massa, objetivando a redução de estoques e o atendimento a um público diferenciado torna-se uma característica do regime de acumulação flexível. Surge também a demanda por um trabalhador com

capacidade de responder aos imprevistos provocados pela velocidade dos sistemas automatizados, de trabalhar em equipe e de desenvolver habilidades e competências que atendam ao requisito de multifuncionalidade. Ao mesmo tempo, reconfiguram-se as estruturas funcionais, ora suprimindo, ora criando, ora mesclando funções. A supressão de cargos no ambiente fabril dá origem a outro fenômeno de forte impacto na vida do trabalhador: a terceirização da mão-de-obra. Assim, é possível observar o enxugamento dos postos de trabalho industriais, ao mesmo tempo em que o setor de serviços se expande, absorvendo a mão-de-obra excluída da indústria.

Transformações profundas atuam diretamente no mundo do trabalho, dentre as quais podemos citar o *desemprego em dimensão estrutural* que, segundo Castel (1998, p. 514) “é apenas a manifestação visível de uma transformação profunda da conjuntura do emprego”. Ademais, o trabalho tem tornado-se precarizado, “decorrente da expansão do trabalho parcial, temporário, subcontratado, terceirizado, e que tem se intensificado em escala mundial” (ANTUNES, 2002, p. 190). A nova divisão sexual do trabalho abre espaço para a atuação da mulher, embora esta continue a desempenhar as suas funções domésticas, de maneira que ela desenvolva atividades que exigem menos intelectualmente do que as atividades realizadas pela força de trabalho masculina, obtendo salários mais baixos que esta. A globalização, nesse contexto, oportuniza o surgimento de uma política neoliberal, que nas palavras de Antunes (2002, p. 189) contempla a “reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado [...]desmontagem dos direitos dos trabalhadores, combate cerrado ao sindicalismo de esquerda [...]”, expondo o Estado de Bem-Estar Social à falência. Países do Terceiro Mundo, como o Brasil presenciam a exclusão de seus jovens, que sem qualificação necessária para atuar na indústria flexível, ficam à margem do mercado de trabalho; por

outro lado, os que, aos quarenta anos de idade, são considerados “velhos” pelo capitalismo moderno, e cujas funções que desempenhavam deixaram de existir, submetem-se ao trabalho precarizado por não conseguirem recolocação no mercado.

No âmbito social surgem movimentos de subpolítica (BECK, 1997), que põem em questão as práticas capitalistas de exclusão e degradação do meio ambiente. Nesse sentido, incorporando-se ao setor de serviços, são criadas as Organizações Não-Governamentais (ONGs), inseridas num segmento denominado Terceiro Setor, cujas atividades são direcionadas para amenizar as lacunas deixadas pelo sistema capitalista em áreas tais como educação, trabalho, meio ambiente, saúde pública e assistência social.

Contrapondo a realidade atual, que Larangeira (2004, p. 18) chama também de regime de risco, ao fordismo, a autora afirma que

Enquanto o *fordismo* caracterizou-se pela padronização, o regime de risco basear-se-ia na individualização do trabalho; enquanto o *fordismo* desconsiderou os danos ao ambiente, o regime de risco teria como preocupação central minimizar os males da prosperidade. O regime de risco representaria a compulsão da escolha, a individualização e a pluralização num contexto de incertezas e inseguranças (grifos da autora).

Nesse cenário de riscos, incertezas e inseguranças alteram-se “as relações Estado-sociedade, as relações interempresariais, as relações intraclasse, atingindo, portanto, o mundo do trabalho e os seus trabalhadores” (TARTUCE, 2000, p. 26). O surgimento de novas técnicas de organização com ênfase no trabalho em equipe, fundamentadas na polivalência e multifuncionalidade do trabalhador e na rotação de tarefas propõem a substituição da aquisição do saber fazer pela aquisição de competências múltiplas – técnicas e subjetivas.

[...] Ao lado de transformações tecnológicas de base física, [as estratégias do capitalismo para superação da crise] introduziram

também mudanças organizacionais: as decisões operacionais deveriam ser descentralizadas em virtude da velocidade das mudanças e os trabalhadores de todos os escalões seriam chamados, a todo momento, a participar desse processo de inovação rápida, tomando decisões e fazendo face aos problemas aleatórios e imprevistos presentes neste *NOVO* modo de produzir. [...] As novas tecnologias [...] estariam exigindo, portanto, um trabalhador com formação mais abrangente para lidar com diversas tarefas cada vez mais abstratas, complexas e imprevisíveis, [...] não mais um trabalhador *especializado* em uma *profissão*, mas sim *polivalente*, para atuar em *situações específicas* (*idem*, p. 27).

Nesse sentido, a formação do trabalhador requer a transcendência da dimensão cognitiva, partindo das competências intelectuais e técnicas para as competências organizacionais, comunicativas, sociais e comportamentais. Percebe-se, então que a concepção de *competências*, pelo menos no que diz respeito à abrangência dos saberes, tem tomado o lugar da concepção taylorista/fordista de *qualificação* para o *posto de trabalho*.

Por ser caracterizado pela demanda personalizada, o regime de acumulação flexível vem requerer “a mobilização dos saberes” e de múltiplas inteligências, atingindo diretamente a subjetividade do trabalhador (GONZALEZ, 1996, p. 20), sobretudo porque estabelece uma relação com a “conscientização das responsabilidades pessoais frente à atuação profissional” (TARTUCE, 2000, p. 31).

O fenômeno da reestruturação produtiva, ao requerer um novo perfil para o trabalhador de operações da indústria, suscitou o conceito de competências, mais abrangente que o anterior e que respondia às demandas de formação e preparação de tal trabalhador para atuar no novo ambiente produtivo, permeado pela presença das novas tecnologias de automação e novas técnicas gerenciais. Nesse sentido, a qualificação do trabalhador, que antes representava “um acúmulo de conhecimentos e experiências [adquiridos] ao longo de uma trajetória de vida escolar e de trabalho” (MANFREDI,

1998), tomou nova dimensão ao inserir elementos comportamentais como características demandadas pelo setor produtivo. Nesse sentido, o conhecimento técnico-operacional deveria ser complementado por qualidades subjetivas, tais como iniciativa, criatividade, capacidade de responder à imprevisibilidade gerada pelas novas tecnologias no ambiente de trabalho, capacidade de solucionar problemas, de divergir, de questionar, de trabalhar em equipe e de tomar decisões. Esses elementos passaram a corresponder às competências ditas subjetivas, que juntamente com o conhecimento técnico, as habilidades, completam o conceito de competências para um posto de trabalho.

Outro aspecto relevante nesse debate é o de que a noção de *competências* estaria provocando o reaparecimento do trabalho artesanal, requalificado, justificado pela capacidade do trabalhador “articular a dimensão cognitiva” dos saberes adquiridos “com as atitudes necessárias para enfrentar uma determinada situação” (TARTUCE, 2000, p. 31). Em termos objetivos, a articulação de tais saberes transportada para as situações-problema enfrentadas na rotina de trabalho pode ser identificada como a

capacidade de abstração, de raciocínio, de domínio de símbolos e de linguagem matemática para a leitura de modelos e antecipação de problemas [...]; iniciativa, responsabilidade, compromisso, cooperação, interesse, criatividade, capacidade de decisão, para o trabalho em equipe, para a visualização das regras de organização, das relações de mercado, etc. (ibidem).

Tais *competências* proporcionam a valorização dos saberes tácitos adquiridos com as experiências diárias no “cotidiano do trabalho” (*idem*, p. 29).

Outra importante consideração, apontada pela literatura especializada, é a de que, ao mesmo tempo em que a introdução de tecnologias da automação no ambiente de trabalho possibilita o surgimento de um novo trabalhador, de quem é requerida uma atuação mais dinâmica, também pode representar uma nova forma de dominação e

controle por meio do capital (PÔSTER, 2002), muitas vezes chamado de processo de *retaylorização* (LEITE & RIZEK, 1997).

Ademais, é preciso considerar que “as muitas situações de reestruturação se articulam a partir de lógicas distintas de acordo com a região, com o setor produtivo, com práticas fabris distintas, com diversas modalidades de verticalização e horizontalização da produção” (*ibidem*). É, pois, nesse contexto, que pretendemos analisar a atuação do docente do SENAI-PE na formação do novo trabalhador industrial. Antes pretendemos situar o movimento de reestruturação produtiva na realidade brasileira e aprofundar as discussões sobre os modelos de formação profissional adotados no fordismo e no regime de acumulação flexível, a saber, qualificação e competências, assim como identificar as reformas em âmbito nacional no que diz respeito aos modelos adotados pelas instituições de educação profissional.

1.3 A Industrialização Tardia no Brasil e a Importação de Métodos e Técnicas de Gerenciamento dos Países já Industrializados

Países cuja industrialização chegou de modo tardio, como é o caso da Argentina, México e Brasil, entre outros da América Latina, importaram dos países de industrialização avançada, métodos e técnicas de gerenciamento, controle do trabalho e produção fordista. A esses países também foi requerida participação do Estado na economia, que segundo Farah Júnior passou a atuar “não como orientador e regulador, mas como empreendedor” com vistas a permitir “a reprodução do capital à semelhança do que ocorria já no mundo industrializado” (1999, p. 11).

No Brasil, o processo de industrialização passou a ser fortemente incentivado a partir da década de 1930, quando o trabalho adotou o caráter de industrial⁸. Tornaram-se intensas as intervenções do Estado no sentido de estabelecer políticas que possibilitassem o desenvolvimento da indústria e institucionalização das relações de trabalho a ela vinculadas. Em virtude desse movimento, a exemplo dos países altamente industrializados, o desenvolvimento do capitalismo ganhou impulso no país sob forte intervenção do Estado. Nesse sentido, nota-se o investimento maciço em infra-estrutura, tais como a construção de estradas e ferrovias, expansão da rede educacional tanto em âmbito federal quanto estadual, além da criação de órgãos como o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio que tinha como missão, nas palavras do então Presidente da República, Getúlio Vargas:

manter um estreito contato com as indústrias e o comércio, sem falar nos representantes das classes operárias, procurando assisti-los em todos os seus interesses. A sua norma de ação consiste em substituir a luta de classes, negativista e estéril, pelo conceito orgânico e justo de colaboração entre as classes, com severa atenção às condições econômicas do país e aos reclamos da justiça social (citado por XAVIER, 2002, p. 63).

Nos quinze anos do seu primeiro mandato, sobretudo na década de 1930, o Estado direcionou ações para fazer cumprir tal compromisso, apesar da resistência por parte dos empresários, dentre as quais a criação de leis e decretos para a regulamentação das relações de trabalho. Em 1943, consolidam-se em um corpo de legislação trabalhista, considerada a mais avançada do mundo, denominadas de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), às quais se juntaram posteriormente outras reivindicações como o décimo terceiro salário (1963) e o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

⁸ Até o final do Século XIX, o Brasil foi marcado pelo trabalho escravo, de caráter predominantemente agrícola. Ainda no início do Século XX, a economia de base agrícola estava fortemente representada pelos produtores de café e pela pecuária.

(1966). Ainda é durante o Governo Vargas que são criadas, através de decretos-lei, instituições destinadas à formação de mão-de-obra para a indústria brasileira como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

A década de 1950 representou o período de solidificação da industrialização no Brasil, mesmo tendo adquirido nova orientação. Os princípios tayloristas/fordistas passam a ser incorporados e reproduzidos no ambiente fabril. No cenário político-econômico, fortemente marcado pelo nacionalismo associado ao desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek, a criação e execução do Plano de Metas, em 1956, ajustou o processo de industrialização brasileiro ao capitalismo internacional, justamente por ter sido esta “a grande responsável pela definitiva configuração do modelo de desenvolvimento industrial que o Brasil finalmente adotaria” (XAVIER, 2002, p. 65). O aumento dos postos de trabalho, assim como a absorção de mão-de-obra que vinha sendo preparada foi responsável pela substituição das importações, fator indispensável para o dinamismo do setor industrial. Essa movimentação desencadeou a instalação das multinacionais, sobretudo no setor automotivo, considerado o mais dinâmico no contexto econômico e de maior participação “nas discussões sobre as relações de trabalho e os padrões de emprego na esfera pública” (*Ibidem*).

Desse modo, dentro da realidade brasileira, a exemplo do modelo adotado internacionalmente, trabalho⁹ também passa a ser considerado meio de ascensão social, além de aquisição de estabilidade e cidadania.

⁹ Nesse sentido, o termo trabalho diz respeito ao trabalho formal com vínculo empregatício, ou seja, emprego.

1.4 Reestruturação Produtiva no Brasil

A política econômica brasileira no Século XX foi representada pelo *desenvolvimentismo*, cujo propósito foi o estímulo ao desenvolvimento econômico, possibilitado por meio da produção industrial. Caracterizado pela participação ativa do Estado em busca de um rápido processo de industrialização, por uma política de proteção comercial, disponibilidade de “crédito oficial” e participação do Estado na esfera produtiva por meio da criação de empresas estatais, o modelo subdividiu-se em cinco momentos (CASTRO & CARVALHO, 2002, p. 112):

- a) o período da transição de uma estrutura política oligárquica descentralizada para a centralização política (1930-1937);
- b) o período da ditadura civil (1937-1945);
- c) o período do populismo democrático (1946-1964);
- d) o período da ditadura militar (1964-1985), e
- e) o período de reformas de transição (1986-presente).

Este último período contempla as reformas econômicas com vistas a acompanhar o processo de mudança e expansão do capitalismo que se efetivava em todo o mundo, a saber, a globalização.

Segundo Farah Júnior (1999, p. 58), embora o Brasil apresentasse, entre as décadas de 1970 e 1980, características produtivas semelhantes às dos países desenvolvidos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), encontrava-se fortemente marcado por “um mercado interno relativamente restrito, uma deficiente integração com o mercado internacional e uma limitada capacidade tecnológica para desenvolver novos produtos e processos”. Essas características eram agravadas pelas barreiras às importações no sentido de proteger a indústria nacional.

Faltava ao país um projeto de desenvolvimento econômico, impedido pela estagnação e instabilidade econômica e pela aceleração da inflação provocada pela crise do petróleo e pela alta dos juros internacionais. “O resultado foi o atraso da indústria brasileira frente à indústria mundial, que passava por um intenso processo de mudanças de ordem gerencial, tecnológica e organizacional” (*ibidem*). Castro e Carvalho citando Almeida (2002, p. 111) apontam que “enquanto a maioria dos países latino-americanos já tinha adotado reformas liberais (pró-mercado) no final da década de 1980”, o Brasil ainda mantinha sua política de proteção às importações, e conseqüentemente, à indústria nacional, o que sob o prisma neoliberal representava “a permanência de estruturas estatais e de idéias e práticas referentes aos processos de formulação e implementação de políticas legadas ao passado” (*ibidem*).

Mesmo nesse cenário de desaceleração econômica, as empresas brasileiras passaram a buscar alternativas de sobrevivência no mercado. A incorporação de equipamentos de automação industrial como uma das estratégias adotadas, mesmo restringindo-se às multinacionais, antecipava o processo de reabertura comercial que seria implantado nos anos 1990, na vigência do Governo Collor.

Com o objetivo de reduzir a inflação e “submeter a economia brasileira a um choque de competitividade”, nos dois anos do Governo Collor (1990-1992), dá-se a implementação da abertura comercial com a supressão das barreiras às importações (FARAH JÚNIOR; 1999, p. 70). Segundo o autor,

um dos caminhos para alcançar maior competitividade era facilitar a exportação de bens de capital e de tecnologia em larga escala, via redução de tarifas e de barreiras não tarifárias, internalizando peças, componentes, equipamentos, motores, matérias-primas e bens de consumo durável de forma crescente (*ibidem*).

Para manterem-se no mercado, as empresas brasileiras viram-se submetidas a uma concorrência “predatória”, deparando-se com um enorme contingente de dificuldades. Outro elemento apontado pelo autor (*idem*, p. 63) como dificuldade para as empresas brasileiras em meio à liberação comercial foi o baixo investimento em ciência e tecnologia. O atraso tecnológico representou “o baixo volume de investimentos nas atividades surgidas no novo paradigma produtivo, como a microeletrônica, biotecnologia, mecânica de precisão, [...]” (*ibidem*), o que atrasou a participação do país no processo de globalização.

Nesse cenário, a meta das empresas passou a ser a redução nos custos de produção, o que as levou a concentrarem-se em dois movimentos de reestruturação. De um lado, a atualização tecnológica, que tinha sido iniciada antes mesmo da abertura às importações por parte das empresas multinacionais com vistas à superação da estagnação da economia; de outro, a reestruturação dos meios de gestão e controle dos trabalhadores, tais como a horizontalização e terceirização da mão-de-obra fabril. Tais medidas apresentaram-se cruciais para a manutenção do nível de emprego no país, que, a exemplo do que já vinha ocorrendo em escala mundial, passou a demandar maior nível de escolaridade do trabalhador.

Registra-se a alteração no perfil do trabalhador, ao qual passaram a ser requeridos conhecimentos de cunho técnico e de gestão¹⁰, preconizando a necessidade de se elevar a sua qualificação, que, por sua vez, sugere a elevação do nível de escolaridade.

Sem dúvida, a inserção de máquinas de base microeletrônica no ambiente industrial foi um dos fatores responsáveis pelo aumento do desemprego no Brasil, mas

¹⁰ Ver itens 1.2, 1.3, 1.3.1 e 1.3.2.

convém chamar a atenção para a média de escolaridade do trabalhador brasileiro, que comparada a países da América do Sul, como Argentina e Chile, apresenta o menor tempo de escolaridade: 3,8 anos contra 8,7 dos argentinos e 7,5 dos chilenos. Ademais, o quadro sócio-econômico, juntamente com a baixa qualidade do ensino público de nível básico dificulta o acesso e a preparação de pessoas para atuar no mercado de trabalho, que tem se configurado altamente competitivo.

Assim, a reestruturação da produção demandou investimentos tanto de cunho tecnológico quanto educacional. O que não se percebeu foi que o quadro político-econômico em que estava inserido o Brasil inviabilizava a criação de uma política industrial, tecnológica e educacional. Além do mais, Farah Júnior (*idem*, p. 69) atenta para a mentalidade retrógrada de alguns empresários que se privaram de “criar um ambiente sócio-técnico adequado” com vistas à frutificação das inovações. Muitas vezes as inovações representavam apenas a flexibilização do fordismo ou a aplicação pontual de elementos da produção enxuta.

Nos anos que se seguiram à liberação comercial, o país passou por um processo de estabilização econômica, com a criação do Plano Real. A intensificação do neoliberalismo e a aceleração das privatizações foram características marcantes no Governo FHC, que promoveram a expansão pró-mercado.

2 QUALIFICAÇÃO, COMPETÊNCIAS E REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O modelo baseado em competências, como passou a ser designado, vem ocupando os discursos tanto do mundo do trabalho, na figura de empresários, sindicatos e agências de formação quanto o mundo da educação, seja na legislação educacional, seja nos planos pedagógicos e rodas de discussões pedagógicas. Compete-nos, entretanto, recorrer à noção de qualificação para melhor compreensão das mutações também vivenciadas na educação profissional.

2.1 Qualificação e Competências: antigos e novos paradigmas de formação profissional

As discussões sobre qualificação ganharam consistência na França, a partir de 1945, adquirindo centralidade na sociologia do trabalho francesa, que nos anos 1950 teve como representantes Friedmann, Naville e Touraine (TARTUCE, 2004; LAUDARES & TOMASI, 2003; DUBAR, 1998). Motivados pela constatação das mudanças que vinham ocorrendo nas esferas social e econômica, estes teóricos desenvolveram estudos no sentido de compreender o fenômeno da qualificação do trabalhador no contexto do fordismo/taylorismo.

Inicialmente a qualificação encontra-se esboçada em Georges Friedmann (1946), na sua obra *Problèmes humains du machinisme industriel*. Melhor delineada em obras subsequentes, ela tem o seu estatuto oficial reconhecido por Touraine (1955) e Naville (1961), nos estudos sobre sistemas de trabalho e sobre a automação, respectivamente. A noção de qualificação, portanto, constrói-se no interior da sociologia, a partir destes autores e de outros que os seguiram, o que a torna uma noção essencialmente sociológica (LAUDARES & TOMASI, 2003, p. 1244).

A importância de se pensar a qualificação como categoria a ser discutida é suscitada a partir do momento em que surgem as reivindicações “para limitar as grandes disparidades de salários, provenientes do modo incerto de fixação da remuneração para capacidades de trabalho de natureza diferente ou idêntica” (TARTUCE; 2004, p. 356). Reivindicavam-se salários iguais para o mesmo tipo de ocupação e, nesse contexto, mediante a organização dos trabalhadores, são negociadas normas de referências, que seriam as “primeiras tentativas de padronização e objetivação dos modos de comparação de diferentes capacidades de trabalho, visando torná-las relativamente independentes dos atributos individuais dos trabalhadores” (CADRES, 1984 citado por TARTUCE, *ibidem*). De acordo com a autora, essas normas originaram as classificações profissionais, que regulamentaram as profissões, ou seja, atribuíram classes hierárquicas aos postos de trabalho e estabeleceram regras de contrato de trabalho, recrutamento e remuneração. Dessa forma, foi possível a estruturação coletiva das “normas e regulações do uso do trabalho, fundada em negociações, convenções e acordos, que tinham por base justamente a qualificação” (*idem*, p. 357).

A regulamentação das ocupações possibilitou o surgimento do caráter central da noção de qualificação, justamente porque estabeleceu conteúdos para as ocupações/qualificações, que representavam a relação entre formação e posto de trabalho. Este sistema de ordenação das profissões pressupunha uma legitimação destas, uma vez que o reconhecimento de uma ocupação dependia da aquisição de conhecimento formal, respaldado pelo diploma e pelo tempo de formação (*idem*, p. 358).

Havia, assim, uma estável correspondência entre ‘nível de formação’ e ‘nível de qualificação’, que garantia aos trabalhadores uma carreira profissional sólida e previsível e permitia um planejamento educacional a partir da análise das ocupações [...].

[...] Uma vez que adquiridos o saber e o ‘saber-fazer’ de uma dada categoria profissional, o trabalhador poderia ali permanecer de uma vez para sempre; uma vez que, portanto, apenas os conhecimentos explícitos eram codificados; a qualificação foi e ainda é assimilada, por muitos, a um estoque de saberes especializados, formais e estáticos (*ibidem*, grifos da autora).

Nesse contexto histórico-social emergem duas concepções de qualificação: a concepção *essencialista* ou *substancialista*, que tem como representante Georges Friedmann; e a concepção *relativista*, oriunda dos estudos de Pierre Naville.

Segundo Friedmann, a qualificação centrava-se na aquisição do saber e do saber-fazer, ou seja, no conhecimento necessário para a execução do trabalho relacionado ao grau de complexidade deste (TARTUCE, 2004; LAUDARES & TOMASI, 2003; DUBAR, 1998). Para ele, o trabalho artesanal era a forma completa do trabalho qualificado (LAUDARES & TOMASI, 2003, p. 1244) e, nesse sentido, a participação intelectual do trabalhador representa elemento constitutivo da qualificação; ademais, a qualificação encontrava-se centrada no trabalhador (indivíduo) e no posto de trabalho (hierarquia). Partindo desse conceito, Friedmann direciona suas reflexões para a taylorização das tarefas como consequência das transformações de bases técnicas e organizacionais, a saber, a mecanização e o fordismo/taylorismo, que, segundo ele, exerce efeito devastador, já que torna inevitável a “desqualificação do trabalho operário”. Essa desqualificação representa tanto a “perda de habilidade profissional” quanto o “empobrecimento das tarefas exigidas” (DUBAR, 1998).

Em sentido contrário ao seguido por Friedmann, em que a qualificação centra-se no indivíduo e nas suas habilidades, Naville propõe uma concepção de qualificação muito mais relacionada ao contexto sócio-produtivo no qual se insere o trabalhador. Tartuce (2004, p. 362) acrescenta que, sob esse ponto de vista, a qualificação compreende

um produto e um processo social, que decorre, por um lado, da relação e das negociações tensas entre capital e trabalho e, por outro, de fatores sócio-culturais que influenciam o julgamento e a classificação que a sociedade faz sobre os indivíduos.

Nesse sentido, a qualificação só pode ser definida mediante a análise das “condições sociais, econômicas, políticas e culturais” (*idem*, p. 363) de uma determinada sociedade, cujos critérios de definição e julgamento serão definidos por ela mesma.

Os estudos de Naville relacionam-se ao processo de automação que começava a ganhar corpo dentro das indústrias, levando-o a desenvolver constatações a respeito da relação trabalho, trabalhador e qualificação.

As relações de trabalho¹¹ até então estabelecidas sob a denominação de “salarizado” separam não somente o trabalhador do produto do seu trabalho, mas também “a formação do exercício do trabalho”. Se no modelo anterior o trabalhador era preparado *no* trabalho, no contexto do “salarizado” ele passa a ser preparado *para* o trabalho. Indo mais adiante, concebe que mesmo não sendo a qualificação fruto do “salarizado”, é nesse ambiente que ela adquire centralidade, justamente porque o valor do indivíduo será mensurado economicamente “por meio de processos sociais de hierarquização que transformam essas qualidades em quantidade” (TARTUCE, *idem*, p. 364). A noção de qualificação, então, passa a transitar entre o mundo do trabalho e o universo da escola, uma vez que é nesse último que serão adquiridos os requisitos necessários para a obtenção de um salário e de elementos de inserção e participação na sociedade capitalista.

Se, na concepção navilleana, o “salarizado” separa o trabalhador do produto do seu trabalho, “em contrapartida, a extensão do salarizado, associada às conseqüências da

¹¹ Para Naville, o *salarizado* representa a intensa divisão do trabalho, que torna o trabalhador cada vez mais especializado (TARTUCE, 2004, p. 364).

automação” desconecta de maneira progressiva o “trabalho das máquinas” do “trabalho dos homens”, reforçando ciclicamente a separação do homem do seu próprio trabalho. Desse modo, “com o salariado, a qualificação passa da ‘esfera do trabalho para aquela das relações entre formação e emprego’” (DUBAR & TRIPIER, 1998 citado por TARTUCE, 2004, p. 365).

Partindo da constatação de que as relações de trabalho foram as primeiras determinantes do conceito de qualificação, Laudares e Tomasi (2003, p. 1245), defendem que a noção de qualificação estará sempre “em aberto”, justamente porque a noção de trabalho, sobre a qual ela se fundamenta, altera-se conforme as mudanças sociais e produtivas, o que faz da qualificação um conceito instável e flexível.

Uma terceira concepção de qualificação surgiu na França quando Touraine (ainda nos anos 1950) propõe o que ele denominou de “qualificação social”, como consequência da necessidade de uma nova definição para a qualificação devido à inserção dos sistemas automatizados no ambiente de trabalho (DUBAR, 1998, p. 88). Touraine (1955) define a qualificação social como “um estatuto reconhecido num sistema social associado a um potencial de participação da vida técnica dos ateliês” (citado por DUBAR, *ibidem*), que vai depender da política de pessoal da empresa. A qualificação social transcende, então, as habilidades técnicas e manuais contemplando as normas de gestão. O trabalhador deve tomar lugar e conhecer o “sistema social da empresa”, compreendendo-o e dominando-o. Vêm à tona as habilidades de gestão, em que se incluem as relações humanas, não se tratando mais de “ocupar um posto de trabalho, mas de participar ativamente dos objetivos da empresa”. Tal concepção de qualificação representa o embrião do que viria a ser o modelo de formação profissional no regime de acumulação flexível: o de competências.

