

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HÉLICA SILVA CARMO GOMES

**O FETICHE DA PEDAGOGIA DA COMPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

Goiânia
2007

HÉLICA SILVA CARMO GOMES

**O FETICHE DA PEDAGOGIA DA COMPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, trabalho e movimentos sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Cristina Belém Mascarenhas.

Goiânia
2007

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

G633f **Gomes, Hélica Silva Carmo.**
 O fetiche da pedagogia da competência na educação
 profissional / Hélica Silva Carmo Gomes. –2007.
 211f.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Cristina Belém Mascarenhas.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
 Faculdade de Educação, 2007.

Bibliografia: f. 107-112.

1. Ensino profissional 2. Pedagogia – Competência 3.
 Pragmatismo 4. Fetichismo I. Mascarenhas, Ângela Cristina
 Belém II. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de
 Educação III. Título.

CDU: 373.6

Aos meus pais José Carlos e Ionêides, pelo incentivo em toda a carreira escolar e por terem acreditado que seria possível chegar até aqui.

Ao meu esposo Antônio Sérgio, companheiro em todos os momentos, com muito afeto, pelo amparo nas horas difíceis e pelo auxílio, tornando este trabalho possível.

Ao meu irmão Maxweel, pelo exemplo de vida, no qual sempre me espelhei.

AGRADECIMENTOS

À professora orientadora Dra. Angela Cristina Belém Mascarenhas, pela confiança e orientação em todo este tempo, tornando possível a realização desta dissertação.

Aos professores Dr. Ildeu Coêlho, Dra. Sílvia Rosa, Dra. Marília Miranda e Dra. Anita Resende, pelas aulas enriquecedoras.

Aos membros da banca Dra. Ângela Cristina Belém Mascarenhas, Dra. Maria Margarida Machado e Dra. Lúcia Rincon, que aceitaram o convite para compor a banca avaliadora. Obrigada pelo apoio, pela ajuda e pelo empenho na leitura desta tese.

Aos colegas do mestrado pelo incentivo e, em especial, às colegas Luciene Maria Bastos e Gizela Almeida pelo companheirismo nestes anos de curso.

A todas as pessoas do meu convívio que souberam cotidianamente incentivar e confiar.

Ao Grande Mestre, Cristo, pelos ensinamentos que me auxiliaram nesta caminhada e por ter permitido em meu caminho todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para que esta dissertação se tornasse possível.

Falas de civilização...

*Falas de civilização, e de não dever ser,
Ou de não dever ser assim.
Dizes que todos sofrem, ou a maioria de todos,
Com as coisas humanas postas desta maneira,
Dizes que se fossem diferentes, sofreriam menos.
Dizes que se fossem como tu queres, seriam melhor.
Escuto sem te ouvir.
Para que te quereria eu ouvir?
Ouvindo-te nada ficaria sabendo.
Se as coisas fossem diferentes, seriam diferentes: eis tudo.
Se as coisas fossem como tu queres, seriam só como tu queres.
Ai de ti e de todos que levam a vida
A querer inventar a máquina de fazer felicidade!*

Alberto Caeiro

RESUMO

GOMES, Hélica Silva Carmo. **O fetiche da pedagogia da competência na educação profissional**. 2007. 211f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

O fetiche da pedagogia da competência na educação profissional resulta de uma pesquisa ligada à Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais da Faculdade de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Esta pesquisa analisou a proposta curricular de duas instituições de educação profissional do ponto de vista da pedagogia da competência, visando compreender e expor os elementos constitutivos desta. A aproximação com o objeto de estudo deu-se por meio da revisão de literatura, de consultas a documentos e publicações sobre o assunto e, ainda, pela análise das duas instituições de educação profissional pesquisadas. Nessas instituições, analisaram-se as propostas pedagógicas adotadas nos cursos técnicos através do estudo dos planos de cursos e entrevistas com coordenadores, corpo docente e alunos, nas quais se observou uma íntima ligação da educação profissional com o imediatismo do mercado. A pesquisa demonstrou que a pedagogia da competência constrói sua proposta de ensino a partir dos parâmetros da filosofia do pragmatismo, privilegiando conteúdos referentes à prática produtiva, em detrimento de conteúdos de caráter político e social do trabalho. Ao direcionar pragmaticamente sua metodologia de ensino para fins meramente utilitários, esta pedagogia cria uma ilusão, pois anuncia o discurso da empregabilidade e leva o aluno a crer que, ao adquirir competências para a prática do trabalho, este se tornaria empregável. Ao se considerar a qualificação como o único requisito para a empregabilidade, ocultam-se os fatores econômicos, políticos e sociais que interferem nesta questão. Aponta-se a concepção de escola unitária de Gramsci (1979) como uma alternativa à atual educação para o trabalho, capaz de pensar a educação profissional sob o viés da filosofia da práxis, em prol de uma formação integral do trabalhador.

