

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

DEUSA MARTINS LOBATO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL POR
COMPETÊNCIAS DA MODALIDADE APRENDIZAGEM DO SENAI-PA**

**BELÉM
2011**

DEUSA MARTINS LOBATO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL POR
COMPETÊNCIAS DA MODALIDADE APRENDIZAGEM DO SENAI-PA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo.

**Belém
2011**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda / Instituto de Ciências da Educação / UFPA, Belém-PA**

Lobato, Deusa Martins.

A Educação profissional por competências: a prática pedagógica da modalidade aprendizagem do SENAI - Pará; orientador, Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo. – 2011.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

1. Educação para o trabalho - Pará. 2. Educação baseada na competência – Pará. 3. Educação e Estado – Pará. 4. SENAI – Orientação profissional - Pará. I. Título.

CDD - 22. ed.: 371.425098115

DEUSA MARTINS LOBATO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL POR
COMPETÊNCIAS DA MODALIDADE APRENDIZAGEM DO SENAI – PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e aprovada em 16 de Setembro de 2010 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo (Orientador) – UFPA

Prof. Dr. Ramon de Oliveira – UFPE

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva – UFPA

Dedico este trabalho aos meus queridos pais Nelcy e Olivio Lobato pelo amor e dedicação.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Pará, em especial, ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação.

À CAPES pela concessão de bolsa para a realização do curso e desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu orientador Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo pelo incentivo, apoio, credibilidade e oportunidade de realização acadêmica e profissional.

A todos meus amigos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho e Educação - GEPTE –, em particular, à Jaqueline Rodrigues, Manuela Tavares, Adriane Nascimento, Elinilze Teodoro, e ao Prof. Gilmar Pereira da Silva pelos momentos de aprendizagem e apoio nesta caminhada.

À minha amiga Heloisa Canali com quem dividi momentos de angustia e alegria durante o percurso.

Aos educadores e estudantes do SENAI pela boa vontade em contribuir na realização desta pesquisa.

Em especial, à minha família, que amo muito: meus pais Nelcy e Olívio Lobato, minhas irmãs Simony e Teca, meu marido Ronaldo Chaves e minha querida filha Denise, pelo apoio e compreensão.

Ao querido casal Maria Castro e Antônio Silva pelo acolhimento carinhoso durante os momentos de revisão deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho, resultante de pesquisa documental e de campo, subsidiada pela abordagem qualitativa, teve por objetivos identificar e analisar a proposta metodológica de formação profissional por competências realizada pelo SENAI- PA, considerando suas especificidades, ideologias, objetivos latentes, e sua dimensão política, uma vez que esta instituição apresenta a referida proposta como alternativa para elevar o nível de formação e qualificação profissional, formar cidadãos criativos e empreendedores para atender às demandas do setor industrial. A investigação iniciou a partir de uma pesquisa exploratória e revisão bibliográfica de fundamentação teórica sobre a temática, permitindo a compreensão do objeto de estudo, além de respaldar a definição do problema de pesquisa. A pesquisa foi realizada a partir de informações contidas no site institucional do SENAI, de pesquisas e obras que tratam da formação profissional ofertada por esta instituição. Para a realização desta investigação foi feito primeiramente um estudo dos referenciais teóricos, sobretudo, das teorias pedagógicas que têm pautado o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto educacional brasileiro, como também, das teorias pedagógicas e econômicas que têm fundamentado a prática pedagógica de educação profissional. À luz destes referenciais, e com base nos procedimentos da análise dos conteúdos, examinamos os dados a partir dos seguintes eixos temáticos: objetivos, avaliação conteúdos, métodos e técnicas de ensino, relação teoria e prática, forma e conteúdo. Utilizamos ainda as categorias de análise obtidas a partir dos dados coletados: aprendizagem significativa, prática pedagógica eficaz, formar para o trabalho e para cidadania. A pesquisa possibilitou identificar o utilitarismo no processo de ensino, cuja manifestação ocorre no desenrolar das práticas pedagógicas, através da relação dicotômica entre teoria e prática, caracterizando, desta forma, a proposta metodológica de ensino desta instituição. Verificamos que a atual metodologia de ensino fundamentada na pedagogia das competências, se constitui no aperfeiçoamento da antiga metodologia utilizada por esta instituição, uma vez que ambas estão alicerçadas no Condutivismo, Pragmatismo, Funcionalismo, e no Construtivismo. Este aperfeiçoamento vincula-se à investigação prévia das competências a serem adquiridas pelo trabalhador, à caracterização do perfil dos cursos pelas competências exigidas pelo mercado, à estreita relação dos elementos constitutivos da prática pedagógica - conteúdos, métodos e técnicas de ensino e a avaliação da aprendizagem - aos ditames mercadológicos. Constatamos ainda que este aperfeiçoamento promove a continuidade de uma formação orientada pelos preceitos e exigências do mercado, caracterizando uma formação profissional para o trabalho e para cidadania.

Palavras-chave: Educação Profissional; Prática Pedagógica; Pedagogia das Competências; SENAI

ABSTRACT

This work, resulting from archival research and field, funded by the qualitative research approach, aims to identify and analyze the methodology proposed by skills training conducted by SENAI-PA, given their specific circumstances and objectives underlying ideologies, and their political dimension, since this organization makes such a proposal as an alternative to raising the level of training and qualification, training creative people and entrepreneurs to meet the demands of the industry. The investigation started from an exploratory research and theoretical literature review on the subject, allowing the understanding of the subject matter, and support the definition of research problem. We conducted the study on the establishment in question from the information contained in your web site, and research works dealing with the vocational training offered by this institution. In carrying out this investigation was first made a study of theoretical frameworks, especially the pedagogical theories that have guided the development of pedagogical practice in the Brazilian educational context, but also the educational and economic theories that have grounded the pedagogical practice of professional education. In light of these references, and procedures based on the content analysis, we examined data from the following topics: objectives, evaluation materials, methods and teaching techniques, the theory and practice, form and content, also based on the categories of analysis obtained from data collected: meaningful learning, effective teaching practice, training for work and citizenship. The research also identified utilitarianism in education, which manifested itself in the course of teaching practice through the dichotomous relationship between theory and practice, characterizing in this way, the proposed methodology of teaching this institution. We found that the current teaching methodology based on teaching skills, constitutes the perfection of old methodology, since both are grounded in conductivity, Pragmatism, Functionalism, and Constructivism. This improvement is linked to prior research skills to be acquired by the worker, the characterization of the skills profile of courses required by the market, the close relation of the constituent elements of teaching practice - content, methods and techniques of teaching and assessment of learning - the dictates of the marketplace. We have also shown that this improvement promotes the continuity of training guided by the precepts and demands of the market, which characterizes the development of vocational training for work and citizenship.

Keywords: Professional Education, Practice Teaching, Pedagogy skills; SENAI

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Tema e problema da pesquisa	9
Percurso metodológico da pesquisa	15
1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	22
1.1 Teorias liberais burguesas e práticas pedagógicas.....	22
1.2 Prática pedagógica de formação profissional numa perspectiva utilitarista.....	33
1.3 A práxis pedagógica e a sua relação com a educação profissional	50
2. AS PROPOSTAS METODOLÓGICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL DO SENAI.....	59
2.1 Implantação e expansão da formação profissional na modalidade Aprendizagem Industrial sob as bases das Leis Trabalhistas de 1942, 1943 e 1946.	59
2.2 A formação profissional na modalidade Aprendizagem Industrial e a sua relação com as Leis Trabalhistas atuais.	68
2.3 A antiga proposta metodológica de formação profissional do SENAI da modalidade Aprendizagem Industrial e sua implementação no Estado do Pará.....	71
2.4 A atual proposta metodológica de formação profissional do SENAI na modalidade Aprendizagem: uma análise da prática pedagógica de formação profissional da Escola Getúlio Vargas.....	81
2.4.1 A normatização das competências necessárias para o exercício da profissão e a definição do perfil profissional	84
2.4.2 A Prática pedagógica eficaz e seus elementos constitutivos	90
2.4.2.1 Conteúdos de ensino.....	90
2.4.2.2 Técnicas e métodos de ensino.....	99
2.4.2.3 Técnicas e instrumentos de avaliação da aprendizagem	105
2.5 Princípios orientadores da atuação docente.	109
3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O TRABALHO E PARA CIDADANIA	117
CONCLUSÃO.....	122
Referências	128

INTRODUÇÃO

Tema e problema da pesquisa

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a prática pedagógica do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – na Escola Centro de Formação Getúlio Vargas, localizada em Belém.

O interesse em estudar a prática pedagógica surgiu pela pretensão em contribuir no desenvolvimento da pesquisa do grupo de estudo e pesquisa sobre trabalho e educação – GEPE – do Instituto de Ciências da Educação – ICED – da Universidade Federal do Pará, do qual faço parte.

Uma das atuais pesquisas desenvolvidas por este grupo trata da prática pedagógica em Educação Profissional, cujo projeto se intitula “As Práticas Formativas em Educação Profissional no Estado do Pará: em busca de uma didática da educação profissional”.

Inicialmente este trabalho se direcionou à Escola de Governo do Estado do Pará. Pretendíamos conhecer a didática utilizada na qualificação dos servidores públicos estaduais que vinha se desenvolvendo nesta escola. Mas com a preocupação em adequar esta pesquisa àquele projeto, passamos a nos interessar pelo estudo da prática pedagógica do Ensino Técnico de Nível Médio, já que este é o nível de ensino da modalidade de Educação Profissional que o grupo de pesquisa em questão investiga.

Diante da implementação da atual política de Educação Profissional que ocorreu por meio do Decreto 5.154/2004, Resolução CNE/CEB nº 3/2008 que dispõe sobre a instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e Lei de Educação Profissional nº 11.741 de 16 de julho de 2008¹, optamos por estudar a prática pedagógica daquela modalidade de ensino profissional levando em consideração a atual política a ela direcionada.

¹ Esta lei altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, como também de outras modalidades de educação, a educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica.

Alguns dados obtidos por meio de um levantamento bibliográfico a respeito da temática em questão nos incentivaram a redirecionar esta pesquisa.

No estudo das produções científicas do GT 09 da Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED), do Grupo de Trabalho e Educação realizado por Eunice Trein e Maria Ciavatta, do GT 04 de Didática feito por Vera Candau, como também da pesquisa realizada por Selma Garrido Pimenta a respeito de trabalhos apresentados durante os vinte anos de Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE – observamos a ausência de temas de estudo sobre a prática pedagógica de educação profissional.

Segundo Eunice Trein e Maria Ciavata (2003), ao longo da trajetória do GT 09 foram desenvolvidos trabalhos referentes às seguintes temáticas: formação do trabalhador, considerando a perspectiva de formação profissional e seus determinantes objetivos, os saberes exigidos para o trabalho, além de pesquisas concernentes à temática Trabalho e Educação, na qual estão contidos alguns subtemas tais como: formação profissional, formação sindical, reestruturação produtiva, organização e gestão do trabalho, trabalho e escolaridade, subjetividade e trabalho.

Durante os trinta anos de existência do grupo de trabalho de Didática, cujo estudo abrange os diversos níveis e modalidades de ensino, foram produzidos, segundo Pimenta (2002), trezentos e dezessete trabalhos direcionados ao ensino regular, à formação continuada/atualização, ao supletivo, à educação de jovens e adultos, como também à educação à distância e à educação não formal.

As temáticas trabalhadas focalizaram a teorização sobre a didática, formação docente, metodologias e práticas, ensino e aprendizagem, avaliação, saberes, professor, projeto pedagógico, material didático, escola, pesquisa e ensino, prática de ensino, aula e alunos. Não há menção em relação ao estudo da didática em educação profissional.

Durante os vinte anos de Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE - as produções científicas sobre didática, segundo Candau (2000), têm privilegiado, de modo quase exclusivo, a educação escolar nos seus diferentes níveis. A partir dos levantamentos de dados feitos por esta pesquisadora, percebemos que não houve apresentações de trabalhos sobre a temática em questão.

No Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto de Ciências de Educação - ICED - da Universidade Federal do Pará encontramos apenas três trabalhos que tratam da temática². Isso demonstra a carência de estudos sobre o tema neste programa.

Diante desta verificação passamos a desenvolver esta pesquisa com o intuito de levantar elementos que possam instigar discussões acadêmicas e críticas às práticas pedagógicas da Educação Profissional, ou até mesmo contribuir para a realização de novas pesquisas voltadas para uma prática pedagógica mais alinhada aos interesses da classe trabalhadora.

Dentre as instituições de formação profissional escolhemos o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI-PA. Primeiramente, porque esta instituição desenvolve formação profissional há 57 anos e seu paradigma de formação tem influenciado diversas instituições de formação profissional, sobretudo as demais instituições do Sistema “S”: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem de Transporte (SENART), Serviço de Apoio de Pequena e Média Empresa (SEBRAE), Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços (SESCOOP).

Em segundo lugar, em função da inigualável credibilidade adquirida por aquela instituição perante os estabelecimentos industriais públicos e privados, que pode ser percebida através das parcerias³ realizadas entre a mesma e as indústrias

² “Profissionalização e Escolarização: experiência de articulação do SENAI-PA” e “Política de Formação do SENAI e a qualidade de vida no trabalho: olhar dos egressos”; “Esboços de Leonardos: a experiência da forma integrada de ensino profissional do CEFET-PA.”

³ É importante ressaltar que as parcerias sempre foram estratégias utilizadas para reafirmar a histórica missão do SENAI que é promover a formação profissional e tecnológica, a inovação e a transferência de tecnologias industriais para elevar o padrão de competitividade da indústria brasileira, acreditando que desta forma, contribuem na fomentação do desenvolvimento econômico do país. É com este intuito que esta instituição vem oferecendo formação profissional adequada às necessidades da indústria, buscando formar trabalhadores com conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para atuar no setor industrial de acordo com os perfis exigidos pelo mercado. A parceria se dá nas modalidades de qualificação, aperfeiçoamento, especialização, e, em especial, na aprendizagem industrial, uma modalidade que vem sendo ofertada a nível nacional desde a sua implantação, em 1942. Os programas de qualificação visam à preparação do indivíduo para o exercício de uma profissão, de acordo com o perfil requerido no mundo do trabalho. Os programas de aperfeiçoamento são destinados a trabalhadores que buscam a atualização, ampliação ou complementação de competências profissionais, enquanto os de especialização buscam aprofundar competências adquiridas por meio de formação profissional ou no trabalho. O SENAI também oferta cursos superiores e de pós-graduação, exceto nas unidades do Estado do Pará. (CNI, 2006; SENAI, 2007)

dos ramos alimentício, automobilístico, automotivo, eletrodoméstico, comunicação e telecomunicação, extrativo de minérios, de energia e de prestação de serviços.

Entre os estabelecimentos estatais destacamos a Petrobrás e a Companhia Siderúrgica Nacional. Das empresas privadas, a AmBev, Companhia Vale do Rio Doce, Votorantim, Oi, Embratel, Perdigão, Odebrecht, Danone, Sayerlack, Volkswagen, Fiat, Eletrolux.

No Pará destacamos a parceria com Alumínio Brasileiro SA (ALBRAS), ESTACON Engenharia S/A, Hiléia - indústria alimentícia – e as Centrais Elétricas do Pará (CELPA).

A última justificativa é a própria estrutura organizacional do SENAI. Em nível nacional constitui-se de 401 Unidades Fixas; 250 Centros de Educação Profissional em que são desenvolvidos cursos e programas para jovens e adultos, em diferentes níveis; 46 Centros de Tecnologia, unidades de Educação destinadas a transferir tecnologia sob a forma de Educação Profissional para as indústrias; 07 Faculdades de Tecnologia – Unidades de Educação Profissional de nível superior -; 98 Centros de Treinamento - Unidade de Educação Profissional destinadas ao aperfeiçoamento de trabalhadores em diferentes níveis, de acordo com as demandas locais ou regionais.

Acresce ainda 295 Unidades Móveis de Educação Profissional criados para levar a formação profissional onde não há Unidades Fixas. Constitui-se de uma unidade fluvial e uma frota de carretas e veículos que funcionam como escolas móveis. As Unidades Móveis contam com 310 Kits do Programa de Ações Móveis (PAM) que oferecem programas em 25 ocupações profissionais, apresentando conjuntos didáticos que funcionam como oficinas portáteis.⁴

Interessamo-nos, inicialmente, pela prática pedagógica do ensino técnico de nível médio da Escola Getúlio Vargas, uma unidade fixa do SENAI em Belém. Mas este nível de ensino não estava sendo ofertado nessa unidade naquele momento. Então redirecionamos o estudo para a modalidade Aprendizagem Industrial.

O interesse por esta modalidade de ensino profissional - até então imposta pelas circunstâncias - foi surgindo à medida que nos aproximávamos do objeto de estudo, seja por intermédio dos antigos relatórios da escola, ou por meio do contato

⁴ www.senai.com.br. Acesso: Março/2008

com a rotina da mesma, como também por intermédio da observação feita nos ambientes - corredores, espaço de recreação, salas de estudo dirigido, ambiente de aulas práticas -, e, em especial, pela aproximação com os seus sujeitos: alunos, coordenadores e professores.

Contribuiu também para o interesse investigativo as particularidades desta modalidade de formação, que diz respeito à forma de oferta dos cursos, à seleção de alunos, ao público alvo, à formação de professores e ao método de ensino.

Acrescenta-se ainda o fato de que esta modalidade, assim como as demais ofertadas por esta instituição, reorganiza-se sob as bases da noção de competências⁵.

Explicando melhor: diante de um contexto em que se proclamava que no Brasil a formação profissional não respondia mais às novas exigências do mercado⁶, ocorreu nos anos 90 uma nova institucionalidade da educação profissional⁷. O ensino profissional passou a realizar-se pautado na pedagogia das competências, focalizando o desenvolvimento de habilidades e atitudes voltadas para o saber fazer e o saber ser. (ARAUJO *et al*, 2007)

Ora, num contexto de incompatibilidade entre a formação profissional e as demandas dos setores produtivos, o SENAI precisava romper com esta lógica e garantir a continuidade de sua histórica missão de promover formação profissional para atender às necessidades do setor industrial, impulsionando a dinâmica da competitividade entre as indústrias.

Para tanto, deveria elevar o nível de formação e qualificação profissional de modo a garantir a formação de cidadãos criativos e empreendedores, intimamente

⁵ A noção de competência tem servido de base para a formação profissional no Brasil desde 1999, quando os defensores da pedagogia das competências preconizaram que a mesma seria capaz de desenvolver uma formação integral, elevar o nível de qualificação dos trabalhadores, promover a autonomia e participação dos trabalhadores nas empresas, desenvolver a capacidade de trabalho e atender os interesses tanto de empresários e trabalhadores. (ARAUJO, 2001)

⁶ Parecer CNE/CEB nº 16/99

⁷ A nova institucionalidade da educação profissional surge vinculada ao processo de reestruturação produtiva do sistema capitalista, que se constituem em mecanismos de combate à crise do sistema capitalista. Entre estes mecanismos se destacam a nova ordem econômica mundial, a Globalização, redefinida a partir da revolução tecnológica, como a automação e a robótica que invadem o universo fabril, caracterizando-se por uma reorganização de blocos econômicos mundiais, com modelos de concorrência definidas pela tendência à conglomeração das empresas e pela cooperação interindustrial. Podemos apontar também como mecanismo de combate a crise, a intensificação na busca de estratégias de elevação da competitividade e de novos padrões de busca da produtividade, assim como outras formas de organização e gestão do trabalho e da produção, novas formas de adequar a produção à lógica do mercado. (ARAUJO, 2007; KUENZER, 2003; DELUIZ, s/d)

relacionados às transformações sociais, políticas e econômicas que se desenhavam no país e no mundo do trabalho. (SENAI, 2004)

Sendo assim, passou a organizar uma proposta metodológica de ensino fundamentada na pedagogia das competências, reestruturando, portanto, sua organização curricular e sua prática pedagógica.

Esta pedagogia, que tem como inspiração filosófica o racionalismo, o individualismo além do condutivismo, funcionalismo e o neo-pragmatismo⁸, apresenta diferentes propostas metodológicas de desenvolvimento de competências, que se concretizam a partir da identificação das necessidades do setor produtivo, dos requerimentos de habilidades e capacitação dos trabalhadores para o mundo do trabalho.

É, portanto, com base nas especificidades da modalidade Aprendizagem e na realização de uma formação por competências que procuramos estudar a atual metodologia de ensino do SENAI-PA.

O objetivo deste trabalho é, portanto, identificar e analisar a proposta metodológica de desenvolvimento de competências da formação profissional da modalidade Aprendizagem e suas especificidades, assim como identificar na prática pedagógica a sua dimensão política, concepções, ideologias e objetivos latentes, uma vez que o modo pelo qual os professores realizam o seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo de ensino, selecionam e executam as técnicas de ensino e a avaliação está diretamente vinculado, de forma explícita ou latente, a determinados pressupostos teórico-metodológicos.

Diante destas pretensões, empenhamo-nos em analisar as teorias que fundamentam as práticas pedagógicas de formação profissional, a partir do exame das teorias pedagógicas educacionais, e identificar as que subsidiam a formação profissional dos cursos de Aprendizagem Industrial do SENAI, como também analisar a antiga proposta metodológica de formação profissional e a proposta que está em vigência, além de identificar a concepção de prática pedagógica que fundamenta o desenvolvimento do trabalho educativo da instituição em questão.

⁸ Aprendizagens úteis, aplicáveis e de ajustamento do indivíduo à realidade extremamente dinâmica e móvel. (ARAUJO, 2001)

Percurso metodológico da pesquisa

Entendemos que todo conhecimento científico se caracteriza pela utilização de uma metodologia constituída de um conjunto de atividades sistemáticas e racionais, compostas de concepções teóricas de abordagem, métodos e técnicas que dão subsídios à investigação científica, e que estas atividades permitem ao pesquisador alcançar o conhecimento pretendido com maior segurança, constituindo-se, pois, no “sopro divino do potencial criativo do investigador”, ou seja, é a metodologia que define o formato que a pesquisa científica adquire.⁹

Assim, procuramos desenvolver este trabalho a partir da abordagem qualitativa de pesquisa¹⁰, tendo a compreensão de que há uma relação dinâmica e inseparável entre o mundo real e o sujeito, entre a objetividade e a subjetividade presentes nos fatos da complexidade das relações sociais, na relação interdependente entre o sujeito e o objeto durante o processo de construção do conhecimento.

Além disso, empreendemos a realização desta pesquisa sob os esforços de ter como base teórico-metodológica o materialismo dialético, porque este referencial permite ao pesquisador assinalar as causas e as consequências do problema, suas contradições, relações, qualidades e dimensões quantitativas, se existirem.

Dessa forma, com base nestes referenciais de pesquisa, entendemos que as práticas pedagógicas estão impregnadas de significados outorgados pelos sujeitos sociais envolvidos com o processo de formação profissional, cuja interpretação destes surge a partir da relação entre estes e os elementos próprios constitutivos desta prática, como também temos a compreensão de que esta prática pedagógica reflete os contraditórios interesses das classes que compõe a sociedade.

Quanto ao formato da pesquisa, cabe assinalar que a mesma adquiriu um formato diferente do que fora inicialmente pretendido em função das condições de investigação do objeto.

Ao redefinirmos a modalidade de formação a ser investigada, pretendíamos realizar um estudo de caso, que consiste, segundo Trivinos (1990), numa categoria

⁹ (MINAYO, 1994:16)

¹⁰ A abordagem qualitativa de pesquisa apresenta três bases teóricas, a estrutural funcionalista, a fenomenológica e a materialista dialética; sendo que o teor do enfoque qualitativo é dado pelo referencial teórico no qual se apóia o pesquisador. (TRIVINOS, 1990)

de pesquisa em que o objeto de estudo se constitui numa unidade a ser analisada profundamente. Por meio do estudo de caso pretendíamos atingir a complexidade do objeto, uma vez que não tínhamos a pretensão de generalizar ou universalizar os dados coletados e os resultados da pesquisa.

Contudo, em função do calendário dos cursos, que submeteu a realização de parte desta pesquisa à dependência do tempo disponível dos sujeitos, não foi possível fechar a investigação em um único curso desta modalidade, o que impediu a realização deste trabalho por meio do estudo de caso. Além disso, as entrevistas só puderam ser realizadas no interior da escola em momentos em que houve disponibilidade dos sujeitos.

A investigação iniciou a partir de uma pesquisa exploratória e revisão bibliográfica de fundamentação teórica sobre a temática, o que nos permitiu compreender o objeto de estudo, além de respaldar a definição do problema de pesquisa.

Assim, realizamos, primeiramente, um estudo sobre o SENAI, a partir de informações contidas em seu site institucional¹¹, como também por intermédio de pesquisas realizadas anteriormente por outros pesquisadores e de obras que tratam da formação profissional ofertada por esta instituição.

Para que pudéssemos analisar o objeto investigado fizemos um estudo dos referenciais teóricos que subsidiam esta pesquisa. Estudamos as teorias pedagógicas que têm pautado o desenvolvimento de práticas pedagógicas no contexto educacional brasileiro, além das teorias liberais que têm fundamentado a prática pedagógica de educação profissional e de teorias de cunho dialético.

Feito isso, partimos para a pesquisa de campo, *in locus*.

Antes disso, cabe aqui ressaltar, que a realização desta pesquisa foi muito bem aceita pelos profissionais de educação do Centro Getúlio Vargas: bibliotecária, coordenadores, docentes e demais funcionários, como também, pelos alunos. Todos foram bastante atenciosos e prestativos.

Após este breve comentário, passamos a tratar da realização da pesquisa *in locus*.

11 www.senai.com.br

Primeiramente, foi realizada na biblioteca da instituição uma pesquisa documental, valioso instrumento de coleta de dados, pois os documentos, segundo Ludke e André (1986), são fontes poderosas de informações de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.

Assim, fizemos um exame minucioso dos relatórios produzidos por esta instituição e dos documentos que fundamentam o desenvolvimento da atual metodologia de ensino profissional de todas as unidades do SENAI no Brasil, ou melhor, documentos orientadores da prática pedagógica, do desenho curricular e da avaliação e certificação de competências profissional. Estes documentos são: Comitês Técnicos Setoriais: Estrutura e Funcionamento; Elaboração do desenho Curricular Baseado em Competências; Avaliação e Certificação de Competências; Elaboração de Perfis Profissionais e o documento denominado Norteador da Prática Pedagógica.

Após a análise documental, partimos para a realização das entrevistas com os sujeitos envolvidos com a modalidade de formação profissional investigada – discentes, docentes e coordenadores pedagógicos. Realizamos entrevistas semiestruturadas a partir da elaboração prévia de um roteiro básico preliminar compostos por tópicos e eixos temáticos relativos ao problema, baseado nos referenciais teóricos.

O roteiro da entrevista, organizado por tópicos e eixos temáticos, impediu a rigidez na aplicação da mesma e propiciou a realização de um diálogo com os sujeitos de forma natural, dando sequência lógica aos assuntos.

À luz dos referenciais teóricos estabelecemos os seguintes eixos temáticos que nortearam a estratégia de coleta de dados: conteúdos de ensino, avaliação da aprendizagem, tipos de avaliação, técnicas e procedimentos de avaliação, objetivo da formação profissional, atuação docente, método e estratégia de ensino, e a relação teoria e prática ou forma e conteúdo.

Utilizamos dois tópicos temáticos para entrevistas com os professores e um tópico temático com os alunos. Para os professores os tópicos foram os seguintes: diferenças e similaridades entre a prática pedagógica antiga e a atual, o perfil profissional que atualmente é trabalhado na formação. Para os alunos: a forma de ensinar dos professores, ou seja, o método de ensino utilizado.

Foi com o intuito de obter o máximo de informação possível dos entrevistados que essa estratégia de entrevista foi escolhida, uma vez que a mesma permite e incentiva os entrevistados a falar livremente sobre assuntos que surgem durante a entrevista dando possibilidade de desdobramento do tema principal.¹²

A quantidade de entrevistados não foi definida previamente, mas determinada a partir do momento em que se verificou que os dados coletados já seriam suficientes para responder ao que se investigava.

Com intuito de complementar, ou até mesmo de confrontar informações, as entrevistas foram realizadas estrategicamente. A sua realização seguiu uma sequência alternada entre docentes e seus respectivos alunos.

Como esta pesquisa não se constitui num estudo de caso, as entrevistas foram direcionadas para alunos e docentes de quatro cursos da modalidade de Aprendizagem Industrial: eletricidade, marcenaria, mecânica de automóvel e tornearia mecânica. Somaram-se quatro docentes e oito alunos entrevistados sendo dois alunos de cada curso.

Entrevistamos também quatro coordenadores pedagógicos, um do Departamento Regional e os demais do Centro Getúlio Vargas.

A escolha dos alunos ocorreu a partir da caracterização que os mesmos adquiriram pela própria escola: aluno e aluno-empresa. O primeiro refere-se aos jovens da comunidade que não possuem ligação com nenhuma empresa, são alunos selecionados pela escola a partir da análise do currículo e do processo de entrevistas; o aluno-empresa são os que mantêm vínculo empregatício com as empresas colaboradoras do SENAI, alunos indicados pela empresa ou pelo próprio centro de formação.

Essa escolha se explica pela intenção de comparar a visão de formação obtida entre os alunos que desenvolvem a formação no ambiente escolar e empresarial e os alunos que obtêm a formação somente na escola.

Para analisar os dados coletados lançamos mão dos procedimentos da análise de conteúdo, que se constituem, segundo Franco (2003), num conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, interpretar e entender os conteúdos contidos na mensagem escrita e/ou oral.

¹² (PÁDUA, 2000).

A utilização deste tipo de análise se explica pela tentativa de nos aproximarmos ao máximo da verdade dos fatos e irmos para além da aparência manifesta do fenômeno, visto que esta análise permite o estudo do que se manifesta e do que se faz latente nos dados.

Justifica-se ainda, pelo fato de ser um método de análise que impede que o investigador perca o foco de sua pesquisa diante da heterogeneidade do objeto investigado e em função da interpretação minuciosa que se faz dos dados coletados. (TRIVINOS, 1990; FRANCO, 2003)

Por meio deste tipo de análise, que foi feita de forma exaustiva, pretendíamos identificar conceitos, ideologias, concepções e objetivos contidos nos documentos analisados e nos discursos dos entrevistados, até que se revelasse para nós a concepção e o tipo de prática pedagógica desenvolvida, como também a proposta metodológica de desenvolvimento de competências que se manifesta na prática pedagógica do SENAI e a sua especificidade.

As categorias de análise, consideradas de grande importância na análise do conteúdo, são, segundo Franco (2003), uma técnica de classificação que se constitui num conjunto de elementos diferenciados seguido de um reagrupamento baseado em analogias a partir de critérios definidos.

Nesta pesquisa a categorização foi pré-estabelecida a partir do estudo do referencial teórico, uma vez que o mesmo nos deu base para responder aos objetivos propostos. Esta categorização são os eixos temáticos já mencionados anteriormente.

Mas a partir das informações obtidas por meio dos dados coletados nas entrevistas, análise documental e observação dos diversos ambientes do espaço educacional, verificamos algumas categorias que se mostraram recorrentes e se apresentaram em articulação com todo o entendimento do fenômeno em estudo. Estas categorias são: aprendizagem significativa, prática pedagógica eficaz, formar para o trabalho e formar para a cidadania.

É importante ressaltar que tais categorias aparecem com intensidade nas falas da maioria dos sujeitos e nos documentos analisados. Nas falas dos alunos há recorrência da terceira categoria. Nas falas dos docentes foram recorrentes a terceira e a quarta, nos documentos observamos as quatro categorias.

Concluída a análise dos dados partimos para a construção do texto no intuito de demonstrar o resultado da investigação, utilizando trechos das entrevistas e dos documentos, para que pudéssemos comprovar a tese que surgiu por intermédio da análise dos dados.

O texto dissertativo intitulado “A prática pedagógica da formação profissional por competências da modalidade Aprendizagem do SENAI-PA” está organizado em três capítulos. O primeiro tem como título “Fundamentos teórico-metodológicos das práticas pedagógicas de Educação Profissional”. Está dividido em três subcapítulos: Teorias liberais burguesas e práticas pedagógicas; A prática pedagógica de formação profissional numa perspectiva utilitarista e, finalmente, A práxis pedagógica e sua relação com a Educação Profissional.

Este capítulo apresenta uma fundamentação teórica sobre duas concepções pedagógicas antagônicas: a liberal burguesa e a contra-hegemônica. A análise da primeira concepção se pauta em três manifestações da mesma: pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista e pedagogia das competências.

A análise também se pauta naquilo que consideramos o grande mote da prática pedagógica: a relação teoria e prática ou conteúdo e forma. A partir desta relação tratamos da concepção pedagógica contra-hegemônica. De forma implícita manifestamos, com base em um referencial teórico, a caracterização de elementos de uma prática pedagógica de formação profissional fundamentada nesta concepção.

Assim, discutimos sobre a concepção pedagógica que tem fundamentado a prática pedagógica do ensino profissional no Brasil considerando o contexto histórico no qual este está inserido, como também o vínculo entre formação profissional e os modelos de produção capitalistas estabelecidos.