A literatura especializada (RICCI, 1999, FERRETTI, 2002, MANFREDI, 2002) é bastante taxativa com relação ao surgimento de um novo trabalhador, diferente do trabalhador da “esteira rolante”, cuja tarefa não contemplava atividades intelectuais. Ao citar as mudanças provocadas pelo movimento de reestruturação, Ricci (1999, p. 153) aponta entre elas a mudança do perfil do trabalhador:

o trabalhador dos anos 70 era especializado (sabia fazer uma coisa, e apenas uma, bem feita) era disciplinado e adaptava-se às mudanças de produção. O trabalhador dos anos 90 é polivalente, é indisciplinado, criador, trabalha em equipe, é instável. Polivalente significa que trabalha com mais de uma máquina ao mesmo tempo. Não tem função fixa, muda de seção constantemente; possui uma vasta gama de informações; é criativo e possui sugestões.

Partindo do pressuposto de que a tecnologia possibilita mudanças cada vez mais velozes no ambiente de trabalho, ao trabalhador é exigida capacidade de adaptação e de resposta aos problemas que passam a surgir no dia-a-dia. O achatamento da pirâmide ocupacional e a absorção de atividades de planejamento e controle pelos profissionais de nível técnico passou a exigir destes capacidade de abstração, planejamento e organização, domínio de situações, trabalho em equipe, liderança, e, sobretudo, a polivalência ou multifuncionalidade. Nesse sentido, a aquisição do conhecimento deve acontecer de maneira contínua, seguindo o fluxo das inovações, que acontecem numa velocidade sem precedentes.

Complementando a descrição do que seria o novo trabalhador, Markert (2002, p. 194) defende o surgimento de um “tipo de servidor produtivo, que deve ser capaz de observar as mudanças técnicas e organizacionais”, inteirando-se do processo produtivo, de maneira que venha interferir “rápida e efetivamente” neste processo quando se fizer necessário. Dessa maneira, o trabalho do novo servidor produtivo torna-se mais reflexivo, transformando-se em linguagem, já que ele terá que conviver com “signos, símbolos e códigos” (PAIVA citado por MARKET, *ibidem*).

Sobre o conceito de polivalência, Tartuce (2004, p. 359) alega que esta deve ser “entendida como um conjunto de capacidades que possam enfrentar a complexidade e a imprevisibilidade do ‘novo’ modo de produzir, significando a passagem do conceito de ‘qualificação’ para o de ‘competência’”.

Inicialmente, o conceito de competências surgiu na esfera produtiva, partindo da necessidade de classificação das novas habilidades que surgiam no mundo do trabalho pós-reestruturação produtiva, para, posteriormente, ser apropriado pela esfera da educação. Mesmo sendo utilizado muitas vezes como sinônimo do conceito de qualificação, opõe-se a este, justamente porque enfatiza muito mais a capacidade de mobilização dos saberes técnicos com vistas à resolução de problemas no ambiente de trabalho do que simplesmente a posse desses saberes (FERRETTI, 1997, p. 229). A formação para competências tende a ser contraditória, já que ao enfatizar “a individualização e os resultados” privilegia “a negociação ao embate, o envolvimento à postura crítica” (*idem*, p. 230).

Fazendo uso das conceituações de Hirata (1994) sobre qualificação e competências, que define a qualificação como um conceito multidimensional, uma vez que diz respeito à qualificação do emprego, à qualificação do trabalhador e à “qualificação como relação social” e a competência, como “uma noção marcada política e ideologicamente por sua origem, da qual está ausente a idéia de relação social”, e referindo-se a Desaulniers (1993), para quem a “competência designa *saber ser*, mais do que *saber fazer* e implica dizer que *o trabalhador competente é aquele que sabe utilizar todos os seus conhecimentos – obtidos através de vários meios e recursos – nas mais diversas situações encontradas em seu posto de trabalho*”, Ferretti (*idem*, p. 258, grifos

do autor) levanta algumas considerações sobre a adequação desse conceito ao regime de acumulação flexível.

A primeira consideração é a de que o conceito de competências nada mais é do que o conceito de qualificação atualizado, de modo a “adequá-lo às novas formas pelas quais este [o capital] se organiza para obter maior e mais rápida valorização” (*ibidem*). É nesse contexto de adequação às novas demandas produtivas que a importância anteriormente atribuída à “qualificação formal e ao saber técnico” vai paulatinamente sendo deslocada para a dimensão do “saber ser”, “na qual se confundem/articulam/mobilizam saberes, comportamentos” (*ibidem*). Acrescenta ainda que essas transformações não são resultado apenas da inserção de novas tecnologias, tanto de base técnica quanto organizacional, no ambiente do trabalho, resulta também de uma mudança de propósitos, argumentando que

as mudanças promovidas na produção introduzem novas formas de relação entre capital e trabalho, uma vez que a preocupação com o cliente, a necessidade de focar os esforços na “missão” da empresa, a aparente supressão da divisão do trabalho entre concepção, execução e controle etc mobilizam a todos para a realização de um trabalho que, visando à eficiência e à produtividade, aparentemente os congrega em torno dos mesmos interesses e objetivos (*idem*, p. 259-260).

Em seguida, o autor alega que se, por um lado, a questão da elevação da escolaridade do trabalhador tão proclamada pela literatura especializada, que argumenta o surgimento de um trabalho mais intelectualizado, que induz o trabalhador a atuar muito mais com autonomia do que seguindo uma “receita de bolo”, por outro lado, o regime de acumulação flexível sugere que esse mesmo trabalhador desenvolva atitudes e comportamentos (liderança, autonomia, participação, iniciativa etc.) “considerados imprescindíveis à atuação produtiva” na empresa flexível. (*idem*, p. 260). O questionamento de Ferretti diz respeito ao fato de a literatura especializada atribuir

maior importância à questão das atitudes e comportamentos, remetendo o trabalhador a sua subjetividade, do que à aquisição de conhecimentos técnicos, justamente no momento em que a tecnologia vem dominar o ambiente produtivo.

O terceiro aspecto apontado por Ferretti (*idem*, p. 261) diz respeito à formalização das competências, tanto por parte do empresariado quanto por parte das agências de formação profissional. Ora, sendo as competências o conjunto de atributos individuais de cada trabalhador, adquiridos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, encontram-se muito mais relacionadas à subjetividade do trabalhador do que a noção anterior de qualificação. Ademais, outro elemento é incorporado à concepção de competências, presente no interior das fábricas desde o início do capitalismo, embora nunca reconhecido, que é o conhecimento *tácito*, ou seja, o conhecimento adquirido com a experiência. Justamente por essas duas razões, o autor aponta a dificuldade em mensurar as competências adequadas para o exercício de uma função.

Para Desaulniers (1997), entretanto, tais competências podem ser mensuradas mediante os resultados, uma vez que “a *competência* relaciona-se com a capacidade de mobilizar conhecimentos/saberes junto aos postos de trabalho, os quais são adquiridos através da formação, da qualificação e da experiência social. Essa noção baseia-se, fundamentalmente, nos resultados” (*idem*, p. 54, grifo da autora). Segundo ela, o sucesso do modelo de competências na esfera produtiva deve-se à possibilidade conferida ao trabalhador de exercitar o saber e o saber-ser, constituindo, assim um ser integral. Na realidade, tem-se verificado um aumento da produtividade atribuído ao conjunto de mudanças inseridas no setor produtivo, dentre as quais, a autora menciona a qualificação do trabalhador:

Estudos têm demonstrado que a economia tem crescido em produtividade ‘não tanto em função do aumento quantitativo de capital e trabalho, como ocorria nos primórdios da industrialização, mas como resultado da combinação mais eficiente dos fatores no processo de produção, fatores esses definidos como a influência crescente da ciência, da tecnologia, da qualificação da força de trabalho e da eficácia da gestão do processo produtivo (CASTELLS citado por DESAULNIERS, *ibidem*, grifo nosso).

Sua concepção acerca das competências transcende o mundo produtivo e da educação e ingressa fortemente no mundo da vida do trabalhador. A conquista da cidadania é possível mediante a instauração do modelo de competências, sugerindo o desenvolvimento de certa criticidade, mesmo dentro de uma demanda “produzida pelo capital para atender às necessidades do mundo do trabalho” (*idem*, p. 57).

Parece óbvio que um trabalhador, formado com base nas habilidades mencionadas anteriormente, *torne-se competente* (porque, ao articular saberes em face dos problemas encontrados em seu trabalho, atua criticamente, evidenciando autonomia e responsabilidade, tendo visão de conjunto, lançando proposições novas) *não só no e/pelo seu espaço de trabalho, mas também em todas as esferas sociais em que atua como cidadão*. Isso é inevitável, visto que tal processo de formação fundamenta-se na construção de identidades sociais, envolvendo o indivíduo como um todo e, assim, atinge seu ser rompendo então com as delimitações impostas pelo mero fazer (*ibidem*, grifos da autora).

Dessa maneira, designa a esfera educacional como responsável pela construção da cidadania do trabalhador, conclamando a ciência a participar desse processo no sentido de desenvolver pesquisas que identifiquem as relações entre as exigências da esfera produtiva com as iniciativas da esfera educacional.

A questão que ainda se coloca sobre a noção de competências e que diz respeito à aquisição de cidadania e ao exercício da função é que ainda não se pode definir em que medida a formação baseada em competências contribui para a emancipação ou condicionamento do trabalhador. Emancipá-lo no sentido de possibilitar-lhe a elevação da escolaridade e o acesso ao conhecimento técnico, tecnológico e científico. Ao mesmo

tempo em que a cobrança por um posicionamento diante de uma situação-problema compele-o a uma atitude pró-ativa, autônoma e consciente que, em certa medida, resulta em questionamentos críticos. Por outro lado, ao exigir do trabalhador a participação em equipes de trabalho e adotar dentro do ambiente produtivo a produção por metas, considera-se a possibilidade do sistema capitalista desenvolver novas formas de controle do trabalho e do trabalhador. Sobretudo porque a flexibilidade, a instabilidade e as novas de formas de trabalho que têm se configurado (trabalho precarizado, terceirização), sem mencionar o desemprego estrutural, não deixam outra alternativa para o trabalhador que não a de se integrar e reproduzir totalmente (pelo menos no mundo do trabalho) as novas formas de gestão.

Em concordância com a autora, Laudares e Tomasi (2003, p. 1250) definem competência como sendo um conceito que “demanda do patronato, prioriza o trabalho, define-se pelo posto de trabalho, é medida pelo desempenho do trabalhador e só pode ser avaliada nele”. Para eles, a noção de competências associa-se à intelectualização do trabalho e à complexidade das tarefas, e, nesse sentido, ser competente não é planejar e criar o processo produtivo, e sim fazer uso da técnica adaptando-a à situação específica de trabalho (*idem*, p. 1249). Apontam também para o conhecimento tácito, que se sobressai ao adquirido formalmente na escola, aproximando-as, nesse sentido, do trabalho artesanal, já que os conhecimentos adquiridos no ambiente de trabalho “não são transmissíveis pela formação escolar” (*ibidem*).

Deluiz (1996) também aborda a construção da cidadania mediante a aquisição do que ela chama de competências sociais, que “permitiriam aos indivíduos atuar criticamente sobre a esfera da produção”, de modo que possam compreender “sua posição e função na estrutura produtiva, seus direitos e deveres como trabalhador, sua

necessidade de participação nos processos de organização do trabalho e de acesso e domínio das informações relativas às reestruturações produtivas e organizacionais em curso”, além de participar também como cidadão crítico na esfera pública e “nas instituições da sociedade civil”¹².

Seja como instrumento de emancipação ou de instrumentalização das habilidades do trabalhador, têm surgido na literatura especializada algumas classificações para tais competências. Na concepção de Zarifian (citado por MARKERT, 2002, p. 203) as competências dividem-se em:

- Competências participativas, que dizem respeito ao conhecimento da função da organização como um todo, da “missão” e do negócio da empresa e à intervenção do trabalhador nesse processo;
- Competências transversais, que dizem respeito ao relacionamento entre as equipes de trabalho e redes de trabalho, de modo que o trabalhador conheça todo o processo produtivo; e
- Competências sociais, das quais fazem parte a autonomia e a responsabilidade.

Dentro do processo educacional, as competências têm sido classificadas em competências técnicas, que se relacionam com a aquisição do saber e do saber-fazer do trabalhador, ou seja, o conhecimento técnico e tecnológico; competências subjetivas, que dizem respeito às atitudes e comportamentos e se traduzem no saber-ser; e competências de gestão, que representam a capacidade de mobilização dos saberes técnicos com vistas à resolução dos problemas.

¹² Ver www.senac.com.br.

O surgimento da noção de competências demandou reformas educacionais em todo mundo, uma vez que se considerou que o modelo de formação profissional vigente não mais atendia às necessidades do mundo do trabalho. É nesse contexto de mudanças que vemos surgir novas tendências em educação no mundo, embora nosso interesse resida na América Latina e, principalmente, no Brasil, cabendo-nos identificar como se operaram tais mudanças.

2.2 Reforma da Educação Profissional

A nova prática social e produtiva conclama o surgimento de um novo papel para a educação que, até então, encontrava-se em situação de estabilidade. Segundo Kuenzer (1998, p. 113), “os conteúdos escolares vão sendo questionados em termos de sua adequação às demandas de compreensão e intervenção em uma realidade dinâmica”. Dessa forma, são sugeridos novos conteúdos “que fundamentem os novos processos sociais e produtivos”, possibilitando ao trabalhador, que deles se apropriarem, “acompanhar as transformações sociais”. O novo princípio educativo que daí surge vem exigir:

Que o trabalhador/cidadão do novo tipo domine os conteúdos básicos da ciência contemporânea que fundamentam os novos processos sociais e produtivos. Exige que tenha novas atitudes e comportamentos perante a sociedade e o trabalho, uma nova ética de responsabilidade, de crítica e de criação, voltada para a preservação da vida, do ambiente, e para a construção da solidariedade, como condições necessárias para a criação de uma sociedade mais humana e mais igualitária, que supere a exclusão;

A universalização da educação, pelo menos básica, da maioria da população, sem o que as exigências explicitadas no item anterior não poderão ocorrer. [...];

A ampliação da oferta pública nos demais níveis, na perspectiva do direito universal à educação (*ibidem*).

No sentido de preparar esse novo “trabalhador/cidadão”, estabelecem-se “novos pontos de contato entre a economia e a educação” (ROGGERO, 2000), predominando a compreensão de que o sistema educacional deve estar preparado para responder às demandas surgidas na esfera econômica” (FERRETTI, 1997, p. 230). Assim, a educação ganha nova dimensão ao ser considerada, dentro do regime de acumulação flexível, como o principal instrumento de integração e de transformação, uma vez que o conhecimento passa a ser considerado como “principal recurso econômico” (ROGGERO, 2000).

Para Ferretti (2002, p. 300) a crença de que a educação possibilita o enriquecimento e desenvolvimento das nações torna-se contraditória em países em vias de desenvolvimento, como o Brasil e os países subdesenvolvidos que não possuem estrutura econômica e social para garantir à população os benefícios provenientes do acesso à educação.

Justamente por acreditar-se que a educação (no modo de acumulação flexível) conduzida pelo modelo de competências será capaz de conferir ao trabalhador a capacidade de criticar e tornar-se independente, Ricci (1999, p. 144) defende que a educação, pelo contrário, foi utilizada como um dos pilares de sustentação do processo de industrialização, e que, a partir nos anos 1950, “gestou-se no Ocidente uma concepção educacional de massas, muito mais apoiada na memorização de conceitos e rotinas que propriamente numa visão heterogênea e crítica da realidade” (*ibidem*). A esse trabalhador formado num modelo massificado de educação ele atribui a alcunha de *homem-boi*.

Ainda segundo Ricci (*idem*, p. 147), o modelo educacional difundido entre os anos 1950 e 1970 propunha a divulgação de uma ética do trabalho. Podem ser apontadas como principais características desse modelo de formação:

- a) ensino seriado, cuja principal metodologia era a memorização e tinha como objetivo formar uma leva de trabalhadores especializados, que, ao final de um determinado período, estariam aptos para reproduzir uma série de disciplinas;
- b) estrutura hierárquica fordista no interior da escola, onde a direção e seus assessores sobrepunham-se funcionalmente ao professor, controlando o cumprimento do horário e das normas;
- c) exigência da capacidade de memorização do professor, redirecionando o seu *status* de intelectual ao de reproduzidor de técnicas e conteúdos;
- d) estabelecimento de um processo seletivo e da privatização dos conteúdos, que levava à crença de que a escola mais adequada seria aquela que garantia o ingresso na universidade.

Ao desencadear-se as reformas educacionais, Ricci (*idem*, p. 156) afirma estar havendo uma redefinição do papel da educação, situando-se muitas vezes às demandas específicas do mercado de trabalho. Nesse sentido, Esteve (1995 citado por RICCI, *idem*, p. 164-6) identificou no continente europeu as seguintes mudanças com relação à proposta de educação para o regime de acumulação flexível:

- a) polivalência do professor, compelindo-o a atuar em várias frentes no dia-a-dia da escola;
- b) pouca ou nenhuma participação da família na vida do aluno, a que ele atribui a elevação da participação da mulher no mercado de trabalho;

- c) novas fontes de informação, onde o espaço da sala de aula e da biblioteca expandem-se para a Internet e outros meios de comunicação;
- d) aceitação da diversidade e pluralidade, promovendo a multiconceituação da educação;
- e) mudança da concepção que a sociedade tinha da educação no que diz respeito à mobilidade social;
- f) proletarização do professor;
- g) constante alteração nos currículos;
- h) poucos recursos materiais disponíveis;
- i) nova relação professor/aluno; e
- j) fragmentação do trabalho do professor provocada pela polivalência.

Sobre tais constatações, Ricci (*ibidem*) argumenta que, mesmo com certo grau de fatalidade, parece haver entre os professores esse sentimento de mudança.

O autor (*idem*, p. 164) acentua que o professor sofre forte impacto no movimento de reestruturação produtiva, justamente porque dele é cobrada a reorganização do tempo, o trabalho em equipe, a participação em atividades extra-classe, a constante atualização. Dele também é exigida uma postura polivalente, quando lhe são incorporadas funções que antes pertenciam à coordenação e à direção da escola.

O professor, inserido nessa nova perspectiva escolar, torna-se um pesquisador, um investigador da realidade local, articulando-a com os conhecimentos disponíveis e oferecendo espaços de reflexão à comunidade; o conhecimento apresentado supera a departamentalização da realidade imposta pela estrutura disciplinar estanque. É ainda um facilitador da produção de conhecimento e de busca de soluções. Por fim, participa da gestão escolar, propiciando uma vinculação entre demandas pedagógicas e demandas sociais apresentadas pela comunidade. (*idem*, p. 169).

No caso específico da educação profissional, algumas tendências fizeram-se sentir no presente contexto, dentre as quais o estreitamento das relações entre o sistema educacional e o de educação profissional e exigência de maior escolaridade prévia do candidato à formação profissional, que segundo Caillods (citado por FERRETTI, 1997, p. 239), estaria vinculada tanto à baixa qualidade da educação básica nos países em desenvolvimento quanto à falta de oferta de empregos para jovens que concluíram apenas o ensino regular, mas também seria responsável por afastar da educação profissional aqueles que fracassaram ou foram excluídos da educação formal.

Nos anos 1990, os sistemas de capacitação profissional da América Latina, encontrar-se-iam em sua terceira etapa de evolução, que teria se iniciado timidamente nos anos 1970 e se consolidado nos anos 1980. No Brasil, esse processo apresentou certa lentidão, passando a acontecer de forma mais concreta no início da década de 90. Não somente o reconhecimento por parte das agências de formação profissional no âmbito da América Latina de um nova economia, mas também a pressão exercida pelos empresários e pelos trabalhadores têm sido apontadas como razões para a reforma do ensino profissionalizante no Continente.

Nesse sentido, têm-se configurado algumas tendências na educação profissional, tais como o surgimento de novas agências e a reestruturação das já existentes, como também o aumento da diversidade de ofertas de capacitação, seja por iniciativa própria, seja mediante a solicitação do empresariado. Ademais, algumas agências, cuja tradição destinava-se à capacitação do posto específico de trabalho, ao mesmo tempo em que permanecem ofertando esse tipo de formação, voltam-se também para a “capacitação demandada pela introdução das inovações tecnológicas” (*idem*, p. 234).

Ferretti (*ibidem*) chama a atenção também para o grande contingente de trabalhadores não-ocupantes dos “postos-chaves de trabalho” que tem procurado cursos de capacitação e que têm levado às agências a mudar o foco da formação inicial para a formação complementar, oferecendo cada vez mais cursos de especialização, atualização e complementação.

Ainda são apontadas como tendências na educação profissional:

- a) a “organização de sistemas mistos de capacitação dos quais participam o sistema educacional, as agências de formação privada e as empresas”;
- b) promoção da educação de forma alternada, intensificando a relação escola/empresa;
- c) redução dos programas de aprendizagem; e
- d) a ênfase na formação continuada, “apoiada no pressuposto de que a formação continuada é vital para aumentar a produtividade da força de trabalho e sua mobilidade profissional, bem como garantir a flexibilidade no mercado de trabalho” (*idem*, p. 240-241).

2.3 Reestruturação da Educação Profissional Brasileira

Alterações significativas no que diz respeito à educação, e, nesse ponto, a educação profissional, serão propostas através da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Decreto 2.208/97, motivadas pelas mudanças no mercado e por reformas educacionais que já se faziam acontecer no mundo e na América Latina.

A partir dos anos 1990 é que vão ser sentidas as transformações nos modelos educacionais quando é possível identificar nos discursos políticos da maioria dos países

da América Latina, inclusive o Brasil, a educação como prioridade e o deslocamento de recursos para este fim (CASASSUS, 2001, p. 25). As iniciativas no sentido de se cumprir tal meta podem ser evidenciadas, sobretudo nas reformas na legislação educacional que se operaram ao longo do continente, a saber: Argentina (1993), Bolívia (1994), Colômbia (1993 e 1994), Chile (1994/1997), México (1993) e Brasil (1996).

É justamente a partir da sanção da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que começam a ocorrer mudanças concretas no âmbito da educação, inclusive da educação profissional. Em termos oficiais, isto representa que todas as instituições de educação profissional das esferas pública e privada deveriam ajustar-se às mudanças propostas pela legislação. Segundo Manfredi (2002, p. 113), a reforma educacional no Brasil resultou do debate entre o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação, bem como de entidades representantes da sociedade civil, como os sindicatos, por exemplo.

Baseando-se no prévio diagnóstico da educação profissional no Brasil publicado no documento *Questões críticas da educação brasileira, de 1995*, o Ministério do Trabalho (MTb¹³) propunha “o desenvolvimento de estratégias formativas destinadas à qualificação/requalificação de trabalhadores jovens e adultos e à sua formação continuada, buscando superar a visão predominante de treinamento” (*idem*, p. 115-6). Assim, o MTb entendia que a formação do trabalhador deveria enfatizar “o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos básicos, específicos e de gestão, voltados para o desenvolvimento plural do indivíduo, e o reconhecimento e a valorização dos saberes adquiridos por meio das experiências de trabalho” (*ibidem*). O MTb propunha a educação profissional como integrante do planejamento para o

¹³ Hoje denominado de Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

desenvolvimento sustentável do país (MANFREDI, 2002; FERRETTI, 1997), associada a políticas de emprego trabalho e renda.

Por outro lado, o Ministério da Educação (MEC) passou a defender a idéia de que “para o Brasil ingressar num novo patamar de desenvolvimento seria preciso fazer investimentos na formação e no desenvolvimento dos recursos humanos”, tal como nos países desenvolvidos. Desse modo, o MEC propunha um Sistema Nacional de Educação Tecnológica, composto por todas as escolas técnicas do setor público em âmbitos federal, estadual e municipal, além de instituições da rede privada como o SENAI e o SENAC. O Sistema Nacional de Educação Tecnológica ofereceria cursos que contemplariam uma diversidade de categorias, tais como qualificação básica para jovens e adultos; formação prática em nível fundamental, ocorrendo concomitantemente a este; formação técnica de nível médio; formação técnica de nível superior; e formação profissional plena em nível superior (KUENZER citado por MANFREDI, *idem*, p. 118-9).

Outra proposta de reestruturação da educação partiu da ala empresarial, que se posicionou em favor da elevação da escolaridade e da necessidade em oferecer novos cursos de qualificação e requalificação. Segundo Manfredi (*idem*, p. 123-4), o discurso empresarial estabeleceu como propostas para a reforma educacional:

- a) a universalização do ensino fundamental e busca de padrões elevados da educação básica;
- b) valorização da atividade de ensino e treinamento;
- c) paralela e complementarmente ao sistema de educação básica, o sistema de educação técnica profissionalizante, no qual o SENAI tem um papel estratégico, deverá ser reforçado até como opção vocacional efetiva dos jovens que completam seu período educacional;
- d) criação de programas especiais de reciclagem e de educação de adultos, para a população analfabeta ou com níveis mínimos de escolaridade.

É nesse contexto de discussões em diversos setores da sociedade e com o objetivo de adequar a oferta às demandas de educação de modo a atender aos novos princípios econômicos e tecnológicos que são promulgados a LDB e o decreto 2.208/97, que regulamenta aquela com relação à educação profissional. Assim, o ensino médio é dissociado do ensino profissionalizante, sendo atribuído àquele o caráter de articulador de “conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem ser profissionalizante, ou seja, preparando para a vida” (*idem*, p. 129). Em contrapartida, ao ensino profissionalizante é atribuído um caráter de complementaridade, devendo conduzir “ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva” (*ibidem*).

A LDB concede ao ensino médio três propósitos principais, a saber:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, de modo que seja capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou a aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (*ibidem*).

Os artigos 39 ao 42, da LDB, regulamentados pelo decreto 2.208/97 definem como objetivo da educação profissional:

- a) formar técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior para os diferentes setores da economia;
- b) especializar e aperfeiçoar conhecimentos tecnológicos;
- c) qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, para a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (*ibidem*).

A educação profissional finda por classificar-se em nível básico, cuja oferta de cursos não estabelece pré-requisito de escolaridade prévia; nível técnico, que deve ser cursado concomitantemente ao ensino médio ou posterior a ele e possuir estrutura curricular independente deste; e o nível tecnológico, que compreende os cursos de nível

superior em área tecnológica, destinados a egressos do nível médio ou técnico. O decreto também fixou algumas modificações com relação à estruturação dos cursos e seus currículos, a saber:

- agrupamento dos currículos por disciplina, e destas por módulos;
- um módulo poderá corresponder a várias habilitações profissionais, podendo ser cursado em instituições diversas, tendo caráter qualificante, e “dando direito a certificado de competência;
- aproveitamento de disciplinas de caráter profissionalizante cursadas no ensino médio;
- a conclusão de todos os módulos pertencentes a uma habilitação profissional concede ao educando o direito de obter diploma de nível técnico médio;
- os docentes que ministrarem aulas no ensino técnico deverão estar preparados técnica, tecnológica e pedagogicamente, esta última mediante a frequência e aprovação a cursos de licenciaturas ou de programas especiais de formação pedagógica (*ibidem*).

Sem dúvida, um importante avanço na formação profissional concedido pela nova legislação foi a certificação por competências¹⁴, que permite ao trabalhador o certificado de uma competência mediante a avaliação do seu conhecimento tácito no ambiente de trabalho ou em ambiente propício para tal avaliação. Entretanto, algumas críticas são feitas à nova configuração da educação profissional no que diz respeito à dissociação do ensino médio do profissionalizante e à modularização dos currículos.