Palavras-chave: 1 - Educação profissional; 2 – Pedagogia da Competência; 3 – Pragmatismo; 4 – Fetichismo.

ABSTRACT

GOMES, Hélica Silva Carmo. **The fetish of the pedagogy of competence in professional education**. 2007. 211f. Thesis (Master's Degree). College of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2007.

The fetish of the pedagogy of competence in professional education derives from a research line in Education, Labor, and Social Movements of the College of Education of the Graduate Program in Education of the Federal University of Goiás. In this work we investigate the curriculum of two institutions in professional education from the point of view of the pedagogy of competence, aiming at the understanding and identification of their constitutive elements. The approach was based on the review and analysis of literature and official documents, as well as the institutions under consideration. We analyzed the pedagogical proposal adopted by these institutions in terms of the technical courses they offer by the study of course plans and interviews with coordinators, instructors and students. We could observe an intimate connection between professional education and the immediate need of the market. This research demonstrates that the idea of pedagogy of competence is constructed from parameters that come from the philosophy of pragmatism, which, in turn, favors subjects related to production practice in detriment to the political and social characters of labor. By moving its teaching methodology in a pragmatic way to a mere utilitarianism, this pedagogy creates an illusion because it advertises the discourse of employability which leads students to believe that, just by acquiring the competences for the production practice, they become employable. The consideration of qualification as the sole requirement for employability hides economical, political, and social factors that affect this question. The concept of unitary school of Gramsci (1979) is pointed out as an alternative to the current education targeted to labor, and is able to think of professional education from the perspective of the philosophy of praxis, in favor of an integral formation of the worker.

Keywords: 1 – professional education; 2 – pedagogy of competence; 3 – pragmatism; 4 – fetishism

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 TRABALHO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E COMPETÊNCIA: CONCEITOS E CONTEXTOS	14
1.1 Nota sobre Trabalho	14
1.2 A educação profissional no Brasil.....	18
1.2.1 A influência do Taylorismo e do Fordismo na Educação Profissional.....	25
1.2.2 A influência da Teoria do Capital Humano na Educação Profissional.....	31
1.3 A pedagogia da Competência no modelo de educação profissional	36
1.3.1 O toyotismo: emerge o modelo por competência	36
1.3.2 Qualificação versus Competências: deslocamentos conceituais na formação do trabalhador.....	39
1.3.3 A institucionalização da pedagogia da competência na educação profissional	41
CAPÍTULO 2 PRAGMATISMO E COMPETÊNCIA: UM CONVERGIR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	47
2.1.1 O Pragmatismo em Willian James	49
2.1.2 O Pragmatismo em John Dewey	51
2.1.3 Neopragmatismo: a inovação de Richard Rorty	55
2.2 O convergir: proximidades entre a Pedagogia da competência e o pragmatismo	59
2.2.1 Considerando as Diretrizes Nacionais para as instituições profissionalizantes	61
2.2.2 Considerando a organização curricular das instituições S1 e S2.....	63
2.2.3 Considerando a metodologia das instituições S1 e S2.....	70
2.2.4 Considerando a avaliação nas instituições S1 e S2	73
CAPÍTULO 3 O FETICHE DA COMPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	77
3.1 O fetiche da competência na educação profissional.....	81
3.2 Educação para a práxis: uma nova forma de pensar a pedagogia da educação profissional.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS	107
ANEXO 1 – ENTREVISTAS	113
ANEXO 2 – PLANO DE CURSO SENAC	139
ANEXO 3 – PLANO DE CURSO SENAI	152

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, o modelo de educação profissional no Brasil tem passado por reestruturações em sua pedagogia na tentativa de redirecionar o modelo tradicional de qualificação e conceber uma renovada formação para o trabalho. A atual proposta pedagógica visa atender ao máximo a demanda do mercado de trabalho e passa a adotar para o ensino neologismos como empregabilidade, competência, polivalência, competitividade e trabalho em equipe. Em um contexto de reestruturações produtivas, surge a pedagogia da competência, destinada a educar futuros trabalhadores de acordo com os parâmetros do mercado capitalista.

As mudanças que ocorrem na educação profissional visam adequar, cada vez mais, a educação às exigências do mercado capitalista, restringindo a abrangência deste ensino. Torna-se necessário, portanto, questionar, relacionar e refletir os acontecimentos passados e presentes que norteiam a formação do trabalhador. Com este objetivo, o presente trabalho discute o paradigma de educação profissional adotado no país e suas consequências na formação do trabalhador.