O segundo capítulo intitulado “As propostas metodológicas de formação profissional na Modalidade Aprendizagem do SENAI” subdividi-se em cinco subcapítulos: “Implantação e expansão da formação profissional na modalidade Aprendizagem Industrial sob as bases das Leis Trabalhistas de 1942, 1943 e 1946”; “A formação profissional na modalidade Aprendizagem e sua relação com as leis trabalhistas atuais.”; “A antiga proposta metodológica de formação profissional da modalidade Aprendizagem Industrial e a sua implementação no Estado do Pará”.

O quarto subcapítulo denominado “A atual proposta metodológica de formação profissional na modalidade Aprendizagem: uma análise da prática pedagógica da formação profissional da Escola Getúlio Vargas em Belém”, trata da normatização das competências necessárias ao exercício da profissão e da definição do perfil profissional, como também da prática pedagógica eficaz e seus elementos constitutivos: conteúdo de ensino, técnicas e métodos de ensino, técnicas e instrumentos de avaliação da aprendizagem.

O último subcapítulo está assim designado: “Princípios norteadores da atuação docente.”

No segundo capítulo analisamos o objeto de estudo: a proposta metodológica de desenvolvimento de competências para a formação profissional realizada pelo SENAI-PA.

À luz dos referenciais teóricos abordados fazemos uma leitura da antiga proposta metodológica da formação profissional da modalidade Aprendizagem, bem como da proposta vigente, no intuito de verificar a ocorrência ou não de mudanças e em que aspecto esta mudança - se houver – contribui, de fato, na preparação do trabalhador para o mundo do trabalho.

A análise do referido objeto tem como balizador temporal a institucionalidade da formação profissional ocorrida nos anos 90 do século XX, o momento de transição da configuração da formação profissional pautada no modelo rígido de produção para outra, ajustada ao modelo flexível. Esta demarcação foi utilizada para contextualizar o referido estudo, o que não significa que esteja pautada numa compreensão positivista da história sob a perspectiva de evolução linear.

O terceiro capítulo, resultante das seguintes categorias: formar para o trabalho e formar para a cidadania, tem como título “Formação profissional para o trabalho e para a cidadania”. Neste capítulo analisamos as referidas categorias de modo a identificar o significado latente das mesmas, como também a sua relação com as propostas metodológicas de formação profissional do SENAI.

Por último, nas considerações finais, apresentamos as conclusões deste trabalho que estão diretamente relacionadas aos objetivos pretendidos. Evidenciamos também outras verificações que surgiram a partir do estudo do objeto e que mantêm uma relação intrínseca com os elementos que o constituem.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo analisamos as teorias liberais burguesas enfatizando as que têm subsidiado a formação profissional, como também as diferentes manifestações de práticas pedagógicas de formação profissional considerando, sobretudo, a relação teoria e prática. Além disso, definimos a prática pedagógica pautada na concepção pedagógica liberal burguesa e na concepção contra-hegemônica, considerando as visões de homem, sociedade e educação. Tratamos ainda do papel assumido pelo educador no âmbito dessas duas concepções.

1.1 Teorias liberais burguesas e práticas pedagógicas

Prática pedagógica se refere às ações educativas intencionais, sistematizadas e planejadas, como também às formas de desenvolvimento destas práticas; é o meio pelo qual o currículo educacional se concretiza e se desenvolve. Constitui-se em ações sistematizadas e deliberadas por sujeitos sociais envolvidos com o ato educativo. São submetidas à condicionantes sociopolíticas que configuram diferentes concepções de homem e sociedade, como também diferentes pressupostos sobre a aprendizagem, sobre o papel da escola, de conteúdos e métodos de ensino, avaliação, relação professor-aluno, etc.

Além disso, a partir desses condicionantes, as práticas pedagógicas são orientadas por objetivos sociais, conhecimentos e finalidades que estão inseridos no contexto macro da educação como prática social. (CANDAUI, 1995; LIBÂNEO, 1998)

A prática educativa se realiza consubstanciada por concepções pedagógicas que envolvem o nível filosófico da educação, a teoria da educação e o nível da prática pedagógica. (SAVIANI, 2005)

Em nível filosófico, as concepções educacionais ou concepções pedagógicas buscam explicar, a partir de uma reflexão radical e rigorosa sobre a problemática educativa, as finalidades, os valores que expressam uma visão de homem, sociedade e mundo com o intuito de orientar a compreensão do fenômeno educativo.

Em nível teórico, ou seja, como teorias educacionais, as concepções educacionais procuram sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos que envolvem a questão educacional de forma a permitir a compreensão, o lugar e o papel da educação na sociedade, além de sistematizar os métodos, processos e procedimentos visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo a garantir a sua eficácia.

Na dimensão da prática pedagógica, as concepções pedagógicas são entendidas como as diferentes formas pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada.

Ao longo da história da educação brasileira, a prática pedagógica tem se desenvolvido sob diversas concepções pedagógicas ou teorias pedagógicas, expressando-se a partir de diferentes concepções de sociedade, homem e educação e sob diversas perspectivas, adquirindo especificidades que interferem diretamente na formação dos sujeitos sociais.

Sob a perspectiva utilitária e imediatista, a prática pedagógica se caracteriza em uma atividade mecânica, ritualista, repetitiva, estéril e acrítica, sem avaliação, apenas um fazer docente preestabelecido e normatizado, uma atividade mecânica que produz os mesmos resultados independentemente das diversas situações educacionais.

Consiste, pois, num ativismo acrítico que leva à alienação do trabalho docente e fortalece o individualismo entre estes profissionais da educação.¹³

Esta perspectiva de prática pedagógica se realiza por intermédio de uma relação dicotômica entre teoria e prática que tem sido fundamentada por teorias pedagógicas não-críticas ou acríticas. Estas teorias, denominadas por Saviani (2007) de liberais burguesas¹⁴, classificam-se em Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova ou Escolanovismo e Pedagogia Tecnicista ou Tecnicismo.

Para as pedagogias liberais a educação é um instrumento de correção social, é uma força homogeneizadora cuja função é reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no meio social,

¹³(QUELUZ; ALONSO, 2003)

¹⁴ “[...] A doutrina liberal apareceu como justificação do sistema capitalista que ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada de sociedades de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.” (LIBÂNEO, 1998:21)

propiciando a conformação da sociedade e impedindo sua desagregação. Ou seja, o fenômeno educativo se realiza com um fim em si mesmo, sem a pretensão de transformar a estrutura socioeconômica da sociedade, concorrendo para que se assegure a permanência do status quo.¹⁵

Ademais, a educação é considerada neutra, desenvolve-se a partir do entendimento de que a mesma se realiza sem a interferência de determinantes sócio-estruturais, e que a prática pedagógica não é afetada por condicionantes sociopolíticos, ou melhor, pelas condições concretas da vida, do trabalho, das relações entre as classes sociais. Diante disso, negligencia-se que estes condicionantes possam configurar diferentes concepções de homem e de sociedade e implicar na concretização da referida prática. (LIBÂNEO, 1998)

Além disso, entende-se que as concepções de sociedade, homem e educação não implicam em diferentes pressupostos com relação à função da escola e dos elementos constitutivos da prática pedagógica - processo ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, objetivos educacionais, técnicas pedagógicas e conteúdos de ensino- porque tais concepções são consideradas verdades únicas e absolutas.

Para as teorias liberais a sociedade é um sistema social harmônico, orgânico e funcional regido por leis naturais. Este sistema visa à integração de seus membros por meio da educação, que tem a função de impedir a desarmonia da sociedade causada pela marginalidade, o que é uma distorção, um desvio social que afeta os seus membros.

A marginalidade é fenômeno acidental que pode e deve ser corrigido pela educação, um instrumento de equalização social, uma força homogeneizadora que reforça os laços sociais e promove a coesão e garante a integração de todos os indivíduos no corpo social.

Nesse sentido, a escola torna-se o agente responsável pela educação dos indivíduos com a função de promover a adaptação dos mesmos a partir da aceitação dos valores e normas vigentes da sociedade, preparando-os para desempenhar papéis sociais de acordo com suas aptidões individuais.

¹⁵(SAVIANI, 2007; LIBÂNEO,1998)

A pedagogia tradicional, a partir de uma visão biológica da organização social, explica que as desigualdades e as diferenças socioeconômicas entre os homens são uma condição natural. Ou seja, a organização social é análoga à organização biológica do organismo humano. Assim como ocorre com o organismo físico, a sociedade apresenta de forma natural uma hierarquia de funções, e, por isso, é impossível acabar com aquelas diferenças, visto que são fenômenos naturalmente estabelecidos. Em síntese: não se pode igualar o que por natureza é desigual. (CURY,1986)

As desigualdades e as diferenças entre os homens se ordenam de forma harmônica por meio de três princípios complementares: unidade, variedade e proporção.

Pela unidade, a sociedade é um organismo composto de órgãos que se unem de forma recíproca e interdependente; pela variedade, os mesmos apresentam funções específicas que rompem com a uniformidade igualitária, assegurando a execução das tarefas e a economia das forças de produção; por proporção, os órgãos que compõe a sociedade são respeitados em suas funções e respeitam os que têm as funções mais elevadas. O respeito a estes princípios resultam na harmonia e no equilíbrio social. (CURY, 1986)

Por ser a educação um instrumento de equalização social capaz de curar a marginalidade - que é para esta pedagogia a ignorância intelectual - a escola torna-se um antídoto contra este mal intelectual. Ela difunde a instrução, proporcionando aos indivíduos a aquisição das verdades fundamentais por meio de conhecimentos científicos e humanísticos de cultura grega e enciclopédica, as formas dogmáticas do pensamento, privilegiando o exercício da memória e o raciocínio. Dessa forma, ela concede ao aluno a preparação intelectual e moral para que este possa assumir seu papel na sociedade. (SAVIANI, 2005; LIBÂNEO,1998)

Segundo esta pedagogia, o homem é criação divina constituído de corpo e alma, é o elemento substancial da sociedade. Em função disso, sua educação deveria realizar-se considerando o âmbito natural e o sobrenatural, ou melhor, os três planos ontológicos: o físico, o intelectual e o plano moral e religioso, realizando assim, a formação intelectual e espiritual.

Sem perder a sua visão divina de homem, a pedagogia tradicional se dividiu em leiga e religiosa. Esta, se realizava sob as bases da filosofia de Aristóteles e da

tradição cristã; aquela, influenciada pelo humanismo racionalista desenvolvia a instrução com base nas idéias iluministas.

Mas, apesar de se dividir em duas vertentes, ambas possuíam uma visão filosófica essencialista de homem e visão pedagógica centrada no professor, no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos, na disciplina, na memorização, diferenciando-se na concepção de natureza humana. Em ambas a formação se realizava privilegiando o indivíduo adulto, que é imutável, um ser acabado, completo, em oposição à criança que é imatura e incompleta.

Como o essencial é aprender, a oportunidade de aquisição do saber é dada a todos os indivíduos e estes devem esforçar-se para obter sua plena realização pessoal, então os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar um lugar ao lado dos mais capazes¹⁶.

A prática pedagógica se caracteriza por um formalismo lógico que deriva da utilização de um método único para ensinar tudo a todos, a partir da organização lógica do processo de ensino-aprendizagem.

Este método de ensino se configura na exposição verbal, ou melhor, na demonstração da matéria pelo professor, cujas etapas do processo de ensino constituem-se de: preparação do aluno – dá-se pela definição do trabalho, recordação da matéria anterior e pelo despertar do interesse do mesmo -; apresentação - realce dos pontos importantes -; associação – comparação do conhecimento novo com o anteriormente conhecido -; generalização – exposição da sistematização a partir dos aspectos particulares para o geral -; aplicação – aplicabilidade do conhecimento ou resoluções de exercícios.¹⁷

Com o objetivo de assegurar o êxito educativo, o processo de ensino se efetiva por meio da determinação de regras para todas as atividades de ensino, além da utilização de métodos da preleção, erudição, memorização e repetição.

Diante deste formalismo, o professor assume a tarefa importante de transmitir o acervo cultural da humanidade por meio de aulas exclusivamente expositivas, onde os alunos devem assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos

¹⁶ (CURY, 1986),

¹⁷ “A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas, na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos”. (LIBÂNEO,1998:24)

prestando conta de suas lições de modo a reproduzir minuciosamente o que fora exposto pelo professor por meio de provas orais e escrita.¹⁸

A prática pedagógica, portanto, se desenvolve a partir de uma didática constituída de um conjunto de regras que devem ser seguidas, tanto pelos alunos quanto pelos professores, cujo enfoque entende a atividade docente inteiramente autônoma, dissociada das questões política e social.

Esta didática separa a prática da teoria com o predomínio da teoria sobre a prática, sendo esta vista como aplicação da teoria e o ensino como forma de doutrinação, o que parece apontar para uma neutralidade política da mesma.¹⁹

Na verdade, a concretização de uma atividade docente sem compromisso político, cuja materialidade se dá em desconexão com a realidade, aponta para uma ação educativa politicamente vinculada aos interesses da classe dominante, pois a concretização de um ensino livresco, tendo como preocupação apenas a aquisição de um conhecimento morto sem vínculo com o contexto de onde o mesmo é produzido, esboça a manifestação de uma opção política, visto que o processo educativo é de fato um conjunto de práticas que podem contribuir para manter ou transformar a estrutura social.²⁰

Contrapondo-se à pedagogia tradicional, a pedagogia da escola nova, partindo de uma visão filosófica de homem baseada na existência e na vida, entende que o homem é um ser inacabado e mutável, um ser determinado pela própria existência. (SAVIANI, 2005)

Quanto ao desvio social, para esta teoria, não é explicado somente pela ignorância, também pela exclusão do diferente, a qual ocorre pela incapacidade de adaptação do indivíduo ao meio social. Esta incapacidade se justifica pela diferenças de cor, raça, credo, classe, diferença no domínio do conhecimento, na participação do saber e no desempenho cognitivo. É em função desta inadaptação que o indivíduo adquire a condição de marginalizado, desajustado e excluído. (SAVIANI, 2007)

Nesse sentido, a educação, como promotora da equalização social, assume a responsabilidade de corrigir a marginalidade, promovendo a inclusão dos

¹⁸ (SAVIANI, s/d; SAVIANI, 2007; VEIGA, 1992; CANDAU, 1995a).

¹⁹ (VEIGA, 1992)

²⁰ (SAVIANI, 2007; RIOS, 2001)

excluídos, integrando-os à sociedade, libertando-os e, além disso, desenvolvendo suas capacidades sem negligenciar raça, sexo, classe ou status econômico.

Para tanto, a escola exerce o papel de socializadora, preparando os indivíduos para se aceitarem mutuamente e se autodirigirem numa sociedade que está em constante transformação.

Contudo, o problema educacional não se relaciona com os aspectos político, econômico e social; constitui-se numa questão escolar e técnica, cuja solução está na qualidade do ensinar que é regida por meio de objetivos e métodos. Ora, o mais importante é o processo de aquisição do saber, ou seja, o aprender a aprender, e não o conteúdo; o essencial é o como ensinar e o que ensinar. Assim, os métodos de ensino se desenvolvem pautados na idéia do aprender fazendo, cuja valorização recai nos experimentos, na pesquisa, na descoberta e na solução de problemas, uma vez que seus métodos de aprendizagem se baseiam em princípios científicos.²¹

A prática pedagógica subsidiada por esta teoria se caracteriza por um formalismo psicológico em que a dimensão subjetiva se constitui no elemento estruturante do processo ensino-aprendizagem na medida em que a atividade do aluno se apresenta como elemento exclusivo do método didático. Este formalismo se concretiza a partir da reconstrução contínua da experiência, resultando da interação entre o organismo e o meio, cuja função é prover condições que estimulem a capacidade do indivíduo de se desenvolver. (VEIGA,1992)

Com base nesta teoria o professor assume o papel de estimulador, orientador e facilitador da aprendizagem, um auxiliar no processo de desenvolvimento do aluno que se dá de forma espontânea, e o aluno assume o papel de agente ativo responsável pela aquisição do saber.

Embora o saber seja centrado no sujeito cognoscente, a sua aprendizagem depende do estímulo ocasionado pelo ambiente físico da escola, da relação interpessoal entre os alunos e entre estes e o professor.²²

Nesta tendência, a didática é um conjunto de métodos que privilegia a dimensão técnica do processo de ensino, fundamentada nos pressupostos psicológicos, pedagógicos e experimentais, sustentada nos princípios da atividade, individualização e liberdade.

²¹ (SAVIANI, 2007; SAVIANI s/d; VEIGA, 1992)

²² (SAVIANI, 2007; SAVIANI s/d ; VEIGA, 1992)

Ademais, seu caráter prático-técnico do processo de ensino exprime o enfoque da neutralidade política ao se configurar sob uma relação justaposta entre teoria e prática, privilegiando a dimensão instrumental e ignorando o contexto político-social.

As idéias das duas tendências, segundo Saviani (1998), se materializam concomitantemente nas práticas pedagógicas de muitos professores, pois ao mesmo tempo em que se valoriza o interesse do aluno, o trabalho em grupo, a participação ativa, valoriza-se também a ação do professor, a aula expositiva, a disciplina, o exercício de fixação, etc.

A radicalização dos métodos presentes no escolanovismo deu origem à pedagogia tecnicista que tem sua inspiração no liberalismo e no pragmatismo. Esta pedagogia redireciona o centro do processo de ensino do aluno para os métodos. Enquanto na pedagogia tradicional o elemento principal era o professor e na pedagogia nova o aluno, no tecnicismo são os métodos que assumem a centralidade do processo de ensino inspirados nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. (SAVIANI, 2005)

A pedagogia tecnicista explica que a sociedade é um sistema funcional e harmônico formado por vários subsistemas que comportam múltiplas funções.

Estas funções correspondem à determinadas ocupações que são interdependentes, de tal modo que a ineficiência no desempenho de uma, afeta as demais, logo, todo o sistema.

Neste sentido, a educação, que é um subsistema, deve atuar de forma eficaz para que ocorra o funcionamento equilibrado do sistema social do qual faz parte.

Para tal teoria, a ameaça ao funcionamento equilibrado do sistema social não é a ignorância ou o sentimento de rejeição, mas sim a incompetência, a ineficiência e a improdutividade. Sendo assim, cabe à escola, por meio do ensino, modelar o comportamento humano produzindo para o mercado de trabalho indivíduos eficientes e produtivos, ou melhor, competentes.

A modelagem dos indivíduos depende da organização do processo de ensino. É preciso que este se organize de maneira objetiva e operacional com base na neutralidade científica sob a inspiração dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Somente assim pode promover com eficiência a aquisição de

habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários, assim como a execução de métodos que assegurem a transmissão eficiente dos mesmos.²³

Desse modo, o processo de ensino se organiza contendo objetivos instrucionais, operacionalizados em comportamentos observáveis e mensuráveis, procedimentos instrucionais e avaliação. Suas etapas básicas são: estabelecimentos de comportamentos terminais, por meio daqueles objetivos, análise da tarefa de aprendizagem para ordenar de forma sequencial as etapas da instrução, execução do programa de forma sequencial conforme os objetivos traçados.²⁴

Com isso, a relação teoria e prática é bastante desvinculada, apresenta-se de forma dicotômica com o predomínio da prática sobre a teoria tendo como elemento principal a organização dos meios.

No cerne da prática pedagógica, o professor assume a função de mero executor de objetivos instrucionais das estratégias de ensino e da avaliação que são traçados pelos técnicos. A metodologia aparece desprovida de conteúdo, portanto, abstrata, estática e instrumental.

A partir da perspectiva ingênua da neutralidade científica busca-se a objetivação do trabalho pedagógico que se organiza assumindo as características do trabalho fabril.

Sob a justificativa de produtividade instala-se a divisão do trabalho causando parcelamento e fragmentação do trabalho educativo e a ampliação do distanciamento entre planejamento e execução. Privilegia-se a mecanização do processo de ensino e a supervalorização dos meios; o planejamento dá ênfase aos componentes da instrução e às condições ambientais, como também à descrição e à especificação comportamental e operacional dos objetivos. (VEIGA,1992)

A didática se desenvolve a partir de uma tecnologia educacional tendo como fator basilar os princípios da teoria do capital humano.

Assim, a educação é planejada privilegiando a mecanização do processo de ensino e a supervalorização dos meios, enfatizando a descrição e a especificação comportamental e operacional dos objetivos, assim como os componentes da instrução e as condições ambientais.

²³ (LIBÂNEO,1998; SAVIANI, 2005)

²⁴ Ibid.

A didática, concebida como estratégia para o alcance dos objetivos, desenvolve-se a partir de uma perspectiva ingênua de neutralidade científica em que o saber se apresenta de modo fragmentado e desconectado do contexto sociopolítico e cultural. (VEIGA, 1992)

Com base nesta neutralidade, a didática é desenvolvida como estratégia para o alcance dos objetivos educacionais por meio do uso de tecnologias educacionais, que consiste na aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais e tecnológicos aos problemas educacionais.

O professor é um mero executor de objetivos instrucionais das estratégias de ensino e de avaliação traçados pelos técnicos. Com isso a metodologia aparece desprovida de conteúdo, mostrando-se, portanto, abstrata, estática e instrumental; o saber é apresentado de modo fragmentado e desconectado do contexto sociopolítico e cultural e a aprendizagem se realiza embasada no empirismo e na experimentação de valor criativo, utilizando-se de métodos que privilegiam a dimensão técnica do processo de ensino. (VEIGA, 1992)

Há com isso, segundo Candau (1995), uma acentuação do formalismo didático que se materializa tanto pela elaboração pré-fixada dos planos, quanto pela relação professor-aluno que é estritamente técnica com vistas à garantir a eficácia da transmissão dos conhecimentos.

Fundamentada nas teorias pedagógicas liberais burguesas, a prática pedagógica, ao assumir perspectiva utilitarista, realiza-se a partir da relação dicotômica entre teoria e prática. Desta forma, recai-se ora no idealismo, ao priorizar o teórico, ora no praticismo ou utilitarismo, ao priorizar a prática.

Neste tipo de relação, o processo de ensino se desvincula de suas finalidades sociais e a didática se apresenta, ora centrada no conteúdo, preocupando-se com o quê ensinar, voltando a atenção para o professor, ora centrada nos métodos de ensino-aprendizagem, preocupando-se com o como ensinar ou com o como se aprende, valorizando, pois, o aluno. (CANDAU,1995; SAVIANI, 2005)

Na relação dicotômica há um confronto entre teoria e prática, com a predominância ou não de uma sobre a outra. Ambas podem relacionar-se de forma dissociada, constituindo-se em componentes opostos e isolados, ou ainda,

separados, mas não opostos, mantendo uma relação de justaposição ou associativa. (CANDAUI, LELIS,1995)

Na relação dissociativa, a relação teoria e prática por serem opostas, o pensar e o fazer são ações que se realizam de forma isolada.

Como já evidenciamos, a prática pedagógica fundamentada pela pedagogia tradicional pode apresentar-se de forma dissociada com a supremacia da teoria, manifestando a perspectiva idealista de educação. Nesta, o pensar e o fazer se realizam de forma isolada, e a didática se apresenta como um conjunto de regras e normas prescritas que orientam o desenvolvimento ordenado e ritmado do processo de ensino.

Ainda fundamentada por tal teoria, a prática pedagógica pode realizar-se de forma associativa. Dessa forma, a prática se caracteriza apenas como aplicação da teoria, realizando-se sem criatividade sem introdução de situações novas; a inovação vem sempre da teoria e a prática só adquire relevância na medida em que for fiel aos parâmetros da teoria. Se ocorrer algum desvio no processo de ensino, acredita-se que o problema está situado na prática, pois é esta que deve ser retificada para melhor corresponder às exigências teóricas. (CANDAUI, LELIS,1995:53)

A prática pedagógica fundamentada na pedagogia nova se apresenta também dissociada. Prioriza-se a prática, e recai-se no praticismo. A didática se caracteriza por um conjunto de métodos que privilegiam a dimensão técnica do processo de ensino, pautada nos pressupostos psicológicos, psicopedagógicos e experimentais, negligenciando o contexto sociopolítico e econômico, assumindo, portanto, a função instrumental no processo de ensino.

Na pedagogia tecnicista, a prática pedagógica se realiza também a partir da relação dissociada entre teoria e prática, mas com a acentuada predominância dos processos metodológicos. Negligencia-se os pressupostos psicológicos e psicopedagógicos do processo de ensino apresentados pela pedagogia nova, e, principalmente, o contexto sociopolítico e econômico, pautando-se somente nos pressupostos da tecnologia educacional. Nesta pedagogia a didática se apresenta como um conjunto de estratégias desenvolvidas para se alcançar os resultados pré-estabelecidos.

1.2 Prática pedagógica de formação profissional numa perspectiva utilitarista

Feito a explanação sobre o sentido amplo da prática pedagógica na perspectiva utilitarista, passamos a nos deter na prática pedagógica de formação profissional pautada nesta mesma perspectiva, com intuito de verificar as teorias pedagógicas que as fundamentam e a partir destas, verificar as diferentes manifestações da prática em questão.

A formação profissional se refere a processos educativos que proporcionam ao indivíduo a aquisição de conhecimentos teóricos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços desenvolvidos na escola e no setor de trabalho. É a preparação de sujeitos para o exercício de um ofício, de uma profissão em diferentes campos e níveis de atuação, no sentido de habilitar de forma técnica, social e ideológica os sujeitos trabalhadores, de forma a proporcionar-lhes o domínio de conteúdos e práticas próprias para o exercício do trabalho (MARÇAL, 2000; MILITÃO, 2000).

Tomando como base o referencial exposto anteriormente, verificamos que ao longo de toda a trajetória da formação profissional no Brasil tem sido recorrente nos processos de ensino a aplicabilidade de uma prática pedagógica caracterizada pela separação entre teoria e prática, seja com exclusividade da prática ou com a preponderância da prática sobre a teoria, ou ainda, a partir de uma relação de justaposição ou de associativismo entre teoria e prática.

Vejam: nos primórdios da história da educação no Brasil, a formação profissional, utilizada como instrumento de dominação, realizava-se de forma assistemática e pragmática. Efetivava-se sem bases teóricas por meio de um processo de ensino informal²⁵, com ação exclusiva da prática, cujos métodos e técnicas se baseavam na rotina das atividades práticas dos diferentes ofícios a partir

²⁵ De modo informal, assistemático e pragmático o ensino de ofícios, direcionados para adultos e crianças, escravos, índios, homens livres, mestiços e negros, realizava-se nas escolas-oficinas dos jesuítas; com a mesma característica realizava-se nas corporações de ofícios. Sem a caracterização formal de um processo de formação, realizava-se sem planejamento, o processo de formação se dava a partir da ação por meio do auxílio do ajudante na execução das tarefas do trabalho ao mestre de ofício, cujo pré-requisito para aprendizagem consistia na disposição social de lealdade ao mestre, e, sobretudo, competência técnica, no sentido de força, habilidade e atenção. (RUGIU, 1998; CUNHA, 2000a).

da experiência direta dos aprendizes com seus mestres. O processo de ensino se efetivava com a utilização basilar de conhecimentos conceituais-operativos não codificados por escrito, ou seja, o estudo de texto não era utilizado para apreensão dos conhecimentos pertinentes; somente a oralidade e a prática orientada pela autoridade do mestre. (CASEMIRO, 2006, GADELHA, 2007; LUZURIAGA,1987; RUGIU,1998)

Posteriormente, exercendo a função essencialmente assistencialista e caracterizando-se como instrumento moralizador e civilizador das massas, realiza-se sob o caráter prático-técnico do processo de ensino, com uma relação de justaposição entre teoria e prática. Havendo uma dissociação entre conteúdo e forma, o processo de ensino ocorria em duas etapas: a aquisição do conhecimento teórico seguido da aplicação destes na fabricação dos produtos. (CUNHA, 2000a; MANFREDI, 2000, RAMOS, 2003).

A partir do século XIX, a formação profissional, ainda desempenhando a mesma função, ocorre de dois modos: prático-técnico e teórico-prático. O primeiro, que se realizava em oficinas-escolas, refere-se à formação adquirida pelo aprendiz no setor de trabalho, ou seja, a aprendizagem do ofício ocorria no momento em que o aprendiz auxiliava os trabalhadores na produção experimentando o ritmo efetivo da mesma. O segundo, realizado nas escolas-oficinas, refere-se à aprendizagem de determinado ofício a partir da conformidade dos conhecimentos geral e técnico às práticas nas oficinas, mas sem a experimentação do ritmo efetivo da produção. (CUNHA, 2000b).

Mas nos contextos em que perduram, primeiramente no modelo rígido de produção²⁶ denominado de taylorismo/fordismo e, posteriormente, o flexível²⁷, as

²⁶ A partir dos anos 40 do século XIX, inicia-se a implantação do ideário taylorista na sociedade brasileira com a racionalização das atividades produtivas e não-produtivas, em todos os espaços das organizações sociais. Promovia-se até mesmo o comportamento das pessoas sob a influência deste ideário utilizando-se dos meios acadêmicos, como também do rádio. O modelo rígido, denominado de Taylorismo/Fordismo, constituiu-se na base ideológico-político da produção de valores e normas que controlavam as relações sociais e a relação capital-trabalho. Fora um modelo regulador da produção e das relações sociais que perdurou de forma dominante durante o século XX. Como regulador social, estabeleceu regras e normas nas relações sociais que sustentavam a divisão entre as classes, manifestando a relação de poder entre as mesmas na medida em que regulava a produção, instituindo a divisão técnica do trabalho, dividindo-o em manual e intelectual, promovendo a ruptura entre decisão e ação, comando e execução, impondo-lhe uma hierarquização, tanto no próprio exercício das funções intelectual e manual, quanto na produção e no consumo que passaram a direcionar-se aos indivíduos em consonância com as determinações de classe. Este modelo tinha como característica a produção em grande escala para consumo em massa, que se dava através de

exigências demandadas por tais modelos em relação ao perfil do trabalhador passam a influenciar no tipo de formação e conseqüentemente, no modo de desenvolvê-la, intervindo, pois, nas ações pedagógicas, seja na organização curricular ou na prática pedagógica da formação profissional.

Ocorreu o seguinte: com a implantação do modelo rígido no Brasil a educação, de forma geral, coloca-se sob as bases da teoria do capital humano, e de acordo com esta teoria, a educação é um investimento com perspectiva de retornos futuros que pode ser realizado tanto pelo Estado quanto pelos próprios indivíduos.

Do ponto de vista macroeconômico, este investimento constitui-se num dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e um elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, é o fator explicativo das diferenças individuais de produtividade, de renda e conseqüentemente, da mobilidade social. Ao promover o aumento da produtividade contribui para a elevação do produto social e para eliminação da pobreza na medida em que a escolarização propicia o acúmulo individual de capital humano. (FRIGOTTO,1993: 41; KUENZER, 1997)

Sendo capital humano, a educação se constitui num instrumento de desenvolvimento econômico, de distribuição de renda e equalização social por ser considerada a produtora da capacidade de trabalho - a qualidade principal do capital

uma organização racional de trabalho, de um sistema rígido de maquinaria e de divisão rígida de funções, com o mínimo possível de tempo. O Fordismo se constituía numa estratégia de organização da produção, criado pelo empresário norte-americano Henry Ford, em 1909, com o objetivo de aumentar sua produção de automóveis. Esta estratégia respaldada nos princípios da administração científica de Taylor apresenta outras regras que vão contribuir para a organização e execução do trabalho neste modelo de produção. Estas regras são: a extensa mecanização com o uso de maquinarias especializadas, linha de montagem crescente, divisão de trabalho, diminuição do tempo da produção a partir do emprego imediato de matéria-prima e equipamentos que é seguido pela colocação do produto no mercado, além da proporcionalidade do aumento da capacidade de produção à velocidade de fabricação. ((SHIROMA,1999; KUENZER,1997; FRIGOTTO,1995; ANTUNES,1998; CIPOLLA, 2003; FLEURY,1994.). Em síntese: o modelo de produção taylorista/fordista representou a mecanização da produção por meio da aplicabilidade do conjunto de princípios tayloristas, utilizados para racionalizar e aumentar a produção.

²⁷ A reestruturação produtiva engendra um sistema flexível de produção que possui características contrárias ao do modelo anterior. Tais características estão assim definidas: produção variada e diversificada para atender a demanda; consumo ou a demanda é o determinante para a produção que se sustentada no estoque mínimo; melhor aproveitamento possível do tempo de produção; produção sustentada num processo flexível para atender às exigências individualizadas de mercado, no melhor tempo e melhor qualidade. Acrescenta-se ainda, a realização do trabalho em equipe, flexibilidade do aparato produtivo, flexibilidade na organização da produção, trabalhador flexível ou polivalente, produção controlada por pequenos grupos de trabalhadores, além de investimento no treinamento, participação e sugestão para melhorar qualidade e a produtividade. (FRIGOTTO, 1995)

humano, cujo sentido é desenvolver conhecimentos, habilidades e técnicas específicas, valores e atitudes funcionais ao mundo da produção. (FRIGOTTO, 1995:42)

Desta forma entendida, a educação torna-se um fator indispensável ao desenvolvimento econômico do país, um bem de produção, porque o crescimento econômico de uma sociedade está diretamente relacionado ao nível de educação de sua população, ou seja, a capacidade produtiva de uma dada sociedade depende do grau de educação e de qualificação dos indivíduos que a integram.

A partir desta teoria, a educação, em todas as suas modalidades, passa a ser pensada, planejada e organizada sob a condição de capital, e com a formação profissional não seria diferente.