A dualidade entre o ensino formal e o ensino profissionalizante é criticada por Kuenzer e Ferretti (citado por Manfredi, *idem*, p. 134) sob a argumentação de que o sistema retrocede 40 anos no tempo, estabelecendo, a exemplo das primeiras experiências em educação profissional no Brasil, duas trajetórias distintas: a dos acadêmicos e a dos trabalhadores. Para os autores, a dissociação entre ensino

¹⁴ Os pressupostos para a certificação por competências encontram-se alicerçados na legislação específica da educação profissional, quais sejam: a Lei Federal 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação profissional – artigo 41; Decreto Federal nº 2208/97, regulamentador da LDB – artigo 11; Parecer CNE/CEB nº 17/97, que estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional; Resolução CNE/CEB nº 04/99, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional em nível técnico; e Parecer CNE/CEB nº 16/99, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico.

profissionalizante e ensino formal, proposta pela nova LDB, sugere a concepção taylorista de divisão entre a concepção e a execução e nega um dos princípios da reforma que é o da universalização da educação.

A modularização dos currículos, que aparece como consequência do aumento de habilitações oferecidas dentro dos cursos técnicos, também representa objeto de crítica, que para Ferretti (1997, p. 255) parece destinar-se muito mais ao “interesse em flexibilizar as escolas da rede técnica de ensino para oferta ampla de formação mais ligeira”, contemplando a *educação profissional permanente* do que o de “prover os trabalhadores de uma sólida formação”.

Diversas mudanças têm-se observado nos discursos acadêmicos, empresariais e educacionais no que diz respeito a uma nova educação profissional construída após a promulgação da LDB. Dentre as quais podemos mencionar a relação teoria x prática, a construção do trabalhador-cidadão, a atuação do professor em sala de aula e fora dela, a ampliação dos espaços didático-pedagógicos. Cabe-nos, por meio da investigação, identificar como tais mudanças vêm-se operando e em que medida, sobretudo, qual o real discurso que existe por trás dessa nova educação profissional. Para tal, definimos como objeto de pesquisa o discurso do docente do SENAI-PE, donde fazemos uso do método de análise do discurso, sobre os quais discorreremos no capítulo que segue.

3 A ANÁLISE DE DISCURSO COMO MÉTODO DE ANÁLISE DO DISCURSO DO DOCENTE DO SENAI-PE

Pretendemos discutir, neste capítulo, alguns elementos constitutivos da Análise do Discurso sobre os quais baseamos a análise dos dados coletados. Embora não vinculemo-nos a um ou outro teórico especificamente, tivemos como ponto de partida a proposta de Fairclough, denominada Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), justamente porque esta entende o discurso como parte contributiva para a mudança social.

Apresentamos inicialmente nossos campo e sujeito da pesquisa, assim como elementos característicos destes. Em seguida, expomos nossas problematização e hipóteses, para posteriormente discorrermos sobre os elementos teóricos que fundamentam nosso método de análise, relacionando-os com a mudança nas ações de formação profissional, de maneira que possamos justificar a escolha da AD como método apropriado para tal análise.

3.1 A Reestruturação da Educação Profissional e o SENAI-PE como objeto de pesquisa

Considerando as transformações ocorridas no mundo do trabalho e no mundo da educação, especificamente a educação profissional, já explicitadas no Capítulo 1, adotamos como campo de pesquisa o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Departamento Regional de Pernambuco (SENAI-PE). As razões para a nossa escolha, fundamentam-se no papel que o SENAI tem desempenhado com relação à formação do

trabalhador ao longo de sessenta anos de fundação, uma vez que sua criação teve como principal objetivo a preparação de mão-de-obra especializada para atender a demanda da industrialização. Ademais, é sabido que a instituição vem passando por processos de reestruturação do seu modelo de “fazer” educação, que são, na verdade, reflexos das transformações ocorridas em escala global.

O Departamento Regional de Pernambuco do SENAI integra uma rede de educação profissional em âmbito nacional da qual fazem parte outros vinte e seis departamentos regionais, todos ligados e, em certa medida, em condição de subordinação, ao Departamento Nacional¹⁵. Sua criação teve a finalidade de formação de mão-de-obra especificamente para a indústria, que nos anos 1940 (década da sua fundação) encontrava-se em expansão no Brasil. Alegando estar sempre em sintonia com o mercado, o SENAI-PE procura justificar a oferta de cursos e quantidade de vagas oferecidas nas áreas por ele determinadas, a saber: alimentos, automação industrial, automotiva, confecção e moda, construção civil, eletroeletrônica, metalmecânica, gestão, higiene e segurança no trabalho, informática, química, refrigeração, solda, têxtil e telecomunicações.

Com relação à sua atuação na formação dos novos trabalhadores da indústria, o SENAI considera-se uma instituição sensível às novas demandas do setor industrial, procurando desenvolver programas específicos para atualizar, diversificar e expandir a aprendizagem industrial. Uma vez que o vetor principal da instituição é representado pela expressão *Educação para o Trabalho*, firmaram-se algumas ações no sentido de alavancar a reestruturação do modelo de educação. Modelo esse que se baseia na

¹⁵ No capítulo seguinte apresentamos a instituição mais detalhadamente. A nossa intenção nesse momento é apenas justificar a escolha do SENAI-PE como campo de pesquisa.

formação para competências, preconizada na legislação educacional, após a reforma da LDB.

Nosso intuito foi identificar elementos que evidenciassem a repercussão das transformações no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na educação profissional, (em especial a passagem do modelo de formação que preparava o indivíduo para atuar num ambiente de trabalho fundamentado na administração taylorista/fordista para o modelo de formação baseado nas competências subjetivas e técnicas a serem adquiridas individualmente por cada trabalhador). Para tanto, entrevistamos membros do corpo docente do SENAI-PE, uma vez que o processo de formação do trabalhador encontra-se centralizado na figura do professor (ver Tabela 1), além dos profissionais responsáveis pelo acompanhamento dos alunos nas empresas, e um representante da gerência para contraponto, se houvesse necessidade. Ademais, a inclusão de alunos, como também de empresários poderia dispersar o foco da pesquisa.

Definimos a nossa amostra por área de atuação, classificadas em: Metalmeccânica (Automobilística, Refrigeração e Eletromecânica); Eletroeletrônica (Telecomunicações, Eletrotécnica e Eletrônica), Alimentos, Construção Civil e Têxtil e Vestuário (Têxtil, Design de Moda). Os docentes dos cursos de Telecomunicações, Eletrônica e Design de moda foram excluídos da pesquisa pelo pouco tempo de atuação no SENAI-PE. Quando da análise dos dados, buscamos relacionar seus posicionamentos à sua formação acadêmica, área de atuação e trajetória profissional na indústria (se houver) e no SENAI-PE como docente.

TABELA I: PERFIL DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

Tempo de Atuação no SENAI	Nº de Docentes	Com curso de aprendizagem industrial ou técnico no SENAI	Com curso de graduação (mesmo em andamento)	Com pós-graduação	Com vivência no modelo que antecede à reformulação da educação profissional
1 a 3 anos	4	2	4	2	0
4 a 9 anos	6	1	6	2	2
10 a 20 anos	7	4	6	1	7
Mais de 20 anos	3	5	1	0	3

Fonte: SENAI.PE. Divisão de Talentos Humanos.

No total, foram entrevistados vinte docentes, o diretor técnico da instituição¹⁶ e cinco analistas de educação profissional, que são os agentes responsáveis pela operacionalização nas escolas das ações de educação profissional, assim como pelo acompanhamento nas empresas dos alunos encaminhados para a menor-aprendizagem ou para o estágio.

Buscamos informações junto aos docentes (Anexo 1) sobre o seu ponto de vista com relação ao novo modelo adotado e como eles têm procedido em sua prática em sala de aula, de modo que atenda a tal modelo. A atuação do SENAI-PE em termos estabelecer políticas e incentivos para o professor, com vistas ao desenvolvimento no dia-a-dia dessa prática educacional, também constituiu objeto de investigação. No caso do diretor técnico (Anexo 2), buscamos estabelecer um contraponto entre o seu discurso, na condição de representante da gerência do SENAI-PE, e o do docente. As informações prestadas pelos analistas de educação foram muito mais no sentido de avaliação do modelo baseado em competências e da identificação das necessidades colocadas pelos empresários com relação ao novo trabalhador.

¹⁶ A Diretoria Técnica é o setor responsável em identificar as demandas de mercado, assim como estabelecer as ações e diretrizes a serem seguidas com relação às ofertas de educação profissional.

Consultamos também documentos institucionais, quais sejam, planos dos cursos da área de metalmeccânica, manual do candidato ao processo seletivo (2006), e documentos metodológicos (SENAI. DN, 2002a; 2002b) para a composição dos currículos, certificação por competências e criação dos comitês técnico-setoriais.

3.1.1 Problematização

Tomamos como ponto de partida os questionamentos ao modelo fordista surgidos com a complexificação do modo de produção capitalista (novas formas de gestão, uso de novas tecnologias), assim como as transformações ocorridas no mundo do trabalho a partir desses dilemas. Tem-se como pressuposto que a reestruturação do universo produtivo tenha desencadeado o surgimento de um novo trabalhador e de novas necessidades de treinamento formal. Além da elevação da qualificação, já que o trabalhador deveria ter compreensão do processo como um todo e, ao mesmo tempo, estar apto para trabalhar com as novas tecnologias, foram-lhes exigidos novos atributos, a saber, criatividade, autonomia, senso de equipe e organização, entre outros.

Diante disso, a formação desse trabalhador também passou a ser questionada no Brasil e, mediante as cobranças do setor produtivo e o surgimento de uma nova legislação educacional, as principais agências de formação profissional assimilaram e reproduziram o discurso do novo trabalhador industrial, formado com base em múltiplas competências. Assim, o movimento de reestruturação produtiva gerou ao mesmo tempo um movimento de reestruturação da educação, incluindo a educação profissional, levando a mudanças curriculares e novos formatos dos cursos profissionalizantes.

Nesse sentido, convém indagarmos: de que maneira o discurso das múltiplas competências tem sido assimilado, interpretado e reproduzido (paráfrase e polissemia) pelo professor da educação profissional, aqui representado pelo docente do SENAI-PE?

Com vistas a responder a tais questionamentos estabelecemos como campo de pesquisa o SENAI-PE, cujo recorte é representado pelo ponto de vista do docente com relação ao modelo proposto para a formação do trabalhador. Buscamos identificar, à luz da Análise de Discurso, qual a visão do docente do SENAI-PE com relação às exigências do mundo do trabalho e ao modelo de formação por competência; de que maneira o discurso do novo trabalhador é assimilado, reproduzido ou questionado pelo docente. Procuramos também encontrar relações entre a história do docente dentro da instituição e no mundo do trabalho com seu ponto de vista e qual o comportamento do SENAI-PE no que diz respeito à formação de mão-de-obra em relação ao mercado, em relação ao aluno e em relação ao docente. Enfim, as divergências e convergências entre o discurso da instituição e o discurso do docente com relação à reestruturação da educação profissional.

3.1.2 Hipóteses

Mesmo reconhecendo que a reestruturação produtiva tem possibilitado o surgimento de novas tarefas, o que realmente demanda uma nova formação profissional, sobretudo em nível mais elevado, acreditamos que, pelo menos, no SENAI-PE o propósito da educação tem sido direcionado para o atendimento de demandas específicas do setor produtivo. A preparação do trabalhador (e aí incluímos a aquisição das competências técnicas – o saber-fazer e o conhecimento, e as competências

subjetivas – o saber-ser e o saber-agir) é construída não no sentido de preparar o trabalhador-cidadão, e sim o adepto do modo de produção no qual está inserido, com a ressalva de que bem mais capacitado para atuar em diversos setores da empresa, propondo soluções e inovações no processo e no produto.

No tocante às peculiaridades regionais, percebemos que ainda não há uma necessidade clara desse novo trabalhador. Trabalhamos com a hipótese de que, mantendo uma posição conservadora, muitos desses empresários não consideram ser necessário um trabalhador com tal perfil, preocupando-se apenas com a ocupação do posto de trabalho e com a sua produtividade, mensurada em números.

Ademais, a formação acadêmica, e, sobretudo o histórico profissional do professor, associado à necessidade do novo trabalhador, além de incidir diretamente no modo como as aulas serão ministradas, no seu ponto de vista sobre a educação profissional e nas relações mestre x aprendiz, vai representar fator de motivação para a aceitação ou não desse novo modelo de formação do trabalhador.

3.2 Alguns Elementos Teóricos da Análise de Discurso

A Análise de Discurso (AD) surgiu na teoria social como uma proposta de análise lingüística que confere ao conteúdo social dos dados coletados em entrevistas a possibilidade de ser interpretado à luz da própria linguagem, passando esta a desempenhar um papel mais central dentro dos fenômenos sociais. Para a AD não há linguagem desprovida de historicidade e de significado, e não há fato social que não possa ser expresso através da linguagem. É justamente por possuir esse caráter dinâmico e dialético que a AD é posta como método para analisar mudanças já fixadas ou em

curso na sociedade, porque contempla não só a mudança social em si, mas os discursos que geraram e que são gerados pela mudança, além do contexto em que esses discursos são gerados e por quem são gerados.

A AD estabelece-se como disciplina a partir dos anos 1950, quando surgem duas tendências antagonistas no que diz respeito às concepções de discurso e dos métodos de análise deste. A primeira perspectiva parte do trabalho de Harris, *Discourse Analysis*, datado de 1952, considerada como a perspectiva americana da AD, que mesmo livrando o texto do seu “viés conteudista” concebe “frase e texto como elementos isomórficos diferenciando apenas em grau de complexidade”. A análise do texto preocupa-se muito mais com a organização dada aos elementos que o constituem do que com a estruturação dos sentidos (BRANDÃO, 2002, p. 15-6). Em sentido oposto, a perspectiva européia, representada por Benveniste, parte da relação entre o discurso e as condições de produção desse discurso (ORLANDI citado por BRANDÃO, *idem*, p. 16).

No terreno da AD, a concepção de discurso rompe os limites da fala e da gramática, passando a referir-se à linguagem em movimento dotada de significado, “a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2000, p. 15). É também o objeto dotado de elementos sociais e históricos em que se pode observar a relação entre língua e ideologia (*idem*, p. 16-7). Ademais, o discurso não representa apenas transferência de informação, também não constitui nenhum sistema de “fala”, e sim o lugar onde os sujeitos estabelecem relações com a língua e com a historicidade, ao mesmo tempo em que são construídos e posicionados. Para Orlandi (*idem*, p. 19),

conjugando a língua com a história na produção de sentidos [a Análise do Discurso] trabalha o que vai-se chamar a forma material [...] que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é portanto lingüístico-histórica.

O que faz com que a AD considere que os elementos simbólicos a que se submete a linguagem alteram o conteúdo real da história. A constituição do sujeito estará diretamente ligada aos seus elementos sócio-históricos (*idem*, p. 19-20). Assim, “a linguagem só é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (*idem*, p. 25).

A AD trata ainda das condições de produção, ou seja, o contexto sócio-histórico, e a interpretação dada ao discurso, que será direcionada sob o ponto de vista do analista. O que significa dizer que as variáveis serão determinadas pelo pesquisador, de acordo com os elementos que ele pretende analisar naquele discurso especificamente. As condições de produção referem-se aos mecanismos a que se recorre na formação do evento discursivo, que representa o contexto imediato em sentido estrito e o contexto sócio-histórico em sentido mais abrangente. A memória discursiva, a que se recorrerá para compor o interdiscurso representa um dos mecanismos de constituição do evento. Significa o “já-dito”, a utilização de conceitos, palavras, linguagens utilizadas em outros lugares que são tomadas emprestadas para a constituição de um novo discurso (*idem*, p. 31-33). Desse modo, ORLANDI (*idem*, p. 34) afirma que

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. [...] É preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’ possa fazer sentido em ‘minhas’ palavras.

Além da memória discursiva, ORLANDI (*idem*, p. 35) refere-se ao “esquecimento” presente na teoria de Pêcheux, representante da corrente teórica da AD francesa:

O esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. [...] Os sujeitos ‘esquecem’ que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas

palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. (*idem*, p. 37).

Os processos de produção da linguagem classificam-se ainda, segundo Orlandi (*idem*, p. 36-8), em parafrásicos, “pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém”, e polissêmicos, que correspondem ao deslocamento e à “ruptura dos processos de significação”. A construção do discurso dá-se em meio à articulação da paráfrase e da polissemia, justamente porque o discurso será composto pela repetição da paráfrase e pela tentativa de mudança dos significados da polissemia. E nesse “jogo tenso” fica evidente o caráter de incompletude do discurso e do sujeito destes discursos, uma vez que tanto o sujeito quanto o discurso irão constituir-se a partir dos elementos parafrásicos e polissêmicos. Dessa maneira,

os sentidos e os sujeitos podem ser outros. Todavia nem sempre o são. Depende de como são afetados pela língua, de como se inscrevem na história. Depende como trabalham e como são trabalhados pelo jogo entre paráfrase e polissemia (*idem*, p. 37).

Ademais, se a paráfrase, enquanto repetição, se estabelece como a raiz do sentido, é a polissemia que vai garantir os diversos sentidos “num mesmo objeto simbólico”. E, mais uma vez, a relação conflituosa entre uma e outra abre espaço para o “confronto entre o simbólico e o político”. A relação que aí se estabelece possibilita a construção do evento discursivo (*idem*, p. 38).

Fairclough, por sua vez, (2001), propõe analisar a mudança no evento discursivo como ponto de partida da mudança social, considerando uma relação dialética entre uma e outra, fazendo uso, para tal, da concepção foucaultiana de discurso em que este se refere aos “modos de estruturação das áreas de conhecimento e poder” (p. 21-22). Sob esse ponto de vista, os discursos manifestam-se em formas particulares e simbólicas de

uso da linguagem, não só representando entidades e relações sociais, como também as construindo. À medida que os discursos passam a ser responsáveis pela construção e constituição das relações sociais em diferentes níveis, os interlocutores passam a ser situados como sujeitos sociais, adquirindo uma identidade social (*ibidem*). Ademais, o discurso adquire um sentido socioteórico, já identificado em Foucault, à medida que é considerado como sendo, simultaneamente, texto, prática discursiva e prática social.

Tal concepção transforma o discurso numa forma em que os sujeitos sociais além de agirem sobre o mundo e sobre os demais sujeitos, agem dentro de um modo de representação; estabelece uma relação dialética entre a prática social (discurso) e a estrutura social, sendo esta tanto efeito quanto causa daquela; e mostra o discurso como uma prática, tanto de representação quanto de significação do mundo, que constitui e constrói o mundo em significado (*idem*, p. 90). Nesse sentido, o discurso contribui para a construção das identidades, posições e relações sociais e para a construção de sistemas de conhecimento e crença.

Fairclough aponta para a análise do evento discursivo sob a concepção gramscianiana de hegemonia, justamente porque julga a prática discursiva como um modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens do discurso existentes” (*idem*, p. 126).

Compreende que a hegemonia pode manifestar-se sob quatro formas: como liderança e dominação nas esferas da economia, da política, da cultura, e, como consequência, no campo ideológico de uma determinada sociedade; como o poder exercido por uma das classes considerada como fundamental em termos de representação econômica sobre a sociedade como um todo; por meio de alianças e concessões entre classes dominantes e “dominadas” conquistadas através de elementos

ideológicos; e como luta constante pelo poder no sentido de construção, manutenção ou rompimento de “alianças e relações de dominação/subordinação” (*idem*, p. 122).

Fairclough acredita que em sua dimensão social, a produção, reprodução e consumo dos eventos discursivos constituam uma dimensão da luta hegemônica, já que contribui para a reprodução ou para a transformação da ordem do discurso (normas e convenções) e das relações sociais existentes (*idem*, p. 123-4).

Analisar qualquer evento discursivo como prática discursiva implica em focalizar os processos de produção, distribuição e consumo textual, que, por sua vez, são processos sociais vinculados aos ambientes em que são gerados, podendo variar de acordo com fatores sociais. Nesse sentido, é fundamental considerar que a análise dos elementos léxicos, tal como o surgimento de novas palavras ou mudanças de sentido das palavras com base no que está apenas documentado no dicionário restringe o alcance da análise. Assim é sugerida a substituição do termo vocabulário por termos como lexicalização ou significação, que, implicam em “processos de significação do mundo, que ocorrem diferentemente em tempos e épocas diferentes e para grupos de pessoas diferentes”. Assim, o termo passa a apresentar três focos de análise: o primeiro deles diz respeito ao uso de lexicalizações (significações) alternativas e sua significância política e ideológica; o segundo foco seria como os sentidos das palavras entram em disputa dentro das relações entre si; e o terceiro foco seria a “implicação política ideológica de metáforas particulares e sobre o conflito entre metáforas alternativas” (*idem*, p. 105).

Com base nos elementos constitutivos da AD acima explicitados, desenvolvemos nossa análise do discurso dos docentes do SENAI-PE com relação às

mudanças sofridas no modelo de formação do trabalhador a partir da reestruturação dos meios de produção e da legislação educacional.

3.2.1 O SENAI-PE e a Análise de Discurso

Partindo dos elementos acima expostos, identificamos que as problematizações surgidas na estrutura social, baseadas em contradições “entre as posições de sujeitos tradicionais”, agem como motivadores para a mudança no evento discursivo. A mudança ocorre porque as problematizações provocam dilemas entre os sujeitos envolvidos, que passam a agir de maneira criativa e inovadora ao “adaptarem as convenções existentes” a novas relações. Desse modo, a mudança manifesta-se por meio da adaptação e da combinação das convenções existentes ou até mesmo de forma transgressora. Nesse ponto, a paráfrase e a polissemia, enquanto processo de produção e interpretação, torna-se parte constitutiva da criatividade. O evento discursivo pode tanto contribuir para a preservação e reprodução das convenções quanto para as transformações destas, mediante a luta hegemônica, “dependendo da natureza da prática social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 128).

No caso da reestruturação da educação profissional, a problematização no ambiente de trabalho surge no momento em que novas formas de gestão e novas tecnologias passaram a ocupar o chão de fábrica, desencadeando novas relações de trabalho e a necessidade de um novo trabalhador. O conceito de *qualificação*, que antes ocupava a centralidade do discurso no que diz respeito à formação do trabalhador, dá lugar ao conceito de *competências*, determinando o aparecimento de um novo sujeito – o trabalhador polivalente. Assim, o discurso de uma nova educação profissional surge

como resposta às contradições e dilemas vivenciados no mundo do trabalho, em que o trabalhador não-polivalente não mais atendia às exigências do setor produtivo. O que se vê é a luta hegemônica no sentido de fazer crer na existência desse novo trabalhador. O surgimento de um novo discurso recorre a elementos já ditos, parafrásicos, ao passo que a interpretação e reprodução desse novo discurso abre espaço para a polissemia ao permitir novos significados.

Na dimensão da prática social, e nesse ponto a prática a que iremos nos referir daqui em diante diz respeito às ações do SENAI-PE, identificamos a presença de elementos parafrásicos e polissêmicos, uma vez que a instituição, ao reformular suas ações de educação profissional¹⁷, estará baseando-se tanto no discurso empresarial – que defende o uso das múltiplas competências no ambiente de trabalho com vistas, sobretudo, à produtividade – quanto no discurso legal, através da Lei de Diretrizes e Bases, que, assim como o discurso proveniente da classe empresarial, defende o uso das múltiplas competências no ambiente de trabalho, com a ressalva de que a formação do trabalhador deve ser plena, dotando-lhe de criticidade, não apenas instrumento da produtividade.

Ademais, se considerarmos que tais reformulações vão interferir também na formação de um novo docente, já que este é o responsável pela operacionalização das ações propostas, podemos supor que as transformações poderão ser assimiladas e/ou reproduzidas, como também poderá ocorrer uma luta hegemônica representada pela resistência à mudança no sentido de preservar as convenções anteriores. Nesse caso em específico, a mudança discursiva, ou seja, as contradições e dilemas partiram dos sujeitos que produzem o discurso e não dos que o interpretam ou que a eles estão

¹⁷ Sobre a reformulação da educação profissional no SENAI-PE, ver capítulo 3.

sujeitos. Por isso, a resistência à mudança pode se constituir na dimensão da prática social muito mais do que na dimensão da ordem do discurso em si.

Assim, o discurso de um novo trabalhador pode vir contribuir para o surgimento de novas relações sociais, mudando as posições dos sujeitos docente e aluno e atribuindo-lhes novas funções, dentro da instituição para o docente, e no mundo do trabalho para o aluno. Ademais, se considerarmos a interferência do discurso na construção de novos sistemas de conhecimento e crença (e aí podemos acreditar que esses sistemas são interpretados conforme a significação ideológica que lhe é dada), suspeitamos que muda não somente o sujeito professor, mas também a sua prática em sala de aula, incluindo a metodologia utilizada na transferência do conhecimento, assim como a relação estabelecida entre mestre e aprendiz. O papel hegemônico do discurso é fazer crer que formar o trabalhador polivalente, através de métodos que lhes desenvolva as competências técnicas e subjetivas, é o meio mais adequado de formar o novo trabalhador.

Para fins de análise do discurso do docente do SENAI-PE no sentido da construção de uma nova educação profissional, que implica, por sua vez, na construção de novas identidades (professor, aprendiz), novas relações e novas práticas sociais, fundamentamo-nos nos conceitos de paráfrase e polissemia, hegemonia, além de atentarmos para a presença da coesão e da coerência (tanto entre docente e instituição quanto entre os próprios docentes) e os processos de relexicalização, ou seja, o que mudou: os métodos, objetivos e práticas na formação do trabalhador ou apenas os elementos (sujeitos, relações, métodos) que constituem a educação profissional ganharam novas denominações e combinações?

4 O MODELO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SENAI-PE FRENTE ÀS NOVAS DEMANDAS PÓS-REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

4.1 O SENAI: Criação, Estrutura e Funcionamento

Nas primeiras décadas do Séc. XX, sobretudo a partir dos anos 1930, o Estado brasileiro, através do *desenvolvimentismo*, vinha adotando medidas enérgicas com vistas à industrialização do país¹⁸, investindo em setores da indústria pesada. Na década seguinte registra-se a criação da Companhia Siderúrgica Nacional (1941) e da Fábrica Nacional de Motores (1945). A consolidação da industrialização no Brasil transformava-se em realidade, ao mesmo tempo em que se intensificava a necessidade de mão-de-obra qualificada para atuar no setor produtivo.

A criação do SENAI deu-se em meio a tais iniciativas, através do decreto 4.048 de 20 de janeiro de 1942. Sua fundação vem representar a luta de setores da elite brasileira (paulistana), industriais, engenheiros, sanitaristas e educadores, cujos maiores representantes foram Roberto Simonsen e Roberto Mange¹⁹. As primeiras atividades do SENAI iniciaram-se no Estado de São Paulo, expandindo-se, posteriormente, para os demais estados da Federação.

Embora mantido com recursos da contribuição compulsória equivalente a 1% da folha de pagamento das empresas, o SENAI é uma instituição de caráter privado, cuja administração tem sido delegada a representantes da elite empresarial desde a sua fundação. Sua movimentação financeira é fiscalizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU). Entretanto as deliberações no tocante à oferta de cursos, seleção de alunos, áreas

¹⁸ Ver capítulo 1

¹⁹ Sobre a criação do SENAI ver MANFREDI (2002, parte II, capítulo II), BOCLIN (2005, capítulo I) e MORAES (2000, p. 83).

de atuação procedem de representantes do setor empresarial, através das Federações Estaduais e da Confederação Nacional da Indústria. O que subentende que a instituição prioriza o atendimento às necessidades específicas do setor produtivo em detrimento das questões macro (como a inclusão social, mediante a colocação de jovens no mercado de trabalho) no tocante à educação profissional. A esse respeito manifestou-se Weinstein (citado por Manfredi , 2002, p. 181):

A fundação do SENAI e do SESI deu à liderança industrial a oportunidade sem igual de estabelecer programas e atividades visando à racionalização do ambiente industrial, tanto dentro como fora da fábrica. Os decretos-leis que criaram o SENAI e o SESI e a legislação posterior regulamentando esses novos órgãos traçaram apenas um esboço muito geral de suas estruturas. Os decretos do governo, embora bastante explícitos quanto à composição dos órgãos administrativos e aos meios de financiamento descreveram as respectivas missões de maneira muito vaga. Assim, as formas definitivas que o SENAI e o SESI assumiram mostraram-se flexíveis o bastante para enfrentar conjunturas de mudanças políticas, econômicas e ideológicas, mas os contextos que deram origem a esses dois órgãos explicam as suas duradouras características institucionais [...] As próprias estruturas do SENAI e do SESI, à semelhança de sua estrutura de representação sindical, obviamente excluía as organizações operárias de uma participação direta e restringiam o papel dos representantes do governo, deixavam os industriais e seus técnicos de mãos livres para dirigir esses órgãos.