A proposta da pedagogia da competência é educar o sujeito utilizando um currículo com vistas ao desenvolvimento de competências para o trabalho. Logo, prega a importância da qualificação e defende que a formação de profissionais competentes é a chave para a empregabilidade. Estabelece-se, assim, uma relação causal direta entre educação e emprego, omitindo qualquer outro fator, seja este de ordem econômica, política e social. Ao mistificar a questão da empregabilidade, a pedagogia da competência é fetichizada, e é desse fetiche que se trata o objeto de investigação do presente trabalho.

Para melhor aproximação do objeto, realizou-se uma pesquisa em duas unidades (escolas) de educação profissional do sistema S, na cidade de Rio Verde – GO, cujos cursos escolhidos foram de nível técnico. A escolha das escolas se deu por serem estas pertencentes a duas federações do Sistema S, que se organizam em nível nacional, por estarem regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e também por terem uma proposta pedagógica bem definida. A escolha do nível técnico deve-se ao fato de que os cursos deste nível oferecem habilitação profissional e estão mais estruturados curricular e pedagogicamente. A pesquisa estendeu-se à análise das diretrizes nacionais que orientam essas escolas e ao estudo da proposta pedagógica de um curso técnico em cada escola, sendo o Técnico de Design de Interiores na escola S1(Senac) e o

Técnico de Eletrotécnica na escola S2 (Senai). Foram analisados também os respectivos planos de cursos e feitas entrevistas (por sorteio) com coordenadores pedagógicos, professores e alunos.

As escolas do sistema S em Rio Verde – GO, identificadas nesta pesquisa como S1 (Senac) e S2 (Senai), são escolas diferentes. A primeira pertence à federação do comércio e a segunda, à federação da indústria. Cada uma delas segue a padronização nacional de ensino determinada por suas federações, adaptando as diretrizes da educação às necessidades locais da região. Segundo dados das próprias escolas, o Senac possui 454 unidades fixas distribuídas pelos estados brasileiros e o Senai conta com 407. Segundo dados do Inep¹ de 2000, o Sistema S, juntamente com outras escolas particulares, respondem pela maioria das matrículas na educação profissional no país, concentrando 75% do total geral. No nível técnico, em 2000, só o Sistema S registrou 48.296 matrículas, o que representa uma parcela expressiva dos técnicos formados no país. Este fator foi determinante para a escolha dessas escolas na pesquisa, pois elas representam amostra significativa do que vem ocorrendo no ensino profissional no Brasil.

Os esforços deste trabalho visam responder os seguintes questionamentos: a pedagogia da competência na educação profissional está de fato fetichizada pelo discurso da empregabilidade? A metodologia de ensino por competência reforça este fetiche? Há vestígios de que a equipe pedagógica e os professores disseminam este fetiche? Até que ponto os alunos acreditam na formação da competência como chave para a empregabilidade? Há uma proposta pedagógica alternativa para a educação profissional, hoje, que ofereça formação integral para além dos ditames do mercado? E será possível pensar a educação profissional nos parâmetros da filosofia da práxis? Para esta tarefa de desvelar a realidade, reportou-se aos conceitos marxistas sobre trabalho, alienação e fetiche na tentativa de compreender o que de fato está por trás da pedagogia da competência que, nas últimas décadas, tem sido dedicada à restrita formação de trabalhadores para o mercado, ancorada nos princípios da racionalidade técnica, que justifica os meios pelos fins capitalistas. Os autores, como Antunes (2003), Araújo (2004), Braverman (1977), Cattani (1997), Frigotto (2000), Gentili (2002), Hirata (1994) e Kuenzer (2004), trouxeram inúmeras contribuições para a compreensão dos fatos atuais que vêm ocorrendo na sociedade e seus impactos nesse segmento de ensino.

¹ Fonte: MEC/Inep/SEEC (www.inep.gov.br)

A opção por esta temática, com recorte do nível técnico, deu-se fundamentalmente por três motivos: contribuir para o debate nas produções referentes à pedagogia das competências, uma vez que a temática ainda é recente e apresenta-se muito polissêmica; compreender e desvendar o fetiche da competência na educação profissional, que vem se propagando por meio da pedagogia de suas instituições, o discurso ideológico da empregabilidade; auxiliar, por meio da reflexão, a construção de uma nova pedagogia, voltada para os interesses dos trabalhadores e não fundada nos ditames de um mercado compulsivo. Uma pedagogia que ofereça formação para a vida produtiva, mas que não se retenha a ela e sim a ultrapasse pela proposta de um ensino integral, que englobe política, filosofia, ética e demais conteúdos.