Tendo esta especificidade, a formação profissional torna-se o fator principal da expansão do emprego, do aumento da renda, da promoção e da mobilidade social, assumindo, pois, o papel decisivo no tocante à preparação de recursos humanos.

Convertendo-se no quesito necessário para a aceleração do desenvolvimento econômico e tecnológico, ou seja, da modernização, a formação profissional então se redesenha.

Com a pretensão de formar indivíduos capazes de contribuir para o aumento da produtividade no sistema capitalista, embora conformados com a realidade social, não muito criativos e dependentes de tecnologias e saberes externos, a formação profissional sofre influência das demandas deste modelo de produção no que tange ao perfil do trabalhador.

Passou-se a exigir um trabalhador que se adequasse à nova realidade de produção, ou seja, trabalhadores eficientes, altamente técnicos, competitivos, individualistas e produtivos, adaptados ao processo de trabalho fabril organizado de forma parcelar, e às suas condições específicas, de modo que estes pudessem executar funções determinadas num posto de trabalho de forma eficiente. (SAVIANI, 2007; KUENZER, 1997; FRIGOTTO, 1995)

A respectiva formação correspondia aos níveis baixíssimos de escolaridade e de experiência, como também a poucas habilidades específicas, baixo domínio do conteúdo do trabalho, sem a requisição da capacidade de participação deste sujeito nas decisões acerca do planejamento, organização e execução do trabalho.

Definitivamente, a exigência do aprendizado estava tão somente no conhecimento de habilidades necessárias para executar tarefas e não no conhecimento que respalda as ações práticas do trabalho.

Com base na concepção produtivista de educação, inspirando-se nos princípios da teoria do capital humano - racionalidade, eficiência e produtividade – a formação profissional fundamenta-se na pedagogia tecnicista passando a ser pensada e organizada com base nas necessidades do setor industrial.

Assim alicerçada, cumpre à formação profissional promover conhecimentos teóricos e práticos, técnicas e atitudes demandados pelo mercado de trabalho e pelos processos de produção de bens e serviços, determinando a capacidade de intervenção do trabalhador na atividade de trabalho. (SAVIANI, 2007; KUENZER, 1997; FRIGOTTO, 1995; ARAUJO, 2007)

A formação de trabalhadores eficientes orienta-se para o desenvolvimento do saber-fazer, uma categoria que designa o produto da aprendizagem do trabalhador e sua disposição para mobilizar os seus saberes no trabalho, envolvendo um pensar não acurado na efetivação do mesmo.²⁸

Sua realização baseia-se no empirismo e na experimentação de valor educativo, uma vez que há o entendimento de que estas práticas despertam no aluno a curiosidade, fortalece a sua iniciativa e conduz à aprendizagem, imputando-lhe a responsabilidade sobre a mesma, pois a sua progressão está diretamente vinculada às suas aptidões, esforços e interesses individuais. Assim, são utilizados métodos que privilegiam a dimensão técnica do processo de ensino e traduzem uma eficiência instrumental quanto à formação exigida.

Pelo fato da pedagogia tecnicista advogar um processo educativo objetivo e operacional, priorizar a organização racional dos meios e valorizar as habilidades que visam dominação, controle, normas, obediência, memorização, repetição de fatos e respostas corretas, a formação profissional se realiza fazendo uso do treinamento de tarefas repetitivas e rotineiras, assim como da memorização e da repetição de procedimentos como estratégias definidoras da capacidade de execução de determinadas funções, para incutir comportamentos condizentes ao

²⁸ (SANTOS, 2000)

respeito à hierarquia, ao ajustamento aos cargos e obediência às regras. (BORDENAVE, 1989).

Orientada por esta pedagogia, a formação profissional estrutura-se sob a hierarquização das funções e de técnicas pedagógicas em que a prática pedagógica se organiza a partir de currículos estruturados com métodos repetitivos e mecanizados.

Segundo Araujo (2007), estes métodos tendem a desenvolver habilidades mínimas para o desempenho de funções, de forma que condicionem o aprendiz a reproduzir os conhecimentos elaborados, além de conduzi-lo à condição de operário e ao conformismo à ordem social.

Por sua vez, os conteúdos, por meio de disciplinas ou por temas fragmentados, organizam-se, segundo este autor, de forma sequencial e hierárquica, indo do mais simples ao mais complexo, assinalando a compreensão do conhecimento com base na lógica cartesiana, sendo transmitido para ser assimilado e reproduzido.

O conhecimento se reduz em habilidades para execução de tarefas em ações práticas de trabalho; a avaliação torna-se demonstração da compreensão do conteúdo a partir da aplicabilidade correta em simulações de atividades do trabalho.

Para responder também ao aumento da produtividade, desenvolveu-se naquele contexto, não de forma generalizada, mas exclusivamente no SENAI, uma formação profissional baseada nas séries metódicas²⁹ - assunto que será tratado posteriormente -. Vale ressaltar que sem a referida pretensão, as séries metódicas foram introduzidas no Brasil no início do século XIX, pelo Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional – CFESP.

Com base nas séries metódicas, a formação profissional desenvolve também uma prática pedagógica que se caracteriza pela relação de justaposição entre teoria e prática. Nesta, a aprendizagem também ocorre por meio da memorização e da repetição de procedimentos; ambas constituídas em estratégias

²⁹As séries metódicas ocupacionais foram desenvolvidas por Victor Della Vos, diretor da Escola Técnica Imperial de Moscou, a partir de 1875, para enfrentar a necessidade de formação de grande quantidade de trabalhadores qualificados para apoiar a expansão das ferrovias na Rússia. Elas substituíram os padrões artesanais de aprendizagem de ofícios tanto neste país como nos países da Europa. (CUNHA, 2000b).

definidoras da capacidade de execução de funções (FRIGOTTO, 1997; CUNHA, 2000c).

É importante salientar que a formação profissional organizada e orientada para o aumento da produtividade, atendendo as demandas do modelo taylorista, fundamentava-se nas abordagens filosóficas do pragmatismo, condutivismo e funcionalismo e nas correntes da psicologia: behaviorismo e construtivismo, seja para realizar ações de formação direcionadas para o desenvolvimento de capacidades de trabalho, com base na repetição e memorização de procedimentos ou de comportamentos de obediência às regras, ajustamento aos cargos e de subserviência à hierarquia, seja no treinamento de tarefas rotineiras (ARAUJO, 2001).

No entanto, em virtude de fatores econômicos e políticos historicamente determinados, institucionalizou-se outra formação profissional sob a justificativa de que a anterior não respondia mais à realidade econômica do mundo do trabalho.

Na verdade, no teor da intensificação das mudanças sociopolíticas e econômicas que passaram a ocorrer desde a década de 70, foi promovida uma ampla reforma na educação, nos anos 90, que atingiu a educação profissional, sob as orientações da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL) e do Banco Mundial.

A partir de vários preceitos legais, configurou-se uma formação profissional adequada às exigências do modelo flexível de produção.

Respaldada no Decreto 2.208 de 16 de Abril de 1997 que regulamentou os artigos 39 a 42 do Capítulo III da Seção V e o 2º§ do artigo 36 da nova LDB, nos pareceres CNE/CEB 17/97, CNE/CEB 16/99, CNE/CEB 5/97, CNE/CEB 17/97, a Educação Profissional assumiu o caráter de modalidade desenvolvida em três níveis: básico, técnico e tecnológico, tendo por objetivos formar profissionais, qualificar, reprofissionalizar, especializar, aperfeiçoar e atualizar os trabalhadores em seus conhecimentos tecnológicos objetivando sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

De acordo com este decreto a Educação Profissional de nível básico torna-se uma modalidade de educação não formal de duração variável direcionada aos trabalhadores, que por não terem concluído o ensino fundamental, poderiam obter uma formação profissional.

Segundo esta normativa legal, este nível deveria proporcionar a qualificação, atualização e reprofissionalização daquele sujeito para o exercício de determinadas funções exigidas no mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica, com o grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno não estando sujeita a regulamentação curricular.

A de nível técnico refere-se à formação profissional de técnico de nível médio, podendo ser ofertado de forma concomitante ou sequencial ao médio. Para ingressar nessa modalidade exige-se a conclusão do ensino médio ou que o indivíduo esteja cursando o mesmo.

Os estabelecimentos que ofertavam este nível de ensino deveriam apresentar um currículo básico elegendo disciplinas de caráter profissionalizante, com conteúdos básicos, habilidades e competências específicas de uma organização curricular própria e independente do ensino médio.

A modalidade tecnológica, correspondente aos cursos de nível superior na área tecnológica, destina-se aos egressos do ensino médio e técnico. Seus cursos deveriam ser estruturados para atender aos diversos setores da economia abrangendo áreas especializadas, além de conferir aos egressos o diploma de tecnólogo.

Enfim, a educação profissional institucionalizou-se sob a noção de competências profissionais pautada nas exigências do novo modelo de produção estabelecido, embora a formação por competências, segundo Araujo (2001), não possa ser entendida como mero resultado da nova realidade econômica internacional. Mesmo que esta tenha surgido como elemento dessa nova conjuntura, deve ser compreendida como resultante de fatores que envolvem tanto questões de mercado como trabalhistas.

A consolidação do mercado, que antes dependia da eliminação do competidor ou da incorporação de outras empresas em sua estrutura corporativa, passa a depender, segundo Ramos (2001), de uma formação econômica diversificada e policêntrica, com aliança estratégica entre empresas de grande e pequeno porte.

As pequenas empresas, apesar de não possuírem as mesmas bases tecnológicas das grandes, ocupam importante papel na produção flexível, e a reestruturação de um sistema de competências apresenta a possibilidade de

demarcar uma esfera de cooperação entre as organizações, definindo os elementos exigidos pelo mercado para educação profissional.

Por outro lado, com a formação por competência profissional, tem-se manifestado a possibilidade de propiciar a negociação dos trabalhadores individuais e coletivos no interior da empresa. Isto tem evitado a integração econômica entre as empresas proporcionando uma formação profissional atualizada e coerente com as tendências de mercado, atendendo as necessidades dos trabalhadores nas diversas condições, seja de empregados, desempregados, ou em risco de perderem o emprego, ou ainda, de trabalhadores qualificados ou não qualificados.

Acompanhando os ditames da reestruturação produtiva, as empresas passaram a buscar estratégias para aumentar a produtividade por meio da intensificação da eficiência dos processos produtivos.

Passa-se a exigir do trabalhador a adequação ao novo modelo de produção a partir do estabelecimento de um novo perfil: ser flexível, polivalente, com novas habilidades, as quais são definidas como criatividade, saber incorporar novas idéias, saber trabalhar em equipe, tomar decisões, assumir responsabilidades, possuir velocidade mental, autoestima e capacidade de sociabilidade. Exige-se um trabalhador consciente da necessidade de “saber-pensar”, “saber-fazer”, “saber-ser” e “saber-agir”. (GOHM,2001; KUENZER, 2003)

Neste novo cenário, a teoria do capital humano reconfigura-se vinculada diretamente à economia globalizada, assumindo novas características sob o discurso de que a vida não é mais movida pelo trabalho, mas pelo conhecimento, pois vive-se hoje numa sociedade do conhecimento. (OLIVEIRA, 2001; FRIGOTTO,1989).

Neste ínterim, a educação mantém-se, pois, subsidiada pela concepção produtivista de educação, alicerçada na refuncionalidade daquela teoria³⁰, perpetuando a crença na educação como elemento central do processo econômico produtivo, um investimento em capital humano individual³¹ que habilita os indivíduos a tão somente competir por empregos disponíveis.

³⁰ (SAVIANI, 2005)

³¹ Se antes este investimento estava sob a responsabilidade do Estado e das instâncias de planejamento, órgãos que asseguravam a preparação de mão-de-obra como garantia do pleno emprego; agora é de suma responsabilidade do indivíduo, cabe a este buscar a sua formação e qualificação no sentido de adquirir e acumular capital humano para que venha ser competitivo no

Assim, a educação profissional fundamenta-se na abordagem construtivista da psicologia e nas filosóficas: funcionalismo, neopragmatismo e condutivismo.

Sob a égide produtivista a educação profissional passa então a desenvolver-se pautado na noção de competências, cuja concepção é um ato que envolve o conhecer, o saber, e o saber fazer. Isto significa dizer que a manifestação da competência depende de um posicionamento autônomo diante de determinada situação para que a ação possa ser mais eficaz, mas a sua manifestação, que está diretamente ligada ao ato de decidir e agir diante de situações imprevistas, baseia-se na experiência anterior e no conhecimento.

Portanto, de acordo com o Parecer 16/99, que trata das diretrizes para a formação profissional do nível técnico, ser competente é:

“[...] ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho. Sem capacidade de julgar, considerar, discernir e prever os resultados de distintas alternativas, eleger e tomar decisões, não há competência. Sem os valores da sensibilidade e da igualdade não há julgamentos ou escolhas autônomas que produzam práticas profissionais para a democracia e a melhoria da vida.”
(CNE/CEB16/99)

É, portanto, sob a noção de competência que há a refuncionalidade da teoria do capital humano manifestando-se na pedagogia das competências.

Esta pedagogia é apresentada como um conjunto de formulações que propõe orientar práticas educativas visando o desenvolvimento de capacidades humanas amplas e necessárias ao exercício profissional, ampliar os níveis de qualificação dos trabalhadores, ou seja, as capacidades reais de trabalho, como também promover o progresso econômico, a justiça social e a valorização do ser humano.

Segundo Araujo (2001), esta pedagogia mantém uma relação utilitarista e pragmática com o capital, uma vez que objetiva promover o ajustamento dos indivíduos aos contextos produtivos nos quais estão inseridos além de reforçar as

mercado, não obstante a escolarização não garante mais o acesso ao emprego, apenas vantagens competitivas ao indivíduo no mercado de trabalho, ou melhor, somente a conquista do status de empregabilidade. (SAVIANI, s/d; DELUIZ, s/d)

relações de produção hegemônicas atendendo de forma imediata as demandas do mercado.

Essas finalidades se materializam por intermédio dos elementos constitutivos do processo de ensino, na medida em que as competências necessárias, demandadas pelo mercado, são trabalhadas de forma a serem desenvolvidas no trabalhador. Assim, o processo de ensino é definido pela descrição detalhada de competências por meio de saberes e ações e avaliadas através de critérios de desempenho previamente especificados.

Os currículos se organizam a partir da identificação das competências requeridas, como programas formativos ajustados às necessidades dos contextos produtivos, onde conhecimentos, habilidades e atitudes identificados na análise ocupacional devem estar relacionados com os objetivos da empresa ou de um setor de atividade econômica. São construídos a partir da normatização de competências entendido como o processo de definição de um conjunto de padrões ou normas válidas em diferentes ambientes produtivos (RAMOS, 2001).

As normas permitem descrever a capacidade necessária para se obter resultados de qualidade com desempenho eficiente com capacidade, tanto para solucionar problemas emergentes no exercício da função produtiva, quanto para transferir conhecimentos, habilidades e destrezas adquiridas a outros contextos profissionais.

Segundo Ramos (2001), as normas expressam um objetivo, um resultado esperado e não uma metodologia de como aprender a chegar ao resultado, enquanto que as competências expressam o que o trabalhador deve ser capaz de fazer.

Em vista disso, os currículos assumem a função de estabelecer estratégias para construir essa capacidade, portanto, passam a constituir-se num conjunto de experiências de aprendizagem concretas e práticas, focadas em situações e atividades que se realizam nos contextos ou situações reais de trabalho. Se no trabalho o que importa é a competência individual dos trabalhadores a serviço das organizações e dos clientes, “a formação por competência privilegia a aprendizagem em ritmo individual, gradual e o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação” (RAMOS, 2001: 82,83).

Para desenvolver competências o currículo organiza-se por módulos. Cada módulo corresponde a uma ou mais funções. Ou seja, os módulos são estruturados de forma independente dos demais, sendo os mesmos utilizados de acordo com a necessidade de formação. Nos módulos, as unidades de competências devem ser desempenhadas pelo trabalhador, de forma que facilite o desenvolvimento individual das competências.

Os objetivos educacionais, definidos a partir das referências demandadas pelas empresas, orientam a elaboração de procedimentos de aprendizagem visando mudança de atitudes dos indivíduos em favor do processo de adaptação, favorecendo o ajustamento de situações diversas.

A avaliação se define, segundo Araujo (2001), pela verificação de aquisição das competências traduzidas em saberes e ações. Constitui-se na verificação de resultados práticos alcançados pelo discente, é a verificação do que o indivíduo é capaz de fazer. Consiste, pois, em colocar à prova constantemente os conhecimentos dos indivíduos por meio de situações e tarefas específicas.

Avalia-se a capacidade de aplicação e de síntese do conhecimento e não a sua aquisição. A validade do saber adquirido se dá pela verificação do saber-fazer. A avaliação se centra nos resultados do desempenho profissional de forma totalmente individualizada. Segundo Ramos (2001), consiste num instrumento de diagnóstico tanto de educadores, quanto de trabalhadores e empregadores para certificar competências.

Os conteúdos são definidos com base no conteúdo do emprego a partir das competências terminais exigidas no final do período de formação. São organizados obedecendo a critérios e objetivos referenciados nas competências necessárias às atividades profissionais. Adquirem sentidos mais amplos. Além de conhecimentos teóricos formalizados nas matérias e disciplinas, constituem-se em atitudes, comportamentos, hábitos, posturas, elementos que remetem ao saber-fazer e ao saber-ser. Contudo, esta ampliação não inclui os conteúdos científicos, os mesmos são desvalorizados.

É possível afirmar que há uma relação direta entre conhecimentos e competências e nesta relação os conteúdos não consistem em conhecimentos científicos dos processos de trabalho, são apenas informações úteis para resolução de problemas sem função técnico-política. Organizam-se de forma a possibilitar o

ajustamento dos indivíduos ao seu ambiente de trabalho. (ARAUJO,2001; RAMOS,2001)

À idéia de conteúdos formativos incorporam-se elementos do saber-fazer e do saber-ser, remetendo estes saberes às habilidades de trabalho, aos modos específicos de se colocar diante do trabalho.

Esta ampliação do conteúdo é acompanhada pela desvalorização dos conhecimentos científicos, sem descartar os conhecimentos disciplinares. São introduzidos os saberes profissionais ao processo de construção do ser capaz de, e valorizam-se as metodologias que propiciam o desenvolvimento do aprender a aprender e da capacidade de transferências.

Os conteúdos são contextualizações em substituição aos saberes organizados. Dividem-se em disciplinas justapostas. Para referenciar a organização curricular são utilizadas a transversalidade e transferibilidade. Não há uma organização prévia dos conteúdos, estes são definidos a partir de demandas específicas, sendo, pois, parcelarizados e organizados em módulos, o que revela, segundo Araujo (2001), a despreocupação com respeito à lógica e à coerência, que caracterizam a organicidade de uma disciplina.

Quanto aos métodos que levam ao desenvolvimento do aprender a aprender, estão os métodos de ensino por resolução de problemas e por alternância.

O método de ensino por alternância diz respeito ao revezamento de períodos de formação realizados nas empresas e nos organismos específicos de formação profissional.

Este método tem o intuito de fazer a complementação entre as capacidades que se alcançam pela experiência oriunda da vida profissional e social e pela reflexão ampla sobre os conhecimentos acadêmicos. Representa o desenvolvimento de saberes contextualizados e úteis, possibilitando o aprender a fazer, favorecendo assim, o desenvolvimento individual de autonomia profissional e dos saberes práticos dificilmente identificados previamente. (ARAUJO,2001)

O método de ensino por problemas “permite mobilização combinada de conhecimentos, habilidades e atitudes em situações autênticas ou muito parecidas à realidade.” (ARAUJO, 2001: 50).

Este método está assim constituído: identificação do problema, identificação da resolução do referido problema e seleção de alternativas.

Em suma: identificam-se as situações-problemas e mobilizam-se conhecimentos, habilidades e atitudes para solucioná-los por meio de situações didáticas.

A educação profissional pautada na pedagogia das competências está diretamente relacionada às abordagens condutivista e funcionalista, na medida em que a referida formação atende as demandas empresariais a partir da identificação de competências, por meio da investigação das demandas de mercado.

A relação de dependência entre formação profissional e as demandas empresariais ocorre com base na abordagem funcionalista. Pautando-se nesta teoria, as competências necessárias para a formação do perfil profissional são definidas a partir das demandas empresariais, ou seja, identificam-se as competências com base na relação entre os objetivos produtivos - que são os problemas a serem solucionados - e as possíveis soluções - que são as competências definidas. (ARAUJO, 2001)

A organização dos cursos de formação profissional tem como base o condutivismo. De acordo com esta abordagem, a definição das competências é basilar para se organizar os referidos cursos, pois são as competências que possibilitam a capacidade real de trabalho, a transferência de experiências profissionais e o desenvolvimento de capacidades para lidar com o imprevisto.

São as tarefas estudadas no processo de identificação das competências que constituem a base dos programas de formação, pois é a partir da identificação das competências que se constroem as representações gráficas do sistema de produção e sobre o qual se estruturam os programas formativos. (ARAUJO, 2001)

Diante da referida exposição é preciso deixar claro que seja para dominar, moralizar, civilizar ou para aumentar a capacidade de produzir lucros, a formação profissional no Brasil tem apresentado uma identidade estritamente técnica.

É em função da formação técnica que o currículo, segundo Kuenzer (1989,1997), direciona-se unicamente para a preparação e aperfeiçoamento dos trabalhadores, no sentido de formar as identidades socioprofissionais. Acrescentamos ainda, que a prática pedagógica, como expressão da materialidade do currículo, também se direciona para tal intento.

Seja para formar trabalhadores altamente técnicos, eficientes, produtivos, competitivos, ou competentes, flexíveis, polivalentes, criativos, receptores de novas

idéias, que saibam pensar, ser, fazer e agir, a prática pedagógica tem se realizado pelo prisma da relação dicotômica entre teoria e prática com o predomínio da prática sobre a teoria, concretizando-se, deste modo, numa formação profissional de cunho utilitarista.

Diferentemente do ensino regular que privilegia uma educação voltada para os princípios teórico-metodológicos de desenvolvimento do raciocínio, de aquisição de cultura, uma formação acadêmica intelectualizada, descolada das ações instrumentais, a formação profissional se apresenta como adestramento em determinadas habilidades sem o conhecimento dos fundamentos dessas habilidades e sem a articulação destas com o conjunto do processo produtivo.³²

Assim, a didática desenvolvida em educação profissional se apresenta como um conjunto de estratégias voltadas para desenvolver a capacidade do saber fazer, pois a preocupação da formação técnica está no “como fazer”.

Esta exigência implica também no saber ser, que pressupõe um conjunto de habilidades pessoais mobilizadas no trabalho para a realização de tarefas que possam garantir produtividade e eficiência. Para Araujo (1999) isto significa, portanto, utilizar a subjetividade do trabalhador para produzir.

Estas habilidades conhecidas como atitudes e comportamentos economicamente úteis revelam a condição do trabalho enquanto mercadoria em uso pelo capital, “revela o valor de troca e uso do comportamento humano”. (ARAUJO,1999:175).

Divergindo da formação de perspectiva utilitarista, defendemos uma formação profissional de fato formativa, que proporcione, além do desenvolvimento equilibrado da capacidade técnica e intelectual do indivíduo, uma formação pautada na idéia de politecnia, que consiste numa formação que abrange todas as dimensões humanas considerando o aspecto físico, moral, intelectual, prático, técnico, político e cultural.

A perspectiva de formação aqui defendida pauta-se na concepção dialética de educação, que se traduz num processo de desenvolvimento de homens e mulheres que ocorre a partir do intercâmbio entre estes sujeitos e sua criação social, ou entre eles e o mundo.

32 (KUENZER, 1989,1997; SAVIANI,2005)

Este processo é constituído da inter-relação entre o mundo objetivo e o subjetivo, ou seja, da inter-relação entre os fenômenos sociais - modos de produção e organização social e luta de classe - e as ações subjetivas – o trabalho humano, aspirações sociais, consciência, vontade de agir destes sujeitos sociais e de sua atividade revolucionária³³.

Por este prisma nos respaldamos em Saviani (2008) para dizer que a educação é uma categoria do trabalho que está diretamente relacionada à forma pela qual apreendemos o mundo. Refere-se ao conjunto de saberes relacionados à natureza e à cultura, que inclui a produção de idéias, valores, hábitos, habilidades, atitudes, símbolos, como também o aspecto, lúdico e estético, que nascem da necessidade que os seres humanos têm de antecipá-las mentalmente antes de produzir materialmente suas ações.

Portanto, educação é o trabalho educativo, é o “ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2008:13)

Este ato de produzir a humanidade é uma prática social cujas dimensões geral e estrita, integram-se às dinâmicas das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade e se encontram diretamente relacionadas à estrutura social da mesma³⁴.

A dimensão geral diz respeito aos processos formativos que decorrem da organização política e econômica de uma sociedade. Constitui-se num processo contínuo e incidental de aprendizagem que ocorre no meio social, em todas as instâncias e atividades sociais, de modo informal, permanente e não organizado, durante toda vida.

Esta dimensão proporciona o desenvolvimento de potencialidades e apropriação do saber social e se constitui num conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores produzidos pelas classes no contexto histórico de relações sociais de uma dada sociedade, de acordo com os interesses e necessidades da mesma.

33(FRIGOTTO, 1995; MACHADO & EVANGELISTA, 2000; LIBÂNEO, 1998).

34 (MACHADO; EVANGELISTA, 2000; LIBÂNEO, 1998).

É uma prática social que se traduz num processo através do qual os sujeitos vão produzindo as condições materiais, espirituais e as relações sociais que garantem a sua existência. Ocorre na família, na comunidade, no ambiente de trabalho, na escola, nos espaços de lazer, por meio gráfico, eletrônico, informatizado ou pela mídia, enfim, resulta no desenvolvimento de conhecimentos e valores, hábitos e atitudes, ou melhor, no desenvolvimento sociocultural de cada sujeito social.

A outra dimensão integra-se à geral a partir de uma relação de interdependência. De forma intencional, realiza-se em instituições específicas por meio de ações deliberadas, organizadas e planejadas, com finalidades explícitas. Nela ocorre a busca e a aquisição de conhecimentos e habilidades, ambos necessários para a compreensão da realidade, considerando a capacidade de fazer valer os interesses econômicos, políticos e culturais da sociedade.

Nesta dimensão incorporam-se ainda as relações sociais, econômicas, políticas e culturais, cujas finalidades e meio deste processo formativo se subordinam à estrutura e à dinâmica das relações entre as classes sociais, sendo, pois, socialmente determinado. Isso significa dizer, que além de ser constituída a educação é constituinte destas relações.

Na verdade, a educação é um processo dialético de desenvolvimento do homem que ocorre por meio do intercâmbio entre os homens e a sociedade. É responsável tanto pela formação e transformação do homem quanto pela própria sociedade, pois, como já disse Marx, o homem é produto e produtor da sociedade.

Com base, portanto, na concepção de educação explicitada acima, entendemos que a educação profissional está integrada a esta dinâmica de educação, portanto, uma parte do todo. Por isso, não pode reduzir-se a um mero instrumento que tão somente prepara indivíduos para o trabalho, limitando-se ao atendimento dos objetivos do sistema ocupacional obedecendo à lógica de mercado que é produzir produtos para serem mercadejados, ou seja, produzir homens e mulheres como se fossem meros instrumentos de produção.

Contudo, - e aqui nos respaldamos em Ciavatta (2005) – a formação profissional deve realizar-se em interconexão com a formação geral. Esta, entendida como processo que fornece as bases para o desenvolvimento contínuo dos indivíduos, “[...] indica a formação da personalidade, um saber e um saber-agir sobre

a criação, a socialização, a libertação, as atividades escolares, a instrução e a informação [...]”³⁵, o que, neste sentido, implica na concretização de um ensino voltado para o domínio das bases das ciências, incluindo as bases gerais ou politécnicas da produção moderna.

Repudiamos o utilitarismo como também a fragmentação da formação profissional, que há muito vem se restringindo ao aspecto operacional e simplificado do conhecimento, restringindo-se tão somente ao atendimento imediato das necessidades do mercado.

1.3 A práxis pedagógica e a sua relação com a educação profissional

Faremos agora uma explanação que, embora breve, é substancial para complementar os argumentos que fundamentam o repúdio à formação de perspectiva utilitarista e justificar a defesa de uma formação profissional que considere a constituição histórico-social do ser humano, a formação omnilateral e, portanto, o trabalho como princípio educativo a partir da idéia de politecnia no sentido de superar a contradição entre o homem e o trabalho.

A realização de uma formação profissional em interconexão com o conhecimento que está na sua base - o científico-tecnológico - produzido historicamente pela humanidade é o que defendemos. Ora, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*; pois todo ser humano desenvolve uma atividade intelectual qualquer, já disse Gramsci, tanto no seu trabalho - que não pode reduzir-se à capacidade técnica-manual por ser trabalho humano - quanto fora dele.

Ao mesmo tempo em que homens e mulheres são trabalhadores e trabalhadoras, são também artistas, filósofos, cientistas, esportistas, possuidores de uma concepção de mundo, de conduta moral orientada pelos valores morais e éticos da sociedade em que vivem; possuem capacidade de produzir a si mesmos, de manter suas necessidades subjetivas e sociais, como também promover a permanência ou transformação da realidade em que vivem dependendo da leitura que fazem da mesma. (STACCONE,1987)

35(SOUZA, 2000 In FIDALGO;MACHADO, 2000),

O elemento fundamental que proporciona o desenvolvimento destas capacidades e de suas realizações é o trabalho no seu sentido ontológico, no qual está inclusa a educação que é - como já registramos anteriormente - uma dimensão do trabalho.

No seu sentido ontológico-histórico o trabalho não se reduz ao emprego, ao labor, estende-se à produção do existir pelas ações de homens e mulheres, cujos resultados são formação e transformação destes sujeitos enquanto humanos. Constitui-se na realização de atividades especificamente humanas, atividades práticas. Sua máxima se encontra no fato de consistir na essência do ser, uma vez que é por meio do trabalho que são produzidos os bens necessários à satisfação das necessidades humanas imediatas, como também materiais, estéticas, artísticas, culturais, de lazer. É por meio desta atividade prática social que homens e mulheres criam novas necessidades e as satisfazem, colocando em prática a inteligência e a criatividade, e desta forma garantem existência construindo a história da sociedade humana.

Em suma, é por meio desta atividade prática e consciente, intencional, planejada e organizada que homens e mulheres produzem seus meios de vida, o seu existir, e se produzem enquanto seres humanos. É por meio desta atividade essencialmente humana que nos transformamos e desenvolvemos a cultura material e espiritual, nossas aptidões físicas e espirituais, cujo processo se chama educação. Refere-se, portanto, à produção de todas as dimensões da vida humana.

A educação como dimensão desta prática se organiza num conjunto de atos que proporciona este existir.

Ambos, trabalho e educação, estão unidos estruturalmente na concretização da formação do ser social e histórico, pois para saber produzir a sua existência o homem se educa; educa-se para saber produzir-se como homem, para poder produzir as condições necessárias à sua existência, e na medida em que produz a sua existência ele se educa; logo, a sua formação é, pois, um processo educativo³⁶. Como diz Saviani (2009), a origem da educação coincide com a origem do homem mesmo.

³⁶ (SAVIANI, 2008; 2009; FRIGOTTO, 1995).

Entendemos, a partir de Frigotto (2009), que o trabalho como princípio educativo é ao mesmo tempo um dever e um direito; é um dever no sentido de que todos os indivíduos colaboram na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos necessários na produção da existência humana; é um direito porque o ser humano de forma consciente necessita estabelecer uma relação com a natureza que proporcione a produção e reprodução de bens necessários à sua existência.

Neste sentido, reiteramos que a formação profissional é uma dimensão da educação geral e por isso os seus discentes devem adquirir conhecimentos que fundamentem suas ações profissionais e sociais e, ao mesmo tempo, proporcionem o reconhecimento da dinâmica dialética destes conhecimentos e de suas ações, tanto na ordem subjetiva quanto profissional e social, pois mesmo atuando profissionalmente não deixam de ser sujeitos sócio-históricos; a função profissional não os eximem de sua condição social, política, ou melhor, histórica, mas se insere na dinâmica histórica do ser social.

Assim, a interconexão do conhecimento científico-tecnológico com a formação profissional defendida por Ciavatta (2005), denota que a sua realização se dá por intermédio da integração do próprio conhecimento com a atividade prática.

Isso nos reporta à tese de Saviani (2005) quanto ao ensino médio. Para este autor, neste nível de ensino a formação não deve reduzir-se apenas ao domínio dos elementos básicos e gerais do conhecimento, que resultam e contribuem para o processo de trabalho na sociedade; é preciso também fazer o resgate da relação entre o conhecimento e a prática de trabalho.

Assim, sendo o ensino técnico parte integrante da educação profissional, dimensão da educação geral, não pode ser tratado desvinculado dos conhecimentos que o fundamenta.

A integralização do conhecimento com a atividade prática e o seu domínio pelos alunos a partir da apropriação da sua dimensão teórica e prática nos remete à educação como práxis.

A práxis se constitui de um conjunto de teorias e práticas que, embora autônomas, mantêm entre si uma relação de interdependência e unidade. É uma atividade humana que resulta de finalidades e objetivos traçados a partir da leitura e compreensão que o homem tem da realidade. Esta atividade está para além do ato

de apenas conhecer, inclui também compreender o real, traçar objetivos e mover ações para sua transformação.