Posteriormente, o SENAI passou a incorporar o chamado Sistema S, um complexo de instituições corporativas mantidas com recursos dos empresários, com fins voltados para a assistência social, treinamento profissional, pesquisa e consultoria e assistência técnica às empresas. Além de terem em comum a inicial S, possuem estrutura organizacional similar. Fazem parte desse grupo, o SENAI e o SESI (indústria), o SEST e o SENAT (transporte), o SENAC e o SESC (comércio) e o SEBRAE (apoio à micro e pequena empresa).

O SENAI estruturou-se ao longo do território nacional, em dois blocos fundamentais: de um lado o Conselho Nacional e os Conselhos Regionais, cuja

responsabilidade é estabelecer a política de funcionamento e atuação do SENAI; do outro, o Departamento Nacional (DN) e os Departamentos Regionais (DRs). Ao primeiro é delegada a responsabilidade de coordenação e execução das políticas e das normas definidas pelo Conselho Nacional, orientando e apoiando financeiramente os DRs, e ao segundo, a responsabilidade pela operacionalização dos programas de educação profissional.

A participação do governo nas ações da instituição limita-se a um representante do Ministério do Trabalho e um do Ministério da Educação no Conselho Nacional e um representante das Delegacias Regionais do Trabalho nos Conselhos Regionais. Os demais integrantes de tais conselhos são representantes da classe patronal, em sua maioria, e representantes de outras instituições de educação profissional e/ou universidades.

4.2 O SENAI-PE

Contando atualmente com dez escolas técnicas²⁰ distribuídas na Região Metropolitana do Recife e cidades do interior, tais como Petrolina, Caruaru, Garanhuns e Santa Cruz do Capibaribe, além de duas agências de treinamento e um centro de unidades móveis²¹, o SENAI vem atuando no estado de Pernambuco há 62 anos. Suas propostas de educação profissional têm reproduzido as recomendações do Departamento Nacional com a ressalva de atender às especificidades da região. Oferece

²⁰ A nomenclatura Escola Técnica foi uma das novidades apresentadas no Manual do Candidato para a Seleção Unificada 2005 do SENAI-PE. Até então as unidades operacionais (UOs) classificavam-se em Centro de Formação Profissional (CFP) e Centro Nacional e/ou Regional de Tecnologia.

²¹ As agências de treinamento oferecem cursos de qualificação e treinamento de curta duração para a comunidade em geral, em sua maioria, de nível básico, ao passo que as escolas técnicas além de oferecerem cursos de qualificação e treinamento, sua oferta está concentrada nos cursos técnicos de nível médio, cujo ingresso do aluno é feito mediante seleção pública.

cursos técnicos nas áreas de Refrigeração, Eletromecânica, Automobilística, Eletroeletrônica, Telecomunicações, Alimentos, Têxtil e Vestuário e, para o ano de 2006, Química Industrial e Informática, conforme tabela abaixo. Além da oferta em nível técnico (médio), o setor metalmeccânico disponibiliza cursos de qualificação profissional de nível técnico, possibilitando ao aluno a opção de atuar como mecânico de Refrigeração ou de Automóveis. Como veremos com maior detalhe, o modelo pedagógico adotado é o baseado em competências, o que em nossa opinião não caracteriza vanguarda ou diferenciação em relação a outras instituições, já que tal modelo encontra-se preconizado na Lei de Diretrizes e Bases. Desperta o nosso interesse, no entanto, em identificar como as transformações no mundo de trabalho repercutem na formação do trabalhador.

TABELA II: ÁREAS DE ATUAÇÃO E CURSOS DE NÍVEL TÉCNICO OFERECIDOS PELO SENAI-PE

ÁREA DE ATUAÇÃO	CURSO	REGIÃO
ALIMENTOS	Técnico em Alimentos	Petrolina
AUTOMOBILÍSTICA	Técnico em Automobilística	Recife
	Qualificação Profissional de Nível Técnico – Mecânico de Automóveis	Caruaru e Petrolina
TÊXTIL E VESTUÁRIO	Técnico em Confeções do Vestuário	Paulista (Região Metropolitana do Recife), Caruaru e Petrolina
	Técnico em Têxtil	Paulista
METALMECÂNICA	Técnico em Eletromecânica	Recife, Cabo de Santo Agostinho (RMR), Petrolina e Caruaru
ELETROELETRÔNICA	Técnico em Eletrônica	Recife
	Técnico em Eletrotécnica	Recife, Cabo de Santo Agostinho e Petrolina
CONSTRUÇÃO CIVIL	Técnico em Gestor de Canteiros de Obras	Recife
REFRIGERAÇÃO	Técnico em Refrigeração	Recife
	Qualificação Profissional de Nível Técnico – Mecânico de Refrigeração	Cabo de Santo Agostinho e Petrolina
TELECOMUNICAÇÕES	Técnico em Telecomunicações	Recife

Fonte: SENAI.PE. Manual do Candidato: processo seletivo 2006

No que concerne às modalidades de educação profissional, o SENAI-PE adota quatro modelos: aprendizagem industrial, qualificação profissional, habilitação profissional de nível técnico e iniciação e aperfeiçoamento profissional (Tabela III), distinguindo-se entre si quanto à clientela atendida, os objetivos específicos de profissionalização a serem atingidos e os aspectos legais envolvidos.

TABELA III: MODALIDADE DE OFERTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SENAI-PE

OFERTAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	DESCRIÇÃO
Aprendizagem Industrial	§ Possibilita o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes compatíveis com um determinado posto de trabalho;
	§ Destina-se ao atendimento de menores candidatos a empregos, que se encontrem na faixa etária entre os 14 e 21 anos, estando sujeita à legislação trabalhista.
Qualificação Profissional	§ Possibilita o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes compatíveis com um determinado posto de trabalho;
	§ Proporciona formação especial em determinada ocupação, a maiores de 18 anos, podendo ser realizada em nível fundamental ou médio, de acordo com o perfil ocupacional pretendido.
Habilitação Profissional	§ Possibilita o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes compatíveis com um determinado posto de trabalho;
	§ Destina-se à formação profissional em nível médio, habilitando para o desempenho das funções de técnico de nível médio.
Iniciação e Aperfeiçoamento Profissional	§ Possibilita a aquisição de conhecimentos básicos para candidatos ao primeiro emprego ou o aperfeiçoamento/especialização de trabalhadores já qualificados.

Fonte: SENAI-PE. Divisão de Pesquisa e Estatística

O SENAI-PE realiza anualmente uma média de 1.026 matrículas/ano em seus cursos técnicos destinados aos menores, ou seja, em caráter de gratuidade, a um custo para a instituição de R\$ 8,19 (oito reais e dezenove centavos) aluno/hora em nível de aprendizagem e R\$ 12,29 (doze reais e vinte e nove centavos) aluno/hora em nível técnico. Tais valores representam, segundo informações fornecidas pela Divisão de Pesquisa e Estatística (DPE) da instituição, 95% da arrecadação compulsória, que corresponde a 1% da folha de pagamento das indústrias de médio e grande e porte. Com relação ao número de alunos egressos, anualmente são formados 600 alunos,

distribuídos entre as suas áreas de atuação, incluindo as escolas situadas no interior do Estado (Caruaru, Santa Cruz do Capibaribe e Petrolina).

Os perfis de conclusão dos cursos identificados na tabela compreendem desde a aquisição de competências técnicas referentes à área em questão até competências de gestão (Quadros I a X).

QUADRO I: PERFIL DE CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS

CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS	
Competências que formam o Perfil Profissional de Conclusão	
§	Receber, classificar e controlar a qualidade inicial de matérias-primas (principais e secundárias) orientando o seu encaminhamento para a produção;
§	Analisar físicoquímica, microbiológica e sensorialmente matérias-primas e produtos alimentícios e elaborar os laudos técnicos correspondentes;
§	Monitorar a redução de perdas fabris;
§	Sensibilizar, orientar e acompanhar a equipe de produção quanto à implantação das boas práticas de fabricação e à análise de perigos e pontos críticos de controle;
§	Adotar procedimentos que fortalecem o espírito de equipe, o clima organizacional e a segurança no trabalho;
§	Identificar no mercado, através de clientes, a necessidade de inovação e melhoria de produtos, elaborando propostas para o seu desenvolvimento;
§	Praticar efetivamente e estimular a prática, pela equipe, das ferramentas da qualidade;
§	Adotar procedimentos que priorizem o respeito ao meio ambiente;
§	Elaborar relatórios de acompanhamento da produção e propor melhorias no que se refere à manutenção de equipamentos e a outras questões vinculadas ao processo de produção no seu nível de competência

Fonte: SENAI.PE. Manual do Candidato: processo seletivo 2006

QUADRO II: PERFIL DE CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO EM AUTOMOBILÍSTICA

CURSO TÉCNICO EM AUTOMOBILÍSTICA	
Competências que formam o Perfil Profissional de Conclusão	
§	Ler e interpretar esquemas eletroeletrônicos, desenhos com vista explodida e manuais técnicos, atuando e procedendo eficazmente na correção, substituição ou manutenção de componentes dos sistemas veiculares;
§	Proceder, com a ajuda de instrumentos de medição a análise de falhas ou defeitos em componentes eletromecânicos e eletroeletrônicos, interferindo de forma a sanar o problema detectado;
§	Planejar ambientes de oficinas de reparação veicular, definindo o leiaute e o fluxo de produção, tendo por base a especificidade definida;
§	Propor formas de minimizar consumo de combustível e a poluição resultante da queima interna nos motores, a partir das competências adquiridas;
§	Aplicar conceitos de logística provendo a área de sua competência de insumos em quantidade capaz de otimizar o funcionamento da referida área, respeitando as normas técnicas de controle de estoque;
§	Elaborar, por processo de mistura, cores de tinta de acordo com catálogos de fabricantes, processando a repintura, desde a preparação da chapa ao acabamento final;
§	Atuar no sentido de contribuir para a preservação do meio ambiente, reciclando insumos poluentes, substituindo-os ou armazenando-os em local adequado;
§	Propor soluções ergonômicas visando a garantia de sua saúde ocupacional e das pessoas ligadas ao seu ambiente de trabalho;
§	Elaborar relatórios e gráficos com auxílio do computador para gerar insumos capazes de possibilitar o replanejamento da manutenção, de maneira racional.

Fonte: SENAI.PE. Manual do Candidato: processo seletivo 2006

QUADRO III: PERFIL DE CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO EM CONFECÇÕES DO VESTUÁRIO

CURSO TÉCNICO EM CONFECÇÕES DO VESTUÁRIO	
Competências que formam o Perfil Profissional de Conclusão	
§	Planejar e monitorar o processo produtivo;
§	Elaborar croquis;
§	Construir moldes para corte de peças a serem confeccionadas;
§	Executar tipos de corte e formas de encaixe/enfesto;
§	Assessorar equipes no desenvolvimento de coleções;
§	Desenvolver ampliação ou redução de moldes para confeccionar peças;
§	Elaborar gabaritos e identificações nos moldes para o corte, conforme o tecido;
§	Desenvolver técnicas de gradação, utilizando sistemas manuais e eletrônicos;
§	Elaborar planilhas de custo de fabricação e manutenção de máquina e equipamentos, considerando a relação custo x benefício;
§	Aplicar substratos têxteis e aviamentos;
§	Coordenar e desenvolver equipes de trabalho que atuam na instalação, na produção e na manutenção de indústrias de confecção, aplicando métodos e técnicas de administração de pessoas;
§	Monitorar, organizar e controlar o estoque da matéria-prima e do produto final;
§	Aplicar normas do exercício profissional e princípios éticos que regem a conduta do profissional da área;
§	Coordenar programas que apliquem princípios de higiene industrial, controle ambiental e destinação final de resíduos;
§	Administrar recursos humanos utilizando princípios éticos e de liderança, trabalhando técnicas voltadas para a motivação.

Fonte: SENAI.PE. Manual do Candidato: processo seletivo 2006

QUADRO IV: PERFIL DE CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO TÊXTIL

CURSO TÉCNICO TÊXTIL	
Competências que formam o Perfil Profissional de Conclusão	
§	Otimizar o processo produtivo, utilizando as bases conceituais dos processos têxteis;
§	Manusear adequadamente matérias-primas, maquinaria e produtos;
§	Controlar a qualidade da matéria-prima, dos processos e do produto final;
§	Planejar e monitorar os processos industriais têxteis;
§	Realizar análises fiscais utilizando equipamentos de laboratórios e em processos <i>on line</i> ;
§	Pesquisar, projetar e desenvolver novos processos e produtos para a cadeia têxtil;
§	Monitorar, organizar e controlar o estoque de matéria-prima e produto final;
§	Elaborar planos de manutenção preditiva e preventiva, orientando a execução dos mesmos, bem como as manutenções corretivas;
§	Aplicar normas do exercício profissional e princípios éticos que regem a conduta do profissional da área;
§	Coordenar programas que apliquem princípios de higiene industrial, controle ambiental e destinação final de resíduos;
§	Administrar recursos humanos utilizando princípios éticos e de liderança, trabalhando técnicas voltadas para a motivação;
§	Coordenar e desenvolver equipes de trabalho que atuam na instalação, na produção e na manutenção, aplicando métodos e técnicas de administração de pessoas;
§	Elaborar planilhas de custos de fabricação e de manutenção de máquinas e equipamentos, considerando a relação custo x benefício.

Fonte: SENAI.PE. Manual do Candidato: processo seletivo 2006

QUADRO V: PERFIL DE CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA

CURSO TÉCNICO EM ELETROMECANICA	
Competências que formam o Perfil Profissional de Conclusão	
§	Ler e interpretar plantas, leiautes, catálogos, desenhos técnicos, esquemas eletromecânicos e atuar na correção, substituição ou manutenção de sistemas e seus componentes;
§	Propor planos de manutenção para plantas industriais, ou equipamentos, capazes de garantir o bom funcionamento dos mesmos;
§	Atuar no sentido de contribuir para a preservação do meio ambiente, cuidando dos resíduos poluentes, reciclando-os e armazenando-os em locais apropriados;
§	Manutenciar ou substituir componentes eletromecânicos contidos em plantas industriais ou equipamentos e também propor inovações ou adaptações;
§	Dimensionar a rede elétrica e os comandos elétricos necessários ao suporte da demanda instalada, em função das plantas industriais e dos equipamentos;
§	Aplicar os conceitos de logística relacionados à área de sua competência, através de insumos e equipamentos suficientes para proporcionar o adequado funcionamento eletromecânico, respeitando as normas técnicas de controle de estoque;
§	Atuar corretiva ou preventivamente, planejando, coordenando ou executando manutenção de acordo com os princípios universais de manutenção preditiva, preventiva e corretiva;
§	Recuperar ou confeccionar elementos de máquina, utilizando-se de desenhos, ferramentas manuais ou máquinas-ferramentas, recuperando ou substituindo as pelas defeituosas para garantir o pleno funcionamento dos equipamentos;
§	Elaborar relatórios ou gráficos com auxílio do computador, para gerar insumos capazes de possibilitar o replanejamento da manutenção, de forma racional;
§	Efetuar controle das dimensões, da forma, da posição e do grau de acabamento de peças, utilizando-se de instrumentos de medição direta ou indireta, garantindo a qualidade do produto, como também o perfeito funcionamento do equipamento;
§	Aplicar os princípios da física (mecânica, pneumática, hidráulica, eletricidade e eletrônica) para planejar ou manutenciar a automação de plantas industriais ou equipamentos, e propor o aumento da produtividade.

Fonte: SENAI.PE. Manual do Candidato: processo seletivo 2006

QUADRO VI: PERFIL DE CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO EM ELETRÔNICA

CURSO TÉCNICO EM ELETRÔNICA	
Competências que formam o Perfil Profissional de Conclusão	
§	Operar, instalar e efetuar manutenção em equipamentos, circuitos e sistemas eletrônicos, com auxílio de diagramas, ferramentas e consulta a normas técnicas, de forma a garantir o bom funcionamento dos mesmos;
§	Propor melhorias no processo produtivo, a partir de métodos e processos científicos e tecnológicos, considerando a relação custo x benefício, aplicando normas técnicas, de controle de qualidade e controle ambiental;
§	Organizar o processo de manutenção preventiva e corretiva dos sistemas eletroeletrônicos;
§	Supervisionar e otimizar o fluxo produtivo, com foco na produtividade;
§	Adotar procedimentos que fortalecem o espírito da equipe, o clima organizacional e a segurança no trabalho;
§	Praticar efetivamente e estimular a prática, pela equipe, das ferramentas da qualidade;
§	Elaborar relatórios de acompanhamento da produção e propor melhorias no que se refere à manutenção de equipamentos e outras questões vinculadas ao processo de produção, no seu nível de competência;
§	Aplicar conceitos de logística, provendo a área de sua competência, de insumos em quantidade capaz de garantir o ótimo funcionamento, respeitando as normas técnicas de controle e estoque;
§	Aplicar normas do exercício profissional e princípios éticos que regem a conduta profissional da área.

Fonte: SENAI.PE. Manual do Candidato: processo seletivo 2006

QUADRO VII: PERFIL DE CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA

CURSO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA	
Competências que formam o Perfil Profissional de Conclusão	
§	Elaborar projetos, efetuar instalação e manutenção em sistemas elétricos de potência em baixa e média tensão, em indústrias, comércio, residências e outras edificações, utilizando-se de equipamentos, ferramentas e instrumentos apropriados, atendendo a normas técnicas e de segurança do trabalho;
§	Propor melhorias no processo produtivo a partir de métodos e processos científicos e tecnológicos, considerando a relação custo x benefício, aplicando normas técnicas, de controle de qualidade e controle ambiental;
§	Organizar o processo de manutenção preventiva e corretiva dos sistemas eletroeletrônicos;
§	Supervisionar e otimizar o fluxo produtivo, com foco na produtividade;
§	Adotar procedimentos que fortalecem o espírito da equipe, o clima organizacional e a segurança no trabalho;
§	Praticar efetivamente e estimular a prática, pela equipe, das ferramentas da qualidade;
§	Elaborar relatórios de acompanhamento da produção e propor melhorias no que se refere à manutenção de equipamentos e outras questões vinculadas ao processo de produção, no seu nível de competência;
§	Aplicar conceitos de logística, provendo a área de sua competência, de insumos em quantidade capaz de garantir o ótimo funcionamento, respeitando as normas técnicas de controle e estoque;
§	Aplicar normas do exercício profissional e princípios éticos que regem a conduta profissional da área.

Fonte: SENAI.PE. Manual do Candidato: processo seletivo 2006

QUADRO VIII: PERFIL DE CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO EM GESTOR DE CANTEIRO DE OBRAS

CURSO TÉCNICO EM GESTOR DE CANTEIRO DE OBRAS Competências que formam o Perfil Profissional de Conclusão	
§	Administrar equipes de trabalho, utilizando princípios éticos e de liderança e técnicas voltadas para a motivação;
§	Coordenar equipes de trabalho que atuem na construção, aplicando métodos e técnicas de administração de pessoas;
§	Coordenar a execução dos processos construtivos orientando as equipes de trabalho;
§	Observar normas, métodos e técnicas e procedimentos, objetivando a qualidade e produtividade dos processos construtivos, dos processos de segurança e os princípios éticos que regem a conduta do profissional da área;
§	Analisar a qualidade dos materiais, visando a melhoria contínua dos processos construtivos;
§	Monitorar a qualidade dos materiais e dos processos construtivos, de acordo com as normas técnicas;
§	Coordenar adequadamente a utilização dos materiais, ferramentas, equipamentos e instrumentos, visando a melhoria contínua dos processos de construção;
§	Organizar, monitorar e controlar o estoque de materiais;
§	Coordenar programas que apliquem princípios de higiene e segurança, controle ambiental e destinação final de resíduos;
§	Elaborar planos de manutenção preventiva e corretiva, orientando a execução dos mesmos;
§	Conhecer e utilizar controles técnicos e característicos do processo construtivo, evitando danos ao produto final;
§	Ler e interpretar projetos;
§	Elaborar planilhas de custos da construção e de manutenção de ferramentas e instrumentos, considerando a relação custo x benefício.

Fonte: SENAI.PE. Manual do Candidato: processo seletivo 2006

QUADRO IX: PERFIL DE CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO EM REFRIGERAÇÃO

CURSO TÉCNICO EM REFRIGERAÇÃO Competências que formam o Perfil Profissional de Conclusão	
§	Ler e interpretar plantas industriais, leiautes, esquemas termoelétricos, e atuar na correção, substituição e manutenção do sistema de refrigeração;
§	Propor projetos técnicos, considerando o processo desde a geração do frio, condução, distribuição e dimensionamento, a partir de áreas predefinidas;
§	Instalar individualmente, ou em equipe, sistemas de refrigeração fixos ou sobre rodas, responsabilizando-se pelos resultados alcançados na atividade, aplicando as habilidades adquiridas para manutenciar o sistema instalado;
§	Atuar corretiva e preventivamente, planejando, coordenando ou executando manutenção, segundo os princípios universais de manutenção preventiva, preditiva e corretiva;
§	Aplicar conceitos de logística, provendo a área de sua competência de insumos em quantidade capaz de garantir o ótimo funcionamento, respeitando as normas técnicas de controle e estoque;
§	Atua no sentido de contribuir para a preservação do meio ambiente, substituindo insumos poluentes por produtos ecologicamente corretos;
§	Propor soluções ergonômicas visando a preservação da própria saúde ocupacional e das pessoas ligadas ao seu ambiente de trabalho;
§	Manutenciar ou substituir componentes eletroeletrônicos contidos em aparelhos ou sistemas de refrigeração, propondo inovações e/ou adaptações;
§	Dimensionar a rede elétrica e os comandos elétricos necessários ao suporte da demanda instalada em função do sistema de refrigeração;
§	Elaborar relatórios e gráficos com auxílio do computador para gerar insumos capazes de replanejar racionalmente a manutenção.

Fonte: SENAI.PE. Manual do Candidato: processo seletivo 2006

QUADRO X: PERFIL DE CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO EM TELECOMUNICAÇÕES

CURSO TÉCNICO EM TELECOMUNICAÇÕES	
Competências que formam o Perfil Profissional de Conclusão	
§	Planejar, desenvolver, implantar, sob supervisão, projetos em sistemas de telecomunicações;
§	Supervisionar e atuar nos processos de produção, comercialização e manutenção nas áreas de comutação, transmissão e telemática;
§	Operar, coordenar, realizar testes, medições e ensaios para detectar defeitos e reparar unidades elétricas e eletrônicas dos equipamentos de energia e em sistemas e subsistemas de telecomunicações;
§	Ler e interpretar diagramas esquemáticos, leiautes de circuitos e desenhos técnicos, utilizando técnicas e equipamentos apropriados;
§	Elaborar relatórios técnicos referentes a testes, ensaios, experiências, inspeções e programações;
§	Identificar, definir e utilizar os recursos e técnicas de informática na definição, melhoria ou modificação de sistemas de telecomunicações;
§	Identificar e classificar os programas e protocolos para o acesso e a segurança dos sistemas de telemática;
§	Propor melhorias no processo produtivo a partir de métodos e processos científicos e tecnológicos, considerando a relação custo x benefício, aplicando normas técnicas, de controle de qualidade, controle ambiental e segurança no trabalho.

Fonte: SENAI-PE. Manual do Candidato: processo seletivo 2006

Note-se que é comum a todos os perfis de conclusão o propósito de preparar o aluno para a autonomia e o empreendedorismo, de modo a envolvê-lo no processo de trabalho, delegando-lhe maior responsabilidade. Temos evidências a esse respeito em expressões tais como: “propor melhorias” no processo ou no produto, “inovações”, “propor projetos técnicos”, “supervisionar e otimizar o fluxo produtivo”, “fortalecer o espírito de equipe”, “fazer uso das ferramentas da qualidade”, “respeito ao meio ambiente”, “planejar ambientes”, “propor soluções”, “coordenar e desenvolver equipes”, “administrar recursos humanos” ou “equipes de trabalho”, entre outras. Note-se também que segmentos mais tradicionais, como o caso de eletromecânica e vestuário, dão maior ênfase às competências técnicas que às subjetivas.

Além dos cursos de nível técnico, o SENAI-PE ofereceu nas escolas de Petrolina e Caruaru até 2005 os cursos de aprendizagem, que possibilita ao egresso o exercício de uma função específica em nível básico, a saber, mecânico de automóveis, mecânico de refrigeração, eletricitista instalador industrial, confeccionista do vestuário. Outras modalidades oferecidas são os cursos de treinamento e qualificação, que não exigem

formação escolar prévia, destinados à comunidade em geral, mediante pagamento de taxa calculada por hora/aula.

Essa iniciativa chama-nos a atenção para uma questão crucial que tem se colocado como tendência das políticas de educação em diversos países, sobretudo nos países do chamado Terceiro Mundo: a oferta da educação como mercadoria e não mais como princípio fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. No caso do SENAI-PE, com pouquíssimas exceções, os valores dos cursos chegam a corresponder a 70% do salário mínimo, no caso de um curso com sessenta horas de duração, por exemplo, ou acima disso. Ora, se a qualificação tem sido condição necessária para a colocação no mercado de trabalho, subentendo-se que o sujeito não qualificado possivelmente encontra-se fora deste mercado. Se perguntarmos a que universo pertence o aluno dos cursos de qualificação e qual a representação que se tem desse aluno, obteremos com resposta: na maioria das vezes é o sujeito fora do mercado de trabalho, com história de “fracasso” na sua trajetória escolar e sem renda fixa, em situação informal no mercado de trabalho. Esse público compreende a maioria dos alunos dos cursos de qualificação/treinamento. Embora não haja levantamento do perfil sócio-econômico desse público, em conversas informais com esses alunos, pudemos identificar tais características.

Até o ano 2000, os cursos do SENAI-PE eram oferecidos sob a forma de ocupações específicas. Nesse modelo de educação profissional, o aluno era preparado para um determinado posto de trabalho. Para ingressar nos cursos, o aluno deveria ter entre 14 e 15 anos de idade e estar cursando pelo menos a 6ª série do ensino fundamental. Convencionou-se denominar esse modelo de “aprendizagem”, uma vez

que o aluno era encaminhado para a empresa na condição de menor-aprendiz²², sendo conferido a ele, ao final do curso, certificado de conclusão de curso profissionalizante em nível básico. Ao contrário da antiga Escola Técnica Federal, hoje CEFET, cuja oferta de cursos técnicos era de nível médio, os alunos egressos do SENAI-PE ocupavam funções de nível operacional nas empresas, onde apenas era-lhes exigido o saber-fazer.

4.3 O Modelo de Educação Profissional Adotado pelo SENAI na Vigência do Fordismo/Taylorismo

A partir dos anos 1930, foram desencadeadas movimentações econômicas (instalações de fábricas, construção de estradas) e políticas (criação do Ministério da Indústria e Comércio, legislação trabalhista) com vistas a promover definitivamente a produção industrial no país. Urgia, portanto, a formação de trabalhadores com qualificação voltada para a atuação na indústria. Nesse contexto, é criado, por meio de decreto, o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), que se propunha a fazer educação profissional com vistas a atender às necessidades de mão-de-obra qualificada surgidas com o avanço da industrialização no Brasil.