O primeiro capítulo desta dissertação visa contextualizar o objeto de estudo, buscando em Marx (2003) o conceito ontológico de trabalho e como se dá a relação deste na sociedade capitalista. Esses conceitos marxistas ajudam na compreensão do que vem a ser trabalho e de como ele se constitui, trazendo importante contribuição para entender como o homem contemporâneo pensa o trabalho, a saber, exclusivamente em sua forma produtiva e mercantilista, esquecendo-se de que trabalho, em seu caráter ontológico, ultrapassa essa condição fincada pelo capitalismo. Por meio desta perspectiva teórica do trabalho, é possível pensar a educação no segmento do ensino profissional e quais contribuições este ensino tem deixado para a formação do trabalhador contemporâneo.

Porém, para entender a constituição da educação profissional hoje, foi necessário buscar a sua trajetória no Brasil. Assim, este estudo traz uma realidade histórica desse ensino que educa dirigentes e trabalhadores de forma diferenciada e excludente, mostrando que, desde o Império, a universidade era destinada à formação da elite para o governo e o ensino profissional para a formação das massas produtoras. O resgate da história da educação auxilia também na compreensão do trajeto da pedagogia da educação profissional, e as múltiplas influências recebidas durante esse percurso.

As determinações da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB_, durante o trajeto histórico, foram orientadas pelas várias influências dos modelos de organização do trabalho que repercutiram em diretrizes para a educação profissional também, a começar pela presença do ideário do Taylorismo e do Fordismo. Este ideário, nas primeiras décadas do século XX, trazia, para o ensino profissional, a fragmentação e a supervalorização da técnica. Depois, vem a influência da Teoria do capital humano, propagando o ideário da educação como solução econômica para o Estado, que impulsionou a profissionalização no país, sem obter muitos resultados do que se esperava.

Contudo, essa ideologia ainda hoje se faz presente na sociedade. Ainda no primeiro capítulo, analisa-se a influência do Toyotismo, da qual deriva a pedagogia da competência. Busca-se então esclarecer a constituição desta pedagogia e como ocorre a substituição do antigo modelo de qualificação fundado pelo Fordismo/Taylorismo para o modelo flexível de ensino profissional, fincado no modelo de produção Toyotista. Discute-se como essa nova proposta, surgida no país na década de 1990, foi aderida e regulamentada pela LDB, como norte para a educação profissional que vinga até os dias atuais.

O segundo capítulo busca compreender os princípios que fundamentam a lógica do ensino profissional baseado no novo modelo de produção. Ao analisá-los, apreende-se, nas bases constituintes da pedagogia da competência, o menosprezo pelas abstrações, a ênfase na ação, nas práticas concretas e na valorização da experiência. Estes são princípios equivalentes à filosofia do pragmatismo, o que induziu ao estudo do que vem a ser esta filosofia, que tem como base os seus principais representantes: James (1979), Dewey (1971) e Rorty (1982). Por meio desta análise, pode-se apreender a confluência existente entre o pensamento pragmatista e a pedagogia da competência.

O convergir entre pragmatismo e competência também pode ser observado na forma como a pedagogia da competência acontece nas instituições de educação profissional, e que será melhor compreendido na análise da pesquisa de campo, no segundo capítulo. Ao considerar as diretrizes nacionais que são recebidas e adotadas pelas escolas S1 e S2, na forma como elas organizam a proposta curricular, a metodologia e a avaliação é possível notar vestígios do pragmatismo embutidos na proposta pedagógica da competência, e o quanto isso implica para o fortalecimento da ideologia da racionalidade técnica, própria do sistema capitalista, que valoriza a técnica e o utilitarismo em detrimento de valores humanitários e sociais.

O terceiro capítulo analisa como o pragmatismo e a racionalidade técnica estão presentes no ensino profissional brasileiro e ainda evidencia o fetiche da pedagogia da competência, que se constitui num discurso de que o desenvolvimento de competências é capaz de gerar empregabilidade. O fetichismo da competência se manifesta na fala dos atores sociais das escolas S1 e S2 que, nos depoimentos, demonstram acreditar nesta pedagogia como propícia para a garantia de trabalho futuro. Este fetichismo, que se ancora no individualismo, acaba por responsabilizar os sujeitos (alunos) pela inserção no mercado de trabalho, como se dependesse exclusivamente deles estarem empregados ou não.

A educação profissional fetichizada oferece um ensino voltado para o imediatismo da prática do trabalho e para o utilitarismo conforme os ditames do mercado de trabalho. Sua pedagogia oferece uma formação para a adaptação e não para a crítica do que está dado. Nesse sentido, este terceiro capítulo traz reflexões sobre uma outra perspectiva de pedagogia para o ensino profissional, no viés da filosofia da práxis, retratando o modelo de escola unitária pensada por Gramsci, como uma possibilidade que visa à formação integral do homem por um modelo único de escola, diferenciando-se do atual modelo de educação profissional que se encontra fragmentado em suas múltiplas instituições.