Sem a relação de interdependência e unidade entre teoria e prática não há práxis. A atividade teórica não é práxis, pois ela sozinha não modifica o real, mas contribui para tal intento na medida em que possibilita o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação.

A prática por si só não é práxis, ela não existe sem o aspecto teórico, sem conhecimento e finalidades, ou seja, “[...] a prática não fala por si mesma. Existe uma relação teórica com ela. Nega-se, portanto, uma concepção empirista da prática. A prática não existe sem um mínimo de ingredientes teóricos.”³⁷ Então, para transformar é preciso que teoria e prática sejam indissociáveis

Baseada em Vásquez, Pimenta (1995) demonstra que estes ingredientes são constituídos de uma complexidade de conhecimentos referentes à realidade, que, a partir de uma relação de unidade com a prática, se constituem em objetos de transformação, pois sua utilização técnica subsidia a concretização desta transformação.

Ora, o conhecimento da prática acumulada em forma de teoria resume e generaliza a própria atividade prática, uma vez que o homem só pode transformar o mundo a partir de um determinado nível teórico, e a atividade final que resulta dos objetivos traçados só pode atingir função prática se corresponder às necessidades e condições reais.

A partir do entendimento da práxis situamos a prática pedagógica na sua relação com as finalidades sociais da educação considerando a relação entre pedagogia e educação, a reflexão didática, objetivos e conteúdos educacionais e a atuação docente.

Desta feita, pautada na filosofia da práxis, a pedagogia se apresenta como teoria do conhecimento da e para a prática educativa, cuja finalidade é contribuir na orientação e análise desta prática em transformação. Constitui-se, pois, na atividade teórica da educação enquanto atividade prática por excelência.

37 (PIMENTA,1995: 93).

Por este prisma, educação e pedagogia mantêm uma relação de unidade na busca da transformação do trabalho educativo, pautado na dimensão política da educação, direcionando-se de forma interdependente para a concretização da formação do sujeito social. (PIMENTA, 1977).

A prática pedagógica é, portanto, uma atividade teórico-prática, cujo aspecto teórico resulta da reflexão exercida a partir da prática; o aspecto prático é influenciado pela teoria que resulta da reflexão didática.

É baseando-se no compromisso com a transformação, ou seja, na busca por práticas pedagógicas que tornem o ensino eficiente, que se faz a reflexão didática e se engendra o movimento dialético da teoria e da prática.

É inevitável dizer que a formação é constituída de reflexão e ação sobre a própria realidade social e educacional, visto que as atividades metódicas decorrem de objetivos educacionais traçados, vinculados à concepção de mundo, sociedade, homem, educação, conhecimento, escola, prática educativa, e que, em função destes, assumem identidades próprias, proporcionando ao aluno relacionar-se de forma mais adequada com o mundo da natureza e com o mundo da cultura. (RAYS,1995; VEIGA,1995)

É baseada no compromisso com a finalidade social da educação que se realiza a ação-reflexão didática e se constroem os objetivos educacionais e a materialização destes por meio da atuação docente, assim como a relação forma e conteúdo.

Por este ângulo, o conteúdo está para além de ser mero conhecimento organizado apenas com a finalidade de ser transmitido aos alunos pelo professor, ou mero instrumento de formação de sujeitos acríticos, alienados e impotentes diante da realidade.

Na verdade, o conteúdo, por apresentar um caráter eminentemente social, já que é herança cultural da humanidade, instrumento cultural teórico e prático, composto de conhecimentos sistematizados, habilidades, hábitos e atitudes, deve ser ensinado para ser aplicado pelos alunos na sua vida social, uma vez que estes são sujeitos sociohistóricos. Ou seja, deve ser ministrado de forma que instrumentalize o discente a sair da condição de sujeito passivo, tornando-o conhecedor da realidade e proporcionando-lhe a possibilidade de ser interventor no interior da mesma e construtor da sociedade que almeja (SAVIANI, 2005).

Além de ser instrumento de formação das capacidades cognoscitivas, meios pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social, o conteúdo precisa adquirir a qualidade de instrumento de equalização e emancipação social. (LIBÂNEO, 2006; SAVIANI, 2007; VEIGA, 1995)

Daí entendemos, que no âmbito da formação profissional é preciso criar condições didático-pedagógicas que proporcionem aos discentes o domínio do conhecimento teórico e prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

Obviamente que a formação profissional não pode ser reduzida a quaisquer procedimentos ou técnicas de ensino e instrumentos pedagógicos a serem utilizados com fim em si mesmo, com a finalidade apenas de assegurar a transmissão de conhecimentos; ao contrário, deve constituir-se de métodos que, assim como o conteúdo, possuam função social. (SAVIANI, 2005)

Entendemos que isto se constitui na relação de unidade entre forma e conteúdo. Então, para que o conteúdo assuma a qualidade aqui defendida a partir de condições didático-pedagógicas específicas, a avaliação assume grande importância enquanto ação mediadora desta relação.

A avaliação, como instrumento da prática pedagógica representa o pensar sobre a prática, é uma ação constante de indagação e investigação, é ação problematizadora, questionadora e reflexiva sobre a ação educativa, sobre o ato de ensinar; a avaliação é a ação que conduz à reconstrução da prática. É a partir da reflexão sobre a ação que a avaliação é transformada em ação, que, por sua vez, conduz à reflexão; logo, avaliação é a reflexão transformada em ação. VEIGA, 1995; MEDIANO, 1995; LUCKESI, 1986)

É refletindo constantemente sobre sua prática que o educador consegue acompanhar a trajetória de aquisição e construção do conhecimento, ou seja, do processo de aprendizagem do educando.³⁸

A avaliação possibilita ao educador verificar e qualificar os resultados obtidos, determinar a correspondência destes resultados com os objetivos traçados e diagnosticar as dificuldades do processo ensino aprendizagem identificando as

38 (MEDIANO, 1995; LUCKESI, 1986)

falhas do processo de transmissão/aquisição do conhecimento com vistas a tentar solucionar a questão a partir de novas ações.

Este instrumento proporciona, portanto, ao educador a possibilidade de dar continuidade a forma de realização de sua prática pedagógica, ou de redirecioná-la buscando outros métodos de ensino que possam atender os objetivos anteriormente traçados. (VEIGA, 1995)

A partir de uma relação de práxis entre educação e pedagogia, sendo esta uma dimensão da práxis educacional, ou seja, atividade teórica da educação, pode apresentar uma didática que a ela vinculada, tenha como ponto de partida “o compromisso com a transformação social, entendida como a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino eficiente para a maioria [...]” e, que além de se vincular às finalidades da educação historicamente situada, considere o ensino nas suas determinações sociais. (PIMENTA, 1997)

Todavia, é importante observar que a prática pedagógica apresenta dimensão política; não é neutra.

Seja na relação dicotômica, na associativa ou em unidade, a prática pedagógica reflete os interesses antagônicos sociais, políticos, econômicos e culturais das classes que compõem a estrutura da sociedade brasileira. Sendo assim, pode desenvolver-se com finalidades sociais, ou reduzir-se a objetivos com fins em si mesmo. (VEIGA, 1996)

Ora, a educação no seu sentido estrito não se reduz a um elemento que determina a condição e a estrutura da sociedade ou é tão somente determinada por esta organização. Na verdade, assume ao mesmo tempo ambas as condições, visto que numa sociedade de classes a educação sistemática sofre interferências de interesses distintos e antagônicos das classes que a compõe.

Tais interesses interferem no trabalho educativo a partir de uma relação dialética com a sociedade em que está inserida, agregando interesse das referidas classes nos diversos contextos educacionais e em níveis e modalidades de ensino, na qual incluímos a educação profissional.

Estas interferências podem contribuir em menor ou em alto grau de intensidade para a preservação do *status quo* ou para a transformação.

Além disso, não podemos esquecer que o educador, como sujeito sócio-histórico que é, pode ser um intelectual que vinculado a uma determinada classe

pode identificar-se com ela ou não, podendo estar ativamente comprometido com a mudança, com a construção de uma nova sociedade ou empenhado em manter a existente. Pode ser ainda um intelectual crítico, capaz de elaborar uma concepção de mundo a partir da realidade material concreta ou poder ser acrítico e parado na potencialidade.

Na verdade, a prática pedagógica apresenta dimensão política, que se faz presente na própria dimensão técnica desta prática, pois elas não são mutuamente excludentes; elas se constituem “nas duas faces da mesma moeda da prática pedagógica, [...] a própria dimensão técnica representa um ângulo da dimensão política” (PAULO, 1995: 90-91).

Assim sendo, a prática pedagógica tem a possibilidade de concretizar-se de forma repetitiva e acrítica, manifestando-se a partir da separação entre teoria e prática, sujeito e objeto, forma e conteúdo, real e ideal; mas pode realizar-se também de forma reflexiva e crítica, revelando-se pela unidade entre teoria e prática, entre forma e conteúdo.

Sua concretização pode ocorrer sem pautar-se no interesse pela mudança do *status quo*, ou seja, sem a pretensão de contribuir na construção de uma nova realidade, efetivando-se a partir de leis e normas pré-estabelecidas, pelo desenvolvimento de ações mecânicas e burocratizadas, sem postura crítica, aderindo à prática utilitarista e pragmática, sem significado social, subsumindo, pois, a finalidade social e histórica da educação. Porém, a partir de uma postura crítica, sua materialização pode atrelar-se a objetivos sociopolíticos e econômicos, orientada pela pretensão de contribuir para a modificação do real. (VEIGA, 1992; LIBÂNEO, 1994)

Observa-se que não há neutralidade na prática pedagógica, seja na relação forma e conteúdo, seja na relação teoria e prática, seja na perspectiva crítica ou acrítica da prática pedagógica, uma vez que ambas estão vinculadas a um ideal de homem, sociedade, educação e a serviço da transformação *do status quo* ou por sua permanência.

A não neutralidade da teoria e da prática articula a finalidade da educação a um modelo de sociedade. Esta articulação se dá por meio da atividade de quem ensina, de quem aprende, como também da forma como se ensina e dos meios

utilizados para ensinar. Com isso, contribui-se ou para a manutenção da realidade que se apresenta ou para a sua superação. (VEIGA, 1996)

Segundo Libâneo (1998), pelo fato das teorias liberais negligenciarem que a educação seja influenciada por determinantes socioestruturais, há o entendimento de que a prática pedagógica não é afetada por condicionantes sociopolíticos, ou melhor, por condições concretas da vida, do trabalho, das relações entre as classes sociais, que possam permitir a configuração de diferentes concepções de homem e de sociedade que implicam na concretização da referida prática.

Embora haja a crença na neutralidade da educação, no sentido de que a mesma não é influenciada por determinantes socioestruturais e que a prática pedagógica não é afetada por condicionantes sociopolíticos desenvolvendo-se neutra de qualquer viés político, acredita-se, contudo, que esta neutralidade é sempre falaciosa, na medida em que, sob uma falsa aparência de neutralidade, fica-se a serviço da permanência da dominação. (PAULO, 1995:87; LIBÂNEO, 1998)

É acreditando na não neutralidade da educação e da prática pedagógica que buscamos parâmetros que apontem para o desenvolvimento de uma didática cujas ações pedagógicas possam proporcionar a interconexão dos conhecimentos necessários à formação profissional aqui defendida.

Defendemos uma prática pedagógica que seja contra-hegemônica, que proporcione não somente a aquisição e assimilação do saber objetivo, mas que possibilite a formação de sujeitos possuidores de uma visão crítica do processo histórico no qual estão inseridos, de sujeitos ativos na vida prática, construtores, organizadores, persuasores permanentes, capazes de construir a sociedade que almejem e serem seus dirigentes.

2. AS PROPOSTAS METODOLÓGICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL DO SENAI

Neste capítulo analisamos as propostas metodológicas de formação profissional do SENAI da modalidade Aprendizagem, tendo como balizador temporal a institucionalidade da formação profissional ocorrida nos anos 90 do século XX, porque este momento de reforma demarca a fase de transição da configuração da formação profissional pautada no modelo rígido de produção para uma outra ajustada ao modelo flexível.

Fazemos uma descrição detalhada das práticas pedagógicas desenvolvidas por esta instituição nos dois contextos, com ênfase no Estado do Pará, mas precisamente em Belém, identificando as especificidades das referidas práticas, suas concepções, ideologias e objetivos, considerando as dimensões técnicas e políticas de ambas. Ademais, ao mesmo tempo em que identificamos as categorias evidenciamos as similaridades e as diferenças entre ambas.

No trato das descrições, evidenciamos ainda a submissão da formação profissional ofertada por esta instituição aos interesses econômicos, sobretudo ao setor produtivo industrial desde a sua criação.

2.1 Implantação e expansão da formação profissional na modalidade Aprendizagem Industrial sob as bases das Leis Trabalhistas de 1942, 1943 e 1946.

A formação desenvolvida ainda hoje pelo SENAI contrapõe-se à formação profissional defendida neste trabalho. Sua formação tem se restringido ao aspecto operacional e simplificado do conhecimento para tão somente atender as necessidades do mercado. Dirigido pelos industriais, esta instituição sempre procurou realizar formação profissional visando o aumento da produtividade do referido setor, a partir da formação de profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades referentes.

É em função desta finalidade que o SENAI se reconhece como a única fábrica de mão-de-obra do país mantida pela iniciativa privada. Este reconhecimento se explica pelo fato de esta instituição se assumir como agência formadora de mão-de-obra para as empresas, na medida em que forma trabalhadores com perfil requerido pelo setor produtivo industrial. Mas esta formação só se efetiva em função da realização de práticas pedagógicas específicas. (SENAI, 2002).

Ora, é histórica a submissão da formação profissional ofertada pelo SENAI às necessidades do setor industrial e às demandas do mercado.

Criado por meio do Decreto nº 4.048 de 1942, no contexto da Era Vargas, momento de grandes transformações políticas e socioeconômicas impulsionadas pelo processo de industrialização do Brasil, o SENAI surge paralelo ao sistema público de ensino e integrado à indústria sob a ótica e às demandas empresariais. Seu objetivo consistia em atender às necessidades de mão-de-obra qualificada para o setor industrial formando trabalhadores com conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho de funções no interior da fábrica. (DELUIZ, 1993; CUNHA, 2000b; FRIGOTTO, 1977)

Pautado em bases legais direcionadas à institucionalização do ensino profissional no Brasil, sua criação assumiu importância ao lado de um projeto de desenvolvimento econômico durante o Estado Novo, o qual, sob a ideologia de que o desenvolvimento de uma nação depende da industrialização, promoveu a institucionalização do ensino profissional com vínculo de dependência aos setores produtivos, e neste ínterim, o SENAI assume a função de contribuir para o processo de industrialização do país.

É importante lembrar que o surgimento desta instituição se constitui no resultado final de medidas legislativas do governo federal que tinham por objetivo levar as indústrias a instalar e manter cursos de aprendizagem para os seus trabalhadores menores e cursos de aperfeiçoamento para os trabalhadores adultos, no sentido de formar mão-de-obra qualificada para dinamizar o setor industrial. (CUNHA, 1977)

De acordo com o Artigo 129 da Constituição de 1937, o Estado deveria garantir à classe menos favorecida o ensino pré-vocacional, por meio da criação de escolas públicas de ensino profissional, bem como auxiliar às de iniciativa estaduais, municipais e de associações particulares profissionais. Determinava ainda este

artigo, que os sindicatos e as empresas industriais tinham a incumbência de “criar na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados.” (BRASIL, 1937)

Além desta determinação, o Decreto-Lei 4.073 de 30 de Janeiro de 1942, denominado de Lei Orgânica do Ensino Industrial, criou as bases para a organização do serviço de aprendizagem industrial, uma vez que este tipo de formação profissional até 1941 se realizava de forma diferenciada e confusa, orientada por diretrizes diversas, específicas de cada órgão responsável, como as escolas de ensino técnico da rede federal, estadual e de iniciativa privada – religiosas e laicas –, além das escolas que pertenciam às Forças Armadas. Todas apresentavam diretrizes curriculares próprias e diferenciadas caracterizando um ensino industrial não unificado e, obviamente, diferenciado.

Com esse decreto o ensino profissional passou a destinar-se à preparação profissional dos trabalhadores ao interesse do setor empresarial. Embora o discurso contido no documento legal explicitasse o objetivo de atender aos interesses dos trabalhadores nos diversos setores da economia - transporte, comunicação e pesca – a partir da preparação profissional e formação humana, é expressivo o objetivo econômico contido neste decreto, uma vez que tinha a pretensão de suprir as necessidades das empresas, nutrindo-as de mão-de-obra suficiente e adequada, por meio da promoção e mobilização contínua à nação de eficientes construtores de sua economia e cultura. (BRASIL, 1942a).

Com o decreto-lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942, foi estabelecido que o SENAI teria o dever de conceder aos trabalhadores da indústria não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que garantisse o aumento da eficiência e da produtividade, e aos trabalhadores diplomados ou habilitados, o aperfeiçoamento ou especialização de seus conhecimentos e capacidades.

Apesar das medidas legais³⁹ criadas para institucionalizar o ensino industrial, os empresários se recusaram a cumpri-las, uma vez que a formação

39 Ao Lado das referidas medidas prescritas no artigo constitucional para institucionalizar o ensino industrial apresentam-se medidas que não foram acatadas ou que não surtiram efeitos esperados: o anteprojeto de regulamentação do dispositivo constitucional elaborado pela Divisão de Ensino Industrial do Ministério da Educação e Saúde - que não fora aprovado -, a decretação da instalação e regulamentação dos cursos de aperfeiçoamento para trabalhadores adultos e menores de empresas industriais que tivessem mais de 500 funcionários, a decretação do regulamento dos cursos técnicos que seriam mantidos pela empresas isoladamente ou em consórcio, além da proposição pelo

profissional e a qualificação de trabalhadores não eram imprescindíveis para produtividade, pois a execução das tarefas não demandava formação complexa e específica por ser executada manualmente. Naquela época, o interessante para a produtividade era a contratação de imigrantes estrangeiros que já tinham experiências adquiridas em seus países de origem.

Contudo, mediante um “acordo” feito entre os industriários e o Governo Federal, o SENAI foi instituído sob a gerência dos empresários, que passaram a geri-lo a partir da ameaça do governo em conceder a responsabilidade de instalação e manutenção dos cursos industriais aos sindicatos dos operários com os recursos dos próprios empregadores.

Vinculada à política de desenvolvimento econômico de base industrial, respondendo à finalidade para qual fora criada, a referida escola contribuiu, de certa forma, na realização da política de substituição de importação⁴⁰ do Estado Novo.

Ora, para dinamizar a economia no sistema capitalista é necessário o acúmulo imediato do capital e para tanto se fazia imperativa a exploração intensa de mão-de-obra, uma vez que todas as formas de riquezas no capitalismo são criadas pela exploração dos trabalhadores privados dos meios de produção. O grau dessa exploração equivale à quantidade acumulada de riqueza do capitalista.

Então, para o desenvolvimento econômico do país são exigidas a dinamicidade e a diversidade na formação profissional e neste momento o SENAI passa a responder a estas exigências preparando mão-de-obra especializada para a indústria de base, ofertando cursos que se direcionavam para o setor metal-mecânico, que foi importante para o desenvolvimento desse tipo de indústria. (CUNHA, 2000c)

Congresso dos interventores de uma organização federativa de órgãos consultivos, normativos e executivos de ensino profissional, constituídos por representantes da União, dos estados, dos empregadores e dos empregados. (CUNHA, 1977)

40 Durante o Governo Vargas, no período de 1937-1945 se implantou um modelo de desenvolvimento industrial nacionalista, baseado na substituição de importação, para reestruturar a economia do país, instaurando uma autonomia econômica de forma que o Brasil pudesse ser capaz de se abastecer internamente sem depender das importações, além de atender o mercado externo, exportando não só produtos primários, mas também industriais. Com isso, o Estado passou a intervir na economia legitimando sua ação, por meio do Artigo 135 da Constituição de 1937, para suprir as deficiências da iniciativa individual e coordenar os fatores de produção, “de maneira a evitar ou resolver os seus conflitos e introduzir no jogo das competições individuais o pensamento dos interesses da Nação, representados pelo Estado”. (BRASIL, 1937)

De acordo com o Art. 2º do Decreto-Lei 4.048/1942, com o nome de Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, o SENAI teve por finalidade organizar e administrar em todo o território nacional escolas de aprendizagens para os industriários, funcionários das empresas industriais e para os aprendizes, filhos dos funcionários destas empresas – trabalhador maior de catorze anos e menor de dezoito, sujeito a receber a formação de ofício em que exercesse a atividade. (BRASIL,1942)

A própria criação do SENAI se vincula à implantação dos cursos de Aprendizagem Industrial, ou melhor, o seu surgimento se dá em função desta especificidade de formação profissional, que passa a desenvolver-se em nível nacional, diferentemente de qualquer outro tipo de formação profissional, por ser regulado por leis trabalhistas.

Assim, durante o século XIX a modalidade Aprendizagem foi regulamentada pelas seguintes leis trabalhistas: Decreto-Lei nº 4.0481 de 1942; Lei nº 5.452 de 1943 e pelo Decreto-Lei nº 9.576 de 12 de Agosto de 1946.

Complementando o artigo 29 da constituição Federal de 1937, o Decreto-Lei nº 4.481, de 16 de Julho de 1942 normatiza os deveres dos industriais e dos aprendizes, o horário de trabalho e de estudo e as atividades de ensino.

O referido decreto prescrevia aos estabelecimentos industriais de qualquer natureza a obrigatoriedade de empregar e matricular nos cursos mantidos pelo SENAI, um número de aprendizes equivalente a cinco por cento do mínimo dos operários existentes em cada estabelecimento, cujos ofícios demandassem formação profissional, além de um número de trabalhadores menores fixado pelo conselho nacional do SENAI, quantidade que não deveria exceder a três por cento do total de empregados de todas as categorias em serviço em cada estabelecimento.

De acordo com o decreto teriam preferência, em igualdade de condições para admissão aos lugares de aprendizes de um estabelecimento industrial, primeiramente os filhos dos funcionários, inclusive os órfãos e, em segundo lugar, os irmãos dos seus empregados.

Os candidatos à admissão como aprendizes, além de terem a idade mínima de quatorze anos, deveriam, dentre outras exigências, ter concluído o curso primário ou possuir os conhecimentos mínimos essenciais à preparação profissional, como

também ter aptidão física e mental, verificada por processo de seleção profissional para a atividade que pretendessem exercer.

O horário de trabalho e dos cursos de aprendizagem e a forma de admissão dos aprendizes nos estabelecimentos industriais seriam determinados, para cada ramo da indústria, por meio de acordo entre o SENAI e os sindicatos patronais, mas o funcionamento dos cursos deveria ocorrer no horário normal de trabalho.

Sob a legalidade desse Decreto, o SENAI passou a atender também trabalhadores de outras empresas e crianças enquadradas no problema do hiato nocivo.⁴¹

A Lei Trabalhista nº 5.452/1943 reafirma as obrigações dos sujeitos envolvidos com os cursos de Aprendizagem Industrial, tanto dos industriais, dos empregadores de transportes, comunicações e pesca, quanto dos aprendizes. É assegurada a obrigação do empregador em garantir ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico; e ao aprendiz, executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação.

O Decreto-Lei nº 9.576/1946 estabelecia que os industriais de qualquer natureza fossem obrigados a empregar e matricular nas Escolas mantidas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), um número de aprendizes equivalentes a 5 % no mínimo e 15 % no máximo dos operários existentes em cada estabelecimento e cujos ofícios demandassem formação profissional. As porcentagens e a duração dos cursos deveriam ser fixadas, em cada caso, pelo Conselho Nacional do SENAI, em conformidade com as necessidades industriais.

Este decreto determinou a obrigação do aprendiz em frequentar o curso de Aprendizagem mesmo nos dias úteis em que não havia trabalho na empresa; ao SENAI caberia notificar o empregador quanto as faltas dos aprendizes.

⁴¹Hiato nocivo foi a nomenclatura dada ao período que separa o término do ensino primário à entrada de no mercado de trabalho. As crianças que ainda não possuíam, de acordo com as leis trabalhistas, a idade exata - 14 anos – para ingressar no mercado de trabalho, e não disponibilizavam de meios para prosseguir os estudos no grau médio, passavam a um período de dois anos na ociosidade, sem estudar e sem trabalhar, o que encaminhava, nos termos das referidas leis, à “vadiagem”, e à “delinqüência”. Segundo as leis trabalhistas os “pequenos delinqüentes” se formavam nas ruas a partir da idade de 11 e 12 anos, momento que correspondia ao término do primário. Daí a denominação de hiato nocivo. (INEP, 1987).

Nenhum aprendiz poderia, antes do fim do curso, ser retirado da Escola SENAI ou substituído por iniciativa do empregador. O empregador que aceitasse como seu empregado o menor que tivesse iniciado a aprendizagem nessa escola deveria fazê-lo permanecer no curso, salvo dispensa temporária em casos especiais a juízo das administrações regionais da referida instituição.

Apoiado nestas normativas legais, entre as décadas de 40 a 60, momento em que ocorria a superexploração da mão-de-obra para o rápido acúmulo de capital em função dos prejuízos causados pela guerra, o SENAI assumiu uma posição privilegiada em relação aos cursos de qualificação para os trabalhadores adultos das indústrias.

Havia aumentado na indústria o contingente de mão-de-obra sem qualificação profissional ou semiquificada, por isso esta instituição passou a ofertar com intensidade cursos aligeirados.

Vinculado ao projeto desenvolvimentista do Poder Central na década de 50, caracterizado pelo total ajustamento do país aos interesses do capital internacional, ocorreu a expansão do SENAI por várias regiões do Brasil, inclusive na região Norte, sobretudo no Estado do Pará, assunto que trataremos a seguir.

Pautado na ideologia de que a industrialização seria a solução dos problemas socioeconômicos de um país - atraso, subemprego, desemprego e disparidade econômica regional - o Governo Feral passou a construir as bases necessárias para tal empreendimento: integralização das regiões do Brasil ao centro dinamizador da economia nacional, o sudeste.

Foi, portanto, vinculado a este projeto de integralização econômica que o SENAI iniciou sua expansão pelo país. Foram implantadas várias unidades de formação profissional nas diversas regiões, sobretudo na Região Amazônica, mais precisamente, em Belém do Pará.

Ao lado das orientações do governo central para Amazônia, que tinham por finalidade mudar o panorama econômico desta região, o SENAI se oficializou no Estado do Pará, em 1953 com o objetivo de contribuir na dinamização da economia regional, tendo a função de formar mão-de-obra para atender as indústrias locais a partir do desenvolvimento de uma nova mentalidade do trabalhador no desempenho de suas funções. (SENAI,1953)

É válido frisar que a formação profissional no Estado do Pará não iniciou neste momento por meio desta instituição. Na verdade, já vinha ocorrendo desde o séc. XIX, a partir do Ato Adicional de 1834, momento em que os governos provinciais assumiram o ensino de ofícios e a instrução primária e secundária, com vistas a preparar o povo para a construção de uma sociedade ordeira e civilizada. Naquela época, em toda a região amazônica, o ensino de ofícios foi utilizado para incutir na população infanto-juvenil novos hábitos e valores relativos ao trabalho regular e disciplinado, uma vez que o poder central pretendia obter o controle sobre a população porque a mesma desenvolvia práticas educativas autônomas, desvinculadas da ação estatal.

Com este escopo foi construída em 1840 a primeira Casa de Educandos Artífices do país e um ano depois, o Liceu Paraense que ministrava cursos secundários e comerciais, posteriormente, o Instituto de Educandos Paraense ou Instituto Paraense de Educando Artífices, onde foram ministrados diversos ofícios, e no séc. XX, o Instituto Lauro Sodré. Em todas estas instituições a formação se dava por meio do trabalho manual e se direcionava para os meninos pobres da região. (RIZZINI,2008)

Até as primeiras décadas do século XX o cenário paraense não apresentava condições mínimas necessárias para que ocorresse a industrialização, visto que o mesmo se ressentia da falta de acumulação de capital e de um mercado consumidor permanente. Também não havia tecnologia e força motriz adequada, além da escassez de produção e de fornecimento de energia elétrica, o que impedia a utilização intensiva da maquinaria.

As suas indústrias eram manufatureiras⁴², cujas características se equiparavam a da Europa medieval, incluindo as relações de trabalho. Segundo

42 Quanto a este tipo de indústria, é importante frisar, surgira na Europa no final da Idade Média, e por meio dela se desenvolvera uma forma de produzir que causou o aumento da produção e provocou o acúmulo primitivo de capital, possibilitando o desenvolvimento da produção capitalista. Segundo Bufo (2000), a manufatura transformou as relações de propriedade e mudou as relações de trabalho. Ao adquirir características das relações de trabalho artesanal e capitalista a manufatura assumiu posição intermediária entre estes dois modos de produzir. Entre as suas características destacamos as seguintes: o trabalho se divide em diferentes etapas executadas por diversos trabalhadores parcelares que produzem coletivamente sob a regência do dono do capital. A ferramenta de trabalho deixa de pertencer ao trabalhador e passa para o poder do empregador, mas o controle do processo do trabalho pertence ao trabalhador coletivo, e, em função disto há limitação na subordinação do trabalho pelo capital. Destacamos também o fato de que na manufatura há divisão hierárquica entre alguns trabalhadores. Uns dominam os segredos dos ofícios, e uma grande

Mourão (1989), no Estado do Pará as relações de trabalho, na sua maioria, se baseavam em preceitos e preconceitos de orientação patriarcal escravocrata com o predomínio da relação de trabalho familiar, semelhante as da Europa na fase de transição para as relações capitalista.

A mão-de-obra da indústria manufatureira⁴³ paraense era oriunda do campo, acostumada com práticas agrícolas rudimentares e com instrumentos de trabalho simples, o que não exigia maior especialização para a prática do trabalho.

Sua população ativa apresentava baixo nível de capacidade técnica, com o predomínio de uma mentalidade que era peculiar daquela relação, o que dificultava, segundo Mourão (1989), a formação da mentalidade proletária, impedindo a constituição da relação de trabalho capitalista.

Com o interesse do Poder Central em integralizar as regiões, foram propiciadas condições para dinamização da economia, entre as quais se destaca o Plano de Valorização Econômica da Amazônia⁴⁴, que tinha por objetivo organizar recursos financeiros e humanos para dar um novo direcionamento às atividades econômicas e sociais por meio do desenvolvimento industrial.

Além da construção em 1954 da Forluz – Força de Luz do Pará - para o fornecimento de energia elétrica, que funcionou até 1962 quando foi substituída pela Central Elétrica do Pará – CELPA, construiu-se ainda em 1960 a rodovia Belém-Brasília (BR-316), a qual materializa a pretensão de integração econômica prevista pelo Poder Central. (CARVALHO, 1987; LOUREIRO, 2004).

Após esta breve explanação para explicar o ajuste histórico da formação profissional a objetivos puramente econômicos, cuja expressão está na própria criação do SENAI e na sua expansão por todo o país, sobretudo no Estado do Pará,

parte realiza o trabalho mecânico, o que não requer nenhuma habilidade específica. Além disso, o ofício manual continua sendo a base técnica da manufatura. (BUFA, 2000)

43 De acordo com o VI Recenseamento Geral do Brasil realizado em 1950, o Estado do Pará apresentava em seu espaço, sobretudo em Belém, estabelecimentos industriais manufatureiros, incluindo indústrias de transformações e extrativas, com participação de 22,7% na renda do Estado. Dentre os estabelecimentos da indústria manufatureira, podemos destacar os engenhos de açúcar, aguardentes, oficinas gráficas, serrarias à vapor, olaria de pequeno porte, pequenas indústrias de móveis, sabão, louças, objetos de cerâmicas, velas e demais produtos de cera, chocolates, licores, biscoitos e massas, chapéus, carruagem, arreios, fogos, vinhos, fábricas de corda, fibras e cabos, de artefatos metálicos, além de fábricas de perfumarias, café e açúcar refinado. Ademais, já se contava com a presença de dois jornais a Província do Pará, fundada em 1870, e a Folha do Norte, em 1890. (MOURÃO, 1989)

44 Esta, posteriormente, fora substituída pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (Sudam), que elaborou alguns planos de desenvolvimento regional e gerenciou incentivos fiscais destinados à região. (CARVALHO, 1987)

que se atrelou ao projeto da integralização econômica do Poder Central, passaremos a tratar das orientações dadas à formação profissional na modalidade Aprendizagem Industrial pelas leis trabalhistas atuais.

2.2 A formação profissional na modalidade Aprendizagem Industrial e a sua relação com as Leis Trabalhistas atuais.

A formação profissional na modalidade Aprendizagem Industrial do SENAI passa a ser subsidiada nas seguintes Leis Trabalhistas: Lei de nº 10.097 de 19 de Dezembro de 2000, que altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943, Medida Provisória nº 251 de 14 de Junho de 2005 e a Lei nº 11.180 de 23 de Setembro de 2008.

De acordo com a lei nº 10.097 de 19 de Dezembro de 2000, é dever dos empregadores dos menores de dezoito anos velar pela observância, nos seus estabelecimentos ou empresas, dos bons costumes e da decência pública, bem como das regras da segurança e da medicina do trabalho, como também proporcionar ao menor todas as facilidades para mudar de serviço, além de conceder-lhes o tempo que for necessário para a frequência às aulas.