4.3.1 Formação Atomizada de Trabalhadores

O modelo adotado pela instituição, que por mais de cinquenta anos prevaleceu sem alterações, denominado posteriormente de *Programas de Aprendizagem de Ofício*,

²² Decreto-Lei nº 4.481/42.

foi considerado como sendo de sucesso, justamente porque preparava o aluno para executar a tarefa com a maior exatidão possível. Seu principal objetivo era levar o aluno à aquisição do conhecimento de maneira racionalizada e eficiente, e, nesse sentido, todo o conhecimento mantinha-se ligado à idéia de adquirir habilidades. Por considerar que o aperfeiçoamento levaria ao máximo de produtividade, o modelo propunha a execução de uma tarefa repetidas vezes.

A figura do professor, nesse caso, denominado *docente de ofício* ou *instrutor de oficina* era representada por profissionais oriundos do setor produtivo, que tivessem experiência no ofício a que se destinavam ensinar. Por não possuírem conhecimentos em licenciatura e pedagogia, a função de passar aos alunos a habilidade necessária para a certificação era determinada por fórmulas ou padrões institucionais que preconizavam que:

- cada aluno [deveria] ter possibilidade de iniciar a aprendizagem e terminá-la quando [estivesse] preparado para isso, sem levar em conta o nível de adiantamento dos seus colegas;
- o docente [deveria] poder atender a cada aluno individualmente e cuidar, ao mesmo tempo, do grupo todo, oferecendo-lhe estimulação e despertando-lhe o interesse;
- cada aluno [deveria] receber assistência de que [necessitasse], sem interferir com o progresso dos demais colegas;
- cada aluno [deveria] progredir de acordo com suas aptidões, seu esforço e interesse, sem prejudicar ou ser prejudicado pelo progresso de seus companheiros de grupo (KALIL, 1977, p. 24).

Privilegiava-se a qualificação individual do trabalhador. A aprendizagem dava-se conforme o ritmo de cada aluno, cuja preocupação não deveria ser o tempo gasto com a tarefa, e sim o acabamento final desta.

O SENAI considerava que, para obter resultados a partir de tais princípios, era necessário um número reduzido de alunos sob o comando de um instrutor. Assim, as

turmas passaram a ser compostas por doze alunos com a finalidade de que o docente pudesse dispensar atenção a todos de forma individualizada.

4.3.2 Séries Metódicas Ocupacionais

Como suporte para a condução do aprendizado, a instituição fez uso das Séries Metódicas de Oficina (SMO), que foram introduzidas no SENAI, já nos primeiros anos de atuação, através do então Diretor Regional do SENAI São Paulo, Roberto Mange. Por sua experiência como Diretor-Geral do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana, Roberto Mange já fazia uso das SMO²³. As “Séries Metódicas”, como ficaram popularmente conhecidas, tinham por base “uma dinâmica de crescimento progressivo de dificuldades para a execução das operações típicas dos ofícios e que se repetiam sequencialmente e se associavam a novas operações na medida do desenvolvimento do programa” (BOCLIN, 2005, p. 32). Eram complementadas pela “Análise Ocupacional”, que tinha, fundamentando-se nos princípios tayloristas de produção, como propósito

desagregar as atividades de uma mesma ocupação, em empresas selecionadas, detalhando as operações que a compunham, passo a passo, e indicando os equipamentos, máquinas, ferramentas e materiais empregados e as habilidades e conhecimentos necessários à sua perfeita execução. Estas operações eram dispostas em ordem crescente de complexidade, e reunidas umas às outras davam forma a um produto acabado que se denominaria tarefa.

Progressivamente, as tarefas eram construídas associando operações repetidas e operações novas, e assim sucessivamente, até completar todas as operações de uma ocupação, com muitas repetições [...] e que, quando concluída a sua aplicação, permitiria o pleno domínio de

²³ Boclin (2005; p. 55) afirma que o uso das Séries Metódicas baseou-se em experiências européias, mas não se pode afirmar com segurança as condições e o período em que surgiram. Afirma, porém, que sua origem encontra-se relacionada aos estudos de um especialista da educação russo: De La Voz. Embora não haja evidências suficientes de que tal especialista seja o criador das SMO, na Biblioteca da OIT, em Genebra, existe “a citação a um projeto desenvolvido em 1934 pelo referido profissional ao elaborar uma SMO para um curso de Marcenaria, na Rússia”.

uma ocupação, uma vez que uma nova tarefa só seria executada após a aprovação expressa da anterior (*Idem*, p. 55-56).

Posteriormente, no final dos anos 60, As “Séries Metódicas” sofreram algumas modificações propostas pelo Departamento Regional do Rio de Janeiro, com vistas ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. A partir dessas modificações as SMO passaram a ser constituídas por:

- a) *Folha de Informações Tecnológicas*, que continha as informações de caráter técnico e tecnológico necessárias para a execução de determinada tarefa, representando, então, o plano de aula do professor;
- b) *Folha de Informação Complementar*, que objetivavam, através de exemplos, a demonstração dos procedimentos de uso das ferramentas e dos equipamentos; e
- c) *Folha de Tarefa*, na qual o aluno elaborava o roteiro de tarefas de acordo com as informações tecnológicas repassadas pelo professor.

Na prática educacional, esse formato de Séries Metódicas Operacionais expressava-se por meio de quatro fases: *estudo da tarefa, demonstração das operações novas, execução da tarefa pelo educando e avaliação.*

Em sala de aula, o professor repassava o conteúdo da *Folha de Informações Tecnológicas*, entregando posteriormente ao aluno a *Folha de Tarefa*. Nessa etapa, o aluno deveria preencher o roteiro da tarefa de acordo com as informações contidas na *Folha de Informações Tecnológicas*. Depois da elaboração do roteiro, alunos e professor encaminhavam-se para a oficina para o estudo da *Folha de Informação Complementar*, que consistia nas demonstrações do professor sobre o modo correto de executar cada uma das operações básicas que a ocupação ou tarefa requeria (ligar,

desligar e operar uma máquina, apresentação e uso das ferramentas adequadas para a execução da tarefa), ao mesmo tempo em que o aluno executava o roteiro de tarefa desenvolvido em sala de aula. Na execução das tarefas, era solicitada ao aluno a aplicação dos conhecimentos obtidos tanto nas folhas de informação como na demonstração do instrutor, ao passo que este, através do acompanhamento, ia corrigindo os possíveis erros apresentados pelo aluno. No momento da avaliação, considerava-se

a compreensão do conteúdo das [folhas de informação], a transferência do conteúdo para a aplicação prática, o uso correto de ferramentas, o manejo da máquina, a iniciativa [do aluno], seu comportamento ante pequenas falhas ou dúvidas (KALIL, *idem*, p. 35-36).

Note-se, já haver uma preocupação com o comportamento, a iniciativa do aluno e a atenção a pequenas situações-problema, tais como falhas e dúvidas.

Tal modelo de educação era reproduzido em âmbito nacional, sobretudo no SENAI-PE. Sobre a utilização e a importância que as Séries Metódicas de Oficina representaram para o modelo de educação profissional adotado durante o fordismo/taylorismo, assim se expressou um técnico do SENAI-PE:

O modelo que o SENAI até então adotava, era um modelo muito centrado no ensino da tarefa, né, o aluno aprender a executar as tarefas típicas da ocupação que ele tava aprendendo, por exemplo, um ajustador mecânico, né, um mecânico de manutenção... Existia um conjunto de tarefas que precisavam ser aprendidas pelos alunos, né, e essas tarefas eram bem típicas da ocupação correspondente, né, o modelo se caracterizava principalmente por isso aí... e era apoiado naquilo que a gente chamava de 'Séries Metódicas Educacionais Ocupacionais'. Então, as 'Séries Metódicas' são materiais, assim, excelentes, porque elas deram pra o docente, né, toda uma condição, né, de atuar pedagogicamente, mas sem necessariamente ele ter que ser um especialista em educação. Muitos dos nossos docentes na época eram docentes, pessoas práticas que vinham da indústria, que tinham uma grande experiência prática [...] e que se dispunha a passar esse conhecimento para os alunos aqui no SENAI, então [...] as 'Séries Metódicas', elas desempenharam papel, assim, importantíssimo, né, porque elas vinham a ser muito detalhadas, davam todo o roteiro, davam toda orientação, tanto pro aluno

quanto para o docente, de como ele deveria trabalhar (Analista de Educação Profissional).

Durante mais de 50 anos, o SENAI, inclusive o Departamento Regional de Pernambuco, utilizou as SMO como uma cartilha para o instrutor e para o aluno. Uma vez que a preocupação maior era preparar o “homem-boi”, para usar a expressão de Ricci²⁴, ou seja, o trabalhador “adestrado” e, em certa medida, “desantropomorfisado”, as SMO funcionavam perfeitamente bem como instrumento de preparação desse trabalhador. Compreendiam “todo o roteiro de aula” do instrutor²⁵ e deixavam claramente definidas as atribuições do aluno, deixando bastante evidente a oposição planejamento x execução. Eram consideradas “excelentes” justamente porque não exigiam que o SENAI focalizasse a preparação do educador, o que reduzia os custos com treinamento na área pedagógica ou áreas afins. Bastava apenas a presença do instrutor, que recitava ao aluno as instruções a serem seguidas até a conclusão da tarefa.

Às tarefas, acrescentavam-se aulas de Cálculo Técnico, Leitura e Interpretação de Desenho Técnico, Português, Matemática e Ciências Aplicadas. O currículo distribuía-se em dois turnos diários, totalizando oito horas, que teriam uma duração aproximada de mil e seiscentas horas. No SENAI-PE e em outros Departamentos Regionais, durante as décadas de 1970 e 1980, houve o que se denominou “Equivalência”, em que o aluno menor fazia o curso de formação profissional no SENAI e cursava concomitantemente, também no SENAI, as disciplinas que correspondiam ao antigo primeiro grau, com o propósito de fornecer uma educação de cunho mais generalista.

²⁴ Ver capítulo 1.

²⁵ Foi somente depois da reestruturação do modelo de educação profissional no SENAI que o professor passou a ser chamado de docente.

As SMO funcionavam como uma espécie de pacote para o docente, cujo conteúdo compreendia o roteiro de aula do professor e o roteiro de atividades do aluno. E, nesse sentido, tanto professor quanto aluno deveriam apenas cumprir as determinações contidas nas SMO, não havendo necessidade de intervenção do professor, inclusive, no planejamento de sua aula. Reproduzia-se então o modelo fordista de produção massificada: aulas conduzidas de maneira idêntica, cujo objetivo era formar profissionais que em nada diferiam um do outro, prevalecendo a certeza e a estabilidade.

4.3.3 Sistema Dual de Ensino e Menor-Aprendizagem

Sobre o seu período de permanência no SENAI, o aluno era contemplado pelo regime de alternância ou “sistema dual de ensino”, o que em termos práticos representava uma semana no SENAI, uma semana na empresa, onde o aluno desempenhava a função de menor-aprendiz, complementando a aprendizagem no ambiente de trabalho.

À criação do SENAI é atribuído o surgimento da menor-aprendizagem, expressa por meio do Decreto-Lei nº 4.481/42, que determinava uma quota de aprendizes entre 5% a 15% do total de funcionários dos estabelecimentos industriais e cujos ofícios demandassem formação profissional. A menor-aprendizagem foi regulamentada pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que considerava como aprendiz “o trabalhador menor de 18 anos e maior de 14 anos, sujeito à formação profissional

metódica do ofício em que exerça seu trabalho”²⁶. O menor-aprendiz encontrava-se assistido pela CLT no tocante aos direitos concedidos aos trabalhadores com relação a férias remuneradas, décimo-terceiro salário, entre outros, excetuando-se a remuneração estabelecida ao longo de Século XX, e através de decretos e leis, que oscilava sempre entre 50% e 2/3 do salário mínimo. A menor-aprendizagem possibilitava ao aluno do SENAI a complementação do conteúdo repassado pelo professor no ambiente de trabalho, que no SENAI-PE tornou-se condição obrigatória para a obtenção do certificado de conclusão de curso.

4.4 O SENAI no Contexto da Reestruturação Produtiva

A partir da década de 1980, com o processo de redemocratização, segmentos da população (políticos, empresários, estudantes e acadêmicos) passaram a discutir pública e democraticamente a nova Constituição do Brasil. Até então, o SENAI vinha cumprindo o seu papel de formar trabalhadores especializados para atender ao setor secundário, já que essa teria sido a principal motivação para a sua fundação em 1942.

O primeiro grande motivador para a mudança foi o fato de que o Governo Federal, na época Fernando Collor de Melo, adotou medidas que possibilitaram o ingresso do país no processo de globalização que já se consolidava no mundo, já evidente nas primeiras negociações entre as nações européias. Tal iniciativa abriu as portas para o comércio exterior, desembocando numa enorme concorrência na economia, uma vez que os produtos brasileiros viram-se obrigados a competir com os produtos oriundos de países como Coréia, China, Japão. Desse modo, as nossas

²⁶ BRASIL. Decreto-Lei nº 4.481, de 16 de julho de 1942. *Dispõe sobre a aprendizagem dos industriários, estabelece deveres dos empregadores e dos aprendizes relativamente a essa aprendizagem, e dá outras providências.*

empresas foram obrigadas a rever seus padrões de eficiência técnica e, conseqüentemente, suas práticas de seleção, contratação e qualificação do pessoal que iria atuar no seu ambiente de trabalho, objetivando o desenvolvimento e a oferta de novos produtos no mercado. Essa dinâmica acelerou o processo de reengenharia nas empresas, que, através de novas formas de gestão e de inserção de novas tecnologias no ambiente de trabalho lançaram no mercado milhares de desempregados, exigindo, dos que “sobreviveram” ao fenômeno, qualificação melhor e mais abrangente.

Ademais, a promulgação da nova Constituição, que, depois de mais de vinte anos sob o regime militar, propunha reorganizar o país política e socialmente, previu o surgimento de legislações paralelas, aqui representadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 e pelo decreto 2.208/97. A nova legislação passou, então, a exigir mais das instituições de ensino profissionalizante, sobretudo do seu capital humano e das suas práticas pedagógicas.

Se, por um lado, a atuação do SENAI, como formadora de mão-de-obra sob uma ótica orientada pelo capital, era questionada, por outro, configurava-se um novo mundo do trabalho e um novo perfil para o trabalhador. Com o objetivo de reagir às críticas e se posicionar ativamente diante das demandas por um novo trabalhador, o SENAI também incorpora o fenômeno da reestruturação, estendendo-a aos seus cargos e funções, às grades curriculares dos cursos oferecidos, ampliando, inclusive, a oferta dos seus serviços, não só de formação profissional, mas também de consultoria técnica e tecnológica às empresas. Dentre os projetos criados para viabilizar tais decisões, a instituição cita como o de maior repercussão o Projeto Estratégico 001. Acreditava-se que, por seu intermédio, o SENAI-PE estaria sintonizado com outras agências de educação profissional, com as políticas públicas do Governo Federal, dos governos

estaduais e municipais do país, e com as políticas de educação profissional de outros países que já vinham alcançando bons resultados nessa área²⁷, e, sobretudo, com o mundo do trabalho. Entre o ano de 1988, quando foi promulgada a Constituição Brasileira, e o ano de 1994, a instituição viu-se forçada a travar uma verdadeira batalha para se manter na posição que acreditava ter conquistado ao longo de cinquenta anos, qual seja a de instituição referência no Brasil e na América Latina²⁸ de formação de mão-de-obra industrial. As reformas vieram acontecer a partir de 1996, quando foi promulgada e aprovada a LDB, já que esta não só forneceu os parâmetros, mas também compeliu o SENAI para a mudança.

Isso representa ampliação do ambiente pedagógico, que antes se restringia às oficinas e salas de estudo dirigido e pode expandir-se para a biblioteca da escola, para as empresas, e acredita-se, que até para o mundo. Esse novo modelo também propôs uma quebra na tradição do SENAI em manter doze alunos por sala de aula, uma vez que se acreditava ser esse o número máximo para que um supervisor pudesse controlar com eficiência. Antes o ambiente era composto pelo professor, pelas máquinas, pela ferramenta. Com a expansão desse ambiente e a inserção de novos elementos, como a informação, o livro, por exemplo, a relação professor/aluno perdeu o caráter de supervisão, o que levou a instituição a ampliar o número de alunos para dezesseis por sala de aula e em ocupações como vestuário e telecomunicações para vinte (Diretor Técnico do SENAI-PE).

Defendemos que a expansão do número de alunos por sala de aula refere-se muito mais às cobranças impostas aos trabalhadores, nesse caso o professor do SENAI, como o aumento de eficiência e produtividade²⁹, por não haver indícios de que o aumento do número de alunos por sala de aula interfira positivamente no aprendizado. Além do mais, a ampliação do número de alunos por turma, repercute diretamente no

²⁷ Como é o caso dos Estados Unidos da América, que nos Governos Bush e Clinton, através dos Programas America 2000 e Goals 2000, respectivamente, foram deliberadas uma série de ações, de forma a promover um ensino de maior qualidade e antenado com as novas necessidades do Século XXI.

²⁸ Referimo-nos ao ponto de vista dos empresários.

²⁹ O docente do SENAI tem sua produção mensalmente calculada em número de horas destinadas à sala de aula.

número de vagas oferecidas nos cursos técnicos, aumentando, conseqüentemente, a produção e os elementos intrínsecos a ela (receita, eficiência do professor, número de alunos matriculados). Outro aspecto que complementa esse fato diz respeito ao material didático. As Séries Metódicas de Oficina e as apostilas elaboradas por docentes e técnicos da instituição deixaram de representar o principal material de uma aula para dar lugar à consulta a livros, periódicos especializados, Internet.

Em que medida os exemplos acima citados interferem na formação do trabalhador polivalente, sobretudo porque essa formação passa a depender muito mais da atuação do docente do que do material didático ou das ferramentas de educação utilizadas? Como vem reagindo o docente, sujeito responsável pela operacionalização desse modelo? Em outras palavras, o docente do SENAI-PE encara o modelo de formação profissional baseado em competências como um novo sistema de conhecimento e crença, legitimando-o e reproduzindo-o?

4.5 Constituição do Modelo de Educação Profissional Baseado em Competências

Frente a tais necessidades de reformulação e diante da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), a formação profissional baseada em competências tornou-se o modelo de educação adotado pelo SENAI-PE. O modelo propõe a formação do aluno no sentido de que este adquira competências de maneira que o profissional a ser formado possa transitar para outras ocupações da mesma área profissional ou áreas afins. Para tanto, a prática docente deve ser direcionada para que

tais competências possibilitem ao trabalhador a compreensão do processo de produção como um todo. (SENAI. DN, 2000a, p. 10).

Para compor os currículos baseados em competências, o SENAI-PE fez uso de instrumentos e metodologias próprios que determinaram, em primeira instância, os perfis profissionais demandados pelos novos cenários produtivos. Foram criadas comissões denominadas Comitês Técnicos-Setoriais, formados por técnicos e docentes da instituição, especialistas de empresas pertencentes ao segmento produtivo para o qual estaria destinado o perfil do profissional a ser formado, representantes de associações patronais e sindicais, do meio acadêmico e de instituições nas áreas de educação, trabalho e ciência e tecnologia, que se reuniram com o propósito de montar os perfis profissionais das ocupações específicas (SENAI. DN, 2000b). Por sua vez, a construção de tais perfis fundamentou-se na análise das funções existentes no setor produtivo, levando-se em conta o contexto e as relações de trabalho, e nas qualificações requeridas ao indivíduo que venha a desempenhá-las.

A partir do levantamento de tais perfis profissionais, foram determinados os itinerários formativos³⁰ de cada ocupação. Dentre as principais características apontadas no novo modelo de educação profissional, salienta-se a elevação do nível de qualificação, que no modelo da aprendizagem era básico e, a partir de então, passou a ser técnico, requerendo maior escolaridade, isto é, o aluno deve estar cursando o ensino médio concomitantemente à educação profissional ou tê-lo concluído. Por ser estruturado em módulos, o modelo baseado em competências prevê saídas intermediárias³¹, que possibilitam a qualificação em ocupações de nível básico

³⁰ O itinerário formativo é definido como a seqüência de módulos e disciplinas que devem ser cursados para a obtenção da certificação, seja em ocupação de nível básico, seja aquisição do grau de técnico.

³¹ O Parecer da Câmara Básica de Educação do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 16/99 define módulo “como um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o

específicas com a conclusão de módulos intermediários. Sob a argumentação de que caracterizam uma formação de caráter mais generalista, em que a especialização deve ser adquirida no ambiente de trabalho, uma ou mais ocupações do modelo anterior foram reformuladas e reunidas em uma única habilitação técnica. O curso técnico em Eletromecânica, por exemplo, uniu ocupações, que antes eram de nível básico, como ajustador mecânico, ferramenteiro e mecânico de manutenção de máquinas industriais, possibilitando ao aluno atuar em diversos setores na indústria, seja em atividades básicas, na condição de operador de máquinas e ferramenteiro, seja em atividades de nível intermediário, como mecânico de manutenção, seja em atividades mais complexas, como controle e planejamento da manutenção e projetista em CAD.

Com vistas a levar ao aluno conhecimentos de bases tecnológicas e científicas para a sedimentação das competências repercutidas na polivalência do trabalhador, o SENAI-PE afirma fundamentar-se em quatro pilares ou saberes da educação: o saber, diretamente relacionado ao conhecimento teórico; o saber fazer, representado pela aquisição das habilidades específicas da ocupação; o saber ser, relacionado às atitudes e comportamentos adotados no mundo do trabalho e no mundo da vida; e o saber agir, que presume a capacidade do aluno mobilizar conhecimentos técnicos e tecnológicos e atitudes com vistas à resolução de situações-problema.

[...] digamos assim, a formação, ela não fica mais restrita a um posto de trabalho específico, só. Se procura da formação do trabalhador que ele tenha uma polivalência, uma certa mobilidade no mercado de trabalho, né. Então, quando a gente fala em competências, a gente está falando num conjunto de saberes, do saber, do saber ser, do saber fazer, que leva ao saber agir na vida e na profissão. Então isso trouxe uma grande mudança para o

desenvolvimento de competências profissionais significativas”, que para efeito de elaboração do currículo subdividem-se em básico e específico. O primeiro caracteriza-se por desenvolver as competências básicas que fundamentam as competências específicas de cada ocupação, e o segundo refere-se aos módulos onde o aluno adquire competências específicas e de gestão e, a partir dos quais, são permitidas ao aluno saídas para o mercado de trabalho que podem corresponder a unidades de qualificação ou ocupação de nível básico – as saídas intermediárias – ou à qualificação profissional completa.

SENAI, porque pra trabalhar competências, você precisa ter um outro perfil, não é só trabalhar a tarefinha, né. Você vai trabalhar num perfil que foi ,digamos assim, constituído, organizado, a partir das grandes funções dos sistemas produtivos. Então uma função é uma coisa ampla, não é mais só aquela tarefinha, né, daquele posto específico. Uma função engloba vários aspectos de um determinado segmento industrial, ou a mecânica, ou a eletroeletrônica, ou a química, e por aí vai... Esse modelo hoje, ele se caracteriza exatamente por buscar formar competências nos alunos, né, competências essas que são entendidas como a capacidade de você mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores numa situação (Analista de Educação Profissional).

Note-se que, na formação da sua prática discursiva, a instituição assume estar formando o trabalhador-cidadão no sentido de possibilitar-lhe atuar em diversas frentes de trabalho, ao contrário daquele que atuava apenas em um posto de trabalho específico.

Ao docente foi solicitada formação com bases pedagógicas, já que as tarefas, tão valorizadas na aprendizagem, passaram a representar apenas uma parte do processo. Para atender às exigências da legislação educacional, passou-se a exigir formação em nível superior por parte do docente, além de posturas em sala de aula ou laboratório que passaram a caracterizar o sujeito docente como um trabalhador polivalente, cuja atividade deve estar direcionada à eficiência e aos resultados.

Então esse professor, a gente já está investindo há cinco anos maciçamente, não só fora [da instituição] com o incentivo da educação formal, mas dentro do Programa de Capacitação de Docentes, que é o programa nosso de maior tempo de vigência [...], no sentido de que esse professor consiga transformar essa tecnologia toda que está à sua disposição num gancho para o aluno, pra que ele tenha resultados no final. Então quando a gente fala de ganhos, a gente está falando principalmente da relação interna do professor com o aluno, a gente está falando do professor com as tecnologias, do aluno com as novas tecnologias, tecnologias pedagógicas, incluindo a da informação, e a relação com a sociedade, relação com a comunidade, relação com a empresa... (Diretor Técnico do SENAI-PE).

Com relação ao tempo de permanência do aluno no ambiente escolar, o modelo contempla a carga horária de vinte horas semanais. O aluno divide, então, seu

dia entre a educação profissional no SENAI, o ensino formal, caso ainda esteja matriculado no ensino médio, e a empresa, onde há a possibilidade de atuar como menor-aprendiz ou como estagiário, dependendo da sua idade e andamento do itinerário do curso. Assim, o aluno deve, além de cursar as unidades curriculares, cumprir carga horária de estágio supervisionado definida no Plano de Curso com o propósito de complementar a aprendizagem adquirida na escola.

A menor-aprendizagem mantém a idade do aprendiz entre os 14 e 18 anos, a exemplo do modelo anterior, com algumas alterações previstas na CLT com relação à carga horária, que passou a ser de quatro horas diárias em semanas alternadas, e à atenção dispensada às questões de periculosidade e insalubridade no ambiente de trabalho. No tocante ao estágio supervisionado, este pode acontecer em concomitância com as atividades escolares ou posteriormente a elas, desde que no prazo de cinco anos a contar da data de ingresso na instituição.

Convém ressaltar que a missão a que o SENAI propõe-se é promover a educação para o trabalho e para a cidadania, acreditando ser o modelo baseado em competências o instrumento ideal para atingir tal objetivo. Entretanto, compreendemos que o conceito de cidadania transcende a ocupação de um posto de trabalho e atinge elementos do mundo da vida do sujeito, incluindo o direito de questionar e tomar decisões no plano político e pessoal. O trabalho, e nesse caso a aquisição de uma renda mediante o emprego, representa apenas um dos elementos condicionantes para a constituição do cidadão e deve ser complementado pela educação, saúde, moradia e lazer, entre outros. Ademais, a educação profissional somente estará formando o trabalhador-cidadão se lhe possibilitar escolhas de atitudes, de atuação no mercado de trabalho, e, sobretudo, de aceitar ou questionar sistemas e convenções vigentes.

5 REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SENAI-PE

Compreendemos que as propostas de mudanças constituíram-se primeiro no discurso para, posteriormente, serem reproduzidas na prática. A dimensão discursiva encontra-se representada nas funções, sobretudo de gerentes e coordenadores de escolas³², estes últimos responsáveis pela elaboração e disseminação dos projetos pedagógicos nas instituições de ensino do SENAI. Nesse plano, o que constitui a mudança é uma nova concepção de educação profissional, de formação do trabalhador, que no final do itinerário formativo será encaminhado para o setor produtivo. Tal concepção encontra-se calcada no atendimento às demandas desse setor, que provocaram a elevação do nível da escolaridade nos cursos do SENAI – de aprendizagem (educação básica) para técnico (ensino médio).

Para a instituição, o aumento do nível de escolaridade repercute diretamente na atuação do aluno no mercado de trabalho, uma vez que, durante quase sessenta anos, havia priorizado a formação do trabalhador industrial em nível básico, ou seja, o especialista. E nesse caso específico, o especialista em siderurgia, o especialista em fresagem, o especialista em tornearia.

Para analisarmos a reprodução do discurso do novo trabalhador e suas implicações na dimensão da prática social do SENAI-PE, convém considerar que os dilemas e questionamentos partiram de instâncias externas à instituição. Em outras palavras, o paradigma do trabalhador dotado de múltiplas competências surgiu inicialmente no mundo do trabalho, sendo absorvido posteriormente pela legislação educacional e, conseqüentemente, pelas instituições de educação.