CAPÍTULO 1 TRABALHO, EDUCAÇÃO

PROFISSIONAL E COMPETÊNCIA: CONCEITOS E CONTEXTOS

No ciclo eterno das mutáveis coisas
Novo inverno após novo outono volve
À diferente terra
Com a mesma maneira.

Ricardo Reis

1.1 Nota sobre Trabalho

Há séculos que o movimento contínuo de homens e máquinas parece justificar a dinâmica do mundo. O que hoje se vê é uma organização societal que, desde o início da modernidade, tem sido impulsionada pela produção. Nessa dinâmica, o trabalho parece ser a questão motriz e talvez por isso ele apareça para a humanidade de forma tão mistificada. Analisar a complexidade histórica e atual do tema trabalho não é o objeto de estudo desta pesquisa, mas para chegar onde se pretende neste primeiro capítulo, ou seja, a compreensão dos fatos ocorridos na educação profissional é preciso eleger alguns conceitos já existentes do que venha a ser trabalho.

A busca pela compreensão do conceito de trabalho está focada em um dos maiores pensadores desta temática, Karl Marx (1818-1883), que, ao firmar sua tese na centralidade do trabalho, trouxe inúmeras contribuições para o entendimento das relações econômicas e sociais da sociedade. O trabalho humano é concebido por Marx (2003) como atividade criativa e produtora. É através do trabalho que os homens interagem entre si e geram sociabilidade. Assim, o trabalho é a condição ontológica² no processo de constituição da humanização.

Ao tratar a questão do trabalho em sua forma ontológica, Marx traz o conceito de práxis, que seria a expressão do próprio trabalho, a ação transformadora. É através do

² Constitutivo do ser, ver aprofundamento do tema em *Ontologia do ser social*, G. Lukács (1979).

trabalho que a práxis se revela. Para o autor, ela seria a expressão legítima do trabalho humano. Estudando o trabalho em sua dimensão temporal, o autor percebe que as condições de trabalho sofrem alterações, derivadas do posicionamento do homem em cada novo ciclo histórico. Nessa perspectiva, na era medieval, por exemplo, o homem era responsável por todo o processo da produção, ele criava e executava, exercia na totalidade seu potencial teleológico³ em prol da sua manutenção. Para Marx (2003), o que diferencia o ser humano dos outros animais, por mais engenhosos que sejam, é o fato de poder idealizar previamente suas criações, como era o caso do artesão da Idade Média, que imaginava seu produto e depois o concretizava⁴.

Com o advento do capitalismo, a vida humana sofre grandes transformações. As revoluções, Francesa (1789), de cunho político, e a Industrial (séc. XVIII), de cunho econômico, determinam uma reorganização social produtiva e o contexto passa para a produção em massa, que separa o trabalhador dos meios e produtos do trabalho. O trabalho humano deixa de ser atividade criativa e mantenedora e passa a ser fonte de crescimento e acumulação de capital⁵. Na divisão entre as classes, o proletariado passa a vender sua força de trabalho à outra classe, a capitalista, proprietária dos bens de produção.

O operário, cujo único recurso é a venda de sua força de trabalho, não pode desligar-se de toda a classe de compradores, isto é, da classe capitalista, sem renunciar à existência. Ele não pertence a este ou aquele patrão, mas à classe capitalista e compete a ele encontrar quem o queira, isto é, encontrar um comprador dentro dessa classe burguesa. (MARX, 1987, p.23).

³ Teleologia se refere à colocação de finalidade, que é uma ação consciente. Somente no processo de trabalho humano existe colocação de finalidade, na natureza não há teleologia, apenas relação de causalidade. Lukács (1979) acrescenta a Marx a categoria de finalidade na teoria da transformação da natureza por meio do trabalho consciente (esse trabalho consciente possui a finalidade).

⁴ Na *Contribuição à crítica da economia política*, Marx (2003) aprofunda os conceitos de trabalho concreto e trabalho abstrato, para ele o concreto é igual ao real, e o real é síntese de múltiplas determinações. O abstrato é sinônimo de concreto pensando, nesse sentido, a trajetória seguida será concreto – abstrato - concreto, o concreto será o ponto de partida e também o ponto de chegada.

⁵ Vale lembrar que o capital antecede o sistema capitalista e é a ele também posterior. Ambos são fenômenos distintos, o capital se caracteriza pelo complexo da divisão hierárquica do trabalho, enquanto o capitalismo, apoiado em seu tripé Capital-trabalho e Estado, se caracteriza pela subsunção real do trabalho ao capital apoiado pelo Estado, que garante sua infra-estrutura. Mézáros (2002), em sua obra *Para além do capital*, aprofunda com autoridade o assunto.