Ademais, todos os estabelecimentos situados em lugar onde a escola estiver a maior distância que dois quilômetros e que ocuparem, permanentemente, mais de trinta menores analfabetos de 14 a 18 anos, serão obrigados a manter local apropriado em que lhes seja ministrada a instrução primária.

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

Também ao menor aprendiz, salvo condição mais favorável, será garantido o salário mínimo hora e a duração do trabalho do aprendiz não excederá de seis horas diárias, sendo vedadas a prorrogação e a compensação de jornada.

É a partir desta normativa que o Contrato de Aprendizagem é assumido declaradamente como um contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado.

Esta lei dá continuidade à caracterização da formação técnico-profissional ofertada pela Aprendizagem Industrial. Caracteriza-se por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho.

Na hipótese do SENAI não oferecer cursos ou vagas suficientes para atender à demanda dos estabelecimentos, tal necessidade poderá ser suprida por outras entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica.

Para realização da referida formação as entidades deverão contar com estrutura adequada ao desenvolvimento dos programas de aprendizagem, de forma a manter a qualidade do processo de ensino, bem como, acompanhar e avaliar os resultados.

Aos aprendizes que concluírem os cursos de aprendizagem com aproveitamento, será concedido certificado de qualificação profissional.

A contratação do aprendiz poderá ser efetivada pela empresa onde se realizará a aprendizagem ou pelas entidades de formação profissional, caso em que não gera vínculo de emprego com a empresa tomadora dos serviços.

É determinado ao empregador assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e ao aprendiz, executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação.

De acordo com a Lei nº 11.788 de 25 de Setembro de 2008, a validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz na escola, caso não tenha concluído o ensino médio, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica. Mas se nas localidades onde não houver oferta de ensino médio para o cumprimento deste disposto, a contratação do aprendiz poderá ocorrer sem a frequência à escola, desde que ele já tenha concluído o ensino fundamental.

A carga horária limite previsto neste artigo poderá ser de até oito horas diárias para os aprendizes que já tiverem completado o ensino fundamental, se nelas forem computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica.

O contrato de aprendizagem não poderá ser estipulado por mais de 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de aprendiz portador de deficiência.

A permanência dessa prática foi garantida também pela Lei nº 10.097/2000 e pela Lei 11.180 de 23 de setembro de 2005, que asseguram a continuidade do contrato de formação profissional e de trabalho entre os menores aprendizes e os industriais, apenas com uma diferença, a saber, a última lei altera a faixa etária de aprendizes inscritos em programa de aprendizagem, ampliando a idade limite, garantindo o que fora estabelecido no Decreto 5.598 de 1º de Dezembro de 2005.

De acordo com esta lei, o referido contrato de aprendizagem deve contemplar os maiores de catorze anos e os menores de vinte quatro anos e desta forma substitui-se o termo menor aprendiz para jovem aprendiz.

Pautado nesta lei o SENAI passou a receber alunos para esta modalidade de formação profissional somente até a idade de vinte e dois anos, para que este possa formar-se com a idade máxima estabelecida.

Em função deste preceito legal, houve mudanças significativas no perfil dos alunos desta instituição. Se antes se constituía por adolescentes na faixa etária de 14 a 18 anos, estudante do 6º a 7º ano do Ensino Fundamental, atualmente este perfil é diversificado, compõe-se de adolescentes e jovens alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental, ou alunos do Ensino Médio, ou concludente deste nível de ensino, como também alunos do Ensino Superior.

Este perfil de aluno, segundo os docentes desta instituição, forçou a mudança no perfil deste profissional que passou a buscar formação superior, ou até mesmo a pós-graduação para poder desenvolver o seu trabalho.

(...) Antes os alunos eram de 14 a 17 ou 18 anos incompletos e cursavam a 6ª ou 7ª série; hoje nossos alunos têm a idade mínima de 14 e a máxima de 24 anos incompletos. O perfil do aluno mudou devido o aumento da idade. Isto colabora muito para o desenvolvimento do trabalho... com relação a comportamento...e a questionamentos. Nós temos alunos com ensino médio completo, alunos na faculdade, ou até mesmo prestando vestibular. Isso colabora pra que o nível de questionamento, que são mais criteriosos. (...) Tivemos que passar por uma preparação, porque antes não era exigido a graduação do docente, mas em virtude do

aumento da idade e do nível de escolaridade, fomos forçados a nos preparar melhor pra poder acompanhar o desenvolvimento do aluno... fazer uma graduação e até pós graduação (...) (Docente 5)

Feita esta breve explanação passamos a abordar as práticas pedagógicas realizadas nesta instituição, precisamente nos cursos de Aprendizagem Industrial, para que possamos entender a forma de ajuste do processo de ensino do SENAI aos interesses do mercado, considerando a concepção de prática pedagógica em que está pautado o trabalho educativo da instituição em questão, o contexto histórico em que o mesmo se realiza, concepções, ideologias, objetivos latentes, práticas pedagógicas e sua dimensão política.

2.3 A antiga proposta metodológica de formação profissional do SENAI da modalidade Aprendizagem Industrial e sua implementação no Estado do Pará

No contexto histórico correspondente ao período de supremacia do modelo rígido de produção taylorista/fordista, a prática pedagógica do SENAI se desenvolveu em função de aspectos circunstanciais.

Primeiramente, identificadas por séries metódicas, as práticas pedagógicas responderam ao modelo rígido de produção no qual as indústrias estavam estruturadas. Explicando melhor: o ofício era ensinado como um conjunto de operações que deveriam ser aprendidas separadamente, refletindo a divisão técnica do trabalho do referido modelo produtivo.

Somando-se a isto estava o fato de que as séries metódicas se apresentavam como solução para a falta de instrutores especialistas nos ofícios que seriam ministrados. Por meio de um método padrão, os instrutores improvisados ministravam as aulas orientados por um material didático tão detalhado quanto o dos alunos. (CUNHA, 2000c)

O fato é que desde a sua criação o SENAI desenvolveu uma prática pedagógica pautada nas séries metódicas ocupacionais⁴⁵ para formar trabalhadores adequados aos objetivos econômicos exigidos pelo contexto.

45 Originária da Rússia, essa metodologia de ensino foi estruturada no Brasil na década de 30, desenvolvida pelo Centro Ferroviário de Ensino e Seleção – CFES – em São Paulo, com a oferta de cursos de formação profissional para os serviços ferroviários. (FRIGOTTO, 1977)

Foi para atender aos objetivos econômicos que o SENAI, por meio do Departamento Nacional, buscou orientações pedagógicas para o desenvolvimento de suas práticas formativas voltadas, exclusivamente, para formar trabalhadores para os postos de trabalho, de modo a atender as demandas do setor produtivo industrial.

Na verdade, essa busca ocorreu por pressão do próprio sistema industrial, pois a formação profissional ofertada anteriormente não respondia aos resultados esperados, visto que a prática formativa desta instituição ensinava o uso correto de máquinas e ferramentas, com uma pedagogia que não proporcionava a formação adequada aos novos objetivos econômicos e à nova realidade das empresas industriais que estavam estruturadas com base no modelo de produção taylorista. (FRIGOTTO, 1977; MANFREDI, 2000)

Com a implantação do taylorismo como modelo regulador da produção e das relações sociais, passou-se a requerer um egresso capaz, ajustado às normas das empresas, atuando eficientemente, desempenhando tarefas com qualidade e velocidade que a produção exigia, um trabalhador que pudesse executar tarefas específicas com habilidades necessárias para o exercício de funções em seu posto de trabalho e que apresentasse, sobretudo, comportamentos disciplinares adequados à racionalização do trabalho. Mas a pedagogia que vinha sendo desenvolvida pelo SENAI o impossibilitava de atingir estes objetivos.

Alega Frigotto (1977), que o problema da formação estava na contradição interna, tanto do ponto de vista metodológico, quanto em relação aos seus objetivos institucionais, porque havia uma desarmonia entre o ensino de oficina que utilizava métodos e técnicas atualizados, e o ensino-téorico-instrumental, que aplicava métodos tradicionais, cujas aulas expositivas e o manual não se mostravam eficientes para um ensino concreto e de utilidades imediatas para as tarefas de oficinas.

Em síntese: a formação que estava sendo ofertada não se adequava aos novos objetivos econômicos e à nova realidade das empresas, que estavam estruturadas com base no modelo de produção taylorista, cuja produção se dava em larga escala para consumo em massa, com uma organização racional de trabalho, um sistema rígido de maquinaria e de divisão rígida de trabalho a exigir a execução de tarefas com o mínimo possível de tempo, além de primar pela valorização da

hierarquia e da obediência e pelo ajustamento do trabalhador em seu posto de trabalho.

Em vista disso, buscou-se orientações pedagógicas para o desenvolvimento de práticas formativas voltadas exclusivamente para atender as demandas do setor produtivo em questão. Introduziu-se, então, ao lado das séries metódicas, uma prática pedagógica pautada nos pressupostos teóricos da Administração Científica de Taylor, que enfatiza o respeito à hierarquia, ajustamento aos cargos e a obediência às regras, aspectos necessários para formar o trabalhador adequado às exigências demandadas pelo setor produtivo naquele momento.

Assim, todo o processo de formação do SENAI em nível nacional se reestruturou para atender as novas demandas econômicas, propiciando a formação de um trabalhador mais adequado às exigências econômicas. Os métodos e técnicas de ensino foram se redesenhando e passaram a ser considerados eficientes para o atendimento das demandas do setor produtivo.

Foram implementados currículos diferenciados e prática pedagógica específica com técnicas e métodos de ensino considerados eficientes. Até mesmo o processo de seleção foi substituído. O candidato passou a ser submetido a um teste que o classificava na hierarquia dos ofícios. Somaram-se a isto as entrevistas que tinham por finalidade impelir a manifestação das preferências dos candidatos por determinadas ocupações, além da verificação das habilidades físico-motora dos mesmos, bem como a sua adequação às tarefas específicas. (CUNHA, 2000c)

Foi desenvolvida uma metodologia de ensino baseada no aprender fazendo que atendia às exigências mercadológicas. Introduziu-se a instrução programada individual para o estudo teórico, e no ensino de oficina permaneceram as séries metódicas ocupacionais, que passou a constituir-se na base metodológica deste sistema de ensino profissional. Enfim, passou-se a formar trabalhadores com a utilização de um conjunto de saberes técnicos específicos aos postos de trabalho e com traços atitudinais adequados ao modelo rígido de produção. (CUNHA, 2000c)

Segundo Frigotto (1977), o ensino profissional dessa instituição, além de fundamentar-se no taylorismo, inspirava-se nas teorias comportamentais de Skinner.

Pautado nesta teoria psicológica assentam-se os métodos ativos, que têm como base fundamental da aprendizagem a experiência e a manipulação, ou seja, a aprendizagem se dá por estes dois meios, daí a valorização do aprender fazendo.

É importante enfatizar que as séries metódicas não se constituem em método ativo, pois, segundo Cunha (200c), este método não propicia a experimentação e a iniciativa, mas se organiza a partir da prescrição das operações.

Os métodos ativos são teorias pedagógicas que ao ter no educando o centro de todo o processo educativo, privilegia a dimensão técnica do processo de ensino. Segundo Frigotto (1977), estes métodos se sustentam nos princípios da atividade, da liberdade e da individualização, cujo caráter prático-técnico do processo de ensino-aprendizagem apresenta relação justaposta entre teoria e prática de caráter instrumental.

Esses princípios apontam para o entendimento de que a aprendizagem não se dá de forma única para todos, pois ainda que os alunos estejam nos mesmos níveis de escolaridade, não possuem o mesmo grau de conhecimento. Logo, não progredirão da mesma forma se forem submetidos a uma programação idêntica, porque se diferenciam tanto pela capacidade e desejo de aprender, motivação para aprender, quanto pelo ritmo e processo de aprendizagem. (CUNHA, 2000c; FRIGOTTO, 1977).

A prática pedagógica do SENAI, portanto se pautou na teoria econômica de Taylor, na psicologia comportamental de Skinner e nas séries metódicas ocupacionais.

Do método ativo tem-se a instrução individual, em que cada aluno inicia a sua aprendizagem e a conclui quando achar conveniente, sem considerar o nível de seus colegas, progredindo de acordo com sua capacidade, esforço e interesses, sem ser prejudicado pelo progresso dos demais e sem prejudicá-los. Assinala-se ainda deste método, a assistência individual dos alunos pelo docente, isto é, o educador assiste cada aluno individualmente, sem prejudicar os demais, devendo ao mesmo tempo, cuidar dos mesmos estimulando-os e despertando-lhes interesse. (VEIGA,1992; FRIGOTO,1977; CUNHA,2000c).

Assim, a prática pedagógica do SENAI se estruturou com base no currículo, que se dividia em dois momentos: fase teórica e fase de oficina.

No ensino teórico utilizava-se o método ativo; na fase da oficina, as séries metódicas. Nas duas fases o ensino se constituía basicamente do estudo do conteúdo, aplicação do conhecimento, execução da tarefa e avaliação. (FRIGOTTO, 1977; CUNHA, 2000c)

Até a década de 70 do século passado, a primeira fase correspondia ao ensino das disciplinas instrumentais - ciências, matemática, português e desenho – que se organizavam em pequenas unidades ou módulos, com o mínimo possível de conteúdos. Estes eram selecionados com base na sua utilidade para o processo de produção, visto que ensinavam-se somente os conteúdos que poderiam subsidiar a execução das tarefas, portanto, ensinava-se apenas o que servia.

Cada unidade das disciplinas se desenvolvia em quatro etapas que correspondiam ao ciclo completo de aprendizagem. Estas etapas estavam assim organizadas: estudo do assunto, comprovação do conhecimento, aplicação do conhecimento e avaliação.

Na primeira etapa ocorria o estudo dos conteúdos nas folhas individuais de instrução mediante estudo dirigido, o qual se dava por meio da leitura silenciosa, discussão do conteúdo, resposta aos questionários e elaboração do roteiro de trabalho.

A segunda etapa se referia ao momento em que o educando tentava comprovar o que aprendeu por meio da experimentação, demonstração ou resolução de exercícios.

Na terceira etapa ocorria a aplicação dos conhecimentos adquiridos através de exercícios elaborados previamente e utilizados seguindo a sequência dos módulos de cada disciplina.

Na fase da oficina utilizavam-se as séries metódicas que eram planejadas, corrigidas e reestruturadas anualmente. Estas consistiam num conjunto de tarefas que compunham o programa desta fase do ensino e que se dividiam em módulos, desenvolvendo-se em etapas sequenciais predeterminadas pelo método de instrução programada individual. Estas etapas consistiam em: estudo da tarefa, demonstração das operações novas, execução de tarefas e avaliação dos conhecimentos. (FRIGOTTO, 1977)

A primeira etapa se refere ao estudo dirigido das tarefas a serem realizadas, ao processo de execução da operação, assim como ao estudo dos elementos tecnológicos necessários à realização da tarefa e da aplicação imediata além do estudo dos conhecimentos adicionais que explicam a razão dos procedimentos utilizados na execução das operações.

A segunda corresponde ao momento em que o aluno, individualmente, observa e demonstra o modo correto de executar as operações podendo ser repetida quantas vezes forem necessárias, uma vez que visa à criação de hábitos de correção na execução das tarefas.

A terceira se desenvolve por meio da simulação dos postos de trabalho no qual o aluno executa a tarefa de acordo com o roteiro previamente planejado.

Não podemos deixar de tecer considerações sobre a avaliação da aprendizagem. Esta se realizava com base na autoavaliação e nos parâmetros estabelecidos pelas empresas, os quais serviam de base para definir o perfil do trabalhador.

Havia portanto, a busca por uma melhor forma da funcionalidade dos conteúdos cognitivos, por serem considerados essenciais na preparação da formação profissional, desde que garantida a aplicabilidade dos mesmos no exercício da profissão.

Outrora, a funcionalidade foi estabelecida pelo decreto-lei 4.481/1942, que determinou que as atividades educativas que se direcionavam para formação profissional dos aprendizes deveriam se realizar com estudo das disciplinas técnicas relativas ao ofício e por meio das práticas de operações do mesmo.

Quanto à avaliação, não havia um momento específico para a sua realização, pois a mesma ocorria permanentemente. Avaliava-se a compreensão do conteúdo e a sua aplicação prática, o uso correto das ferramentas, o manejo das máquinas, a iniciativa do educando e seu comportamento em determinadas situações. O sucesso e o fracasso de cada aluno eram de responsabilidade dos mesmos.

A avaliação em nível nacional passou a basear-se numa organização do tempo e movimento, a partir da utilização de fichas de controle do tempo útil empregado pelos alunos na hora da aprendizagem.

Essas fichas assumiram um caráter fiscalizador e avaliativo. Como instrumento de fiscalização, ao permitir a verificação das causas que determinavam desperdício de tempo útil da aprendizagem tais como: demora na entrega de material, falta de material ou ferramental, conversas de aluno, deficiência de ferramental, pedido de saída antecipada. Como instrumentos de avaliação, serviam para verificar o aproveitamento dos alunos como também definir os melhores alunos.

Além da finalidade pedagógica, estas fichas se apresentavam como um instrumento de modelagem de comportamento, pois permitiam uma observação mais acurada dos desperdícios de tempo com o propósito de ajudar o trabalhador a reduzir a perda de tempo na produção no momento da execução do trabalho no interior da empresa. (SENAI, 1955)

A avaliação da aprendizagem contemplava os aspectos teóricos e práticos, ou seja, avaliava-se o aprendiz a partir da demonstração da aplicação do conteúdo, ou seja, verificava-se a aquisição do conhecimento a partir da sua aplicabilidade frente às situações simuladas de trabalho, como também os aspectos comportamentais nesta situação.

Sob o impacto do tecnicismo foram introduzidas a seleção e a orientação durante o processo de ingresso dos alunos, como também a sondagem de tendências e aptidões acrescida do acompanhamento durante o estágio. Também como novidades foram introduzidas as disciplinas instrumentais (aquisição ou reforço de conhecimentos e habilidades intelectuais básicas). (ARAUJO, 1998; FRIGOTTO, 1977; CUNHA, 2000a).

Em sintonia com as novas orientações econômicas dadas pelo Poder Central às Regiões Novas - denominação adquirida pelos estados da região norte – os cursos ofertados pelo SENAI passaram a responder às demandas de trabalho específicas de cada Estado. Assim, os cursos foram caracterizados em “A”, “B” e “C” que passaram a ser ofertados atendendo as especificidades das atividades produtivas da região amazônica. (SENAI, 1953).

No Pará, os cursos A e B eram ofertados de forma preliminar para os menores aprendizes. Denominados de cursos vocacionais, funcionavam como preparatórios para os cursos de ofício. Sua função consistia em ajustar os alunos às necessidades demandadas.

A seleção destes cursos e a orientação vocacional não ocorriam por meio de exames psicotécnicos como nas demais unidades do SENAI, mas por meio de observação de conduta, da habilidade em executar os trabalhos, do modo de proceder nas aulas e nos trabalhos de técnica, como também por meio de entrevistas com alunos e seus pais.

A partir dos resultados obtidos por intermédio destes procedimentos fazia-se o encaminhamento dos alunos para os cursos de sua vocação.

Os cursos eram ofertados em duas dimensões: aprendizagem de menores e os cursos de treinamento de adultos, realizados nos centros e nas indústrias.

No curso vocacional, as aulas de ofícios, que eram ministradas nas aulas de cultura geral, ensinavam-se algumas técnicas especializadas tais como: encadernação, artes gráficas, couro, cestaria e tecelagem.

O curso vocacional respondia ao problema do hiato nocivo. Tinha por objetivo possibilitar ao menor a possibilidade de alcançar um emprego no ramo industrial com a idade de 14 anos assim que terminasse o primário, ou caso viesse a abandonar o curso de formação profissional. (SENAI, 1954)

Os dirigentes do SENAI no Estado do Pará o reconheciam como a única instituição que oferecia cursos plásticos que se identificavam com a realidade industrial de nível regional e nacional. Isto é, somente esta instituição garantia de fato a preparação para a indústria, porque oferecia uma formação pautada exclusivamente em conhecimentos técnicos necessários e não em conhecimentos teóricos gerais. Para os seus dirigentes, são aqueles conhecimentos e não estes, que fundamentam a formação do bom operário qualificado para a indústria, pois os conhecimentos gerais levam à evasão dos menores para outros setores. (SENAI, 1956).

Embora esta instituição buscasse atender a necessidade de crescimento das empresas industriais do Estado, ofertando a formação do bom operário, os industriais paraenses - como ocorreu nos estados da região sudeste - não viam a necessidade de formar mão-de-obra para operar na indústria, portanto, não cumpriam as determinações do Governo Federal em empregar menores aprendizes.

[...] Já salientamos o fato: pouco progredimos em 1954 na conquista da cooperação dos industriais em Belém, no sentido do cumprimento da lei que os obriga a empregarem e matricularem nos cursos do SENAI a cota de menores fixada no Decreto-Lei nº 9.576, de agosto de 1946. Sem isto consideramos prejudicados muitos dos esforços desenvolvidos na Escola em prol da formação de mão-de-obra realmente capacitada a valer na melhoria da indústria local. O assunto, apesar de sua gravidade, não tem ainda merecido toda a atenção necessária. (SENAI, 1954)

Ora, as indústrias deste Estado eram na sua maioria manufatureira e os seus trabalhadores executavam atividades de trabalho de forma mecânica, dispensando a necessidade de formação.

Mas para despertar o interesse dos industriais com relação à importância da formação da mão-de-obra para o desenvolvimento da indústria local, o SENAI utilizou-se da prática pedagógica e do currículo.

Foram criadas estratégias para moldar a mão-de-obra para a indústria local. Ofertaram-se bolsas de estudos para a futura mão-de-obra que se encontrava na capital e no interior do Estado. Nas escolas vocacionais⁴⁶, denominadas de Escolas de Iniciação Artesanal, ofertou-se cursos de preparo artesanal nas técnicas de trabalho em fibras, couro, cerâmica e outros materiais regionais.

Com esses cursos, pretendia-se incentivar os egressos que revelassem aptidões para o trabalho industrial nos ofícios de metal e madeira, a possibilidade de fazer a formação profissional na modalidade Aprendizagem Metódica, na escola de Belém, sob o regime de bolsa de estudos. A pretensão, na verdade, seria criar a disponibilidade de mão-de-obra. (SENAI, 1953)

Conforme aptidões reveladas pelos aprendizes e de acordo com as necessidades ou pedidos de certos empregadores industriais, passou-se a oferecer formação eclética e extensiva com aprofundamento em apenas uma técnica de trabalho.

Das formações ecléticas podemos destacar a de marceneiro, voltada para o desenvolvimento da indústria de móveis de Belém, uma vez que havia nesta cidade grande aceitação de móveis importados do sul do país.

Assim, foram ministradas aos alunos várias operações da marcenaria, de forma diversificada, incluindo trabalhos em móveis, lustração, estofamento, tornearia de madeira e entalhação. Restringia-se a cada grupo de aluno aprofundamento em cada técnica com a finalidade de formar o melhor tipo de operário em cada especialidade. (SENAI, 1954).

Por acreditarem que a razão de ser desta instituição é a articulação de seus serviços às necessidades da indústria, os dirigentes da Escola Getúlio Vargas - a primeira escola do SENAI em Belém - elaboraram em 1955 um plano de trabalho que visava à articulação dos cursos com as indústrias locais. .

46 Consta no relatório do Departamento Regional do Pará de 1953 que estas escolas foram criadas na própria capital, Belém, e em Santarém. Esta ao lado da Zona Bragantina fora considerada pelo SENAI a que oferecia melhores condições de desenvolvimento, em detrimento dos demais municípios; contudo, na Zona Bragantina, verificou-se a impossibilidade dos futuros aprendizes a virem constituir o internato de Belém. (SENAI,1953)

A ação foi desenvolvida por critério menos rígido, ou seja, sem ter como suporte unicamente a lei que regulamentava a Aprendizagem de Menores. Relegou-se a base legal a um plano secundário e procurou-se conquistar a confiança por meio da boa relação com os industriais e por meio da oferta de cursos condizentes com a necessidade que estes apresentavam. Desta forma o SENAI conseguiu sanar as barreiras de aproximação com os industriais.

E a nossa aceitação não se fez demorar pelo conhecimento de nossos serviços, através da visita, em dias normais de funcionamento da Escola, de grandes números de industriais e etc. As atividades que desenvolvemos unicamente em prol da indústria foram desenvolvidas espelhando-se essa afirmativa na aceitação de mais de uma centena de nossos alunos, já revelando o 2º semestre de 1955 um maior interesse da classe industrial para com o SENAI, com as espontâneas visitas e pedidos de nossos alunos. [...] Queremos crer que com o trabalho realizado neste ano, as nossas relações com a classe industrial estruturaram-se definitivamente, e este fato ocorrerá sem dúvida, para melhoria das condições de formação de nossos alunos e para o cumprimento real de nossa finalidade: - servir a indústria. (SENAI,1956)

Embora a implantação desta instituição se vinculasse ao atendimento dos objetivos do governo central por meio de uma formação que viesse a constituir o futuro proletariado para atender a indústria local, a nível nacional, inicialmente, a formação profissional ofertada pelo SENAI não se vinculava aos arranjos produtivos locais, a mesma se realizava visando apenas consolidar a aprendizagem encetada na escola da capital de São Paulo, por ser este Estado o centro da industrialização do país.

No país, devido à necessidade de exploração intensa de mão-de-obra para o acúmulo imediato do capital, passou-se a exigir maior dinâmica e diversidade na formação profissional. Ora, dinamizar e diversificar a formação profissional se constituía numa estratégia econômica, uma vez que todas as formas de riquezas no capitalismo são criadas pela exploração do trabalho dos trabalhadores, que os priva dos meios de produção, cujo grau de exploração equivale à quantidade acumulada de riqueza do capitalista. (SAVTCHENKO, 1987)

Na fase econômica do país em que a modernização industrial se acentuava, o taylorismo, com a busca da máxima racionalização dos tempos e movimentos de

trabalho, apresentava-se como condição fundamental para a eficiência da indústria, e o SENAI então inspira-se no taylorismo.

Sob a inspiração desta teoria, a educação de modo geral, sobretudo a formação profissional passaram a ser entendidas como fatores de desenvolvimento econômico.

A educação aparece, portanto, como...

[...] apêndice e como arma, como instância que tem, por si mesma, a força de colocar-se a serviço da aceleração do desenvolvimento econômico, da expansão do emprego, da promoção social, da melhoria do nível de renda, da mobilidade social dos indivíduos, etc. (FRANCO L.A.& SAUERBRONN, S. apud. DELUIZ,1993:37).

Assim, a partir dos anos 60 do século passado, a formação profissional promovida pelo SENAI passa a sofrer influência da teoria do capital humano e do tecnicismo. Estas influências apontavam para a necessidade de aproximar mais ainda a educação formal às necessidades do modelo de desenvolvimento econômico implantado.

2.4 A atual proposta metodológica de formação profissional do SENAI na modalidade Aprendizagem: uma análise da prática pedagógica de formação profissional da Escola Getúlio Vargas

Similar ao que ocorrera anteriormente, momento de ocorrência do modelo rígido de produção – tratado anteriormente - no contexto atual, cuja economia é regulada pelo modelo flexível, o SENAI, respondendo às demandas deste modelo, procura dar continuidade à sua histórica missão de promover formação profissional atendendo exclusivamente às necessidades do setor industrial no intuito de dinamizar a competitividade entre as indústrias.

Nos anos 90, no teor da intensificação de mudanças sociopolíticas e econômicas historicamente determinadas, ocorridas desde a década de 70, foi promovida uma ampla reforma na educação brasileira, inclusive na formação

profissional, sob as orientações da CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e o Caribe - e do Banco Mundial.

Sob a justificativa de que a atual formação profissional não respondia mais à realidade econômica do mundo do trabalho, instituiu-se nos anos 90 uma reforma na educação profissional a partir de vários preceitos legais. Sua configuração ocorreu adequada às exigências do modelo flexível de produção a partir do Decreto 2.208/97 e dos pareceres CNE/CEB 17/97, CNE/CEB 16/99, CNE/CEB 5/97 e CNE/CEB 17/97.

Mesmo com a oficialização da nova institucionalidade da Educação Profissional, a prática pedagógica do SENAI ainda se realizava pautada nos métodos ativos e nas séries metódicas. Mas, diante de um contexto de mudanças econômicas, a metodologia de ensino desta instituição é questionada, por conseguinte, sofre descaracterizações pelos próprios docentes de modo improvisado e assistemático⁴⁷.

Somente em 2004, ano em que se inicia outro processo de mudança na educação profissional, por intermédio do Decreto 5.154/2004 que revoga o Decreto 2.208/97 e regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece-se nova estrutura organizacional da referida modalidade de educação. O SENAI formaliza uma nova proposta metodológica de formação profissional sob a ótica da formação por competências, pautada no decreto e pareceres de formação profissional atualmente revogados.

Todos os cursos ofertados pelo SENAI têm sua organização curricular e orientação pedagógica pautadas na pedagogia das competências, uma vez que os documentos norteadores das ações educacionais desta instituição são direcionados para todas as modalidades⁴⁸ de educação profissional ofertadas pelas unidades de ensino desta instituição. Desta forma, a organização curricular dos cursos apresenta similaridade.

A nova proposta metodológica de formação profissional do SENAI é implementada em todas as unidades desta instituição, por intermédio de parâmetros orientadores do processo de formação.

47 CUNHA, 2000c

48 Modalidades de formação profissional ofertados pelo SENAI PA: aprendizagem, qualificação e aperfeiçoamento (SENAI, 2007).

Estes parâmetros constituem-se num conjunto de documentos elaborados entre os anos de 2004 e 2006, com a finalidade de orientar o desenvolvimento da formação profissional desta instituição em todos os seus aspectos, seja na prática pedagógica, seja na elaboração do desenho curricular ou na avaliação e certificação de competências.

São estes os documentos: Norteador de Prática Pedagógica de Formação com Base em Competências, Metodologia para Elaboração de Desenho Curricular Baseado em Competências, Metodologia para Elaboração de Perfis Profissionais, Metodologia de Avaliação e Certificação de Competências.

O SENAI afirma que procurou romper com os antigos conceitos, valores e práticas educacionais do modelo pedagógico anterior, em função das novas concepções demandadas pela moderna gestão empresarial, como também das necessidades criadas com a explosão tecnológica, e em função do novo enfoque dado ao conhecimento como instrumento gerador de competitividade e produtividade organizacional. (SENAI, 2000)

Segundo seus documentos orientadores, com base na pedagogia das competências fez-se a reestruturação metodológica do ensino profissional com a finalidade de adequar a formação às exigências atuais do setor produtivo industrial.

Esta adequação tem a pretensão de modificar o processo formativo de todas as modalidades de formação profissional ofertadas, tanto no que se refere às atividades de ensino, quanto no processo de avaliação para fins de certificação profissional.⁴⁹

Faz parte desta mudança a organização de comitê técnico responsável pela definição do perfil profissional dos cursos de formação, assim como a elaboração de metodologias definidoras de um perfil profissional que esteja em consonância com as exigências do setor industrial.

Inclui-se também o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz e de qualidade, considerando as especificidades de seus elementos constitutivos: a definição de conteúdos de ensino adequado às competências técnicas de cada profissão.

Além destes, os métodos e técnicas de ensino para a concretização da aprendizagem significativa, além das técnicas e os instrumentos da avaliação da aprendizagem. São considerados, ainda, os princípios norteadores da atuação docente.

2.4.1 A normatização das competências necessárias para o exercício da profissão e a definição do perfil profissional

Com o objetivo de construir uma base sólida de formação profissional com base nas competências demandadas pelo setor produtivo industrial, o SENAI organizou um comitê denominado Comitê Técnico Setorial que tem a responsabilidade de estabelecer o perfil profissional e as competências necessárias para o exercício da profissão em todas as modalidades de cursos ofertados por esta instituição.

Este comitê é constituído por uma equipe técnico-pedagógica do SENAI, representantes dos sindicatos patronais e dos sindicatos dos trabalhadores, além de especialistas de mercado de determinadas especificidade técnica ou pelos especialistas técnicos das unidades do SENAI ou somente pelos representantes dos setores industriais. (SENAI, 2004)

De fato, ao analisar o plano de curso de marcenaria da modalidade Aprendizagem do Centro de Formação Getúlio Vargas, verificamos que o comitê técnico era constituído por representantes do sindicato dos trabalhadores e do sindicato patronal, como também representantes empresariais, de especialistas técnicos e do meio acadêmico, conforme podemos evidenciar no quadro abaixo.

Quadro I – Comitê Técnico Setorial para o Curso de Marcenaria

Participantes	Instituição
Erison Lima Monteiro	Representante da empresa
Genival dos Santos Furtado	Representante da empresa
José Romeu Oliveira Peres	Representante do Sindicato dos trabalhadores
Francisco David Lima Silva	Representante do meio acadêmico

Antonio Santos da Silva	Representante da área Tecnológica
Osvaldo José Pinto Pinheiro	Representante do sindicato patronal
Mário dos Santos Capela	Técnico indicado pelo poder público
Luzivaldo Soares Coutinho	SENAI-DR-PA – CEP - GV
Orivaldo Conceição dos Santos	SENAI-DR-PA – CEP - GV
Luivaldo Pereira Lisboa	SENAI-DR-PA – CEP - GV

Fonte: Plano de Curso de Marcenaria da Modalidade Aprendizagem/ SENAI-PA, 2008c.