³² Em linguagem “senaiana”: Diretores de Divisões e Escolas e Analistas de Educação Profissional

Nesse sentido, a luta para estabelecer o modelo baseado em competências como hegemônico no SENAI-PE vai acontecer em todas as instâncias da instituição, ou seja, tanto entre os responsáveis pelas decisões quanto entre os responsáveis pela execução de tais decisões. Deve ser levado em consideração que, mesmo que os gestores contraponham-se a esse discurso, há uma imposição legal a ser posta em prática, ao passo que o docente tem à sua disposição elementos polissêmicos, sejam os recursos didáticos, seja o seu próprio discurso em sala de aula, que possibilitam a aceitação ou não do modelo proposto.

5.1 A Formação do Trabalhador Baseada em Competências na Prática Discursiva do SENAI-PE: convergências e divergências

5.1.1 Formação Plena do Trabalhador: entre a reprodução do discurso e a resistência à mudança

Desde que o modelo de educação profissional baseado em competências foi implantado (2001), a instituição vem desenvolvendo estratégias de sensibilização dos docentes e técnicos da instituição para que se ponha em prática o que se encontra proposto nos documentos institucionais, que preconiza formação plena do trabalhador, no sentido de aquisição de habilidades, conhecimento e atitudes³³. Nesse sentido o SENAI-PE não mede esforços no uso de neologismos e relexicalizações, como é o caso da atividade denominada de projetual, que, para a instituição reproduz essa proposta integralmente.

³³ O que a instituição chama de “atitudes” refere-se muito menos a valores relacionados ao caráter do indivíduo do que à iniciativa no ambiente de trabalho com vistas a solucionar situações-problema sempre relacionadas à produtividade e à lucratividade.

Mediante esse tipo de atividade, o aluno tem a oportunidade de articular todos os conhecimentos, habilidades e atitudes, adquiridos ao longo de três anos para a concepção de um empreendimento. Esta atividade toma uma dimensão completa de formação do trabalhador, uma vez que são direcionados esforços a ela no sentido de planejar e organizar o trabalho a ser desenvolvido, identificar recursos e conhecimentos técnicos e tecnológicos a serem aplicados naquele empreendimento, atuar em equipes, utilizando recursos de criatividade, liderança e respostas às situações-problema (Diretor Técnico do SENAI-PE).

Acredita-se, portanto, que tal prática tem levado à construção de um profissional com um comportamento diferente daquele formado pelo SENAI há dez ou quinze anos atrás, cujo processo de maturidade desse aluno acontece antecipadamente, e que essa diferenciação não ocorre somente com relação ao ambiente produtivo, ocorre com relação ao mundo, de que ele tem uma visão mais ampla. Nesse sentido, o aluno, mesmo antes de vivenciar a realidade da empresa, já que no SENAI, a aprendizagem se dá sob a forma de simulação, aprende a reagir às condições adversas e a solucionar problemas surgidos no ambiente de trabalho. O que o SENAI não reconhece é que o processo de maturidade do aluno é antecipado mesmo antes dele ingressar na instituição, justamente porque as tecnologias de comunicação, a televisão por exemplo, colocam-no em contato com informações cruciais para formação do indivíduo.

Para os docentes, as transformações foram impostas pelo setor produtivo, uma vez que surgiram exigências de maior qualificação dos profissionais recrutados. Assim, o aprendiz formado pelo SENAI-PE já não atendia a tais exigências, urgia alterar o nível de formação daquele. O impacto cultural possibilitado pela passagem de um modelo de formação para outro, já que esta implicava em investimento em infraestrutura (laboratórios, acervo bibliográfico, entre outros) e aperfeiçoamento dos docentes (matrícula em cursos de nível superior), contou com focos de resistência, sobretudo entre os diretores de escola.

Para os docentes, com exceção da área metalmecânica, a passagem de um modelo profissional para outro possibilitou, inclusive, maior participação e autonomia ao docente em sala de aula, o que caracteriza uma avaliação positiva do modelo baseado em competências. A interação do aluno com o professor, embora exija uma atuação mais dinâmica deste, também lhe permite maior liberdade e flexibilidade na condução das aulas, sejam teóricas ou práticas.

Eu avalio de uma forma positiva [...]. Eu acho que agora com o entendimento do [?????] são as competências, a maneira como fazer isso, né, de uma forma correta e que venha agregar valor pro aluno e, em si o mercado de trabalho, não só mercado como a questão da cidadania. Eu acho isso positivo (Docente Construção Civil).

Olha, eu acho que esse é o caminho da formação profissional, porque nós que estamos no mercado de trabalho, eu, por exemplo, estou no mercado de trabalho há trinta anos e nunca entendia porque o modelo mental escolhido dentro da indústria têxtil era tão retrógrado e tão antigo, tão ultrapassado. As pessoas não faziam nada, não tentavam nada diferente. O modelo mental hoje que é estabelecido pelo SENAI dá oportunidade até das pessoas hoje questionarem o que estão fazendo. Esse modelo, ele se auto-renova a cada instante, quer dizer, ele não fica estático como há bem pouco tempo, ele não para no tempo e no espaço (Docente Têxtil e Vestuário).

O modelo antigo com o modelo novo, o que mudou é que o aluno é mais interativo dentro da sala de aula. Antigamente, o professor era o centro da atenção, hoje não, hoje ele tem a liberdade de interagir, e isso facilita a aprendizagem, porque ele consegue juntar o conhecimento cotidiano dele e da escola normal com o conhecimento técnico que a gente vai aplicando em cima dele. Então isso aí, eu acho que veio a calhar, a melhorar bastante o entendimento da parte profissional (Docente Eletrotécnica).

Eu não vejo perdas realmente no ensino por competência, eu acho que todo ensino do Brasil de nível médio, técnico ou não, ele deveria e deve ser [...]. Eu acho que todo mundo só tem a ganhar, tanto professor quanto aluno, porque a gente ganha porque aprende no dia-a-dia, e o aluno ganha porque sai daquela de decorar, ele põe a mão na prática, ele aprende a refletir, ele aprende a se relacionar, ele aprende a pesquisar [...]. Então o ensino por competência, um ensino dinâmico, ele faz com que o aluno goste de estudar, goste de aprender, e o ensino, aquele ensino que eu aprendi, tradicional, realmente era terrível, cansativo, desagradável (Docente Alimentos).

Com relação aos docentes do segmento metalmecânico³⁴, percebemos que há o reconhecimento de que, com a nova proposta de formação do trabalhador, é possível identificar um avanço no aluno no que diz respeito à capacidade de raciocínio, à interpretação de textos, ao hábito de leitura, à pesquisa e atualização, ao uso de novas tecnologias, ao relacionamento com o grupo, à expressão, a resolver problemas. Por outro lado, estes mesmos docentes argumentam que no quesito competências técnicas, ou habilidades, o aluno não tem obtido êxito.

Eu acredito que a gente tenha perdido um pouquinho com relação ao tempo de aprendizagem. Hoje, com essa nova modalidade técnica, a gente perdeu um pouco na aprendizagem, então, na verdade, o SENAI trabalhava o fazer mesmo, hoje a gente tem que trabalhar outros saberes e daí essa parte do fazer diminuiu um pouco. Daí, pra mim, a saída do aluno já não é como anos atrás. A diferença está no fazer, mas nos outros saberes a gente até ganhou, porque a gente só sabia fazer. Hoje não, hoje você sabe o fazer e porque está fazendo. Eu acho que a gente ganhou com isso (Docente Refrigeração).

Olhe, no passado, por exemplo, as ocupações elas tinham..., elas chamavam Series Metódicas. As Séries Metódicas, vamos dizer assim, era o mapa, era a busca do aluno. Ali ele pegava o material didático e ali já vinha tudo orientado como ele fazer. Então quando foi suprimido aquele material didático, de como ele fazer, ele foi exigido de pensar em como fazer, então exigiu mais dele, exigiu, então se trabalhou mais o raciocínio, o pensar dele. Então isso aí foi uma nova competência que ele adquiriu, não só fazer mas também como fazer, então isso aí foi ótimo, foi ótimo! Então hoje você tem um aluno que pensa mais, mas só que por conta da nova metodologia, né, o numero..., vamos dizer assim, a quantidade de alunos que foram ingressando na própria entidade, ela reduziu muito essa parte do fazer, então hoje eu não diria que hoje está melhor, porque está pior, eu diria que precisa adequar mais a carga horária, por exemplo, dar mais prática com a parte técnica e tecnológica, envolvendo a parte atitudinal, comportamental (Docente Eletromecânica).

Ainda é muito forte nesse segmento a idéia de que são os conhecimentos práticos que constroem o profissional. Repetidas vezes, as competências técnicas são

³⁴ Foram entrevistados doze docentes pertencentes ao segmento metalmecânico, dos quais onze deles estão lotados no CFP Manoel de Brito.

denominadas de competências profissionais, ao passo que as competências subjetivas são referidas como aquisição de cidadania, atitudes, postura, comportamento, havendo muitas vezes uma separação entre trabalho e educação. Nesse sentido, a formação para competências assume um duplo caráter: de um lado a aquisição de conhecimentos técnicos e práticos, que contribuem para o aumento da produtividade do indivíduo e, conseqüentemente para o desenvolvimento do setor produtivo, e de outro a possibilidade de aquisição da cidadania, representada pela ação crítica, que se aproxima muito mais dos princípios de universalização da educação previstos na LDB. Sob ponto de vista dos docentes desse segmento, o saber e o saber fazer relacionam-se diretamente com a formação profissional, ao passo que os demais saberes (saber ser e saber agir) não podem ser considerados como atributo do trabalhador. Trabalho e educação encontram-se totalmente dissociados, de forma que as competências técnicas estão diretamente ligadas ao trabalho, e as competências subjetivas à educação.

A pessoa que não viveu, como eu e muitos colegas estão vivendo agora e viveu a aprendizagem, fica meio complicado de entender. Mas a gente sabe que esse modelo de educação profissional hoje, ele é importante no sentido de tratar o ser humano como cidadão, inserir na sociedade, mas nós estamos vendo a defasagem na coisa específica, mesmo, no fazer, no saber fazer, porque os nossos alunos, hoje, eles não estão saindo daqui como era o caso do sistema de aprendizagem. Na época da aprendizagem, eles não tinham muito essa parte de humanas, saíam meio 'grossão', mas eles aprendiam a profissão especificamente muito bem (Docente Eletromecânica).

Há uma evolução sim na aquisição de competências. Eu peguei o SENAI antes dessa mudança da aprendizagem pro curso técnico, e eu acredito que, antigamente, na parte de aprendizagem, os alunos quando eram só aprendizes, eles tinham uma capacidade de pensar muito menor, eles tinham muito mais dificuldade, vamos dizer, de leitura, tinham mais dificuldade na parte de pegar um computador e entrar na Internet, tinham mais dificuldade de se relacionar, de falar, mas em relação à parte profissional eles eram, eu acredito que no que eles faziam, na parte de aprendizagem, eles eram melhores. Porém, com o advento do curso técnico, eles se tornaram um pouco piores na parte profissional, mas eles ganharam mais na parte educacional, da educação, vamos dizer, a

nível geral, né. Porque eles, com o advento das outras disciplinas de gestão, de informática e outras disciplinas que permitiram a eles ter contato com outras coisas, eles melhoraram nessa parte. Começaram a ter uma capacidade de pesquisa maior, um relacionamento melhor. Antes eles estavam muito mais voltados pra aquisição de competências profissionais (Docente Eletromecânica).

Ademais, parece não estar clara para este grupo de docentes, ou pelo menos não lhes foi despertado o interesse para a real compreensão do que seriam as competências requisitadas pelo mundo do trabalho. Há referências de que elas representariam um “sistema” no sentido de um conjunto de normas e recomendações impostas pela alta direção do SENAI-PE a serem colocadas em prática na sala de aula.

[...] a idéia que nós tínhamos antes de uma formação profissional era de que o aluno tivesse, desenvolvesse competências na parte técnica e teórica, no que diz respeito a máquinas. Esses cursos tinham uma duração muito mais longa do que hoje e isso nos dava condições de preparar o aluno muito bem pra parte técnica das empresas (Docente Eletromecânica).

Prevalece também a idéia de que as funções no mercado de trabalho continuam as mesmas, em que os alunos egressos dos cursos técnicos terão oportunidade apenas de atuar nas funções operacionais de nível básico, o que reforça a idéia de que o saber fazer sobrepõe-se aos demais saberes. Na visão de tais docentes, ao Técnico em Eletromecânica, por exemplo, reservam-se oportunidades apenas de operador de máquinas ou mecânico de manutenção; ao Técnico em Refrigeração, oportunidades de mecânico reparador de aparelhos de refrigeração doméstica, comercial ou industrial, e assim por diante nos demais segmentos. Também é bastante forte a falta de crédito na capacidade de que o aluno possa complementar a formação no ambiente de trabalho, no aprendizado contínuo.

Dos doze docentes entrevistados relacionados ao setor metalmeccânico, apenas quatro docentes não são ex-alunos do SENAI, um não lecionou no referido modelo,

porém foi aluno, e apenas três docentes foram contratados já com nível superior completo em engenharia, inclusive sendo um portador de título de mestre. Os demais docentes, com exceção de dois que permanecem com a formação adquirida no SENAI, receberam financiamento por parte da instituição para o curso superior, dos quais quatro já concluíram.

Com base nessas características da formação acadêmica desse docente, concluímos que, ao mesmo tempo em que o docente do setor metalmeccânico alega não existir a necessidade do trabalhador que está sendo formado pelo SENAI-PE, a sua trajetória profissional também se apresenta como elemento que só vem reforçar a não aceitação do modelo. A partir do momento em que o foco da formação do trabalhador deixa de ser a operação exclusiva de uma máquina-ferramenta, o docente, que durante anos dedicou-se a essa atividade, inclusive no setor produtivo, apresenta receio de perder o seu lugar e passa a defender a permanência do modelo anterior. Essa posição é bastante forte entre os docentes com formação mais modesta, embora a sobreposição das competências técnicas às competências subjetivas seja defendida de maneira unânime.

Outro aspecto que nos chama a atenção é que o Centro de Formação Profissional Manoel de Brito, onde estão lotados onze dos doze docentes acima referidos, é considerado a unidade operacional mais tradicional no SENAI-PE, reproduzindo o que acontece no mundo do trabalho, em que o setor metalmeccânico também é considerado um dos setores mais tradicionais na indústria. Alguns comportamentos dos alunos, tais como chegar atrasado, apresentar fardamento irregular, exibição de *piercings*, tatuagens e cabelos compridos (entre os meninos), entre outros, são freqüentemente combatidos. Exige-se também que antes de dirigir-se à sala de aula

ou à oficina, às sete horas da manhã, os alunos organizem-se em fila indiana por turma no pátio da escola, remetendo-nos ao uso de procedimentos militares dentro das indústrias.

Nos demais segmentos pesquisados, nos quais encontramos convergências e aceitação às mudanças, os docentes demonstraram maior envolvimento com a pesquisa e com a sala de aula. Dos oito docentes pesquisados, quatro apresentavam curso superior completo sem o incentivo do SENAI, inclusive três pertencentes à área tecnológica, ao passo que entre os demais, três estão cursando faculdade e um mantém a formação adquirida no SENAI.

5.1.2 Tensões entre o Mercado de Trabalho e a Formação do Novo Trabalhador

Uma das justificativas apontadas pelos docentes que se opõem à mudança é a de que não há a necessidade de um novo trabalhador e que as mudanças ocorreram apenas na nomenclatura dos cursos. O trabalhador formado pelo SENAI-PE continua desempenhando as mesmas tarefas de antes, o que faz com que o docente reproduza em sala de aula a sua concepção de trabalhador industrial.

Eu vejo muita palavra bonita, muitas mudanças na parte teórica, tipo uma profissão mudar de nome, mas a ação ser a mesma e, pra onde você se dirigir, você vai ver isso. Então você não vê, vamos supor, faxineiro, você vê serviços gerais, não mudou nada, ele continua limpando do mesmo jeito. E na empresas é do mesmo jeito, então eu não, eu não vejo isso, não, essa nova, essa nova idéia, eu não vejo não. Eu vejo somente mudanças nos nomes. Mudaram os nomes, mas a essência é a mesma...(Docente Eletromecânica).

O técnico em si, eu acho que é só a nomenclatura, mas o nosso técnico, ele continua fazendo o que o mecânico fazia, manutenção e instalação, projeto ele não faz, são poucos os que fazem, é muito

raro, não adianta nem colocar que faz, só manutenção e instalação. [...] Primeiro, eles não fazem projeto, a maioria, porque não sabem, porque também a maioria dos professores não sabem, não houve formação dos professores pra saberem isso(Docente Refrigeração).

O SENAI-PE, por sua vez, reconhece haver empresários, principalmente no segmento em questão que ainda não reconhecem as mudanças ocorridas na formação do trabalhador encaminhado pelo SENAI. Entre as causas apontadas estão a falta de conhecimento por parte do empresário das mudanças que se operaram no ambiente pedagógico da instituição e, até mesmo, a falta de visão do setor produtivo pernambucano.

Essas instituições e as empresas estão mudando também, né. Então, primeiro, numa visão crítica, nós temos algumas áreas específicas, posso até citar algumas, e a própria empresa, embora tenha dito que mudou também junto conosco, ela prefere aquele que faz rapidinho sem uma visão, vamos dizer assim, toda essa visão de processo e de mundo. [...] A gente tem que buscar a causa porque a gente está errando ou porque a gente tá levando pra empresa um produto que é mais avançado e a empresa não acompanhou. Isso é uma certa presunção, mas pode ser o contrário, pode ser o que aquele segmento quer realmente [...]. O outro aspecto é que o SENAI só fazia curso de aprendizagem, era básico, então a relação de algumas empresas, até desatentas, não lêem jornal, estavam imaginando que a gente só fazia o básico, o técnico, a Escola Técnica. [...] Mas este mercado não percebia o SENAI com este nível elevado, então a gente tem uma dificuldade (Diretor Técnico).

O que para o docente, e nesse caso específico, do segmento metalmeccânico, representa a ausência da necessidade de um novo perfil para o trabalhador, para o SENAI-PE constitui apenas falta de divulgação ou estagnação do setor produtivo. A tensão entre a formação profissional oferecida pela instituição, incluindo outras áreas além da metalmeccânica, e a necessidade do setor produtivo fica evidente na constatação de que algumas empresas recrutam o aluno do SENAI para atuar diretamente na execução de tarefas básicas, chegando, muitas vezes a fazer diferenciação entre o aluno

do CEFET, que seria o aluno preparado para atuar em funções de nível técnico, e o aluno do SENAI, qualificado apenas para o desempenho de tarefas básicas.

Outras tensões são identificadas entre o SENAI e o mercado de trabalho, tal como o papel desempenhado pelo estagiário³⁵ ou menor-aprendiz³⁶, por exemplo, de quem são cobradas atitudes de funcionário. No caso do menor-aprendiz, no modelo anterior, este passava uma semana na escola, em período integral, e uma semana na empresa, em período igualmente integral. Nesse modelo, o aluno podia começar e terminar uma tarefa na empresa no mesmo dia ou na mesma semana, ao passo que, com os cursos técnicos, os alunos passaram a dividir o seu tempo entre o SENAI e a empresa. Falta ao empresário a compreensão de que a presença do aluno do SENAI na empresa na condição de menor-aprendiz tem como propósito a complementação da aprendizagem e não a contribuição para a produtividade da empresa.

Além desta, há ainda uma questão bem específica e que diz respeito à formação denominada humanística pela instituição, que são os elementos sócio-políticos e culturais que o aluno adquire durante a sua passagem pelo curso. Ao ingressar na empresa, muitas vezes, o aluno vai ser orientado por um profissional de nível médio, que teve sua formação nos moldes fordistas/tayloristas e que vai entrar em choque com o aluno ao perceber que este apresenta uma visão de mundo maior que a sua, incluindo a capacidade de divergir em alguns pontos, de questionar o que está sendo executado. Tendo sido identificado por meio de instrumentos de pesquisa da instituição, como o

³⁵ Inicialmente os alunos são encaminhados para as empresas na condição de estagiário ou de menor-aprendiz para, posteriormente, serem enquadrados como funcionários.

³⁶ O conceito de menor-aprendiz refere-se ao aluno menor de dezoito anos, que é contratado pela empresa com fins de aprendizagem, regido pela Lei N.º 10.097/2000, que concede alguns direitos funcionais ao menor, porque considera o ambiente industrial insalubre. O estagiário é o aluno com 18 anos ou mais (em alguns casos com 17 anos), que atua na empresa também com fins de aprendizagem, sob a Lei N.º 6.494/1977, mas sem vínculo empregatício.

PROSSIGA³⁷ que a empresa não considera interessante a formação ampla do aluno, no sentido de compreensão do mundo e do processo de trabalho, justamente porque um dos indicadores que aparece com nota abaixo da expectativa é a relação com a chefia.

A gente está pesquisando isso e está detectando... esse aluno está saindo melhor, com aspas ou sem aspas, mas pra chefia com aspas, do que eles pretendem, porque fica mais difícil a relação dele com um menino que tem uma visão maior, chega com informação da Internet, da Superinteressante ou um livro técnico propriamente dito (Diretor Técnico).

Não somente a relação com a chefia, como também as atividades atribuídas ao aluno pela empresa, entre outras tensões foram verificadas nas áreas pesquisadas. Assim é que traçamos as relações, para maiores detalhes, entre o mercado de trabalho de cada segmento estudado e a formação do trabalhador baseada em competências conduzida pelo SENAI-PE.

a) O mercado de trabalho de eletroeletrônica:

Quando indagados sobre a relação entre o mercado de trabalho e a formação profissional ofertada pelo SENAI-PE, os docentes da área de eletroeletrônica acusam que um dos maiores empecilhos à aceitação do aluno é o preconceito devido a pouca idade (entre 14 e 18 anos) e à pouca ou nenhuma experiência do aluno. As maiores reclamações estão sempre direcionadas à subutilização do aluno na indústria, onde lhes são delegadas, muitas vezes, tarefas repetitivas, custando-lhes o aprendizado. Além do mais, a legislação, ao impor algumas limitações no que diz respeito à atuação do menor-aprendiz na indústria, finda por dificultar ainda mais esse aprendizado.

Por incrível que pareça, a experiência que eu tenho com alunos da indústria, ele diz o seguinte, que está sendo subutilizado na

³⁷ Avaliação sistemática realizada pela Divisão de Pesquisa e Estatística do SENAI-PE sobre a situação dos alunos egressos no mercado de trabalho.

indústria, ele tá dizendo que não tá utilizando o potencial que ele aprendeu no SENAI e tá querendo utilizar. Eu acho que ele tá aprendendo o suficiente e está sendo subutilizado (Docente Eletrotécnica).

[...] É que uma nova lei não permite que o menor-aprendiz participe de atividades que ela considera de risco [...], então hoje, alguns alunos que eu tenho conversado com eles, eles são meramente preenchedores de formulários (Docente Eletrotécnica).

A legislação pode ser uma justificativa utilizada pelo empresário para a subutilização do aluno. Por outro, ou este mesmo empresário desconhece a formação do aluno que está recebendo para atuar em sua empresa ou o SENAI-PE está oferecendo uma formação que excede as necessidades e expectativas do mercado.

b) O mercado de trabalho de metalmeccânica (refrigeração, eletromecânica e automobilística:

Entre os docentes do curso técnico em refrigeração, ficou evidente a necessidade de melhor relacionamento com o mercado de trabalho, justamente porque esse segmento atende tanto ao setor de serviços, no caso refrigeração doméstica e comercial, e à indústria, refrigeração industrial. Para eles, o perfil desse profissional deve ser construído de maneira que lhe possibilite a compreensão do processo de trabalho, e não apenas a execução. Afirmam haver boa aceitação de ambos os setores (serviços e indústria), que para eles deve-se muito mais à baixa qualidade das demais escolas de refrigeração do que ao modelo de formação proposto pelo SENAI-PE. Merece destaque o fato de que no quesito competências subjetivas, as reclamações advindas do setor produtivo com relação ao aluno dizem respeito ao relacionamento com a chefia, em que mais uma vez confirma-se que ao deparar-se com profissionais mais preparados, profissionais mais antigos apresentam dificuldades de aceitação a esse perfil.

Mau por mau, o nosso aluno é avaliado como bom. Na área de Refrigeração, eu percebo que tem uma boa pontuação. Não é que ela seja boa, é porque quem está nas outras instituições estejam piores que nós (Docente Refrigeração).

Ele [o empresário] seleciona hoje as pessoas pelo que ela é, pelo o que ela sabe fazer e como fazer, e não apenas o fazer como antigamente, e hoje ela precisa de pessoas que faça determinada coisa e saiba por que está fazendo(Docente Refrigeração).

Em se tratando do curso de eletromecânica, o docente acredita que o SENAI tem rechaçado a opinião dos empresários sobre o perfil do trabalhador, o que vai repercutir na avaliação do empresário para com o aluno. Sob seu ponto de vista, são freqüentes as reclamações por parte do empresário de que o profissional está saindo com pouco conhecimento técnico, embora apresente bom desempenho no ambiente de trabalho. E, a exemplo do segmento eletroeletrônico, apontam também que, muitas vezes, os alunos são subutilizados nas empresas, onde executam tarefas que exigem pouca ou nenhuma qualificação, sendo-lhes, na maioria das vezes, cobrada a produtividade.

[...] Eles [os alunos] não estão tendo respaldo na indústria. Tão indo pra indústria pra ser aprendiz lá, mas eles não tão exercendo o papel de aprendiz, não tão aprendendo, não tão pondo em prática o que eles viram no SENAI (Docente Eletrônica/Eletromecânica).

A gente diz aqui que o aluno precisa ter um perfil, saber fazer um relatório, saber se expressar, saber se comunicar, e quando chega na empresa, não procura muito isso do aluno, procura que ele saiba o uso das máquinas. [...] Muitas vezes os colocam em situações que eles não imaginariam que era aquela, oferecem um estágio dizendo que ele vai praticar o curso que ele está fazendo no SENAI e, muitas vezes, ele vai fazer outras coisas totalmente diferente e até, às vezes, indigno (Docente Informática e Gestão/Eletromecânica).

A situação do profissional técnico em automobilística é ainda mais delicada, justamente porque não existe nenhuma montadora de veículos automotores instalada no parque industrial do Estado. Empresas que mais se aproximam da atividade são a

Baterias Moura, instalada no município de Belo Jardim (agreste) e a *Leon Heimer*, que fabrica auto peças para a Fiat, instalada no município de Paulista (região metropolitana do Recife). Todavia, 98% dos alunos recrutados por essas empresas³⁸ são oriundos do curso de eletromecânica. Assim, o aluno de automobilística é preparado para atuar no setor de serviços, mais especificamente em concessionárias e empresas de reparação automotiva, na condição de mecânico de automóveis, sendo avaliado pelo seu desempenho técnico.

O nosso aluno de automobilística, o mercado em que ele vai atuar é em concessionária, mesmo. Ou em empresas de reparação, suspensão, refrigeração automotiva, então o que vai contar mesmo é o saber fazer na hora de consertar um... um problema no veículo (Docente Automobilística).

c) O mercado de trabalho de alimentos:

O setor de alimentos apresentou algumas peculiaridades com relação aos demais, a começar por não atuar na região metropolitana do Recife, e sim no Vale do São Francisco. Assim, o SENAI-PE, através desse segmento atende especialmente às empresas ligadas a exportação de alimentos, chamadas Techouses, ou seja, as empresas que produzem a fruta e embalam para o exterior, além de empresas de processamento, tais como as produtoras de polpa de fruta congelada, de doce, laticínios, iogurte, usinas de açúcar, entre outras. O mercado recebe o aluno egresso do curso técnico em alimentos para atuar diretamente na produção, como controlador de processos ou na área de controle de qualidade.