No capitalismo, o trabalho humano é fragmentado e passa a ser primordial para a produção de mercadorias e mais-valia⁶. Ocorre o processo em que o trabalho se torna alienado⁷ e desumanizante. O trabalhador alienado, segundo Marx (2004), não se reconhece no produto do trabalho e não se reconhece como pessoa realizante do trabalho, torna-se estranho ao seu trabalho e ao outro também. Para Braverman (1977, p.57), teórico marxista, o trabalho no capitalismo não é livre e começa com um contrato que estabelece as condições da venda da força de trabalho pelo trabalhador e sua compra pelo empregador. Assim, “o capitalista acha nesse caráter infinitamente plástico do trabalho humano o recurso essencial para a expansão do seu capital”.

Ao comprar o trabalho, o capitalista tem a chance de aumentar ainda mais seu capital através do processo de mais-valia. Dessa forma, a modernidade muda a forma original do trabalho, que é transfigurada do seu sentido de criação e sustento para o de desintegração em prol da produção em massa, amparando progressivamente o sistema capitalista.

Isento das rígidas trilhas ditadas pelo instinto nos animais, o trabalho humano torna-se indeterminado, e seus diversos determinantes constituem, daí por diante, produtos não da biologia, mas das complexas interações entre ferramentas e relações sociais; tecnologia e sociedade. (BRAVERMAN, 1977, p.54).

Na compreensão marxista, o trabalho, em sua condição ontológica, é práxis, ação transformadora e a diferença do trabalho humano com os outros animais é o seu caráter teleológico de poder idealizar sua prática antes de executá-la, seu pensamento é conceptual⁸ e sua atividade é sempre proposital. Porém, com o advento do capitalismo, o trabalhador, agora proletário, teve de vender sua força de trabalho para se manter. Como o trabalho foi fragmentado na implantação da maquinaria e da técnica, esse trabalhador se torna alienado por não mais conceber o processo do seu trabalho ao todo.

⁶Para Marx (2003), o processo de mais-valia se dá na diferença de valor produzido pelo trabalho e o salário pago ao trabalhador, que seria a base da exploração no sistema capitalista.

⁷ O trabalho em si não é alienado, é na relação de exploração e expropriação do trabalhador ocasionada pelo capitalismo que ele se torna alienado.

⁸ Para Braverman (1977), o conceito de *pensamento conceptual* refere-se à característica tipicamente humana de executar o trabalho de forma consciente e proposital. Para o autor, é “o poder do pensamento conceptual” (1977, p.51) que determina a aplicação das habilidades humanas e seus meios de trabalho sobre uma condição externa a ele, tendo como objetivo final a concretização do projeto que existia anteriormente apenas na idéia.

A vida na contemporaneidade tem ocultado da humanidade o trabalho ontológico e criativo, como antes era concebido. Atualmente, o que se entende por trabalho é aquele unicamente material que, segundo Marx (2004), é referente à produção de riqueza material. Este pensamento deve-se à escassez de vagas para o trabalho formal, dispendioso e concreto, trazendo a impressão de que trabalho material já não existe mais, porém o mundo continua produzindo suas mercadorias⁹ e o capitalismo mantém sua escala de agregação de valor como no século XVIII. De fato, a vida contemporânea e seus suportes tecnológicos parecem ter diminuído as horas de trabalho produtivo mercantilizado, mas este fator não implica sua extinção. Deve-se considerar que, para além do local de trabalho, ainda existem outras atividades produtivas, como a produção advinda do trabalho imaterial, e até mesmo outras formas de trabalho que não são oficiais, mas que também existem fora dos muros das fábricas.

A escassez do trabalho material no mundo capitalista não justifica o fim do trabalho. Este continua em larga escala, com a prevalência do trabalho imaterial, que, para Marx (2004), apesar de serem produtos subjetivos, como o trabalho artístico, o de professores e oradores, também se dedicam à troca e, por isso, produzem mercadoria. No trabalho imaterial, o conhecimento torna-se elemento fundamental e a expropriação da força de trabalho se dá no intelecto. A mercantilização da força física não deixa de existir, porém, passa-se a valorizar o potencial de criação de coisas, invenções que acumulam informações e geram riquezas.

Numa sociedade informatizada, o conhecimento passa a ser a nova “mina de ouro” do capitalismo e demanda inúmeros requisitos para o trabalho, suscitando a busca incansável por qualificação. Porém, a qualificação requerida é aquela inerente ao conhecimento instrutivo, inventivo, mas não o conhecimento político e ético, que não interessa ao sistema, pois não lhe agrega valor. Logo, o trabalho imaterial não muda significativamente as formas de exploração do trabalho que, na contemporaneidade, continuam as mesmas.