Assim como este comitê, as empresas colaboradoras do SENAI também podem definir o perfil e as competências profissionais. Isto ocorre quando estas empresas, ao solicitarem ao SENAI cursos de aperfeiçoamento aos seus funcionários, definem antecipadamente o perfil profissional e as competências a serem trabalhadas na formação.

Com base nas exigências das empresas, o SENAI elabora os planos de cursos e apresenta-os às empresas para serem analisados e validados, ou seja, para que as mesmas verifiquem se os cursos contemplam suas necessidades.

O comitê técnico, seguindo à risca as orientações da pedagogia das competências, define o perfil profissional dos cursos a partir da análise prévia da situação do mercado de trabalho, da qualificação profissional, de suas tendências futuras e do conhecimento das características de um segmento tecnológico, particularmente, com relação a indicadores econômicos, tecnológicos, organizativos, ocupacionais, educacionais e de evolução em médio prazo.

Para o SENAI (2004b), a referida análise propicia a identificação das competências profissionais que têm significado para o mercado de trabalho e que respondem a objetivos ou funções dos setores produtivos claramente identificáveis. Além disso, indica para cada qualificação profissional o nível que lhe corresponde, tanto do ponto de vista formativo, quanto da complexidade dos conteúdos de trabalho.

A definição do perfil profissional segue uma metodologia de trabalho. Primeiramente, com base na análise do mercado de trabalho e nas demandas atuais, o comitê técnico estabelece uma aproximação com aquilo que se espera que

um trabalhador realize no campo profissional. Para tanto, lança mão do conhecimento de especialistas em determinada área profissional e de informações sobre os conteúdos de trabalho relativos à qualificação e de fatores de inovação que determinam mudanças nas atividades, processos, métodos e técnicas de trabalho.

Para tratar dessas informações, determinar competências e definir as funções dos profissionais, o comitê faz uma análise funcional das informações, considerando o contexto de trabalho, os sistemas organizativos, as relações funcionais, os resultados de produção de bens e de serviços e as demandas futuras.

Ao analisar a justificativa de um comitê técnico setorial para a realização de um curso no Estado do Pará, verificamos que a explicação gira em torno da empregabilidade e do atendimento das necessidades de mercado, ou seja, a necessidade da realização do referido curso está na preparação do indivíduo para entrar no mercado de trabalho, como para atender as necessidades das empresas e dos clientes.

Além disso, explica-se ainda, que em função da complexidade e inovações tecnológicas a obtenção do emprego tem se dado de forma seletiva, por isso as oportunidades são maiores para os que estão preparados em suprir as novas necessidades do mercado de trabalho. Isso porque o progresso tecnológico e a velocidade das transformações nos meios de produção impactaram significativamente em todos os setores econômicos, exigindo das empresas adaptações constantes a cada novo desafio, o que exige do profissional que, individualmente ou em equipe, possa desempenhar ocupações de cunho generalista, ou seja, ocupações que envolvem mais de uma tecnologia. (SENAI, 2008a).

Uma vez tratadas e analisadas todas as informações pelo comitê técnico, elabora-se a estrutura inicial da qualificação profissional a partir dos objetivos traçados. Isto significa que este comitê é responsável pela normatização das competências necessárias que orientam a formação profissional.

A normatização compõe o sistema de competências profissional. Este é constituído por subsistemas; além da normatização de competências, tem-se a formação, a avaliação e a certificação por competências.

A normatização de competências é um processo de identificação de um conjunto de padrões ou normas válidas de uma profissão em diferentes ambientes

produtivos. É definida a partir da investigação das competências profissionais, que têm por objetivo “garantir as evidências das competências requisitadas pelos empregos, possibilitando a definição e a sistematização de um perfil profissional.” (RAMOS, 2001:81)

Segundo Ramos (2001), essas normas são elaboradas mediante confrontação do perfil com as ocupações ou situações típicas de trabalho, deduzindo os desempenhos satisfatórios. É a partir da normatização que as organizações empresariais e o Estado promovem processos de formação que orientam a aquisição das competências, avaliam e as certificam a partir de decisões baseadas nestes dados.

As normas geram um sistema de informação sobre as exigências demandadas pelos processos produtivos aos trabalhadores, e as converte em elementos orientadores do sistema educativo, e passam a constituir-se em conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes que são identificadas na etapa de investigação.

Para o SENAI, formar por competências significa dar continuidade à oferta de formação profissional coerente com as demandas de qualificação do trabalhador emanadas pelo modelo de produção.

É com base na normatização das competências que é construído o perfil profissional dos cursos ofertados pela instituição em estudo, nas suas diversas modalidades, e a partir deste perfil, no qual está centrado os resultados que o trabalhador deve demonstrar numa função produtiva, são construídos os currículos dos cursos. (SENAI, 2004)

Esses currículos devem propiciar uma formação profissional pautada no desenvolvimento de competências constitutivas do perfil profissional estabelecido pelo comitê técnico setorial. Trata-se da decodificação de informações do mundo do trabalho para o mundo da educação⁵⁰. Estas informações são traduzidas pedagogicamente nas competências do perfil profissional, como podemos evidenciar nas competências traçadas para o curso de marcenaria:

Competência Geral: Identificar os diferentes tipos de acabamento de móveis; conhecer e classificar os produtos utilizados no processo de

50 (SENAI, 2004)

acabamento; executar acabamento em móveis. (SENAI-Belém, 2008b)

Competências profissionais para o SENAI (2004a), é a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais necessárias ao desenvolvimento de atividades ou funções típicas, segundo padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho.

Segundo Araujo (1999), o perfil profissional consiste na descrição do que é idealmente necessário saber realizar no campo educacional, correspondente a determinada qualificação. É o marco de referência, o ideal para o desenvolvimento profissional. É o perfil profissional que é confrontado com o desempenho real das pessoas, indicando se o trabalhador é ou não competentes para atuar em seu âmbito de trabalho. Este perfil é constituído pelas competências profissionais e pelo contexto de trabalho da qualificação. “É o mercado, então, o definidor das competências a serem produzidas junto aos trabalhadores” (p. 178)

É, portanto, com base na construção do perfil profissional demandado pelo setor industrial que se organiza o currículo dos cursos do SENAI. A construção do currículo se pauta nas competências básicas, específicas e de gestão. As competências básicas se referem às capacidades sociais; as específicas são as capacidades organizativas; e as competências de gestão são as capacidades metodológicas. (SENAI, 2004a)

Assim, é a partir do perfil profissional que se organizam as unidades curriculares, a quantidade e tipos de módulos, a extensão e profundidade dos conteúdos, objetivos pedagógicos, critérios de avaliação, conteúdos formativos, metodologias e estratégias de ensino, recursos didáticos, equipamentos e máquinas, ferramentas e instrumentos, ambientes pedagógicos, materiais didáticos e a carga horária dos cursos.

Visando assegurar a consonância do currículo com o perfil profissional estabelecido, o comitê pode ser consultado durante todo o processo de construção do currículo. Ao final, o mesmo deve ser apresentado a este comitê para apreciação, que poderá acrescentar sugestões e observações pertinentes. “Esse procedimento garantirá uma oferta formativa regulada fundamentalmente para demanda.” (SENAI, 2004b: 27).

Verifica-se, diante do exposto, que a formação profissional ofertada atualmente está diretamente relacionada às abordagens condutivista e funcionalista, uma vez que estas condicionam a referida formação ao atendimento das demandas empresariais com base na identificação das competências feita por meio da investigação das demandas de mercado.

Em relação ao funcionalismo, Araujo (2001) afirma que há um vínculo de dependência entre formação profissional e as demandas empresariais. Ou seja, são as demandas empresariais que definem as competências necessárias para a formação do perfil profissional. Estas competências são identificadas a partir da relação entre os objetivos produtivos, que são os problemas a serem solucionados, e as possíveis soluções, que são as competências definidas.

De acordo com o condutivismo, segundo o mesmo autor, as competências são basilares na organização dos cursos de formação profissional. Somente desta forma se proporciona o desenvolvimento da capacidade real de trabalho, a transferência de experiências profissionais e o desenvolvimento de capacidades para lidar com o imprevisto.

São as tarefas estudadas no processo de identificação das competências que constituem a base dos programas de formação. É a partir da sua identificação que são construídas as representações gráficas do sistema de produção e sobre o qual se estruturam os programas formativos. (ARAUJO, 2001)

O SENAI considera importante a realização de uma organização curricular feita a partir do estabelecimento de um perfil profissional delineado pela demanda de mercado, em consonância com o modelo de formação de competências.

Mas esta instituição acredita que os programas educacionais fundamentados na organização curricular, na identificação e desenvolvimento de novas metodologias com estratégias para flexibilizar o processo de aprendizagem e na reestruturação da infraestrutura escolar não são suficientes para garantir a concretização de uma formação profissional de base sólida; é preciso a realização de uma prática pedagógica que materialize os ideais e os objetivos educacionais propostos. (SENAI, 2006)

Enfim, para o SENAI, a formação do perfil profissional demandado pelo mercado não depende apenas da organização curricular, mais também do desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz e de qualidade assegurada pelo

docente, pois acredita-se que por meio desta prática é possível assegurar a concretização dos objetivos educacionais e proporcionar a formação de sujeitos dotados de capacidades e competências que lhe permitem enfrentar o complexo mundo do trabalho, uma vez que o papel da educação profissional é contribuir para formar pessoas autônomas, capazes de mobilizar conhecimentos, habilidades, valores e atitudes diante de situações de vida pessoal e profissional, de formar um quadro referencial que fomente a possibilidade de melhor qualidade de vida, no plano individual e coletivo. (SENAI, 2006)

2.4.2 A Prática pedagógica eficaz e seus elementos constitutivos

2.4.2.1 Conteúdos de ensino

A prática pedagógica do SENAI sempre procurou responder à formação demandada pelo setor industrial, e, em função disso, o estudo do conteúdo, desde a origem desta instituição, se voltou para tal intento.

A seleção e a organização do conteúdo se pautam na abordagem funcionalista, uma vez que as competências definidas pelo comitê técnico assumem a condição de conhecimentos técnicos.

De acordo com a abordagem funcionalista, as competências identificadas como soluções de problemas do processo produtivo se configuram pela decomposição das funções produtivas em unidades de competências, e estas em elementos de competências.

Os elementos de competências, por sua vez, devem expressar o “ser capaz de” e se estruturar em subconjuntos de elementos de competências denominados unidades de competências, que devem ser aprendidos, avaliados e certificados. (ARAUJO, 2001)

Para o SENAI (2004), os conteúdos são os conhecimentos técnicos específicos de determinada formação profissional, como também os conhecimentos comportamentais e atitudinais. Incluem-se a este conjunto de conteúdo, os temas transversais que tratam de assuntos sobre o meio ambiente e segurança do

trabalho. Mas estes, diferentemente dos demais, são ministrados a critério do professor; não apresenta método de ensino específico.

Os conhecimentos técnicos são definidos pelas competências técnicas que correspondem ao saber-fazer. Este saber consiste na mobilização das capacidades das pessoas para as situações reais de trabalho, ou seja, competências. Estas competências são exigidas na execução eficaz dos procedimentos técnicos requeridos por determinadas atividades. Tais conhecimentos técnicos se caracterizam em unidades de competências, elementos de competências e padrões de desempenho, como podemos visualizar no quadro abaixo que é parte do plano do curso de marcenaria ofertado pelo SENAI:

Quadro II – Parte do plano do curso de marcenaria

<i>UC.3 Realizar diferentes tipos de acabamento de móveis</i>	
<i>Elementos de Competência</i>	<i>Padrões de Desempenho</i>
<i>3.1 Conhecer as características do substrato.</i>	<i>3.1.1 Identificando os tipos e propriedades dos substratos.</i>
<i>3.2 Conhecer os procedimentos técnicos de desenvolvimento dos processos de acabamento de móveis.</i>	<i>3.2.1 Realizando linchamento manual ou mecânico (primário ou secundário). 3.2.2 Aplicando impermeabilizante (base ou fundo). 3.2.3 Aplicando o material final (a pincel ou pulverizado).</i>

Fonte: Plano do curso de aprendizagem em Marcenaria. SENAI-Belém, 2008c

Observamos com isso que o processo de formação se pauta no funcionalismo, pois a formação profissional baseada nesta abordagem, segundo Araujo (2000), é orientada para o desenvolvimento de unidades de competências, que são identificadas e normatizadas nas análises funcionais, as quais refletem situações de trabalho relevantes com funções definidas.

A decomposição das funções de trabalho em unidades, e estes em elementos de competências, se constituem numa característica da abordagem funcional. A importância da decomposição das mesmas está no resultado final da

formação e não no processo; o que importa são os resultados e não o como se chega a eles. (RAMOS, 2001)

Além dos conhecimentos técnicos, manifestam-se nos programas dos cursos do SENAI conteúdos relacionados ao saber-ser, os quais contemplam atitudes e comportamentos que fazem parte de um conjunto de competências que os trabalhadores devem mobilizar para produzir mediante as situações instáveis de mercado. Estes saberes são caracterizados pelo SENAI como competências de gestão que significa...

[...] ser responsável e autônomo; comprometer-se com prazos; ser polivalente e multifuncional; possuir visão sistêmica; ser flexível e versátil; relacionar-se interpessoalmente em diferentes níveis; demonstrar criatividade e capacidade de enfrentar situações novas e diferentes; ser empreendedor; possuir senso de investigação; ser capaz de comunicação oral e escrita; ser capaz de analisar e solucionar problemas; ser pró-ativo; ter autocontrole; ser capaz de negociar; trabalhar em equipe; ser capaz de delegar atribuições; ter foco em resultados; administrar conflitos; ser ético; demonstrar liderança; demonstrar empatia; ser sinérgico. (SENAI, 2008)

Segundo Araujo (1999), o saber-ser é diferente do saber-fazer, supõe a capacidade de articular vários saberes em direção aos desafios encontrados no mundo do trabalho. Pressupõe um conjunto de habilidades pessoais mobilizadas no trabalho para a realização de tarefas que possam garantir produtividade e eficiência exigidas. É, na verdade, a subjetividade do trabalhador utilizada para produzir.

Estas qualidades, conhecidas como atitudes e comportamentos economicamente úteis, revelam a condição do trabalho enquanto mercadoria em uso pelo capital, “revela o valor de troca e uso do comportamento humano”. (ARAUJO, 1999 p.175).

Incluem-se ao conteúdo comportamental e atitudinal o desenvolvimento ou aquisição de um comportamento disciplinado, manifestado por meio da obediência às regras e aos horários da empresa e da escola, conteúdos relacionados aos hábitos e ao tempo do trabalho, que não é o mesmo tempo do aluno, tempo de sua vida.

[...] logo que começamos a trabalhar na empresa, ele [o instrutor] nos dá instruções de como nos comportarmos no trabalho. [...] Se não aprendermos na escola a forma de nos comportar, de obedecer regras, lá fora vamos viver um pouco pior. Não vamos conseguir....

Então, começando na escola é melhor, porque lá fora você não vai sentir tanta surpresa [...]. A questão de horário é importante. Se formos chegar atrasados na escola, é melhor faltar. Então, a pessoa acaba se acostumando com os horários, e isso é muito bom. Claro que no começo todo mundo estranha, mas depois só nos faz bem. [...] Não é como queremos, mas precisamos seguir regras, então nada melhor do que começar na escola. Aqui, nos preparamos para o mercado de trabalho. Então, se não começarmos, aqui dentro, a obedecer as regras, no trabalho a nossa relação com o patrão vai ser totalmente difícil. Há coisas para as quais temos que dizer não, mas tem outras que temos que obedecer. (Discente 07)

Faz parte também do conjunto de conteúdos o sentimento de competências, que é um conteúdo atitudinal, está relacionado à concepção que o aluno deve ter de si mesmo, ao sentimento de confiança e credibilidade durante a realização de uma função, ou na execução de uma atividade de trabalho. Soma-se a isto o autocontrole, que consiste na capacidade de saber lidar com a impulsividade. Todos são considerados pelo SENAI elementos que caracterizam a autoestima. (SENAI, 2006)

Podemos evidenciar o sentimento de competências manifestada na seguinte fala:

[...] É preciso verificar as atitudes dele [do aluno]: se ele tem interesse, se ele tem autocontrole. Por exemplo, quando ele erra alguma operação, e isto é normal no processo de aprendizagem, às vezes temos que dar um empurrão para sabermos se o sentimental dele está bem. Então, damos um esmurrãozinho nele pra vê se ele tem autocontrole, ou se ele perde o controle totalmente. Ele tem que estar preparado para saber o que é isso, porque ele vai encontrar patrão que vai berrar com ele, que vai gritar com ele, então ele tem que ter autocontrole. [...] (Docente 02)

O desenvolvimento do sentimento de competências refere-se ao saber-ser, uma das competências exigidas ao trabalhador para atuar no contexto do modelo flexível de produção.

Para Araújo (1999), neste contexto produtivo explora-se até mesmo a dimensão subjetiva do trabalhador para atender as exigências do capital. São mobilizadas por meio da pedagogia das competências todas as dimensões possíveis do trabalhador, “seus conhecimentos, suas experiências, sua afetividade, e suas

atitudes na busca por maiores ganhos de produtividade [...]. Mobiliza-se todas as suas dimensões: intelecto, força física, emoções, atitudes, habilidades, etc..” (p.183,191)

Saber-ser é um dos pilares do conhecimento que integra os demais saberes: saber aprender, saber fazer e saber conviver. São, na verdade, qualidades subjetivas, inatas, ou adquiridas, que ao lado do saber e do saber-fazer compõe o conjunto de competências exigidas pelo setor empresarial no sentido de contribuir na dinamização da competitividade das empresas na busca pelo aumento da lucratividade.

De acordo com as orientações da Unesco o saber-ser é evidenciado para melhor desenvolver a personalidade do indivíduo, para que este possa desenvolver a capacidade de agir com autonomia, com discernimento e com responsabilidade pessoal. (DELORS, 1996)

Fundamentado em Ferreira, Araujo (2001) afirma que formar para autonomia, pressupõe a faculdade do indivíduo de governar a si mesmo e a capacidade de escolher as leis que regem sua conduta. Mas uma formação por competências limita esta autonomia, uma vez que esta qualidade se restringe à necessidade de resolver os problemas da produção. A autonomia defendida pela pedagogia das competências, na verdade, é condicionada pela própria realidade da empresa, por seus códigos de condutas e de funcionamento. Em síntese: a autonomia está direcionada tão somente para o fluxo da produção.

Ora, as novas formas de trabalho exigem trabalhadores capazes de inovar, capazes de desenvolver formas sutis de comportamento, de saber conviver e saber ser para poder trabalhar, exercer sua função sem prejudicar a dinâmica da produção.

O conteúdo atitudinal direcionado para a produção contempla também o comportamento ético e a sociabilidade, os quais são desenvolvidos no interior das relações pessoais, e o SENAI procura trabalhá-los durante a formação de seus alunos, é o que podemos observar no discurso abaixo:

[...] Ter postura ética, disciplina, ser sociável são as atitudes que o aluno deve ter na sala e na oficina, no momento da execução das tarefas. São ensinamentos dados aos alunos para que eles aprendam a se comportar, a fazer melhor aquilo que eles têm pra fazer. Trabalhamos as habilidades de forma que eles fiquem aptos,

desenvolvam competências. O aluno estando apto ele vai ser um bom profissional! E graças!!!...não recebemos nenhuma reclamação das empresas a respeito de desobediências, vícios e desonestidade dos alunos. Olha que eu trabalho aqui há 28 anos.... Então, nós conseguimos trabalhar no aluno as competências éticas, conseguimos fazê-los associáveis e conseguimos dar o conhecimento técnico [...] (Docente 01)

Segundo Hirata (1994), a sociabilidade, que remete ao saber ser e saber conviver, é utilizada pelas empresas como uma estratégia de competitividade entre as empresas. Torna-se uma qualidade necessária para a realização do trabalho em equipe, pois por meio da sociabilidade o trabalho se realiza com o envolvimento de todos, independentemente de qualquer tipo de diferenças.

Quanto à ética, podemos dizer que historicamente está situada na interseção entre o poder e o dever estabelecidos. Apresenta-se como fundamento de valor do comportamento humano a partir de uma reflexão crítica da realidade sobre a dimensão moral do mesmo. (RIOS, 2001).

Mas ao analisar os discursos dos entrevistados percebemos que na formação por competências ofertada pelo SENAI, a ética assume um outro valor. Refere-se ao compromisso, à cumplicidade que o trabalhador deve desempenhar em relação à empresa.

[...] Nos temas transversais trabalhamos a ética, a postura correta. Um dos comportamentos éticos é não divulgar informações importantes da empresa. Os segredos industriais não podem ser revelados, não se pode passar esse segredo pra fora da empresa. Isto é postura ética. Tem que ser assim. Então, temos que trabalhar isto, pois são segredos industriais pra que ele não cometa estes erros quando estiver trabalhando. (Docente 02)

Além destes caracteres, há o zelo que se constitui num dos elementos dos padrões de qualidade das empresas. É um dos procedimentos ligados aos princípios da qualidade total⁵¹, denominados de Técnica dos “5S”.

51Qualidade total, TQC (Total Quality Control) é um programa que fora implantado no Japão nos anos 50 do século passado e que se propagou o mundo nos anos 70. Resulta do trabalho de japoneses e norte-americanos sobre a busca de métodos de melhoria da qualidade de processos produtivos. Suas principais ferramentas são o controle estatístico do processo (CEP), melhoria permanente (KAISEN), controle visual da produção com indicação do que produzir, a quantidade e o momento (KANBAN), planejar, desenvolver, checar e agir (PDCA), produção do tempo justo (Just in time), trabalho em teams (equipe), etc..A sua implantação se baseia na criação de uma cultura organizacional de participação para além da mudança de comportamentos, valores e atitudes, no intuito de produzir o engajamento e a produção dos trabalhadores com a empresa. Nos programas de qualidade total ressalta-se um forte conteúdo ideológico. (CARVALHO, 2000)

Para Campos (1992), a técnica dos 5S orienta a formação de hábitos que devem ser adquiridos desde a infância e que devem fazer parte da vida do indivíduo, inclusive no ambiente de trabalho. Estas técnicas são: SEIRE - senso de seleção e utilização, SEITON, senso de ordenação e arrumação, SEISO, senso de limpeza, SEIKEITU, senso de asseio.

Com base nesta técnica o SENAI procura trabalhar hábitos de limpeza nos alunos, inculcando neles o cuidado com máquinas, peças, com o próprio ambiente de trabalho. Como justificativa utiliza os altos custos dos materiais, das ferramentas, assim como a qualidade do bom empregado.

[...] o aluno deve ter zelo com seu ambiente de trabalho, com a sala de aula, com o seu material de trabalho, com ele mesmo. Ele deve ser organizado as suas ferramentas devem estar sempre limpas, sua roupa, seu material, tudo deve expressar limpeza, zelo, cuidados...Tudo isso que temos aqui para que eles aprendam tem custos, e são altos.(Docente 06)

Nesta instituição, diferentemente do conteúdo escolar, que tem, segundo Saviani (1997), Libâneo (1998) e Veiga (1995), um caráter eminentemente social, o conteúdo da formação profissional desta instituição é essencialmente econômico, uma vez que é constituído de conhecimentos técnicos, habilidades, comportamentos e atitudes que devem ser aplicados no exercício da profissão. Todos direcionados para contribuir no aumento da produtividade.

Cabe assinalar, que a dimensão atitudinal e comportamental sempre foi utilizada pelo sistema produtivo. Em cada forma estabelecida de trabalho é exigido um conjunto de atitudes desejáveis, e uma nova cultura lhe proporciona a sobrevivência. O trabalho por conta própria, por exemplo, no contexto urbano, exige capacidades de iniciativa, exercício da autonomia, criatividade, tomada de decisões; no trabalho doméstico, a eficácia e o rendimento do mesmo dependem em grande medida da iniciativa do trabalhador, de sua capacidade de tomar decisões, de resolver problemas complexos ou de fazer frente às situações imprevistas. (ARAUJO, 1999; ENGUITA, 1989)

Em âmbito industrial, durante o predomínio do modelo rígido de produção, embora se exigisse apenas um trabalhador executante e não pensante, requeria-se um trabalhador produtivo com comportamentos adequados, um trabalhador que

atendesse o modelo rígido de produção. Para tanto, a qualificação se dava para além do adiestramento, modelava-se os estados de espírito dos homens para que aceitassem as normas de conduta selecionadas a partir do desempenho e do domínio das atividades que o compunha. Educava-se o trabalhador para incutir novos hábitos e disciplinas de controle moral e de controle de vícios, disciplina do tempo do trabalho, disciplina da economia e do esforço. Educava-se o trabalhador para adquirir amor ao trabalho, ter eficiência na execução do mesmo, para ser subserviente, para saber ser subordinado. (GOMEZ, 1995; DELUIZ, 1993; ENGUITA, 1989)

O SENAI sempre considerou os conteúdos comportamentais e atitudinais na formação do trabalhador, tanto a nível nacional quanto regional. Frigotto (1977) e Deluiz (1993) revelam que desde as primeiras décadas de sua criação o SENAI sempre desenvolveu uma formação por meio de valores, atitudes e hábitos direcionados para atender o setor produtivo industrial, e hoje, num modelo de produção flexível, isto não é diferente.

Certas habilidades, atitudes e conhecimentos da formação profissional ofertados pelo SENAI estão vinculados aos fundamentos da qualidade total. Estes fundamentos servem de orientação ao desenvolvimento das atividades de trabalho, com vistas a melhorar diariamente os resultados, os procedimentos, os sistemas, o aspecto comportamental, reduzindo custos e aumentando o nível de satisfação de todos, em todas as atividades relacionadas com o trabalho. (SENAI, 1999)

Para o SENAI a qualidade total deve ser entendida por seus educandos e docentes como...

[...] uma ferramenta que nos permitirá, também, desenvolver uma melhor qualidade de vida, com a consequência redução de custos sociais a partir do momento em que contribuimos diretamente para a melhoria de vida dos demais habitantes [do planeta]. (SENAI, 1999:8)

O sentimento de competências é uma qualidade pessoal que se constitui num dos componentes da qualidade total. Está ligada à tendência positiva de crescimento do indivíduo de acordo com a sua motivação. Relaciona-se ao talento, à capacidade, às tendências criativas e às potencialidades do ser humano. (SENAI, 1999)

Na verdade, a qualidade total implica na implantação de comportamentos, valores e atitudes que levam ao engajamento e à identificação dos trabalhadores com a cultura da empresa. (SOUZA, 2000)

Entendemos que a formação profissional deve ser pensada na perspectiva da qualidade social e não da qualidade total. Ou seja, deve-se oferecer às pessoas uma formação que esteja em sintonia com a sua condição de sujeitos históricos, capazes de produzir a sua existência, uma formação política que os levem a conhecer as suas verdadeiras condições de vida e de necessidades essenciais para o seu processo de formação de cidadãos.

Fidalgo (2007) acredita que a formação profissional deve apresentar qualidades, mas longe da preconizada pela qualidade total, pois esta remete à preparação do indivíduo para ser competitivo, para competir no mercado e ganhar dos outros, não importando as condições de vida das pessoas e seus sentimentos. Para este autor a formação deve estar coerente com aquilo que faz diferença para a vida das pessoas e não coerente com a lógica da competitividade do mercado.

De acordo com o modelo de competências, os conteúdos dos cursos ofertados por esta instituição são organizados por módulos constituídos por unidades autônomas, formadas por componentes curriculares estabelecidos de acordo com o perfil profissional proposto. No primeiro módulo todos os cursos são similares, não possuem um caráter de terminalidade, e têm por objetivo proporcionar o desenvolvimento das competências gerais da profissão e dar suporte referencial de prosseguimento de estudos para os módulos subsequentes. (SENAI-PA, 2004a).

Essa modularização é justificada pela possibilidade de a educação profissional se manter apta ao atendimento das demandas empresariais, da sociedade e dos indivíduos, favorecendo a elaboração de trajetórias individuais de profissionalização. Assim, abre-se a oportunidade de variação da duração dos cursos de educação profissional, considerando-se o perfil profissional pretendido, as competências construídas no ensino médio e as adquiridas por outros meios (BRASIL, 1999).

Embora esta organização modular de currículo se proponha a oferecer ao aluno uma formação técnica atualizada e de qualidade, possibilitando a reformulação de temas e subtemas, e sua flexibilização se dá em consonância com

as tendências do mercado - tendências sociais e avanços tecnológicos - a mesma é bastante questionada por diversos estudiosos.

Para Ferretti (1999), o sistema modular dificulta a promoção de uma educação de perspectiva integral dada a segmentação do conhecimento de que lança mão, pois está em acordo com a idéia de utilidade do saber, a partir de sua aplicabilidade imediata às necessidades apresentadas pela produção.

Para Oliveira (2006), tal organização, muitas vezes, pode levar à suposição da existência de uma formação polivalente do trabalhador, dando o falso entendimento de que a este sujeito esteja sendo dado um conjunto maior de qualificação para o trabalho, mas na prática o que se estabelece é a formação multifuncional.

A organização modular do currículo é característica peculiar do condutivismo há muito realizada pelo SENAI. É uma unidade de conhecimento autônoma e completa que consiste num modelo de organização do ensino em que o conteúdo é estruturado de forma sequencial, a partir de uma série de etapas que devem ser cumpridas. (FRIGOTTO, 1977)

2.4.2.2 Técnicas e métodos de ensino

Para o SENAI o que define a caracterização de uma prática pedagógica eficaz é a realização de uma aprendizagem significativa. Esta é concebida como aquisição de capacidades que propiciam o desenvolvimento de competências necessárias - conhecimentos, habilidades e atitudes - para atuar no âmbito profissional. (SENAI, 2006).

Segundo o SENAI, este tipo de aprendizagem se desenvolve a partir do método aprendizagem cognitiva, que consiste na combinação de outros dois métodos denominados pelo próprio SENAI de educação contextual e o método tradicional de aprendizagem. (SENAI, 2005)

Sendo desta forma constituído, o método de aprendizagem cognitiva apresenta características de ambos os métodos. Da educação contextual adquire as seguintes: centralização nas questões que os alunos sabem e precisam saber para competir na economia mundial e desempenhar de forma adequada seus papéis

básicos na vida, aplicação de conhecimentos acadêmicos no trabalho, personalização dos conhecimentos acadêmicos e a transferência destes à experiência pessoal do estudante para serem internalizados.

Além destes, acrescentam-se ainda abstrações trabalhadas por meio dos sentidos, demonstração da utilidade das coisas, a contraposição à memorização e armazenamento de fatos e informações com a utilização somente de experiências que fazem sentido para os alunos e que dê condições de adquirir as competências necessárias, além da remoção de fatores de intimidação na aprendizagem.

O “novo método” adquire ainda particularidades do método tradicional de aprendizagem, cuja execução depende do mestre, ou seja, a aprendizagem se dá em função deste profissional.

O aprendiz é guiado pelo mestre em diversas fases. Na primeira fase, ocorre a observação do trabalho do mestre e a visualização de conceitos e métodos de trabalho utilizados. Na segunda, o mestre dá tarefas específicas para o aprendiz, dentro de um marco de trabalho definido e supervisionado por ele. No terceiro momento ocorre a retirada gradativa de apoio ao aprendiz, e, finalmente, a etapa denominada apoio de acompanhamento. Esta corresponde ao momento em que o aprendiz trabalha de forma autônoma, ficando o mestre à disposição para perguntas, consultas e sugestões. (SENAI, 2005)

O processo de ensino se concretiza em três etapas. A primeira corresponde ao estudo do conteúdo, a segunda, à demonstração, e a última a prática em oficina.

A organização do processo de ensino não difere na sua essência da metodologia anterior. Primeiramente ocorre a leitura prévia individual do texto, e por meio do estudo dirigido é feito o estudo do texto sob a orientação do mestre que explica o conteúdo, utilizando-se, quando necessário, de materiais didáticos e tecnológicos.

[...] Na parte inicial, ele faz o estudo da tarefa, e eu costumo dizer a ele que a unidade de ensino não é uma apostila; é uma unidade de ensino que só falta falar com ele. O que está contido na unidade de ensino, um leigo não vai entender. Nela estão contidos o desenho e o nome das peças com todas as medidas. (Docente 02)

Por meio do estudo dirigido o ensino teórico se realiza a partir do estudo da Folha de Operação – FO-, contida na unidade de ensino. Neste momento o aprendiz

conhece o assunto, aprende conceitos, a linguagem técnica que é específica de cada profissão, as etapas de execução de tarefas, funcionamento dos equipamentos e/ou máquina, etc.

Em seguida, o aprendiz faz a resolução de exercícios que se apresentam em nível crescente de dificuldades. Estes contêm ações que exigem a consulta da folha de operação, na qual está contido passo a passo todo o processo de operação ou de execução da tarefa, como também a definição da operação, os símbolos, etc.

Há também questões que exigem a memorização, que deverão ser resolvidas sem que o aluno consulte a folha de operação.