Sobre o perfil de um novo profissional, o setor de alimentos deixa bastante evidente a importância do saber agir em determinadas situações-problema, apontando, inclusive como causa de reclamações por parte do setor produtivo a timidez do aluno

³⁸ No caso da Baterias Moura o percentual chega a 100%.

diante de tais situações. A despeito de tal consideração, os docentes afirmam haver uma boa aceitação do profissional por parte dos empresários, permeada inclusive de elogios, sobretudo porque os perfis profissionais foram construídos com base nas reuniões dos comitês técnico-setoriais que contaram com representantes da área de educação, de empresas da região, da EMBRAPA e do Ministério da Agricultura.

Muitas vezes elas dizem: ‘ah, o aluno de vocês é tímido frente a uma situação-problema. Frente a uma situação-problema, eles não sabem o que fazer, como resolver ’ (Docente Alimentos).

Mas alguns de nossos alunos vão pra estágio e se saem tão bem que termina sendo contratado (Docente Alimentos).

d) O mercado de trabalho da construção civil:

O surgimento de um perfil profissional que atendesse ao segmento da construção civil foi alavancado pela elevação da qualificação dos profissionais de canteiros de obras, que até então era muito baixa, registrando inclusive índices de analfabetismo. Não havia exigência de qualificação para desempenhar determinadas atividades como carregar tijolo, areia, entre outras. Todavia, as construtoras não passaram imunes à reestruturação e tiveram também que operar mudanças, especialmente em seus processos de trabalho, como a certificação de qualidade. Para tanto, um dos requisitos era a qualificação do profissional, de modo que este viesse a compreender as normas de segurança e princípios de qualidade total. Desse modo, o SENAI-PE passou a oferecer primeiro cursos de treinamento e qualificação para os trabalhadores da construção civil sempre com o propósito de atender às necessidades específicas do setor. Posteriormente, através de pesquisa realizada entre as construtoras, foi identificada a necessidade de um profissional que atuasse como mestre-de-obras, embora mais qualificado, com formação técnica, o que levou à criação do curso técnico gestor de canteiro de obras, cujo perfil

profissional foi montado também em comitês técnico-setoriais que tiveram a participações de representantes de construtoras, do SINDUSCON e da ADEMI.

O perfil profissional do técnico gestor em canteiros de obras foi construído com base nas necessidades apresentadas por representantes do setor, tal como, liderança e comunicabilidade, sobretudo porque ainda há baixa escolaridade entre os profissionais que atuam diretamente na obra, e capacidade de compreensão do processo e do projeto, de modo que o técnico possa discutir e propor melhorias na obra.

“Aí isso aí, eu acho que foi um ponto marcante na área da construção, porque eles melhoraram primeiro o processo, realmente. Pegaram a equipe de engenheiros, de administradores pra melhorar o processo, mas depois eles tiveram que ir pro trabalhador, porque era ele que ia usar, era ele que ia fazer esse processo” (Docente Construção Civil).

Ele quer um profissional que tenha um nível técnico pra discutir com o engenheiro. É isso o que eu tenho observado, porque, não desprezando a experiência do mestre, mas eu já ouvi do empresário de que fica mais fácil ele resolver algum problema com um técnico, né, que tenha a preparação do que com o mestre-de-obras. Então tem empresas, que eu já ouvi do próprio empresário, que ele pega um técnico e forma ele um mestre, porque já tem um nível melhor e o mercado está mais exigente (Docente Construção Civil).

Sobre as avaliações que o empresário tem feito dos alunos, os docentes desse segmento consideram que, apesar de ser bastante recente para se chegar a alguma conclusão, a opinião do empresariado tem sido muito favorável à aceitação de tal perfil, inclusive há o registro de contratações de alunos após o estágio.

A gente tem sete contratações. Então a gente tem que se lembrar de uma coisa: o curso Técnico Gestor de Canteiro de Obras é um curso novo... (Docente Construção Civil).

A gente tá colocando no mercado agora pra estágio, né, a gente tem tido boas respostas de alguns alunos. A gente teve um caso de um elogio de um aluno e isso tem que ser divulgado. É um aluno do curso técnico que está se sobressaindo numa obra. Ele encontrou uma

falha num projeto e realmente ia trazer muito prejuízo pra empresa e ele descobriu antes (Docente Construção Civil).

Com relação ao que os alunos têm manifestado sobre as experiências do mercado de trabalho, houve a afirmação de que há reclamações com relação a algumas atividades monótonas, justamente porque muitas vezes o tempo (600 horas de estágio) que um aluno passa acompanhando uma obra não é suficiente para que ele possa vivenciar todas as situações-problema encontradas num canteiro de obras.

e) O mercado de trabalho têxtil:

No setor têxtil, a influência do avanço tecnológico na mudança do perfil desse profissional é bastante evidente. Inicialmente, o técnico têxtil desempenhava atividades mais ligadas a consertar a parte mecânica das máquinas têxteis, a inserção de novas tecnologias nesse setor possibilitou o surgimento de máquinas automatizadas que se renovavam num período muito curto de tempo. Ao técnico passou a ser requerido não mais o conhecimento da mecânica especificamente, mas o da manutenção, seu papel era fazer com que as máquinas não quebrassem. Recentemente, segundo os docentes desse segmento, o perfil requerido tem sido o do gestor de equipes, especialista em gestão de pessoas e conhecedor de eletrônica digital.

Antigamente, alguns dez anos atrás, mais ou menos, do que eu tenho informações, o técnico têxtil era um técnico mais operacional, mais fazedor, mais mecânico, consertava de mecânica, pegava a chave e apertava parafuso. [...] De um tempo pra cá, cinco anos atrás, houve uma mudança, a idéia da mecânica foi colocada de lado. Falava-se em mecânica, falava-se em fazer, mas muito pouco, porque a idéia do técnico pra fazer a mecânica das máquinas não era mais necessária nas empresas. Por que? Porque a evolução da tecnologia era muito rápida, está sendo mais rápida cada dia. Então se a gente treinasse o técnico em uma mecânica, em um tipo de mecânica, em um tipo de máquina, podia ser que quando a gente terminasse num semestre, quando o técnico fosse pro mercado de trabalho, aquela máquina já teria saído de linha ou de produção. Não era mais necessário trabalhar aquela pessoa naquela máquina, e sim ensinar

ao técnico a filosofia da manutenção, a idéia da manutenção, a política de manutenção, tipos de manutenção, pra depois ele pudesse desenvolvê-la na empresa na máquina específica que tivesse lá. Agora, ultimamente, nós percebemos a idéia de passar pra o técnico a área de recursos humanos, de relações interpessoais, gestão de pessoas e a parte de eletrônica, eletrotécnica, a parte digital, a parte de computação (Docente Têxtil e Vestuário).

O que as empresas têm mais pedido pra gente é a parte da gestão dos recursos humanos, a parte de trabalhar em parceria, a motivação, a habilidade de lidar com pessoas. A gestão de pessoas (Docente Têxtil e Vestuário).

Sobre a atuação do aluno no mercado de trabalho, os docentes afirmaram que a aceitação não acontece plenamente, apesar de registrar bons índices de avaliação. Isso se deve muito mais ao preconceito com a pouca idade e experiência do aluno, a exemplo de áreas como Eletrotécnica e Eletromecânica, do que ao baixo desempenho do aluno. Afirmam também que os alunos têm apresentado queixas com relação a executar processos repetitivos, além de certa decepção quando passam a vivenciar o mundo do trabalho.

Apesar de que os alunos que estão estagiando estão sendo pouco ouvidos pelos empresários, talvez seja por amadurecimento dos próprios empresários que não ouvem os próprios alunos, e também pela questão da idade deles que têm o que? 13, 14 anos, mais ou menos, então pode até falar uma coisa correta, fantástica, mas não é ouvido porque tem aquela condição da idade... Quem é que vai ouvir? Só uma empresa com grande amadurecimento filosófico pra poder ouvir (Docente Têxtil e Vestuário).

E eu acredito que o SENAI criou tanto uma visão de formar profissionais competentes, capazes, que essa idéia permaneceu e quando esse pessoal novato chegou lá na empresa, os empresários pensaram que eles já estariam sabendo de tudo, o super profissional. Então eu acho que a expectativa dele é superior, mas isso é impossível, pegar uma pessoa de 13 anos, 13, 14 anos e colocar ele no mercado de trabalho sabendo de tudo, até a idade dele não dá condição pra isso(Docente Têxtil e Vestuário).

Os alunos estão se queixando que não são ouvidos, às vezes, e se queixando de processos repetitivos, não estão dando credibilidade a eles por serem novatos (Docente Têxtil e Vestuário).

É um mundo novo que se abre pra ele, ele sempre tem o lado positivo da coisa, mas ele esbarra com a questão do lidar com as pessoas, às vezes ele não tá muito preparado. Ele avalia positivamente num primeiro momento, depois ele fica meio... ele tem uma decepção porque nem tudo são flores, nem tudo é aquela coisa que ele imaginou que era, quando ele esbarra com a realidade (Docente Têxtil e Vestuário).

f) Algumas conclusões

As motivações para a presença dessas divergências entre a formação do trabalhador proposta pelo SENAI-PE e o mercado de trabalho são denunciadas pelos docentes quando estes apontam que a construção dos perfis profissionais contou muito pouco com a participação de representantes do setor produtivo (exceção para alimentos e construção civil). Mesmo havendo crítica por parte das empresas ou dificuldades em aceitar um ou outro perfil de trabalhador oferecido pelo SENAI-PE, a instituição defende-se alegando que esta não é uma prática comum no meio produtivo. Por outro lado, percebe-se o real interesse em atender ao setor produtivo³⁹ quando a instituição coloca a possibilidade de revisão e adequação dos cursos de acordo com o que o mercado vem exigindo.

Os docentes do segmento Metalmeccânico defendem que o aluno conclui o seu percurso formativo sem adquirir as competências suficientes para assumir um posto de trabalho na indústria, pondo à mostra a sua descrença na nova prática pedagógica proposta pela instituição. Seja pelo fato de defender que os perfis profissionais definidos não têm se adequado às demandas do setor produtivo, alegando que a grade curricular e os programas das disciplinas foram elaborados ao acaso, de maneira improvisada, como

³⁹ O SENAI é mantido pelo setor produtivo, daí essa preocupação constante em manter-se em harmonia com este.

se importasse somente o modelo e não a qualidade com que este é posto em prática, seja porque o novo modelo represente uma ameaça à sua autonomia em sala de aula.

Mesmo assim o docente admite haver a demanda de um profissional, no mínimo, mais qualificado, com maior escolaridade, mesmo considerando esse fato como um entrave na própria formação do aluno.

A empresa quer um profissional versátil, que é um polivalente, na verdade. Ela quer ter poucos funcionários e que façam muitas coisas. Então, você tem que trabalhar tudo no profissional, você tem que ter um profissional versátil, tem que ter um profissional desenrolado, tem que ter um profissional que tenha a capacidade de pesquisar, tenha capacidade de resumir, de ler, de entender, de resumir, de resolver conflitos... (Docente Alimentos).

Uma coisa que eles [empresários] colocam muito é que eles querem profissionais que tenham iniciativas, principalmente aqueles que solucionem problemas, eles não querem mais aquele tipo de profissional que seja bitolado a fazer aquilo que ele aprendeu. Ele quer pessoas que desenvolvam coisas, desenvolvam projetos, que pensem, que dêem idéias, que solucionem problemas, que corra atrás de outros assuntos da fábrica e não que fique só naquela área, fazendo aquele tipo de trabalho, só aquilo que ele aprendeu na escola, naquela área que ele viu (Acompanhamento de Aluno – Refrigeração, Automobilística e Eletromecânica).

Hoje em dia, a empresa não quer isso, a empresa quer que o cara seja uma oficina e meia (Docente Eletromecânica).

Outra constatação é a de que setores mais dinâmicos exigem trabalhadores mais dinâmicos, como é o caso dos setores Têxtil, Alimentos e Construção Civil. O que representa em termos quantitativos 60% das áreas pesquisadas. Mas mesmo nesses setores, a pouca idade e, conseqüentemente, a pouca experiência do aluno também surge como percalço. Ao ser encaminhado para o mundo do trabalho, o aluno se enche de expectativas que nem sempre são correspondidas, pondo em questão a necessidade de um novo trabalhador, sendo-lhe obrigado, em alguns casos, desempenhar tarefas repetitivas, que exigem pouco conhecimento técnico. Atentamos, então, para a

possibilidade de que o SENAI-PE esteja despertando expectativas nos alunos que o mercado de trabalho não esteja apto a corresponder, de acordo com o posicionamento dos seus docentes.

5.2 Construção das Competências no Discurso do SENAI-PE

Operacionalmente, as mudanças no modelo de educação profissional fizeram-se sentir na reformulação, flexibilização e contextualização dos currículos. A reformulação dos currículos abrangeu o estabelecimento de um novo caminho a ser percorrido pelo aluno, com a inserção de novas disciplinas, como as de gestão e as que incluem as novas tecnologias, assim como a redefinição de disciplinas já existentes no tocante ao conteúdo e cargas horárias destas.

Os cursos, que hoje têm mil e seiscentas horas, tinham o dobro destas e formavam o aluno para ser um trabalhador específico de uma ocupação. Uma mesma peça era trabalhada durante todo um ano letivo, mas o aluno não adquiria a capacidade de tomar decisão, de divergir, de emitir julgamento, e de avaliar com a mesma velocidade que o aluno que está sendo formado pelo SENAI atualmente (Diretor Técnico do SENAI-PE).

Entre os docentes de três áreas pesquisadas – Metalmeccânica, Eletroeletrônica e Têxtil e Vestuário – a diminuição das cargas horárias, para que se pudesse ampliar o número de alunos menores de idade matriculados nos cursos técnicos, tem dificultado muito o andamento das disciplinas. O número de horas disponíveis para passar o conteúdo é insuficiente para trabalhar a questão da mudança de atitudes, incentivar a prática científica por meio da pesquisa, ou até avaliar o aluno no que se refere à aquisição das competências técnicas e subjetivas. Além disso, o docente aponta que a grande dificuldade localiza-se no fato de que as cargas horárias foram definidas antes

dos conteúdos, ou seja, foram os conteúdos das disciplinas que tiveram que se adaptar às cargas horárias e não estas àquelas.

A despeito da insatisfação com relação à carga horária prevalecer nas cinco áreas pesquisadas, o setor Metalmeccânica sobressai-se dentre os demais, justamente porque se refere de maneira saudosa à época em que ao aluno era dado o prazo de um ano para a conclusão de uma peça, ou para a perfeição desta. Reforçam que a diminuição das cargas horárias nas disciplinas práticas constitui um dos elementos responsáveis pela redução do “saber fazer” nos currículos.

A carga horária, ela foi reduzida substancialmente e isso vai dificultar a utilização da tua capacidade como um todo, ou seja, muitas vezes não tem a melhor tecnologia pro repasse, mas você tem o conteúdo que é maior do que a carga horária disponível (Docente Têxtil).

Nós tínhamos uma carga horária para o curso de aprendizagem em torno de 2500 horas, e hoje temos que fazer um curso técnico de 1500 horas. Então isso compromete um pouco a qualidade do aprender (Docente Eletrotécnica).

O nível, tempo de duração das aulas, carga horária total, ela diminuiu muito, deixando, por exemplo, a desejar, tanto a parte de aprendizagem quanto a parte técnica e tecnológica (Docente Eletroeletrônica).

Os alunos saem do SENAI com um curso, um curso técnico, com um papel dizendo ‘Sou técnico em eletromecânica’ ou ‘Sou técnico em automobilística’, mas... as informações teóricas deles são razoavelmente boas, mas a parte prática dele é praticamente nenhuma, nós não temos mais tempo de trabalhar com os alunos essa parte (Docente Eletromecânica).

Acreditamos, todavia, que a diminuição das cargas horárias não se relaciona apenas com a premissa da aprendizagem contínua defendida pelo modelo baseado em competências, em que ao aluno são repassados os fundamentos práticos e teóricos da profissão para, posteriormente serem aprofundados tacitamente. A ampliação da oferta

de vagas nos cursos do SENAI-PE, reduzindo-se as cargas horárias, também possibilita economia com relação a recursos humanos, equipamentos e materiais necessários para a execução das atividades escolares, já que se encontram presentes no discurso do docente referências à escassez de materiais.

Além da redução da carga horária, os docentes apontam outros pontos críticos na mudança. Um deles é o fato de os alunos não dedicarem mais o tempo integralmente nem ao SENAI, nem à empresa. Com o argumento de que o professor tinha mais tempo para formar o aluno, era possível entrar em conteúdos que não diziam respeito propriamente à disciplina, tais como higiene e saúde, planejamento e organização, entre outros, embora não houvesse nem a consciência, nem a necessidade de formar o profissional subjetivamente. O docente também aponta que o ritmo de *part time*, tanto na escola quanto na empresa, exige mais do aluno, porque concomitantemente ao ensino profissionalizante, o aluno também deverá estar cursando o ensino médio, o que caracteriza para alguns – os que ainda não concluíram a educação formal e já estão inseridos no mercado de trabalho – “tripla jornada de trabalho”. Não que no modelo anterior não houvesse a “tripla jornada de trabalho”, mas o aluno precisava deslocar-se menos, conseqüentemente, cansando-se menos e otimizando melhor o seu tempo.

Eu acho que eu, quando eu cheguei aqui e trabalhei na parte da aprendizagem e o lado bom da parte da aprendizagem é que os alunos, eles tinham mais tempo dentro do SENAI. Então eles passavam o dia inteiro dentro do SENAI, chegavam às sete e largavam às quatro da tarde e, com isso aí, você tinha uma carga horária um pouco mais folgada pra trabalhar com os alunos nessa concepção. Então eles passavam uma semana no SENAI e uma semana na indústria [...] então eu acredito que esse era o melhor método. Ele passava uma semana na indústria e ele trabalhava na indústria oito horas direto, então ele poderia acompanhar o trabalho do profissional da manhã até a tarde. E agora, não. Agora ele vem pra cá pro SENAI, fica de manhã, de manhã ele se desloca pra empresa, há um cansaço dele normal do deslocamento dele pra empresa na hora do almoço. Chega na empresa, muitas vezes, pega o trabalho pela metade, que já foi iniciado de manhã, ou no outro dia, e depois dela vai ainda pra uma escola com outro

deslocamento. Então isso daí perturba o aluno, porque deixa o aluno totalmente exausto, cansado, o aluno fica se dividindo em três lugares no mesmo dia (Docente Eletromecânica).

A redução das cargas horárias também incide diretamente na necessidade do professor assumir novas posturas em sala de aula ou nas oficinas. A supressão das Séries Metódicas reforçam essa mudança. O docente agora é o responsável pelo seu roteiro de aula, devendo considerar que está lidando com alunos mais esclarecidos. Nesse sentido, os docentes entrevistados deixam vir á tona a insatisfação por terem que reprogramar toda a sua maneira de atuar como profissionais.

5.3 Imprevisibilidade e a Constituição do Docente Polivalente

Em se tratando de recursos e horas disponíveis, a redução das cargas horárias não constitui o único elemento de insatisfação do docente após a mudança no modelo educacional. Com relação aos recursos tecnológicos e de informação, fica evidente que a instituição relegou a importância de sua atualização permanente. Para o docente, por ter tido que apressar a mudança, o SENAI-PE não se preparou devidamente para atender aos cursos técnicos no sentido de montar laboratórios para as práticas das disciplinas que envolvem as novas tecnologias, assim como aumentar o número de postos de trabalho nos laboratórios e oficinas já existentes. A deficiência em disponibilizar os recursos necessários põe o docente de frente com a imprevisibilidade, forçando-o a adotar posturas mais criativas em sala de aula.

Nem sempre você tem todas as condições [de trabalho] que deveria ter. Eu acho que o grande mote é você, diante da condição que você tem, você realizar o melhor de você [...]. Isso demonstra toda nossa capacidade inventiva, de criatividade, em função das dificuldades que a gente tem. A gente estabelecer um melhor

trabalho pra gente, isso cria uma situação de você a todo instante ser competente (Docente Têxtil e Vestuário).

A gente tem que se desdobrar, correr atrás pra poder ter material [...]. Mas muitas vezes tem que usar a criatividade mesmo, vai pra transparência, vai pro campo, tem que buscar as novas idéias pra poder [dar aulas], ou fazer uma brincadeira, quando você podia ter usado um recurso mais avançado [...]. Mas, infelizmente, você tem que usar da criatividade mesmo pra poder dar aula, senão você fica sem dar aula (Docente Construção Civil).

Entretanto, a cobrança por uma postura criativa sem sempre é encarada como empecilho para o exercício da docência. Muitas vezes o docente faz uso da criatividade para inserir elementos mais dinâmicos em sala de aula.

Na realidade, eu não tenho dificuldade, na minha área, com o aluno em si. Eu tenho dificuldade com a falta de equipamento, mas eu tenho uma flexibilização muito grande. Dentro da minha área, eu posso criar diversas maneiras de trabalhar, eu posso inventar muitos procedimentos pra eles (Docente Eletromecânica).

Em todas as áreas pesquisadas sentimos no discurso do docente certa decepção, já que a reestruturação produtiva também os atingiu, e, nesse aspecto, o SENAI-PE passou a cobrar dele a mesma multifuncionalidade que as empresas têm cobrado do seu colaborador. Para eles, a instituição não reconhece na função características peculiares ao profissional educador, porque, se por um lado, lhes é exigida formação com boa base tecnológica⁴⁰ e pedagógica, por outro, são negado-lhes direitos legais, tais como aulas brancas, tempo disponível para planejamento, preparação e atualização das aulas⁴¹, que amparam o professor no exercício da profissão. Nesse sentido, o docente representa o funcionário que ministra aulas, como no modelo da aprendizagem, com a diferença de que ele agora é polivalente e desenvolve atividades tal como consultoria a empresas do segmento, entre outras.

⁴⁰ Para ministrar algumas disciplinas, exige-se, inclusive formação superior em Engenharia.

⁴¹ Os docentes do SENAI-PE têm 100% da do seu tempo destinado à sala de aula.

A exigência de tal postura por parte do docente expõe claramente a relação empregador/empregado, porque a eles são designadas tarefas tais como fazer especificação de materiais e equipamentos, projetar e administrar laboratórios, elaborar material didático, dar suporte à rede de computadores. Daí o docente metaforizar a sua posição no SENAI-PE com a do trabalhador “braçal” da indústria, que, além de operar, tem que consertar e aplicar a manutenção nas máquinas. Outra forte evidência é de que a meta do docente é calculada de acordo com a sua produtividade, ou seja, a quantidade de horas destinadas à sala de aula, conforme os critérios fordistas de eficiência e desempenho.

Nós estamos em torno de 80% a 90% em sala de aula e nós temos também a parte além da sala de aula [...], nós damos consultoria. Então tem sempre consultoria em empresa, tem sempre relatório para fazer, então a questão do planejamento está sendo muito nas carreiras, está sendo muito na hora H e em pouco tempo (Docente Têxtil e Vestuário).

Hoje é uma tal de produção. Eu não acredito que o SENAI ou uma escola de educação profissional trabalhe com produção. Então minha produção, hoje eu fiz dezesseis alunos e botei no mercado [...]. Porque não se pode misturar produção com educação, não tem nada haver, eu tenho que educar com qualidade, eu não tenho que produzir com desqualidade (Docente Eletromecânica).

Ela [a empresa/o SENAI-PE] está misturando as coisas: produção e educação. Ou você faz uma coisa, ou você faz outra, não dá pra fazer as duas ao mesmo tempo (Docente Refrigeração).

Olhe, tempo ta meio precário, né. É oito horas a gente em sala de aula, e quando a gente não ta em sala de aula, a gente ou ta numa reunião, ta fazendo um tipo de trabalho de uma consultoria. [...] Tempo livre ninguém tem não (Docente Construção Civil).

Nós não somos só docentes [...], nós somos docentes, mas nós também somos consultores técnicos, significa dizer que damos assistências às empresas [...], então a gente corre muito pra dar aula, ser professor e ser consultor ao mesmo tempo (Docente Alimentos).

A natureza dos instrumentos de ensino utilizados reproduz a capacidade criativa do docente. São citados desde a exibição de filmes e peças de teatro a visitas técnicas ao campo de trabalho de cada segmento específico, passando por aulas expositivas e desenvolvimento de projetos. Estes últimos, já são contemplados em alguns currículos como disciplina obrigatória, em outros aparece como atividade complementar de algumas disciplinas do itinerário formativo. A prática da pesquisa não somente aparece como elemento facilitador do aprendizado, sobretudo do aprendizado contínuo, mas também como responsável por possibilitar ao aluno atuar de maneira autônoma dentro desse processo.

Ao descreverem suas atividades em sala de aula e laboratórios sobre a metodologia utilizada no processo ensino-aprendizagem com a finalidade de possibilitar ao aluno a aquisição das competências técnicas e subjetivas, a contextualização com o mundo do trabalho e com o mundo da vida do próprio aluno soa de maneira unânime entre os docentes de todas as áreas investigadas. Observamos a preocupação não somente em levar ao educando o conhecimento o mais próximo possível da realidade com a qual ele irá deparar-se no momento do estágio ou mesmo do emprego, mas também de prepará-lo para desempenhar seu papel de cidadão.

Então você fica mais dando o norte para os alunos, não pegando a mão dele, porque você tem que preservar a capacidade dele decidir, discernir e usar da melhor forma possível o material que está de apoio da parte prática. [...] Dentro dessa mesma prática você consegue colocar temas transversais. Um assunto que, às vezes, ele não está entendendo, mas quando você traz pra vida cotidiana, você compara com alguma coisa que ele tenha dentro de casa (Docente Eletrotécnica).

[...] Mas que ele vá pro mercado de trabalho com habilidades capazes de enfrentar dificuldades que possam desenvolver nele competências pra enfrentar esses problemas novos que irão surgir [...]. Claro que a gente tem que trabalhar os quatro saberes [...]. Faço algumas dinâmicas em grupo, mas faço algumas direcionadas à parte da sensibilidade das pessoas... Pesquisa também, nós trabalhamos

muito com pesquisa, eu trabalho muito com pesquisa, aí entra a questão de você desenvolver a capacidade da pessoa de aprender sozinha (Docente Têxtil e Vestuário).

Então, a gente leva pro mundo real pra mostrar a ele [o aluno] que aquela informação é valiosa, pra ele poder entender que aquilo ali não vai se perder... (Docente Construção Civil).

Expressões que refletem uma prática polivalente, tais como relacionamento em grupo, gerenciamento de equipes e resolução de situações-problema permeiam freqüentemente o discurso dos docentes sobretudo nos segmentos Têxtil e Vestuário, Alimentos e Construção Civil, o que não implica que docentes dos demais segmentos em questão também não tenham feito menção a tais expressões. Na Construção Civil, especificamente, a justificativa para a utilização de metodologias que despertem a capacidade de gerenciar equipes e bem relacionar-se em grupo é a necessidade do técnico conduzir equipes de semi-analfabetos em canteiros de obras. Existe também a concordância de que os desafios apresentados nas situações-problemas tornam as aulas mais movimentadas e facilitam o processo ensino-aprendizagem, já que os alunos saem do método tradicional e são compelidos a pensar e propor soluções, ao invés de apenas decorar. Para tanto, os docentes mais uma vez fazem uso da criatividade, afirmando serem chamados sempre a inovar em suas aulas. Ademais, ao propor desafios aos alunos, o docente possibilita-lhe o contato com a imprevisibilidade.

Toda vez que a gente precisa melhorar a escola, então a gente monta junto com os alunos do curso técnico mesmo situações-problema que a gente vai dizer assim: 'Olha, vocês é que vão ser os responsáveis por projetar' (Docente Construção Civil).