Entende-se que a questão do trabalho é constituinte do ser humano e que é através dele que o homem se educa como pessoa e como coletividade. A educação para o trabalho pode acontecer de inúmeras formas, como na observação e prática da atividade em local de trabalho, na educação formal durante toda a vida escolar de uma pessoa ou em cursos profissionalizantes de curta e longa duração. Nesta pesquisa, será estudada a

⁹ Para Marx, a mercadoria é a materialização de tempo e de trabalho humano.

educação para o trabalho no viés da educação profissional e o próximo tópico tratará do percurso histórico da educação profissionalizante no Brasil.

1.2 A educação profissional no Brasil

A educação profissional pode ser considerada como um instrumento de formação do trabalhador para as diferentes esferas de produção. No Brasil, hoje ela é constituída por alternativos níveis de formação que vão desde os cursos de aperfeiçoamento, básicos, técnicos (habilitação) aos tecnológicos (equivalente à graduação) e os de pós-graduação. Estes cursos acontecem em escolas especializadas públicas e privadas. Nesta pesquisa, serão estudados os cursos técnicos e a pedagogia das competências que foi nacionalmente adotada para eles. Mas, para melhor interpretar o que ocorre nos dias atuais, faz-se necessário buscar a trajetória histórica deste tipo de formação para o trabalho no país.

A educação profissional hoje, conforme estabelece a Lei nº9394/96 da LDB, Capítulo III, corresponde a uma modalidade de ensino paralela e diferenciada em relação ao ensino regular cujo objetivo primordial é o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Nem sempre ela foi formalizada, sendo lentamente constituída. Os registros que a demarcam demonstram a existência de um ensino dualista e desintegrado do ensino formal, o que evidenciou o desinteresse por este tipo de educação no país. Ao analisar a história da educação profissional no Brasil, pode-se perceber que poucas foram as políticas eficazes que alcançaram êxito para a efetivação da formação do trabalhador. A escassez de boas políticas e o desinteresse do Estado revelam a despreocupação em preparar educativamente o trabalhador para o ofício.

O descaso com o ensino profissional foi fruto de inúmeras propostas e reformas malsucedidas provenientes de disputas entre classes que sempre existiram no país. Para Romanelli (1985), a função da escola sempre esteve associada à manutenção de privilégios de classes, apresentando-se como forma de privilégio em si. Para isso, utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foram capazes de propiciar às diversas camadas sociais se quer uma preparação eficaz para o trabalho.

A política de educação no país se constituiu, desde o período colonial, num ensino dualista que, ao lado de uma educação academicista para a elite, contrapõe a um ensino de baixos níveis para a grande camada da população desprivilegiada. Assim, ao

mesmo tempo em que ofereceu à camada dominante a oportunidade de se ilustrar, ela se manteve insuficiente e precária nos demais níveis, atingindo apenas uma minoria que nela procuravam uma forma de conquistar ou manter “status”.

No Brasil colonial, segundo Franco e Sauerbronn (1984), o contexto histórico-social apontava para a produção e para a exportação de produtos primários. Nesse sistema de produção, não havia a necessidade de mão-de-obra mais qualificada, o trabalho rural era, em sua maioria, escravo. Nas cidades, o trabalho era realizado por profissionais de ofícios urbanos como carpinteiros, pintores e artífices que aprendiam o ofício no exercício da própria atividade. Nesse contexto, todo trabalho especializado era feito por europeus ou por homens livres. A educação para o trabalho era totalmente elitizada e restrita ao ensino universitário oferecido nos países europeus. Quem pudesse escolher uma profissão de prestígio, como medicina ou direito, deveria recorrer aos estudos em Portugal e Europa.

A partir de 1549, o ensino formal no Brasil passa a ser realizado pelos jesuítas que comandavam a educação através da Companhia de Jesus¹⁰. Ela oferecia educação escolar a um número restrito de filhos homens da aristocracia rural e catequese para a população indígena. A educação jesuítica contribuiu significativamente para a reprodução da cultura aristocrática no Brasil. Como humanistas, preocupavam-se mais com atividades literárias e acadêmicas. Romanelli (1985, p.35) argumenta que esse apego pela formação de letrados eruditos contrastava com o “desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas”. Enquanto isso, a educação profissional, no Brasil colonial, não teve expressão alguma, pois o ensino deveria responder à economia da época, baseada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo, sendo desnecessária a presença de trabalho técnico especializado.