[...] Na unidade de ensino tem códigos específicos do SENAI, OF.O é folha de operação. Nela estão contidas todas as ações que ele deve fazer. Então, quando eu digo pra ele que a unidade de ensino, chamada de apostila, fala com ele, realmente ela fala. Ela dá a operação, os símbolos, que estão na placa universal, dá a definição da operação, mostra o desenho, e desta forma ele tem a idéia de como uma atividade, ou um procedimento deve ser feito. Tudo tem na unidade de ensino. [...] (Docente 03)

Concluída a segunda etapa passa-se para a demonstração de tarefa que é realizada pelo mestre. O instrutor demonstra todas as etapas de uma tarefa para que o aluno possa ver na prática como a mesma é realizada.

Feito isso, o aprendiz passa para a parte prática. O instrutor faz o projeto para que os alunos o executem aplicando o conhecimento que adquiriram. É o momento de colocar em prática o que aprendeu, é o momento da aplicabilidade do conhecimento aprendido na folha de operação que foi demonstrado pelo instrutor.

Neste momento, o aprendiz desenvolve ações que contemplam todos os elementos de competência estudados e demonstrados. A realização de cada ação de competência se constitui numa tarefa.

[...] Olha, é assim que nós trabalhamos em sala de aula: No começo do curso, pelo menos no curso de eletricidade estudamos durante num período de dois a três meses. Só estudamos teoria por meio da apostila. Estudamos, resolvemos os cálculos, só parte teórica. Depois deste período, o professor avalia o desenvolvimento de cada aluno. Depois ele prepara o projeto para que nós possamos executá-lo com base no que estudamos. Passamos, então, para oficina para fazermos na prática o que estudamos na sala de aula. Aqui nós temos sala de aula e oficina. [...] (Discente 01)

Verificamos com isso que o SENAI não rompeu de forma alguma com a sua tradicional metodologia de ensino, apenas faz adaptação da pedagogia das competências à mesma. O discurso abaixo evidencia isso.

O SENAI tem uma metodologia de ensino própria, que é muito diferente da metodologia da educação formal. [...] Nós ainda resguardamos muito a metodologia que foi realizada desde o início. Claro que com o passar do tempo, com a evolução tecnológica, com novos conceitos em educação, principalmente na educação profissional, que está se desenvolvendo, ou melhor, que é a bola da vez. O SENAI não pode se manter preso, atrelado à metodologia de anos atrás. Nós viemos nos moldando à nova realidade. A nossa metodologia, apesar de ser mantida, é a que nós entendemos, é a que há muito tempo vem sendo usada, é a que funciona até hoje. Mas estamos procurando nos adequar um pouco ao modelo atual em função das próprias exigências do Ministério da Educação e da realidade atual do mercado. (Docente 06)

Conteúdos referentes à ética, segurança no trabalho, preservação do meio ambiente e leis trabalhistas são ministrados por meio de leitura de textos, filmes, palestras, diálogo, conversa informal. Estes conteúdos não são ministrados da mesma forma que os conteúdos técnicos, a sua abordagem fica a critério do professor, uma vez que não são disponibilizados aos instrutores, textos, apostilas, ou livros que tratem dos assuntos, assim, eles, individualmente, são responsáveis pela organização dos mesmos. Em síntese: os conteúdos referentes a estas temáticas, os meios e a forma de ministrá-los, ficam a critério do mestre.

Situações-problemas e formação por alternância são duas estratégias de ensino importantes na formação por competência utilizada pelo SENAI com o intuito de levar o aluno a adquirir a capacidade de aprender a aprender.

A primeira estratégia tem sua justificativa no fato de que é a mais indicada quando se quer desenvolver competências profissionais, pois é centrada no aluno e exige iniciativa, análise de situações, tomadas de decisão e transferência de aprendizagem. (SENAI, 2006; 2004a)

Exemplo de uma situação-problema vivenciada pelos alunos do curso de eletricidade, da modalidade aprendizagem, na escola Getúlio Vargas:

Os alunos, organizados em grupo procuravam identificar os problemas no seu posto de trabalho, os quais foram criados pelo mestre. Além de identificar os

problemas, deveriam também descobrir os fatores que o ocasionaram, como também a solução dos mesmos. Feito isto, os alunos fariam o relato por escrito.

Esta estratégia pode ser feita em grupo com intuito de provocar a cooperação entre os alunos na realização das tarefas, bem como incentivar a discussão e os pontos de vista diversos que os obriguem a explorar o problema para comparar as soluções ou o caminho na resolução alternativa. Pode ser realizada também individualmente, sobretudo, em momentos de avaliação. (SENAI2006; 2004c)

Enquanto essa estratégia reforça o aprender a aprender, a formação por alternância reforça o saber fazer, a partir de uma aprendizagem adquirida por meio da vivência no ambiente concreto de trabalho. A alternância consiste, pois, em períodos formativos que se realizam no espaço escolar e na empresa.

Como método formativo da pedagogia das competências em educação profissional, a alternância tem sido utilizada como uma forma de aproximar a teoria e a prática, apresentando-se como uma forma de superar as práticas de ensino tradicional que se organizava por intermédio da decomposição e descontextualização dos conhecimentos prejudicando a eficácia da formação. (ARAUJO, 2001)

Para o SENAI, a alternância é importante porque...

“[...] propicia vivências com o ambiente de trabalho que são importantes para a formação do profissional qualificado”. (Docente 03)

Assim, essa instituição desenvolve a formação profissional dos aprendizes em dois ambientes de aprendizagem de forma complementar. A empresa serve de ambiente de aprendizagem, ora como local de aplicabilidade do conhecimento adquirido na escola, ora como uma escola prática, na medida em que os alunos adquirem por meio da própria prática novos conhecimentos, que em sua maioria é reforçada na sala de aula.

[...] Nós aprendemos aqui, com certeza, e na empresa praticamos o que aprendemos aqui, mas na empresa também adquirimos novos conhecimentos, conhecimentos avançados pra quem ainda está estudando o Básico. Na empresa eles nos dão tarefas que não

sabemos fazer, mas eles nos ensinam. Ocorre muito isso...
Aprendemos na empresa e na escola. (Discente 03)

Diferentemente da escola, em que a aprendizagem se dá a partir da utilização da linguagem técnica, com uma estrutura que garante aprendizagem a partir de materiais e instrumentos específicos, condizentes com a necessidade da formação, na empresa a aprendizagem ocorre por meio da linguagem comum, a partir da improvisação de materiais e instrumentos. Ou seja, na empresa, muitas vezes, em função da falta de equipamentos e materiais específicos, o técnico ensina ao aprendiz como solucionar problemas a partir de materiais e instrumentos disponíveis. Observemos o discurso deste aluno do curso de eletrônica:

[...] Aqui na escola tem a teoria e a prática. É corretíssimo! Na escola o professor ensina e nós fazemos conforme ele ensinou. Não podemos fazer diferente porque pode ser prejudicial ao projeto, pode ser que dê um curto. Então, nós temos que seguir porque é mais correto, é mais seguro. Na escola temos todo nosso material de primeira qualidade, então não tem porque nós seguirmos outro andamento. Na empresa é assim: nós emendamos fio, passamos fita, enfim. Aqui na escola nós não temos porque fazer isso. Na empresa faltam materiais, ou os materiais são velhos. Então o encarregado nos ensina os chamados macetes, e aprendemos a improvisar. É um quebra-galho mesmo. Na escola usamos a linguagem técnica; na empresa a linguagem comum. Na escola usamos a teoria certa, usamos o sistema. Na empresa usamos o que é mais fácil. (Discente 04)

Embora a alternância seja uma característica da pedagogia das competências, verificamos que esta estratégia não é peculiar à mesma, uma vez que o SENAI, em nível nacional, vem desenvolvendo esta estratégia de formação com seus alunos aprendizes desde a década de 40 do século passado. Foi uma estratégia de formação utilizada para atender a preparação da mão-de-obra para a indústria brasileira, realizada pelo SENAI durante o período correspondente ao modelo rígido de produção.

Essa prática surgiu respaldada pelos Decretos-Leis 4.481/1942 e 9.576/1946 e atualmente é garantida por meio das Leis nº 10.097/2000 e Lei 11.180 de 23 de setembro de 2005, que asseguram a continuidade do contrato de formação profissional e de trabalho entre aprendizes e industriais - como vimos em outro momento deste texto.

2.4.2.3 Técnicas e instrumentos de avaliação da aprendizagem

Na avaliação por competências o que interessa é a comparação com o resultado pré-estabelecido. Ou seja, a avaliação se faz a partir do cotejo entre os objetivos traçados ou os resultados alcançados, ou entre estes e as normas de competências. O importante é o resultado final em relação ao objetivo ou à norma deduzida. (RAMOS, 2001)

Para a concretização dos objetivos traçados que foram elaborados a partir da construção do perfil profissional antes estabelecidos pelo comitê técnico setorial, o SENAI dá orientações para a realização de processos avaliativos que permitem verificar o desenvolvimento das competências de seus alunos.

Os docentes são orientados a realizar a avaliação por competências. Esta deve ocorrer a partir da elaboração das situações de aprendizagem, dos indicadores e critérios que permitem coletar evidências sobre as competências profissionais, permitindo a obtenção, organização, interpretação e análise de informações sobre as mesmas. (SENAI, 2004c)

Mesmo indicando os três tipos de avaliação - diagnóstica, formativa e somativa - o SENAI considera relevante a formativa porque esta, assim como indica os progressos atingidos pelos alunos, também aponta os desvios de aprendizagem, para que estes possam ser corrigidos a tempo, a fim de que se alcance os resultados satisfatórios na realização de uma aprendizagem significativa com base em competências. (SENAI, 2006)

Segundo o SENAI (2004c), a realização de uma avaliação por competências requer parâmetros e referências para os julgamentos avaliativos, o que exige critérios claros, explícitos e qualitativos para emissão de julgamentos, como também instrumentos que atendam às exigências de validade, precisão, suficiência e praticidade, para a coleta das informações avaliativas.

Assim, é indicada uma gama de estratégia e técnicas de avaliações para que sejam criadas condições aos alunos de serem avaliados por critérios tanto quantitativos, quanto qualitativos, em várias oportunidades. Isto porque estes critérios indicam qualidade e precisão nos resultados, sem margem de erros, uma vez que se pretende avaliar a participação dos alunos, a sua criatividade, autonomia,

iniciativa, precisão, tolerância, entre outras qualidades e comportamentos considerados necessários na atuação profissional. (SENAI, 2006, 2004c)

Para tanto, os docentes são orientados a definir situações de avaliação que possibilitem avaliar as competências básicas e as competências de gestão. Se o foco estiver nas unidades específicas, a avaliação deve voltar-se para as capacidades técnicas e as competências de gestão.

Essas situações de avaliação de aprendizagem devem ser construídas de modo que possibilite ao aluno demonstrar as competências básicas, específicas e de gestão. Ora, o que interessa para o SENAI é o produto final e não o processo; é saber se o aluno desenvolveu ou adquiriu as competências definidas pelo comitê técnico.

Neste sentido, entendemos que isso é verificar e não avaliar. Verificar se configura na observação, análise e síntese das informações que se encerram no momento em que se conclui a configuração ou o resultado. A verificação reifica a aprendizagem tornando-a uma coisa, e não um processo; mas a avaliação não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuído ao sujeito; na verdade, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração, é um mecanismo subsidiário da ação. (LUCKESI, 2006)

Nesse processo, a situação-problema e a simulação de situações reais de trabalho são estratégias de ensino que o SENAI declara como necessárias para que ocorra avaliação de competências na formação profissional. (SENAI, 2004c, 2006)

Na formação por competência, além desses dois tipos de avaliação, que se vinculam ao tipo de desempenho que se quer avaliar, há também as técnicas de perguntas, simulações, provas de habilidades, observação direta e evidências de aprendizagem prévia. (ARAUJO, 2001)

Essas estratégias são realizadas na unidade Getúlio Vargas, como também nas demais unidades no Estado do Pará. A simulação de defeitos ocorre de forma complementar com a situação-problema.

“Nós realizamos a atividade chamada de simulação de defeitos. Nós temos os nossos simuladores onde cada aluno passa por eles pra identificar as falhas no sistema de partida. Feito isso ele vai elaborar um relatório como se ele estivesse realmente num campo de trabalho identificando exatamente o ponto do defeito” (Docente 05)

As provas são realizadas em situações reais ou por simulação. A aferição das mesmas se dá com base em indicadores de domínio pré-estabelecidos. Caso o discente não adquira o domínio pré-estabelecido, o mesmo não é considerado competente. Entendemos com isso, fundamentados em Araujo (2001), que a avaliação pressupõe “[...] a adequação a formas prescritas do desempenho competente”. (p. 54). Assim, a avaliação recai “[...] sobre os saberes operacionais aplicados em dada situação”. (p.34)

Então, a avaliação nos cursos da modalidade aprendizagem na escola Getúlio Vargas ocorre por meio da observação direta, de provas escritas, como também de provas práticas das quais se destacam a simulação ou situação-problema.

A avaliação dos alunos é feita diariamente, continuamente. A todo instante eles [os alunos] estão sendo observados e avaliados. O conhecimento teórico em algumas vezes são avaliados por meio do método tradicional, como provas escritas. Outras vezes não, pode ser por prova oral, ou apenas por meio da observação. Mas enfim, nós não utilizamos um modelo fixo, a avaliação pode ser feita também por meio do trabalho de pesquisa individual ou em grupo. Utilizamos também as entrevistas e arguições feitas em sala de aula, a situação-problema, onde o aluno indica o problema e busca a solução, a resolução de exercícios, de trabalhos práticos. Destes trabalhos práticos são gerados relatórios pelos próprios alunos. Bem... avaliamos tanto o desempenho pratico dele, quanto o teórico, avaliamos o desempenho, a organização; são vários itens a serem computados pra se chegar a um valor quantitativo. (Docente 04)

Para realizar a avaliação é preciso primeiramente construir uma matriz de especificação, onde deve conter a unidade curricular que será avaliada. Caso seja a unidade do módulo básico, devem ser explicitados nesta matriz os componentes básicos – fundamentos técnicos e científicos – e as competências de gestão – competências sociais organizativas e metodológicas -. Caso seja o módulo específico, a matriz deve conter os componentes específicos e os componentes de gestão.

Além disso, deve conter nessa matriz o número de situações problemas, sendo que cada uma deve estar relacionada à competência que está sendo

avaliada, por fim, conter os indicadores já identificados na fase de planejamento da situação de aprendizagem.

Na avaliação formativa o docente acompanha o desenvolvimento de situações desafiadoras, por meio de uma lista de verificação que contenha as competências básicas, as específicas e as de gestão. Além disso, é necessário fazer a explanação do que deve ser realizado pelo aluno, como também a explicitação dos indicadores e dos critérios de avaliação. Todos têm o intuito de verificar se o aluno realiza as atividades de acordo com o desejado, e de reorientar o aluno a corrigir seu percurso de aprendizagem sem o objetivo de aferição de notas.

Além do nome dos alunos, modalidade e curso, esta lista deve conter ainda, o registro do desempenho evidenciado pelos alunos, servindo, pois, de instrumento para a avaliação somativa. Este instrumento por ser adequado na avaliação de desempenhos alcançados, deve conter nesta lista as evidências que o aluno deve demonstrar e as que não podem deixar de ser demonstradas.

Bem, o tempo de execução, tem um tempo previsto. Como fizemos várias medições, temos mais ou menos uma tabela pra isso. O aluno faz as anotações, indicando a hora e o minuto em que inicia e termina a tarefa, indica se há desconto de tempo. Ele próprio faz isso. No final tem que demonstrar o tempo gasto na execução da tarefa. Esse tempo gasto tem que ser o tempo estipulado ou menor. Nós temos a média, então o tempo tem que estar dentro desta média, no mínimo e no máximo. Durante anos fizemos várias medições, e conseguimos pegar os alunos mais lentos e os mais ligeiros, e então conseguimos essa faixa de tempo. Então, o tempo gasto pelo aluno deve estar dentro dessa faixa de tempo. (Docente 01)

A verificação da competência do aluno se dá a partir da avaliação de desempenho, com base em indicadores específicos referentes ao planejamento, à execução e às atitudes.

Na etapa do planejamento há quatro indicadores: determinação das etapas de trabalho, programação de ferramentas a serem utilizadas, utilização de fontes de informação e a aplicação de conhecimentos tecnológicos. Nesta etapa faz-se a verificação da ação do aluno quanto ao estudo do conteúdo e das atividades desenvolvidas. Ou seja, verifica-se se o aluno estuda os assuntos da apostila,

resolve os exercícios, se planeja as etapas de trabalho e se é utilizada a fonte de informação para resolução dos exercícios.

Na etapa de execução avalia-se a partir de oito indicadores: habilidade técnica, tempo de execução, zelo, aplicação das normas de segurança, precisão nas medidas, acabamento do produto, criatividade, correlação do conhecimento teórico e prático.

Em síntese: avalia-se se o aluno utiliza estes conhecimentos durante a execução das atividades teóricas e práticas.

A última etapa avaliada se refere aos aspectos atitudinais. O aluno é avaliado com base nos indicadores de interesse, autocontrole, postura ética, disciplina e sociabilidade.

Na avaliação, o docente não pode esquecer que o nível de desempenho deve estar em consonância com o trabalho pedagógico por ele desenvolvido e com as competências definidas no perfil profissional, considerando que estas são as referências para o desenvolvimento das avaliações. (SENAI, 2006)

Diante do exposto, verificamos que há continuidade na antiga prática de avaliação desenvolvida pelo SENAI. O seu procedimento prático não mudou, utiliza-se ainda a mesma forma, os mesmos instrumentos e as mesmas técnicas de avaliação. Ainda são utilizadas as fichas de controle do tempo e do movimento para avaliar o tempo gasto em determinadas tarefas. Deduzimos, portanto, que houve apenas um aperfeiçoamento da antiga prática de avaliação, ou seja, a fundamentações teórico-metodológicas da pedagogia das competências e seus conceitos mais elaborados aperfeiçoaram os procedimentos e os processos avaliativos.

2.5 Princípios orientadores da atuação docente.

Para o SENAI a prática pedagógica se torna eficaz quando a aprendizagem é significativa. Para que esta aprendizagem ocorra é preciso que todos os elementos desta prática estejam em sintonia com os objetivos traçados pelo comitê técnico setorial. Ou seja, a concretização dos objetivos traçados depende se sua articulação com os conteúdos, as estratégias, métodos de ensino e

avaliação. Mas, para que esta sintonia ocorra depende da ação mediadora do mestre ou instrutor.⁵²

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz, exige-se do docente de educação profissional a multidimensionalidade da formação que abrange o campo técnico-tecnológico, o pedagógico e o de cultura geral.

Além desta formação, o docente precisa adquirir qualidades que, segundo o SENAI, estejam em consonância com a atual sociedade do conhecimento⁵³, considerando a proliferação de meios e formas de comunicação. O docente deve ser, portanto, líder de grupos, gestor de situações de aprendizagem e capaz de mediar este processo, o que difere da postura de repasse de conhecimentos. (SENAI, 2006)

Como mediador, o docente passa a ser planejador de intervenções, planejador, organizador de situações problemas, de situações de aprendizagem, mediador entre o aluno e estas situações, mediador do desenvolvimento de capacidades e competências profissionais do aluno, levando-o a apropriar-se do perfil profissional estabelecido pelo comitê técnico setorial.

Essas ações dependem da competência do docente em estabelecer para o aluno desafios adequados, no sentido de construir situações de aprendizagens com atividades que representem possibilidades difíceis de serem realizadas, porém possíveis. Também exige-se do docente a competência de saber fazer a ponte entre a unidade curricular⁵⁴ e a unidade de competências⁵⁵ inserida no perfil profissional. Para tanto, este profissional da educação deve analisar a sua significância e

52São estas as denominações dadas aos responsáveis pela mediação da aprendizagem dos alunos da modalidade de aprendizagem industrial do Centro de Formação Getúlio Vargas.

53Sociedade do conhecimento é um termo que vem sendo empregado para designar que as relações sociais e econômicas dependem unicamente da utilização do conhecimento sistematizado. É uma concepção de sociedade que se vincula à teoria do capital humano, à economia globalizada, em que a sociedade não é mais movida pelo trabalho, mas pelo conhecimento. Acredita-se que nesta sociedade todos teriam oportunidade de acesso ao conhecimento, como resultado do processo de transformação provocado pelo avanço tecnológico da informação e da comunicação. (MARÇAL, 2000; FRIGOTTO, 1989; OLIVEIRA, 2006). Para o SENAI, nesta sociedade, o conhecimento é o fator principal de competitividade entre organizações, empresas e indivíduos. (SENAI, 1999)

54Unidade Curricular é a unidade pedagógica que compõe o currículo, constituída numa visão interdisciplinar, por conjuntos coerentes e significativos de conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais. (SENAI, 2004a)

55Unidade de Competência explicitam as grandes funções que constituem o desempenho profissional, contribuindo para o alcance da competência geral. Cada unidade de competência representa uma parte significativa e fundamental da competência geral e reflete grandes etapas do processo de trabalho ou técnicas fundamentais, dando lugar a produtos acabados e bens e serviços. (SENAI, 2004b)

contribuição para o desenvolvimento das competências, de modo que a prática pedagógica esteja contextualizada com as demandas do perfil profissional em foco. (SENAI, 2006)

Ademais, exige-se ainda que o docente saiba fazer a inter-relação da unidade curricular com outras unidades do módulo em que está inserida e com as demais do módulo subsequente do currículo, fazendo, portanto, a interseção do conjunto de unidades curriculares que ao serem interligados, propiciem o desenvolvimento de competências do perfil profissional.

Para isso, foram elaborados oito princípios orientadores da prática pedagógica. Estes princípios fundamentam o papel essencial da educação, que significa para o SENAI apoiar a realização de cada um e de todos, através do desenvolvimento da metacompetência⁵⁶. Em outras palavras, estes princípios devem proporcionar aos indivíduos uma formação que não se restrinja ao ato de competir e de adaptar-se às situações e mudanças constantes, mas que também proporcione o desenvolvimento de capacidade para construir, ou seja, formar indivíduos construtores.

Estes princípios estão assim caracterizados: princípio da organização curricular flexível vinculado ao contexto do trabalho e das empresas, às demandas sociais e às necessidades dos alunos, o que exige tratamento interdisciplinar de conhecimentos e práticas profissionais. O segundo princípio é a contextualização de forma significativa de fatos, fenômenos, experiência, enfim, orientações sociais traduzidas pelos alunos.

O terceiro corresponde ao desenvolvimento de capacidades que sustentam as competências. Este exige a estimulação do desenvolvimento de capacidades que permeiam transversalmente as competências, uma vez que estas se aprimoram ao longo da vida. Tem-se ainda o princípio que privilegia o aprender a aprender, o qual se realiza por meio do estímulo à resolução de problemas novos, à aceitação da dúvida como propulsora do pensar.

Acrescentam-se ainda mais quatro princípios, o que se refere à aproximação da formação ao mundo real, ao trabalho e às práticas sociais, através do desenvolvimento de tarefas que possuem utilidades e significados para o trabalho e

56 SENAI,2006:13

para a vida; o outro diz respeito à integração da teoria e da prática no sentido de assumir fundamentos técnicos, científicos e de bases tecnológicas segundo situações que reflitam os contextos de cada profissão.

Tem-se, ainda, o princípio da avaliação de aprendizagem, concebida sob três perspectivas: a reguladora, a diagnóstica e a formativa, que promovem a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem, e, por fim, o desenvolvimento de uma prática pedagógica que valorize a afetividade, como condição para uma aprendizagem significativa. (SENAI, 2006)

É com base nesses princípios que o docente deve fazer a mediação pedagógica. Deve, a partir destas regras, conduzir o aluno a aquisição da autonomia em relação ao seu aprendizado e aprender a mediar-se diante de situações novas. Para tanto, deve levá-lo ao nível mais abstrato de pensamento por meio de perguntas, desenvolver relações baseadas na colaboração mútua e ajudar o aluno a compreender o que está sendo aprendido, sendo receptivo à resposta do mesmo, cooperando com o processo de aprendizagem.

Deve manter uma interação que não se limite a resolver o problema imediato da aula, mas, por meio de perguntas, dê condições ao aluno de relacionar o que aprendeu com a situação do dia a dia e de trabalho, e de relacionar a aprendizagem atual com as anteriores. Despertar no aluno o interesse pela tarefa e pelo porque da tarefa, de forma que o leve a verbalizar o seu raciocínio.

Além disso, o docente deve envolver-se emocionalmente com as atividades, demonstrando interesse para com a aprendizagem do aluno, observando se o mesmo percebe o significado das atividades, como também mediar o desenvolvimento da capacidade de cooperação ao criar situações de compartilhamento de experiências, desenvolvendo a capacidade de respeito mútuo, de forma que os alunos aprendam a respeitar pontos de vistas diferentes dos seus. (SENAI, 2006)

O SENAI entende que o docente como mediador interfere na subjetividade do aluno ao influenciar deliberadamente no desenvolvimento de atitudes e comportamentos, então deve mediar o sentimento de competência do aluno levando-o a estimular a sua autoestima, fazendo-o demonstrar a sua competência na resolução do trabalho. Para que isto ocorra, é necessário propiciar situações que

permitam ao aluno o alcance deste estado, por meio de atividades que possuem graus contínuos de dificuldades. (SENAI, 2006)

O controle do comportamento também deve ser mediado. O docente deve levar o aluno a saber lidar com a impulsividade, no sentido de que este não aja sem reflexão ou com inibição.

Por meio da mediação o educador deve incentivar o aluno a planejar o seu trabalho, analisar e avaliar informações e a pensar, ou seja, a obter informações, processá-las e depois respondê-las. “[...] agindo assim, o aluno, progressivamente, perceberá que tem mais possibilidades de sucesso.” (SENAI, 2006:21).

O docente deve conduzir o aluno a planejar e alcançar objetivos traçados em relação às atividades, em diferentes situações, como também orientá-lo a desenvolver estratégias para isso. Levá-lo a aprender, a adaptar-se a situações novas, saber manter-se em situações que impliquem desequilíbrio, além de mediar a conscientização do aluno em relação à capacidade de automodificar-se, conduzindo-o a assumir responsabilidade pelas mudanças que ocorrem com ele, orientando-o a pensar sobre suas próprias formas de pensar.

Por último, o docente deve mediar o otimismo conduzindo o aluno a perceber que existem possibilidades de resolver situações complexas e vencer os obstáculos que se apresentam.

Para o SENAI é necessário que o docente desenvolva competências e habilidades para poder assumir o papel de mediador da aprendizagem e realizar uma prática pedagógica eficaz. Pois, é só por meio desta prática que se pode proporcionar a formação de profissionais dotados de capacidades e competências que lhe permitem enfrentar o complexo mundo do trabalho.

Desta feita, diante dos princípios norteadores da prática pedagógica, podemos observar que o SENAI exige um docente polivalente, que seja capaz de dar conta de atender aos objetivos traçados pelo comitê técnico, que seja capaz de levar o aluno a desenvolver as competências necessárias, a desenvolver o perfil profissional demandado, um docente responsável pela eficácia da formação dos alunos exigida aos moldes do SENAI.

A partir das inusitadas e mirabolantes orientações do SENAI para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que proporcione uma aprendizagem significativa e, por conseguinte, a formação de sujeitos competentes que possam

garantir o aumento da produtividade, entendemos que estas orientações determinam ao professor a assunção do papel de apenas executor de ações prescritas.

Isto pode significar uma forma de negligenciar as condições política deste sujeito, no sentido de evitar que este manifeste nas ações pedagógicas a sua condição política e venha a interferir nos objetivos da instituição.

Contudo, a dimensão técnica de atuação do profissional docente é impregnada de interesses políticos, por trás de sua prática estão as concepções de mundo, sociedade, homem e educação, que podem fazer com que o educador, embora seguindo todas as prescrições, possa romper com a filosofia e com as práticas formativas da instituição formadora.

Na verdade, é por meio deste sujeito que o SENAI garante a sua antiga prática pedagógica. Alguns coordenadores acreditam que esta prática não muda em função da recusa de antigos instrutores. Mas verificamos que é por meio de ações que envolvem seus docentes que o próprio SENAI procura assegurar a realização aperfeiçoada se sua antiga prática pedagógica.

A primeira ação que identificamos refere-se ao quadro de instrutores. O mesmo é composto, na sua maioria, por ex-alunos da modalidade aprendizagem, que já conhecem a metodologia de ensino e as regras de comportamento desta instituição, ou melhor, estes sujeitos, outrora alunos, receberam a formação que deve ser ministrada.

O SENAI dá preferência para que o seu quadro de instrutores seja composto por ex-alunos, por serem pessoas que já conhecem a metodologia de ensino e estão facilmente adaptados e capacitados a serem instrutores. Acima de noventa por cento os instrutores são ex-alunos, inclusive eu. (Docente 06)

A segunda corresponde ao controle da atuação docente. Entendemos que, por meio da atuação dos alunos na empresa, o SENAI controla a metodologia de ensino. Embora os conteúdos sejam ministrados em módulos, somente um instrutor é responsável por determinada turma, pois somente ele ministra as aulas teóricas e práticas. Isto permite que o instrutor fique conhecido pelas empresas colaboradoras. Caso o aluno venha a desenvolver no local de trabalho comportamentos não condizentes com o esperado, ou não apresente as habilidades necessárias para a realização de suas tarefas, ou apresente comportamentos e habilidades positivas,

isto repercute na qualidade do trabalho do docente diante dos colaboradores, da escola e do departamento regional.

Eles são muito taxados como “aluno do SENAI”, às vezes eles não são conhecidos e nem chamados pelo nome, são conhecidos como aluno do SENAI. Então quando encaminhamos os alunos para empresa, está em jogo o nome do SENAI, como instituição, e o nome do instrutor. Se meu aluno em uma empresa não desempenhar um comportamento aceitável, a minha reputação também vai estar comprometida naquela empresa. Então, nós temos o cuidado de selecionar alunos para as empresas. Nós analisamos com cuidado o aluno que deve ser enviado para as empresas. (Docente 06)

A terceira ação é a avaliação do docente feita pelo aluno no final do curso. Por meio desta avaliação, procura-se saber se o comportamento e as atitudes do professor são condizentes com o que a escola prega, ou seja, se o professor apresenta as mesmas qualidades que a escola exige do aluno durante o curso.

Todo final de semestre é feito uma avaliação de reação. É o momento em que o aluno avalia o profissionalismo do instrutor. O aluno avalia a postura do instrutor, o seu comportamento: se o instrutor se veste adequadamente, se faz a barba, se não faz, se o ambiente de trabalho dele é limpo, se ele chega atrasado, se ele falta muito, enfim. Esta avaliação tem por objetivo verificar as nossas falhas pra que nós possamos corrigi-las. É feito a avaliação do curso, do ambiente, enfim, de tudo, e de todos, até mesmo da cantina. A análise desta avaliação é feita pela coordenação pedagógica da escola juntamente com os docentes. (Docente 03)

Verificamos também que a relação forma e conteúdo se dá de maneira justaposta, ou melhor, associada, a partir da aplicação em oficinas do conhecimento adquirido durante o estudo dirigido. Nesta relação não há sintonia com os problemas postos pela prática social, uma vez que os conteúdos se reduzem aos conhecimentos técnicos e a comportamentos e atitudes direcionados tão somente para atender o setor produtivo industrial.

Não conseguimos visualizar nos elementos estudados de referida prática pedagógica algo que contribua para o rompimento do *status quo*, para a transformação, mas para a sua permanência e reprodução.

Vale ressaltar que isso não significa entender que neste espaço educativo não ocorram ações ou atividades da prática formativa que venham a se contrapor ao

que está estabelecido, já que numa sociedade capitalista a prática educativa sofre influência dos interesses antagônicos das classes que a constituem.

3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O TRABALHO E PARA CIDADANIA

Neste capítulo fazemos uma breve análise das categorias que de forma explícita ou latente foram recorrentes nas falas dos docentes desta instituição e nos documentos analisados. Estas categorias são: formar para o trabalho e formar para cidadania.

A primeira categoria remete à discussão sobre a relação trabalho e educação numa perspectiva mercadológica, que se refere à relação de dependência por parte do setor educacional ao setor ocupacional.

Nesta perspectiva, o trabalho adquire a concepção de mercadoria, cuja representação iguala-se à “ocupação, emprego, função, tarefa”. Por ser concebido como um meio de aquisição de bens materiais, o trabalho representa aos protagonistas desse sistema (os detentores dos meios de produção e os não detentores dos meios de produção) um emprego, uma função desenvolvida pelo trabalhador em troca da remuneração que pode levar, ou não, a aquisição de bens materiais necessários à sobrevivência, ou melhor, a aquisição, ou não, de uma vida digna. (NOSELLA, 1995)

É importante lembrar que vivemos em uma sociedade permeada pela relação de força e de poder, cujo sistema econômico, o capitalista, é embasado na relação da exploração do trabalho pelo capital, tendo como mola propulsora a busca incessante do lucro, e que no interior deste sistema o mundo da necessidade da classe trabalhadora é dependente do dinamismo de tal sistema. O próprio sistema se ocupa de enquadrar o trabalhador às suas exigências, ao seu dinamismo, em que este sujeito vende sua força de trabalho para manter suas necessidades materiais e ao mesmo tempo, atender às necessidades do capital que o explora.

Ao vender sua força de trabalho ao dono dos meios de produção o trabalhador torna-se propriedade deste, une-se aos meios de produção, e passa a adquirir um valor de uso, um valor de troca, ou seja, a força de trabalho assume a qualidade de mercadoria a ser negociada no mundo da produção.