Pode se fazer uma situação-problema pra eles, um desafio, né, eles gostam muito disso, aí nisso eles já vão adquirindo alguma coisa, por exemplo, liderança, trabalho em equipe... Não pode ser monótono, tem que procurar sempre inovar... (Docente Refrigeração).

A gente busca sempre trabalhar de forma construtivista [...] buscando informações do dia-a-dia, trazendo situações da prática, do dia-a-dia, da indústria pra dentro da sala de aula. [...]. De repente um

aluno trouxe uma situação-problema e a gente pode mudar, incrementar nosso roteiro de aula (Docente Eletrotécnica).

Mesmo diante desses novos elementos, a saber, dinamização das aulas, uso da criatividade e inovação, há freqüentemente a afirmação de que se continua trabalhando como anteriormente com o argumento de que as concepções pedagógicas são importantes apenas na teoria, não se aplicando na prática. Para o docente do SENAI-PE, existe uma diferenciação entre o pedagogo e o professor⁴², em que este último é aquele responsável por dar aulas, repassando o conteúdo e ensinando as habilidades aos alunos, enquanto o primeiro apenas teoriza sem conhecimento prévio da realidade, sendo muito mais pesquisador e muito menos professor.

5.4 Formação do Docente Polivalente

Além de uma postura polivalente, é consenso entre o SENAI-PE e os docentes de que as mudanças também repercutiram em aumento da qualificação destes. Primeiro porque o Ministério da Educação exige formação de nível superior, preferencialmente em licenciatura, para o exercício da docência em cursos técnicos. E segundo porque a formação básica pode funcionar como empecilho para atuação com postura inovadora. Dessa maneira, muitos docentes que tinham apenas formação de nível básico no próprio SENAI-PE, nem mesmo formação em nível técnico, retornaram para a sala de aula na condição de aluno, sugerindo assim a ampliação do seu próprio senso crítico. Dentre os docentes que compõem esse quadro, todos concordam que a necessidade de se

⁴² Nesse caso, o professor concebido é o da educação profissional, sobretudo porque no SENAI-PE são exceções os que ministram aula no sistema formal de ensino.

qualificar mais repercutiu de maneira positiva no mundo da vida, possibilitando-lhes o crescimento pessoal e o aumento da escolaridade.

A mudança me fez correr atrás do prejuízo, porque eu estava parado, estacionado no tempo e daí com essas mudanças... O SENAI até me incentivou, e vem incentivando (deu uma parada esse, mas eu acredito que vá continuar), incentivou para que as pessoas [os docentes] continuassem estudando porque só através do estudo a pessoa pode evoluir (Docente Refrigeração).

Eu acho que na minha vida, ela [a mudança no modelo de educação profissional] foi importante também, porque me ajudou a crescer mais, a buscar mais o conhecimento, por exemplo. Antes eu me acomodei em não fazer um curso superior, então a exigência me fez buscar. Hoje eu estou cursando também o meu curso superior e eu vejo que tudo foi em decorrência das exigências do mercado, se não, se permanecesse do jeito que estava, eu estaria também na mesmice (Docente Eletromecânica).

Por outro lado, o investimento em cursos específicos para a atuação em sala de aula tem rendido descontentamento entre as áreas Metalmeccânica e Construção Civil, cujos docentes alegam quase nunca serem encaminhados para treinamento de atualização, mesmo os previstos no Plano de Desenvolvimento de Pessoal (PDP). Afirmam que quando se trata de custos de investimento em atualização do próprio docente na sua área de atuação, ou quando o treinamento exige deslocamento pra outro estado, as previsões são reprovadas. Alguns procuram atualizar-se por conta própria. Todavia, em 60% das áreas pesquisadas (Têxtil e Vestuário, Alimentos e Eletroeletrônica) os docentes apresentaram bom nível de satisfação com a frequência com que são encaminhados para treinamentos de atualização, mesmo reconhecendo de maneira nostálgica que já foi e poderia voltar a ser melhor.

5.5 Novo trabalhador, Velhas Definições: objetos constituintes do não-reconhecimento do novo trabalhador

É evidente que no setor metalmeccânico o discurso das múltiplas competências adota um caráter polissêmico, já que se reconhece a elevação da qualificação do trabalhador, ao mesmo tempo em que nega a necessidade de um trabalhador com formação tão flexível, conforme prevê o modelo baseado em competências. Com exceção a uma ou outra crítica ao modelo identificada nas demais áreas pesquisadas, é nesse setor que reside a não-aceitação quase que total ao modelo. Já defendemos que o fator cultural representa um dos elementos motivadores para essa não-aceitação, porque identificamos que tais docentes possuem trajetórias profissionais permeadas de elementos tradicionais. A junção de ocupações de nível básico para se constituírem em um curso técnico caracteriza um processo de relexicalização, porque para o docente mudou apenas a nomenclatura, permanecendo o mesmo posto de trabalho, que se justifica pelo argumento de que o SENAI-PE deveria continuar atuando apenas como instituição formadora de mão-de-obra operária.

Não adianta eu formar uma quantidade enorme de técnicos, de ferramenteiros, de ajustador, se o mercado não absorve (Docente Eletromecânica).

[...] Porque ele [o supervisor da indústria] teve o profissional do passado e hoje ele tá com o profissional atual. Então ele tá vendo a qualidade do anterior e a do atual. Eu expliquei pra ele: 'o teu torneiro que está vindo praqui agora é um Técnico em eletromecânica que a gente tá formando pra tu aí preparar ele pra ser torneiro' (Docente Eletromecânica).

No meu ponto de vista, o SENAI só devia trabalhar com aprendizagem. Afinal de contas, o SENAI existe por causa da aprendizagem. Algumas Escolas Técnicas diziam por aí que o SENAI formava peão, mas o peão do SENAI dava show de bola em muitos técnicos e até alguns engenheiros (Docente Eletromecânica).

Além do mais as relações de trabalho entre SENAI e professor têm criado uma zona de conflito, sobretudo no setor em questão, devido às mudanças impostas com relação à carga horária, disponibilidade de horas em sala de aula e atividades que requerem certa polivalência do professor. Constatamos, pois, que tais relações de trabalho são levadas diretamente para a sala de aula na relação professor/aluno. Nesse caso, no método de avaliação a ser utilizado, no planejamento da aula a ser ministrada, nos recursos didáticos a serem utilizados, nas tarefas delegadas aos alunos, e na relação teoria e prática dentro de uma determinada disciplina.

Embora todas as áreas pesquisadas compartilhem da opinião de que a educação profissional é fundamental para o desenvolvimento do país,

A formação profissional, eu entendo como muitíssimo importante. Em outros países como o Canadá, eu já passei um ano lá, e a gente vê que a força do trabalho está realmente no intermediário, que é o técnico. Então o técnico é quem põe a mão na massa, ele é quem trabalha realmente mexendo, trabalhando, fazendo o saber fazer (Docente Alimentos).

[O objetivo da educação profissional] é preparar aquele aluno, né, aquela pessoa pro mercado de trabalho. Não só para o mercado de trabalho, mas também saber ser um cidadão, conhecer seus direitos e deveres (Docente Construção Civil).

Eu acho que o objetivo [da educação profissional] é esse: formar pessoas com capacidade, de acordo com, não só com o que o mercado precisa, mas identificar o que o mercado poderá precisar futuramente (Docente Têxtil e Vestuário).

Ainda há um ou outro professor, e saliente-se, do setor metalmeccânico que compreende apenas o sentido de geração de renda para o aluno pobre. Frequentemente defendem que o encaminhamento do jovem para o primeiro emprego e a geração de renda representam o objetivo de maior relevância na educação profissional e que a cidadania só pode ser adquirida no momento em que se atinge a condição econômica para se investir em

educação, em lazer e em infra-estrutura. Aliás, a expressão “tornar o aluno cidadão” é fortemente utilizada, na condição de jargão mesmo.

O objetivo da formação profissional é, em primeiro plano, dar condição ao trabalhador de entrar no emprego e contribuir com a sociedade e as empresas como um todo (Docente Metalmeccânica – Informática e Gestão).

[O objetivo da educação profissional] é enriquecer o aluno menor [...] em busca de uma melhoria profissional e ganho de situação econômica melhorada (Docente Eletromecânica).

Na minha opinião, o maior objetivo pra gente que trabalha com um público que é a maioria de baixa renda, é torna-lo cidadão e, ao mesmo tempo, deixa-lo em condições de competir no mercado de trabalho com outras esferas mais beneficiadas (Docente Eletromecânica).

O vocabulário constitui outro elemento de não-aceitação, sobretudo com relação ao emprego da palavra *tarefa*, elemento central da formação oferecida pelo SENAI nos moldes fordistas/tayloristas.

Todos eles têm que executar uma tarefa, certo, ver aqui na teoria e depois ser colocado em prática... (Docente Refrigeração).

A gente manda determinada tarefa, então quando o aluno ta executando aquela tarefa, nós estamos de olho pra quando a gente for dar o conceito final do aluno na disciplina, não só o resultado daquela tarefa... (Docente Eletromecânica)

“O legal seria que o professor tivesse tempo de preparar tarefas legais, tarefas que tivessem ligação direta com o que o profissional está fazendo... (Docente Metalmeccânica – Automação Industrial).

Acreditamos, pois, que, a necessidade ou não de um novo trabalhador, em especial na indústria pernambucana, representa o aspecto de maior peso na aceitação (paráfrase), ou a não-aceitação, ou a aceitação parcial (polissemia) do modelo baseado em competências. Outros aspectos contributivos, em menor grau, relacionam-se diretamente com o ambiente cultural no qual estão inseridos: setor produtivo

tradicional; formação, mesmo que superior, desprovida de elementos político-sociais, trajetória dentro da instituição (a maioria possui mais de 20 anos de atuação no SENAI-PE); experiência no setor industrial ligada às funções operacionais e, receio de perder o *posto de trabalho* ocupado durante dez anos ou mais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As posições adotadas pelo SENAI, tanto em nível nacional como em nível local, no caso a Direção Regional de Pernambuco apontam duas tendências. A primeira, constituída de elementos parafrásicos, evidencia o reconhecimento de que a mudança precisava acontecer e de que o processo pedagógico precisa ser constantemente avaliado e aperfeiçoado, com o cuidado de estar sempre atendendo às necessidades do pólo industrial do Estado, em especial, ao mesmo tempo em que existe a preocupação em avaliar a postura do setor produtivo com relação ao encaminhamento do seu aluno.

Ao assimilar o discurso das novas competências, a instituição legitimou a crença de que o modelo de aprendizagem não estava mais formando o indivíduo de maneira que atendesse às reais necessidades da indústria. O que fez com buscasse atender a tais demandas, adequando os currículos a elas. Entretanto, assim como ocorreu no mundo do trabalho após a reestruturação produtiva, urgia correr riscos e preparar-se para atender aos imprevistos, por exemplo, de ter que de repente mudar toda uma prática pedagógica, já consolidada há, pelo menos, cinquenta anos.

Assim, a instituição ratificou, pelo menos no plano discursivo, ser imprescindível que se elevasse o nível dos cursos, da aprendizagem para o técnico, de forma que o seu aluno pudesse adquirir as tão requisitadas competências técnicas e subjetivas, ou, em outros termos, ao longo de seu percurso no SENAI-PE, fossem repassados a ele habilidades, atitudes e conhecimentos. Manifestou-se, então, expressivamente o discurso hegemônico através da legitimação e da repetição do discurso empresarial de que a formação do trabalhador deve ser baseada em competências.

O reconhecimento desse discurso pela legislação educacional, a LDB, também representou alicerce para que o SENAI-PE pudesse basear e justificar as propostas de mudança no modelo educacional. Dessa maneira, a instituição não passou imune à reestruturação produtiva. Ela mesma alega que algumas funções foram extintas, outras, criadas, e outras ainda modificadas e ampliadas. O encargo de responder aos Ministérios do Trabalho e da Educação, sobretudo, e seguir legislações específicas da área da educação contribuiu para a aceitação mais rápida, por parte da instituição, em mudar as suas concepções com relação à formação do trabalhador. Desse modo, a exemplo do setor produtivo, o SENAI-PE também passou a requerer colaboradores capazes de responder em tempo hábil às transformações que surgiriam dali em diante no seu ambiente de trabalho. Nesse caso, ao docente, por estar diretamente ligado ao aluno na construção de suas habilidades, foi requerida uma postura multifuncional, em que ministrar aulas passou a representar uma das tarefas que lhe foram atribuídas.

Como a postura do aluno também mudou em sala de aula, reproduzida na capacidade de questionar e divergir do professor, este também teve que se adequar e manter-se constantemente atualizado, tendo muitas vezes que recorrer à criatividade para solucionar problemas que antes não ocorriam. A relação professor/aluno expandiu-se para outros ambientes e vem forçando os primeiros a abdicarem de métodos tradicionais de ensino profissionalizante.

Talvez por acreditarem que, como responsáveis por conceber aos trabalhadores a qualificação, estariam imunes ao fenômeno da reestruturação produtiva, o discurso de um novo trabalhador e de uma nova formação para esse trabalhador adquiriu caráter polissêmico, ao qual o docente do SENAI-PE atribuiu quantas interpretações lhe fossem possíveis. Nesse sentido, para os docentes de setores mais tradicionais, como

metalmecânica, a formação do trabalhador deve privilegiar as competências técnicas. Essa constatação ancora-se não somente na sua trajetória profissional e nas características culturais de um determinado setor (área de atuação e escola de atuação, por exemplo), mas, sobretudo, na não legitimação do perfil de um novo trabalhador, ou pelo menos, de postos de trabalho dotados de tamanha flexibilidade. Essa consideração não é privilégio somente do professor, mas também da própria instituição, que reconhece, algumas vezes, estar oferecendo um aluno com mais competências do que o que empresário espera dele.

Os recursos didáticos também constituem elementos de crítica ao modelo. Os docentes argumentam que para formar o trabalhador é preciso postos de trabalho em número suficiente, carga horária elevada para que se possa trabalhar a prática da disciplina repetidas vezes, além de maior disponibilidade de equipamento e materiais. Na realidade, ao deparar-se, no seu dia-a-dia com situações que ele caracteriza como entraves ao andamento do processo pedagógico, como um laboratório desatualizado, por exemplo, o docente é convocado a agir com criatividade, propor soluções e pô-las em prática. Mesmo diante desse embate, a carência de equipamentos e pouca hora de preparação de aula não constitui o principal fator de crítica ao modelo de formação. O docente legitima ou não o discurso, baseando-se em dados coletados na realidade do aluno na empresa. E nesse sentido, ele se depara, enquanto trabalhador, com condições de trabalho similares às da indústria, reproduzindo, contraditoriamente, o discurso do trabalhador polivalente, dotado de competências que conduzem a repostas imediatas à imprevisibilidade do ambiente de trabalho, nesse caso, o SENAI-PE.

Não só a polivalência, mas também a necessidade de elevação da escolaridade (preconizada na LDB), aproxima muito o docente do perfil que se supõe está sendo

requerido para o novo trabalhador. Atento a isso, muitas vezes, esse mesmo docente se define como tal, justamente porque a instituição cobra-lhe horas de produção em sala de aula, a que ele dedica todo o seu tempo, sem intervalo para aulas brancas.

É assim que em seu discurso o docente vai se constituir como categoria: o docente polivalente, criativo, crítico, mais qualificado, proletário. Estabelecem-se também as relações sociais estabelecidas com a instituição (empregador/empregado) para a qual trabalha, com os alunos (ensino/aprendizagem), com o empresariado e com a educação.

Sobre as hipóteses que constituíram o ponto de partida de nossa análise, confirma-se o fato de que o que se espera do novo trabalhador é apenas aumento de produtividade. Se por um lado, o indivíduo dota-se de competências que lhe possibilitem uma boa atuação nas repostas à imprevisibilidade no ambiente de trabalho; por outro, não significa que este mesmo indivíduo, por tais características, tenha adquirido cidadania e criticidade. Até porque, para alguns docentes, o papel da educação profissional é o trabalho com vistas à obtenção de uma renda para a classe economicamente inferior, daí o apego ao saber fazer, que é a condição básica para a ocupação de um posto de trabalho.

Ademais, ficou caracterizado que a necessidade de um novo trabalhador depende da dinâmica do mercado. Em alguns setores, como metalmecânica e eletroeletrônica, os postos de trabalho quase não sofreram alterações. A necessidade de conhecimentos em automação foi suprida pela inclusão de novo conteúdos em unidades curriculares já existentes. Nesses setores, o desempenho do trabalhador continua sendo avaliado muito mais pelo domínio das competências técnicas do que pelas subjetivas, privilegiando-se o trabalhador tradicional. Por outro lado, falta aos docentes do SENAI-

PE, principalmente os dos segmentos mais tradicionais, formação mais sólida no que diz respeito aos elementos sóciopolítico-culturais. O que caracteriza a não preparação destes docentes para atuar na formação do “trabalhador-cidadão”, e sugere a necessidade de investimentos a médio e longo prazo em sua capacitação.

Havemos de concordar com essa visão do docente do SENAI-PE do papel que a educação profissional tem exercido num contexto nacional de colaborar para inserção de jovens no mercado de trabalho. Mas defendemos que esta deve ir além de preparar meros trabalhadores, reprodutores das convenções estabelecidas. A dicotomia entre educação profissional e a educação propedêutica apenas colabora para a perpetuação dessa prática que vem perdurando há décadas.

A educação, seja ela profissional ou não, deve exercer a função de transformar e formar o sujeito, não somente para o trabalho, mas para si mesmo. Dar a ele a condição de tomar decisões, não apenas no instante em que uma máquina quebra, mas por toda a sua vida. A possibilidade de uma formação profissional baseada em competências parece seguir um modismo, uma “onda”, mas é preciso reconhecer que é justamente esse modelo que pode propiciar o acesso a outras fontes de informação que não só referentes ao universo produtivo. Resta-nos, então, o posicionamento de que a educação, mesmo a profissional, ainda constitui um dos poucos recursos de transformação social, devendo mesmo proporcionar ao indivíduo, pelo menos, a capacidade de divergir e agir com autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Ricardo. (2002) *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Boitempo.
- BECK, Ulrich (1997). A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: GIDDENS, A., BECK, U., & LASH, S. *Modernização reflexiva*. São Paulo: Unesp.
- BOCLIN, Roberto Guimarães (2005). *Senso e consenso*. Brasília: SENAI/DN.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine (2002). *Introdução à análise de discurso*. 8. ed. Campinas: UNICAMP.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 4.481, de 16 de julho de 1942. *Dispõe sobre a aprendizagem dos industriários, estabelece deveres dos empregadores e dos aprendizes relativamente a essa aprendizagem, e dá outras providências*.
- CASASSUS, Juan (2001). A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 7-28, jul.
- CASTEL, Robert. (1998) *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes.
- CASTRO, Marcus Faro de; CARVALHO, Maria Izabel Valladão de (2002). Globalização e transformações políticas recentes no Brasil: os anos 1990. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 18, p. 109-129, jun.
- DELUIZ, Neise (1996). A globalização econômica e os desafios à educação profissional. *Boletim Técnico SENAC*, v. 22, n. 2, maio a ago.
- DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos (1997). Formação, competência e cidadania. *Educação e Sociedade*, v. 18, n. 60, p. 51-63, dez.
- DUBAR, Claude (1998). A sociologia do trabalho frente a qualificação e a competência. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 64, p. 87-103, set.
- ENGELS, Friedrich (1887). *Condition of the working-class in England*. London. Disponível em <www.marxists.org/archive/marx/works/1845/condition-working-class/index.htm>.
- FAIRCLOUGH, Norma. (2001) *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora da UNB.
- FARAH JÚNIOR, Moisés Francisco (1999). *Reestruturação produtiva e estratégia de gestão: o caso de uma média empresa do setor metalúrgico da região metropolitana de*

Curitiba. Dissertação de Mestrado (Centro Federal de Tecnologia do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia).

FERRETTI, Celso João (2002). A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 299-306, dez.

_____ (1997). Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 299-306, dez.

GONZALEZ, Wânia R. C. (1996) *Competência: uma alternativa conceitual?*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/CIET.

HARVEY, David (1992). *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola.

HODSON, Randy; SULLIVAN, Teresa. (1997) *The social organization of work*. 2. Ed. S.l.

KALIL, Nagib L (1997). *O SENAI e sua metodologia de ensino*. Rio de Janeiro: SENAI/DN.

KUENZER, Acácia Zeneida (1998). A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *Educação e Sociedade*, v. 19, n. 63, p. 105-125, ago.

KUMAR, Krishan. (1997) *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

LARANGEIRA, Sônia (1997). Reestruturação produtiva nos anos 90. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 33, n. 12, p. 35-47.

_____ (2004). Transformações na realidade do trabalho no Brasil e em Portugal. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 16-31, jul./dez.

LAUDARES, João Bosco; TOMASI, Antonio (2003). O técnico de escolaridade média no setor produtivo: seu novo lugar e suas competências. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1237-1256, dez.

LEITE, Márcia de Paula; RIZEK, Cibele Saliba (1997). *Projeto: reestruturação produtiva e qualificação*. S. n. t.

MANFREDI, Silvia Maria. (2002) *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.

_____. (1998) Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 19, n. 64, p. 13-49, set. (número especial).

MARKERT, Werner (2002). Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competências. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 189-211, ago.

ORLANDI, Eni P (2000). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.

POSTER, Mark. (2002). Workers as cyborgs: labor and networked computers. *Journal of Labour Research*, v. 23, n. 3, summer, p. 339-353.

PELIANO, José Carlos Pereira (1997). *Reestruturação produtiva e qualificação para o trabalho*. Disponível em: <www.pt.org.br/assessor/cefet.htm>.

RICCI, Rudá (1999). O perfil do educador para o Século XXI: de boi de coice a boi de cambão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 66, p. 143-178, abril.

ROGGERO, Rosemary (2000). Breve reflexão sobre as relações entre novas demandas de qualificação e formação profissional no capitalismo contemporâneo. *Boletim Técnico SENAC*, v. 26, n.1, jan./abr.

SENAI. DN. (2002^a) *Metodologia para comitê técnico-setorial: estrutura e funcionamento*. 2. ed. Brasília, 2002.

SENAI. DN. (2002^b) *Metodologia para elaboração de desenho curricular baseado em competências*. 2. ed. Brasília.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P. (2004). Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 353-382, maio/ago.

_____ (2002) *O que há de novo no debate da "qualificação do trabalho?": reflexões sobre o conceito com base nas obras de Georges Friedmann e Pierre Naville*. Dissertação de Mestrado (Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Sociologia). 202 p.

XAVIER, Rosiane da Silva (2002). *Do vínculo à informalidade: imagens e representações do trabalho e do emprego no Brasil*. Dissertação de Mestrado (Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia).

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni (2004). As mutações no mundo do trabalho na era mundialização do capital. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago.

ARROIO, Ana; RÉGNIER, Karla. (2001) O novo mundo do trabalho: oportunidades e desafios para o presente. In: *Boletim Técnico do Senac*, v. 27, n. 2, maio/ago.

BELL, Daniel. (1977) O advento da sociedade pós-industrial. São Paulo: Cultrix.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. (1999) *Censo da Educação Profissional*. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em 27/02/2004.

CASTELLS, Manuel. (2000) *A sociedade em rede: a Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

COCCO, Giuseppe. (1998). A nova qualidade do trabalho na era da informação. Lastres, Helena M. M.; ALBAGLI, Sarita (Org.). *Informação e globalização na era do conhecimento*. São Paulo: Campus.

CORDEIRO, Edmundo (1995). Foucault e a existência do discurso. *Cadernos do Noroeste*, Braga, Universidade do Minho, v. 8, n.1, p. 176-186.

DE NARDI, Fabiele Stockmans (2004). Entre a estrutura e o acontecimento: uma releitura de Pêcheux e Foucault em busca do sistema. *Análise do Discurso*, Porto Alegre, Instituto de Letras da UFRGS, nov. Disponível em <www.discurso.ufrgs.br>.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro (2004). Na mira de um observatório foucaultiano do discurso. *Análise do Discurso*, Porto Alegre, Instituto de Letras da UFRGS, out. Disponível em <www.discurso.ufrgs.br>.

FISCHER, Rosa Maria Bueno (2001). Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, nov.

FRANCO, Maria Ciavatta (1998). Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) et al (1998). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 6. ed. Petrópolis: Vozes. p. 100-137.

FRIEDMANN, Georges (1972). *O trabalho em migalhas*. São Paulo: Perspectiva.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) et al (1998). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 6. ed. Petrópolis: Vozes.

_____ (1998). Educação, crise do assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 6. ed. Petrópolis: Vozes. p. 25-54.

_____ (1999). Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 25, 2, maio/ago.

KUENZER, Acácia Zeneida (1998). Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) et al (1998). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 6. ed. Petrópolis: Vozes. P. 55-75.

LOPES, Alice Casimiro (2002). Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set.

MAGALHÃES, Belmira. Análise do Discurso e Prática Social/Política. *GT Análise do Discurso*. ANPOLL. Disponível em: <www.geocities.com/gt_ad/praticandiscdiferentesdisciplinas.html>.

MURILLO, Luís Felipe Rosado (2004). Uma proposta de interface entre dois domínios da análise de discurso: a linha francesa e sua relação com a teoria crítica do discurso. *Análise do Discurso*, Porto Alegre, Instituto de Letras da UFRGS, maio. Disponível em <www.discurso.ufrgs.br>.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (2000). Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98): diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 40-63, abr.

RIFKIN, Jeremy. (1995) *O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho*. São Paulo: Makron Books.

SENAI. DN.DET. (1997) *SENAI: ontem, hoje e amanhã: educação para o trabalho e a cidadania*. 2. ed. atual. Rio de Janeiro.

SENAI-PE. (2003) *Avaliação externa do SENAI: Sistema de Acompanhamento de Egressos - SAPES: acompanhamento dos alunos concluintes do 1º semestre de 2002*. Recife.

SENNET, Richard (2002). *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record.

SOUZA, Donaldo Bello de. (2003) Dinâmicas de complexificação e simplificação do trabalho em meio ao processo de reestruturação produtiva no Brasil: possíveis impactos na formação/educação profissional. *Boletim Técnico do Senac*, v.28, n.2, maio a agosto. Disponível em <www.senac.com.br>. Acesso em 24/07/2003.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Metamorfoses no mundo do trabalho. In: *Educação e Sociedade*, v. 18, n. 59, p. 331-348, ago./1997.

ANEXOS

ANEXO 1
Roteiro de Entrevista Docente do SENAI-PE

1. Qual a concepção que o SENAI-PE vem adotando em sua prática pedagógica?
2. Qual o objetivo da educação profissional?
3. Qual a relação do SENAI com o setor produtivo
4. Como é que se operacionaliza no dia-a-dia a formação do trabalhador com relação à:
 - a) aquisição de competências
 - b) construção do perfil do trabalhador
 - c) flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade dos currículos
 - d) concepções pedagógicas
 - e) o docente em sala de aula
 - f) o conteúdo das disciplinas
5. Qual a sua posição com relação a uma nova educação profissional?
6. No SENAI-PE, a educação profissional vem cumprindo seu objetivo? Com relação à sociedade e ao setor produtivo.
7. Quais as demandas do setor produtivo com relação à aquisição das competências técnicas e subjetivas?

ANEXO 2
Roteiro de Entrevista Diretor Técnico

1. Para o SENAI, qual o papel da educação profissional?
2. O que é o Projeto Novos Rumos da Aprendizagem Industrial?
3. Quais propostas são as novas propostas do SENAI-PE com relação à formação do trabalhador?
4. Dentre as diretrizes apontadas, quais as que o SENAI-PE considera de maior importância?
5. Em que medida, tanto na teoria como na prática, pode-se falar em educação profissional?
6. Como o SENAI reage ao respaldo do setor produtivo?