O valor da força de trabalho, determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para a produção dos meios de existência do trabalhador e de sua família, assume neste sistema o valor de uso, considerado como a capacidade do operário de criar durante todo o processo de trabalho um valor

superior ao valor da sua força de trabalho que passa a constituir-se no objetivo da produção capitalista, a mais-valia.

O seu valor de uso implica na condição do carácter produtivo e improdutivo do mesmo, tanto na produção material, como na espiritual. Se o trabalho gera a mais-valia ele é produtivo, caso contrário, é improdutivo. (SAVTCHENKO, 1987)

Alinhada a esta concepção, a educação é subordinada ao capital assumindo a função essencial de atender às necessidades produtivas, habilitando técnica, social e ideologicamente, ou qualificando o sujeito trabalhador para o exercício do trabalho no sentido de produzir mercadorias e gerar lucro⁵⁷. Cabe, portanto, à educação criar no indivíduo a capacidade de ser produtivo.

É esta perspectiva de formação profissional que tem sido, desde os anos 40 do século passado, a base da institucionalização do ensino profissional no Brasil. Há muito que esta formação se desenvolve a partir da relação de dependência do setor educacional ao setor ocupacional, e o SENAI se constitui numa das expressões desta relação ao realizar formação profissional numa perspectiva mercadológica, ou seja, reduzi-la à preparação para o mercado de trabalho, para o emprego.

Além de direcionar a formação profissional para o trabalho, o SENAI realiza ainda, uma formação orientada para a cidadania, desde os seus primórdios.

Quanto a isto é oportuno resgatarmos o sentido da formação profissional ofertada por esta instituição nos seus primórdios, para que possamos entender a dimensão da mesma no interior deste sistema.

Segundo Deluiz (1993), esta instituição foi estabelecida com dois objetivos: formar trabalhadores para atender o mercado de trabalho industrial e promover comportamentos adequados ao sistema capitalista, respondendo às demandas de “paz social”.

A paz social foi implantada durante o Estado Novo, na década de 40. Consistia no estabelecimento de uma relação entre Estado e Sociedade por meio do corporativismo estatal, que se caracterizou pela relação de colaboração entre as classes, mediada pelo Estado. Consistia, segundo Diniz (1999), numa relação político-institucional de base ideológica fascista que negava a luta de classes e pregava o entendimento de que a relação entre as classes era de colaboração. Com

⁵⁷ (FRIGOTO, 1995)

isso, neutralizava-se a influência ideológica comunista por meio da anulação da autônima dos sindicatos dos trabalhadores, suprimindo tensões e conflitos entre patrões e empregados.

A paz social viabilizada por meio das legislações trabalhistas, estas consolidadas com a Constituição de 1934, se constituiu num mecanismo encontrado pelo Estado para garantir a dinamização do mercado interno, pois na medida em que se garantiam os direitos trabalhistas, controlavam-se os conflitos entre patrões e empregados e condicionava-se o poder aquisitivo da classe trabalhadora.

Foi a incorporação política de empresários e trabalhadores urbanos, sob a tutela do Estado, que resultou na montagem de uma rede de organizações regulada e controlada pelo poder estatal, que atendia interesses políticos e econômicos da burguesia industrial, na medida em que a regulamentação das relações entre os industriais e os operários interferia nas relações da classe dos trabalhadores industriais, privando-os de uma autonomia política.

Respondendo a isto o SENAI, segundo Deluiz (1993), formava trabalhadores com comportamentos adequados à condição da paz social. Esta adequação foi caracterizada por esta instituição como formação para cidadania.

Quanto a isto queremos esclarecer que cidadania corresponde à forma de expressão de uma qualidade de vida que declara e assegura a emancipação humana, é uma condição universal de se ter direitos civis, políticos, sociais e econômicos, que correspondem respectivamente ao direito à liberdade, igualdade, à vida, à segurança, à organização política, direito ao acesso aos meios de vida e bem-estar social, direito ao trabalho, à saúde, à educação, enfim, todos os direitos necessários à condição humana. (CARVALHO, 2008; VIEIRA, 2005; SEVERINO, 2000)

A partir desse prisma, compreendemos que a educação é um instrumento de conquista da liberdade, da participação e de cidadania, expressão de direitos, expressão de cidadania. Então, educar refere-se a formar sujeitos capazes de amiscuir-se na vida prática, de ser construtor, organizador e persuasor permanente, além de, dirigente da sua vida e de sua sociedade. (ARROYO, 2000; NOSELLA, 2000)

Mas educar para cidadania remete à concepção simplista da relação entre ambas, no sentido de que a educação se constitui na precondição para obtenção da

cidadania. Isto é, o indivíduo precisa ser educado para poder ser aceito no meio social como sujeito civilizado. Formar para cidadania significa cultivar o senso do valor moral em cada indivíduo.

Isto reporta a uma concepção romântica da prática educativa, “como elemento de integração do indivíduo no social, reduzido à unidade moral [...]”, onde a formação do indivíduo é concebida como parte de um todo moral no qual deve ser inserido, e a cidadania como aceitação de obrigação moral para o convívio social harmônico. (ARROYO, 2000:57)

É esse sentido de relação entre educação e cidadania que o SENAI concebe e, obviamente, desenvolve no processo de formação. Tal sentido foi percebido nos discursos dos docentes do SENAI, dentre os quais destacamos o seguinte:

[...] Então eu começo a doutrinar o aluno sobre como ele deve se comportar na empresa, porque o patrão vai querê-lo profissional, então nós começamos a embutir nele algumas formas de ser cidadão. Como é que ele vai ser, como é que ele deve reagir a certas situações, e com isso graças à deus, conseguimos que nossos alunos sejam bem disciplinados, bem sociáveis. Ora se ele vai ao banco, ele sabe que tem fila, que não pode furar a fila, ele tem que saber das regras, ele tem que se comportar de acordo com as regras. O SENAI não se preocupa só em formar o técnico, ele se preocupa também em formar o cidadão. (Docente 01)

Entendemos que para o SENAI formar cidadão é educar para a obrigação moral; logo, o que deve ser ensinado é a prática das obrigações, dos deveres, para o respeito à ordem estabelecida. O que se espera dos alunos é que respeitem a ordem imposta e que controlem seus instintos.

[...] Sempre tivemos aqui no SENAI aula de comportamento, ensinava-se até mesmo como sentar. Sempre tivemos uma formação para o comportamento, por isso eu considero o SENAI diferente...aqui nós procuramos formar o cidadão... A disciplina aqui também é diferente, tudo é como anteriormente. A nossa disciplina é ... militarizada..., mas eu gosto, e é assim que deve ser, não deve ser diferente, tem que ser assim. Procuramos repassar para os alunos como ele deve se comportar. (Docente 05)

Tradicionalmente, educar para cidadania como prática de cultivo da obrigação moral era o que predominava no pensamento educativo durante os séculos XIX e XX. Segundo Arroyo (2000), na educação das camadas populares sempre foi marcante a ênfase em preparar crianças e jovens para cumprir deveres no convívio social, uma vez que se concebia a idéia de incapacidade intelectual destes sujeitos. Então, pela incapacidade de saber, o que restava aos pobres era apenas acreditar; logo, a única formação cabível seria a formação moral.

Mas não é a idéia de incapacidade intelectual que norteia a formação para a cidadania realizada pelo SENAI, mas a necessidade de formar o bom empregado.

Na medida em que se incutem valores morais e éticos condizentes à vida social infundem-se comportamentos condizentes à condição de trabalhador no sistema capitalista, os quais qualificam o bom empregado.

As práticas pedagógicas desenvolvida pelo SENAI na modalidade de aprendizagem industrial têm sido orientadas a desenvolver uma formação para o trabalho e para a cidadania.

Formar para o trabalho tem como base formar trabalhadores que saibam executar seu trabalho com qualidade e rapidez, de forma que garantam o sucesso da empresa, contribuindo no aumento da produtividade e do lucro. Para tanto, é importante que se formem profissionais capazes, com habilidades, competências técnicas e comportamentos excepcionais. Formar para a cidadania remete à promoção do ajustamento e da subserviência às regras da empresa e à relação de trabalho.

Vale notar que a missão institucional do SENAI atualmente é contribuir para o fortalecimento da indústria e conseqüentemente para o desenvolvimento do país, promovendo educação para o trabalho e para a cidadania, bem como, assistência técnica e tecnológica, produção e disseminação de informação e adequação, geração e difusão de tecnologia, garantindo desta forma a competitividade entre as indústrias. (SENAI, 1999)

CONCLUSÃO

Analisamos nesta dissertação as propostas metodológicas de formação profissional ofertada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI - na modalidade Aprendizagem Industrial, no intuito de verificar a proposta metodológica de desenvolvimento de competências desta instituição, uma vez que a mesma se propunha a elevar o nível de formação e qualificação profissional para atender o setor industrial, bem como, promover a formação de cidadãos criativos e empreendedores, intimamente relacionados às transformações sociais, políticas e econômicas que se desenham no país e no mundo do trabalho.

Para a realização deste estudo utilizamos como demarcação temporal a institucionalidade da Educação Profissional ocorrida nos anos 90 do século XX, a qual delimita a fase de transição de uma formação profissional pautada no modelo rígido de produção para uma outra ajustada ao modelo de produção flexível.

A partir da pesquisa exploratória e de revisão bibliográfica de fundamentação teórica da temática, evidenciamos que a prática educativa de formação profissional se realiza consubstanciada em concepções educacionais que contemplam o nível filosófico e teórico da educação, como também o da prática pedagógica.

Com isso, passamos a compreender que a formação profissional foi caracterizada de duas formas: primeiramente como ferramenta de dominação e civilização e posteriormente como instrumento de desenvolvimento econômico.

Como instrumento de dominação, foi realizada informalmente, de maneira assistemática e pragmática, sem bases teóricas, com ação exclusiva da prática, cujos métodos e técnicas se baseavam na rotina das atividades práticas dos diferentes ofícios, a partir da experiência direta dos aprendizes com seus mestres. Seu processo de ensino se efetivou com a utilização basilar de conhecimentos conceituais-operativos não codificados por escrito.

Como instrumento moralizador e civilizador das massas, realizou-se de duas formas: sob o caráter prático-técnico e teórico-prático do processo de ensino. Enquanto o primeiro se restringia às ações práticas, o segundo se caracterizava pela relação de justaposição e dissociação entre teoria e prática, forma e conteúdo.

Foi a partir dos anos 40 do século passado que a educação profissional adquiriu qualidade economicista, assumindo a condição de instrumento de desenvolvimento econômico, uma vez que passou a desenvolver-se adaptada às necessidades de desenvolvimento econômico e tecnológico do país.

Vinculada à concepção produtivista de que a educação é um elemento central do processo produtivo, um instrumento de desenvolvimento econômico, de distribuição de renda e equalização social, produtora da capacidade de trabalho, a formação profissional passou a aplicar conhecimentos teóricos e práticos, técnicas e atitudes demandadas pelo mercado de trabalho e pelos processos de produção de bens e serviços.

Entendida como o fator principal da expansão do emprego, do aumento da renda, da promoção e da mobilidade social, quesitos necessários para o desenvolvimento econômico e tecnológico do país, a formação profissional realizou-se com a finalidade de formar trabalhadores eficientes.

Baseada no empirismo e na experimentação de valor educativo e nos princípios da teoria do capital humano - racionalidade, eficiência e produtividade -, fundamentou-se na pedagogia tecnicista.

Assim, a prática pedagógica foi orientada para o desenvolvimento do saber-fazer, a partir de métodos repetitivos e mecanizados que traduziam uma eficiência instrumental.

Como o conhecimento se reduziu em habilidades para execução de tarefas, em ações práticas de trabalho, os conteúdos passaram a ser ministrados segundo a lógica cartesiana, transmitidos de forma a serem assimilados e reproduzidos.

Ensinava-se por meio do treinamento de tarefas repetitivas e rotineiras, da memorização e repetição de procedimentos, avaliava-se a partir da demonstração da compreensão do conteúdo e da sua aplicabilidade correta em simulações de atividades do trabalho.

Como elemento da nova conjuntura econômica internacional que se consolidou nos anos 90, a educação profissional passou a ser entendida como um investimento, como capital humano individual que habilita os indivíduos a competir no mercado por empregos.

Fundamentada na pedagogia das competências a formação profissional passa a ser orientada para desenvolver no trabalhador as competências

necessárias, demandadas pelo mercado. Tal ação ocorre a partir da normatização das competências, ou seja, da transformação dessas competências em saberes e ações. Com base nesta normatização são organizados os currículos e traçados os objetivos educacionais.

Neste processo, os conteúdos são definidos obedecendo a critérios e objetivos referenciados nas competências necessárias às atividades profissionais. São constituídos pelos elementos do saber-fazer e do saber-ser. Vinculados a estes saberes, os métodos se realizam por alternância e por resolução de problemas.

Então, seja para formar trabalhadores altamente técnicos e eficientes, ou competentes e polivalentes, a formação profissional tem se caracterizado como formação de cunho utilitarista.

Verificamos que esse utilitarismo se encontra latente no processo de ensino, e se manifesta nas práticas pedagógicas através da relação dicotômica entre teoria e prática, seja pela predominância da prática sobre a teoria, ou pela caracterização da prática como aplicação da teoria.

É esta relação que tem caracterizado as propostas metodológicas de formação profissional da modalidade Aprendizagem do SENAI.

Com as séries metódicas esta relação se manifesta nas etapas do processo de ensino que ao ser dividido em duas fases - fase de oficina e fase teórica -, segmenta-se ainda em quatro momentos: estudo do conteúdo, aplicação do conhecimento, execução da tarefa e avaliação.

Nesta relação dicotômica, a avaliação assumiu importância na verificação do sucesso e do fracasso do aprendiz e da modelagem de seu comportamento. Por meio dos instrumentos avaliativos verificava-se e fiscalizava-se a aquisição do conhecimento, a partir da aplicabilidade do mesmo nas aulas práticas, como também, de comportamentos.

Verificamos que assim como ocorreu com a antiga metodologia de formação, a condição utilitarista da formação profissional se manifesta em todas as nuances da atual proposta metodológica de formação desta instituição, inclusive na relação dicotômica entre teoria e prática.

A reestruturação de sua metodológica de ensino profissional realizou-se pautada na pedagogia das competências com o intuito de dar continuidade à

promoção de uma formação profissional adequada às necessidades do setor industrial.

Em função dos ditames da reestruturação produtiva e das exigências das empresas por um perfil de trabalhador adequado às demandas estabelecidas pelo novo modelo de produção, o SENAI busca realizar o que se propõe a partir de uma nova metodologia de ensino.

À luz dos referenciais teóricos percebemos que as mesmas abordagens filosóficas: condutivismo, pragmatismo e funcionalismo, como também o construtivismo, que embasaram a antiga prática pedagógica desta instituição, fundamentam a atual proposta metodológica de ensino, pois são as bases teóricas da pedagogia das competências.

Se anteriormente estas abordagens fundamentavam ações educativas direcionadas para formar trabalhadores que atendessem às demandas do modelo rígido de produção, trabalhadores eficientes, altamente técnicos, competitivos, individualistas e produtivos, adaptados ao processo de trabalho fabril organizado na forma parcelar, e às suas condições específicas, trabalhadores capazes de executar funções determinadas num posto de trabalho de forma eficiente, estas mesmas abordagens fundamentam ações para formar um trabalhador competente, cuja qualidade está na capacidade de ser flexível, polivalente, criativo, com novas habilidades, possuidor da capacidade de canalizar sua subjetividade em favor do aumento da produtividade.

Verificamos que a proposta metodológica do SENAI, ao ser fundamentada por aquelas teorias, constitui-se, na verdade, no aperfeiçoamento da antiga prática pedagógica, que se dá por intermédio de vários fatores.

Primeiramente pela ação investigativa das competências necessárias a serem desenvolvidas pelo trabalhador, realizada a partir da análise prévia da situação do mercado de trabalho, da qualificação profissional, de suas tendências futuras e do conhecimento das características de um segmento tecnológico, particularmente, com relação a indicadores econômicos, tecnológicos, organizativos, ocupacionais e educacionais. Segundo, em função da determinação do perfil dos cursos pelas competências investigadas.

Acresce-se ainda, os elementos constitutivos da prática pedagógica eficaz, ou seja, os conteúdos, métodos e técnicas de ensino e a avaliação, que

proporcionam a aprendizagem significativa, ou melhor, a aprendizagem daquilo que é útil para o aumento da produtividade.

Os conteúdos constituem-se em competências transformadas em conhecimentos técnicos, específicos de determinada formação profissional, e conhecimentos comportamentais e atitudinais. O método nada mais é que o aprimoramento do método antigo, que consiste na aplicabilidade do conhecimento teórico - competências transpostas em teorias, ou melhor, competências normatizadas – com base na assimilação e na memorização; e a orientação da aprendizagem pelo mestre, que segue as mesmas etapas do antigo processo de ensino: estudo do conteúdo, demonstração e prática em oficina.

Além destes, tem-se a avaliação que é desenvolvida por meio das fichas de controle que servem para fiscalizar e verificar as competências ou o fracasso dos sujeitos a partir dos indicadores de competências técnicas e atitudinais: habilidades técnicas, tempo de execução da tarefa, zelo no trabalho, aplicação das normas de segurança, precisão nas medidas, acabamento do produto, criatividade, e a correlação do conhecimento teórico e prático,

Assim, é por meio do aperfeiçoamento da sua metodologia de ensino com base na pedagogia das competências, que o SENAI atende às exigências do setor produtivo promovendo aquilo que ele sempre realizou: uma formação profissional para o trabalho e para a cidadania.

Formar para o trabalho significa habilitar o trabalhador técnica, social e ideologicamente para o exercício do trabalho, ou seja, qualificá-lo para produzir, para proporcionar, por meio de seus conhecimentos e habilidades, o aumento da produtividade e a geração de lucros.

Formar para a cidadania consiste em cultivar o senso do valor moral no indivíduo, no sentido de formar o bom empregado, desenvolvendo comportamentos condizentes com a sua condição de trabalhador, o seu ajustamento e subserviência às regras da empresa e à relação de trabalho.

Isto nos remete ao entendimento de que esta formação não se realiza em interconexão com a formação geral, pois na medida em que forma para o trabalho no sentido redutivo de preparar tão somente para produtividade, não considera a dimensão ontológica do trabalho, e, conseqüentemente, negligencia o domínio do

conhecimento científico-tecnológico por parte dos alunos para compreensão dos fenômenos naturais e sociais, ou melhor, da realidade.

Verificamos também que o aperfeiçoamento da metodologia de ensino é assegurado por estratégias de controle do próprio SENAI. Estas estratégias são: inclusão de ex-alunos em seu quadro de docentes, atuação do aluno-empresa no ambiente de trabalho e a avaliação de reação.

Por meio desse controle não há possibilidade de romper com a lógica da formação ofertada, uma vez que as estratégias de controle tendem a inibir a concretização da dimensão política da atuação docente. Mas acreditamos que isto se constitui numa pequena parte da essência do fenômeno, pois nas atividades que contemplam o currículo oculto pode-se dialeticamente romper, mesmo que temporariamente, com a lógica da formação estabelecida, uma vez que a prática pedagógica é realizada por sujeitos sócio-históricos que podem estar ativamente comprometidos com a mudança.

Referências

ANTUNES, Ricardo L. **Adeus ao Trabalho**: ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 5^o Ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Federal de Campinas, 1998.

ARAUJO, Ronaldo M. Lima. **Desenvolvimento de Competências Profissionais**: as incoerências de um discurso. Belo Horizonte- MG: UFMG, 2001.

_____. **Competências e qualificação**: duas noções em conflito, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo. Revista trabalho e crítica, Belo Horizonte, RJ:,NETE-FAE-UFMG/UFF, setembro, 1999.

_____ (et al) **A Educação Profissional no Pará**. Belém: EDUFPA. 2007.

BRASIL. Decreto Lei nº. 4.244/1942. **Lei orgânica do ensino secundário**. Rio de Janeiro. 09 de Abril de

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1989.

BRASIL. **Decreto nº. 4.048 – de 22 de Janeiro de 1942**. Rio de Janeiro, 22 de Janeiro de 1942. www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/

_____ **Decreto-lei 4.481 de 16 de julho de 1942**. Rio de Janeiro, 16 de julho de 1942. www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/

_____ **Constituição Federal de 10 de Janeiro de 1937**. Rio de Janeiro, 10 de Janeiro de 1937. www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/

_____ Decreto nº. 4.073 – de 30 de Janeiro de 1942. **Lei orgânica do ensino industrial**. Rio de Janeiro, 30 de Janeiro de 1942. www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/

_____ **Decreto 4078/ 1942**. Rio de Janeiro, 22 de Janeiro de 1942. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/

_____ **Decreto 5452 /1943**. Rio de Janeiro, 01 de Maio de 1943. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/

_____ **Decreto Federal Nº 2208**. Brasília, 17 de Abril de 1997. Brasília. DF:1997. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/

_____ **Lei nº11.180 de 2005**. Brasília, 23 de Setembro de 2005. DF:2005. www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/

_____ **Decreto 10.97 de 2000 de 19 de Dezembro de 2000**. DF: 2000. www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/

_____ **Decreto 9576 de 1946.** Rio de Janeiro, de 12 de agosto de 1946.
www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/

_____ **Parecer 16/99.** Brasília, 05 de Outubro de 1999. DF: 1999.
www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/

_____ **Parecer 11 de 2008.** Brasília, 12 de Junho de 2008. DF: 2008.
www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/

_____ **Decreto Federal Nº 2208.** DE 17 DE ABRIL DE 1997. Brasília.
DF:1997. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/

_____ **Decreto Federal nº 5154 de 23 de Julho de 2004.** Brasília,
DF:2004. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/htm. Acesso em Maio, 2009.

_____ **Decreto Federal nº 6.302, de 12 de Dezembro de 2007.** Brasília, DF:
2007. Disponível em :<http://www.soleis.adv.br/agrimensuracurso.htm>

_____ **Resolução 03 de 9 de Julho de 2008.** Brasília,DF:2008. Disponível
em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/. Acesso em Dezembro de 2009

BUFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paollo. Educação e Cidadania: quem educa o cidadão ?. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. Coleção Questões da Nossa Época;v.19.

CANDAU, Vera Maria. **A Didática Hoje:** uma agenda de Trabalho. Rio de Janeiro – PUC, 2000.

_____ A Didática e a relação forma e conteúdo. In: CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma Nova Didática.** Petrópolis. RJ: Vozes,1995a.

CANDAU, Vera Maria &LELIS, Isabel Alice. A relação teoria e prática na formação do educador.IIcap. Didática e Formação de Professores.In: CANDAU,Vera Maria. **Rumo a uma nova didática.** RJ: Petrópolis, 1995.

CARNEIRO, Verônica Lima. **Profissionalização e Escolarização:** a experiência de articulação do SENAI-PA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007.

CARVALHO,Ricardo. Qualidade Total. IN: MACHADO.Lucília; FIDALGO, Fernando. **Dicionário da Educação Profissional.** Belo Horizonte: NETE, 2000.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASIMIRO, Ana Palmira B. Santos. (2006). **Pensamentos Fundadores na Educação Religiosa do Brasil Colônia**. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/.../artigo_006.html - Acessado em Junho de 2009.

ClAVATTA, Maria; TREIN, Eunice. O Percurso Teórico e Empírico do GT de Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Revista Brasil de Educação**, 2003.

CIPOLLA, Francisco Paulo. Economia Política do Taylorismo, Fordismo e Teamwork. **Revista de Economia**, vol.23, nº 3(91), julho-setembro/2003: Editora 34.

CNI. **Plano Estratégico do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial**. 2006-2010/ Confederação Nacional da Indústria. Brasília: SENAI,2006

CUNHA, Luiz Antônio. **Política Educacional no Brasil: A profissionalização do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2000a.

_____. **O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF : FLACSO, 2000b

_____. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF : FLACSO, 2000c

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

DELUIZ, Neise. Formação Profissional no Brasil: enfoques e perspectivas. In: **Boletim Técnico do SENAC**. 19 (1); 34-44 jan /abr.1993.

_____. **A Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional**. S/d www.senac.br/BTS/222/boltec222b.htm

Dewey, John. **Experiência e Educação**; Tradução de Anísio Teixeira. SP: Nacional, 1979.

DINIZ, Eli. Engenharia institucional e políticas públicas: dos conselhos técnicos às câmaras setoriais. In: PANDOLFI, Dulce. **Repensando o Estado Novo Rio de Janeiro**. Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. Disponibilizado em: <http://www.cpdoc.fgv.br>

ENQUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: 1989.

FERRETTI, Celso João. **Comentários sobre o documento Diretrizes Curriculares para Educação Profissional de Nível Técnico**. MEC/CNE. Texto. Maio de 1999.

FIDALGO, Fernando. Referências para Formação Profissional de Serviços Públicos. IN: PARÁ- EGPA, Escola de Governo do Estado do Pará. **Projeto Político Pedagógico**. Belém: EGPA, 2007.

FLEURY, Maria Tereza Leme. A Cultura da Qualidade ou Qualidade da Mudança. In: Ferreti, Celso João (Org.) **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2003.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADELHA, Regina Maria A. Fonseca. Para além da Catequese: Artes e Ofícios dos Jesuítas da Província do Brasil (Séculos XVI –XVII). In: BINGEMER, Maria Clara Luchetti [et al]. **A Globalização e os Jesuítas**: origens, história e impactos. SP: Loyola, 2007.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: NETE, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Efeitos cognitivos da escolaridade do SENAI e da Escola Acadêmica Convencional**: uma pedagogia para cada classe social? (Dissertação de Mestrado). RJ: Instituto de estudos avançados em educação: Departamento de administração de sistemas educacionais, Julho de 1977.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Trabalho como princípio educativo**. <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tra.html>, acessado em 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e Cultura Política**: impactos sobre o associativo do terceiro setor - 2º ed - São Paulo: Cortez, 2001.

GOMEZ, Carlos Minayo. Processo de Trabalho e Processo de Conhecimento. In: GOMEZ, C. M. (Et al). **Trabalho e Conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1995.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissões. Campinas. SP: Papyrus, 2004.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso [Et all]. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**. Petrópolis- RJ:vozes,1994,p.124-138.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília,1987.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional:** as políticas do Estado Neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da Fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____.(org.) **Ensino Médio – Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 2ª ed., São Paulo, Cortez Editora, 2001.

_____. **Educação Profissional:** categorias para uma nova pedagogia do trabalho. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos.SP: Edições Loyola, 1998.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez,1994.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia.** 17ªed. Tradução Luiz Damasco e J. B. Damasco. Coleção Atualidades Pedagógicas. São Paulo: Editora Nacional, 1984.

MACHADO. Lucília; FIDALGO, Fernando. **Dicionário da Educação Profissional.** Belo Horizonte: NETE, 2000.

MANFREDI, Silva Maria. **Educação Profissional mo Brasil.** São Paulo: Cortez, 2000.

MARÇAL, Juliane. Habilidades específicas. In: MACHADO. Lucília; FIDALGO, Fernando. **Dicionário da Educação Profissional.** Belo Horizonte: NETE, 2000

MEDIANO, Zelia. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau.** Educação e Seleção, São Paulo, 1987.

MILITÃO. Maria Nadir. Educação Profissional.In: MACHADO. Lucília; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MOURÃO, Leila. **Memória da Indústria paraense.** Belém: FIEPA/SESI/SENAI/IDEPAR/IEL, 1989.

OLIVEIRA, Ramon de. O Ensino Técnico em Questão. **Boletim técnico do SENAC.** Rio de Janeiro. v. 34, n. 1, p. 42-49, abr, 2006

_____. **A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira.** Rio de Janeiro. v. 27, n. 1, p. 26-37, abr., 2001.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesine de. **Metodologia da pesquisa:** Abordagem teórico-prática. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PAULO, Iliana. A dimensão técnica da prática docente. IN: CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática.** RJ, Petrópolis: Vozes, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Práxis ou indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente. In: PIMENTA, Selma G. **O Estágio na formação de professores:** unidade, teoria e prática ?- 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A pesquisa em Didática. IN: CANDAU, Vera Maria. **Didática, Currículo e Saberes Escolares.** Rio de Janeiro: DPA, 2002.

QUELUZ, Ana Gracinda; ALONSO, Myrtes. **O trabalho docente:** teoria e prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências:** autonomia e adaptação? São Paulo; Cortez, 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** 11ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIZZINI, Irma. **Domesticar e Civilizar:** Crianças indígenas e o ensino de ofícios no Norte do Brasil Imperial. www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?01/02/2008 - acesso em 08/2009.

SANTOS, Jailson Alves. A Trajetória da Educação Profissional. In: LOPES. Eliana Marta Texeira (Org.). **500 Anos de Educação no Brasil.** MG: Autêntica, 2000; Belo Horizonte.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Campinas. Coleção Polêmica do Nosso Tempo. SP: Autores Associados, 2007.

_____. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, Claudinei. **Marxismo e educação:** debate contemporâneo. 2005, Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. SAVIANI, Dermeval (s/d). **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira.** http://www.histedbr.fae.unicamp.br/.../artigo_036.html. Acesso em 2008.

_____. **Trabalho e Educação:** Fundamentos Ontológicos e Históricos. Trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e Educação, apresentado na 29ª Reunião da ANPED no dia 17 de outubro de 2006, em Caxambu. <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/.../artigo>. Acesso em Agosto de 2009.

SAVTCHENKO, P. **Que é o Trabalho?** Moscovo: Edições Progresso, 1987.

SCHWARTZWAN, Simon; CHRISTOPHE, Micheline. **A Sociedade do Conhecimento e a Educação Tecnológica.** Brasília: SENAI/DN,2005.

STACCONE, Giuseppe Staccone. **Gramsci: Bloco Histórico e Hegemonia.** São Paulo.SP: Centro de Pastoral Vergueiro, 1987.

SENAI/DEPARTAMENTO NACIONAL. **Histórias e percursos (1942-2002).** Brasília: SENAI/DN, 2002.

_____. **Plano Estratégico do SENAI/2000-2010.** Brasília, 2000. Disponível em <www.senai.br>, Acessado em 05/05/2008a.

_____. **Norteador de Prática Pedagógica de Formação com Base em Competências.** SENAI-/DN,2006.

_____. **Metodologia para Elaboração de Desenho Curricular Baseado em Competências.** SENAI-/DN: Brasília, 2004a.

_____. **Metodologia para Elaboração de Perfis Profissionais.** DF: Brasília. SENAI/DN,2004b.

_____. **Metodologia de Avaliação e Certificação de Competências.** SENAI/DN,2004c.

SENAI/DEPARTAMENTO REGIONAL. **Plano de Curso de Marcenaria da Modalidade Aprendizagem/ SENAI-PA,** 2008b.

_____. **Relatório Anual de 1953.** SENAI: Atividades e Realizações. SENAI-PA,1953.

_____. **Relatório Anual de 1954.** SENAI: Atividades e Realizações. SENAI-PA,1954.

_____. **Relatório Anual de 1956.** SENAI: Atividades e Realizações. SENAI-PA, 1956.

_____. **Relatório Anual de 1968.** SENAI: Atividades e Realizações. SENAI-PA,1968.

_____. **Relatório Anual de 1972.** SENAI: Atividades e Realizações. SENAI-PA,1972.

_____. **Relatório Anual de 1978.** SENAI: Atividades e Realizações. SENAI-PA,1978.

_____. **Relatório Anual de 1983.** SENAI: Atividades e Realizações. SENAI-PA,1983

_____. **Relatório Anual de 1984.** SENAI: Atividades e Realizações. SENAI-PA,1984.

_____. **Relatório Anual de 1986.** SENAI: Atividades e Realizações. SENAI-PA,1986.

_____. **Relatório Anual de 1992.** SENAI: Atividades e Realizações. SENAI-PA,1992.

_____. **Relatório Anual de 1996.** SENAI: Atividades e Realizações. SENAI-PA,1996.

_____. **Relatório Anual de 1996.** SENAI: Atividades e Realizações. SENAI-PA,1997.

_____. **Relatório Anual de 1997.** SENAI: Atividades e Realizações. SENAI-PA,2004.

_____. **Relatório Anual 2007.** Departamento Regional do SENAI.PARÁ/DR,2007

_____. **Fundamentos de qualidade total.** Departamento Regional do Pará. FIEPA: SENAI,1999.

RAYS, Oswaldo Alonso. A Questão da Metodologia do Ensino na Didática Escolar. IN: VEIGA, Ilma Passos (Coord.) **Repensando a Didática.** 12ª ed. Campinas, SP: Papirus,1995.

RUGIU, Antônio Santoni. **Nostalgia do Mestre Artesão.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SEVERINO, Antônio J. **Trabalho, Educação e Cidadania:** a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. SP:Perspectiva. Vol.14.Nº2. São Paulo. Apr/Jun 2000. www.scielo.com.br.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1990.

VEIGA, Ilma Passos. A Construção da Didática Numa Perspectiva Histórico-Crítica de Educação: estudos introdutórios. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.) **Didática: Ruptura, Compromisso e Pesquisa.** Campinas,.SP: Papirus, 1995.

_____. **Didática:** o ensino e suas relações. Campinas. SP: Papirus, 1996.

_____. Ilma Passos Alencastro. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática.** 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus,1992.

VIEIRA, LISZT. **Globalização e Cidadania**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