Em meados do século XVIII, os jesuítas já tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários no Brasil. Eles tinham pedagogia própria e regulamentada, condensada na *Ratio Studiorum*, escrita por Inácio de Loyola. Porém, em 1759, a companhia de Jesus é expulsa do Brasil. A expulsão deu-se em um contexto de crise do Reino português devido à queda da produção mineral do país. Desejosos em reestruturarem-se, passaram a perceber os ensinamentos jesuíticos como defasados, de caráter livresco e não científico. No Brasil, havia dissensões com os jesuítas em relação à escravização dos índios e, além disso, Portugal estava tomado pelas idéias do

¹⁰ A Companhia de Jesus foi fundada por Inácio de Loyola e um pequeno grupo de discípulos, na Capela de Montmartre, em Paris, em 1534, com objetivos catequéticos. Romanelli (1985) caracteriza a Companhia de Jesus como uma expressão da Contra-Reforma, da revalorização da Escolástica como método e como filosofia e da reafirmação da autoridade.

enciclopedismo francês do qual o Marquês de Pombal, regente português, era simpatizante.

A partir da expulsão dos jesuítas até 1808, a educação no Brasil fica desamparada e nada é oficialmente realizado. A expulsão acabou por dismantelar toda a estrutura administrativa do ensino. Contudo, o viés de educação aristocrática e elitista, característico do período jesuíta, é mantido. Somente no início do século XIX, em 1808, com a transferência da corte portuguesa ao Brasil, há uma tentativa de se organizar oficialmente o ensino. Nesse período, são criadas as primeiras instituições de ensino superior no país, não teológicas, destinadas a formar as pessoas para exercerem funções qualificadas no exército e na administração do Estado.

O período de estadia de D. João no Brasil (1808-1821) representou um avanço para o ensino superior no país. Instalaram-se novas faculdades, porém apenas a elite se beneficiou com as novas implantações, uma vez que o ensino superior foi criado para atender à aristocracia rural e aos estratos médios da época. Não houve preocupação alguma em investir nos demais níveis de ensino, inclusive no nível técnico. Assim, prevaleceu a tradição aristocrática que, ao mesmo tempo, introduzia pensamentos da Europa do século XIX, que era o da ideologia burguesa em ascensão.

Num período posterior, em 1840, foram criadas as escolas de ofícios, que eram mantidas pelo Estado e destinadas a ensinar trabalhos manuais e artesanais a órfãos e desvalidos da sorte, que viviam da produção das próprias escolas. Os ofícios aprendidos eram: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria e sapataria. A partir de 1856, foram criados pela sociedade civil os liceus de artes e ofícios e o acesso aos cursos era livre, exceto para os escravos. O surgimento das primeiras instituições de educação profissional no Brasil foi marcado por um caráter assistencial, o ensino do ofício era pragmático e totalmente apartado da abrangência de um ensino formal profissionalizante.

Em 1909, o Governo Federal cria 19 escolas de aprendizes artífices, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Essas escolas foram criadas especificamente no governo de Nilo Peçanha pelo Decreto 7.566. As escolas de aprendizes artífices possuíam prédios, currículos e metodologia próprios. Os ofícios oferecidos eram o de marcenaria, alfaiataria e sapataria. Segundo Manfredi (2002, p.83), sua finalidade era “a formação de operários e de contramestres por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais e mecânicos”. Para Kuenzer (1991), o surgimento dessas escolas profissionais destinava-se à formação dos menos favorecidos.

A preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional. Sem condições de acesso ao sistema regular de ensino, esses futuros trabalhadores seriam a clientela, por excelência, de cursos de qualificação profissional de duração e intensidade variáveis, que vão desde os cursos de aprendizagem aos cursos técnicos (KUENZER, 1991, p.6).

A criação das escolas de ofício foi um primeiro ensaio para se formalizar o ensino profissional. Direcionadas à classe mais pobre da sociedade, elas demonstraram, em sua fundação, um preconceito social para com esse nível de ensino. Gonçalves et al. (2002) afirma que de fato a formação profissional no Brasil foi marcada por um ensino precário, no qual a educação profissional era direcionada para formar a mão-de-obra para as necessidades do sistema produtivo, enquanto o ensino acadêmico era proporcionado para a futura elite dirigente do país. Mas esse preconceito foi herdado do Brasil colonial que ideologizava a escola (de cunho academicista) como agente de educação para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais, demonstrando o descaso com o trabalho e com o trabalho científico.

Essa herança do elitismo educacional fez com que as políticas da corte portuguesa e as posteriores a ela, inclusive a República de 1891, se atentassem mais para o ensino secundário e para o superior, esquecendo do primário e da educação profissional, pois consideravam que a classe baixa (basicamente trabalhadores agrícolas) não precisava de escola, só a elite aristocrática e pequenos burgueses. Daí se fortalece o dualismo do sistema educacional no país que, para Romanelli (1985), era o próprio retrato da organização social brasileira. As políticas, até então, favoreciam o desenvolvimento cultural da classe econômica alta e desfavoreciam a educação para os pobres, através do descaso político para com a educação básica e para com o ensino profissional.

Após a I Guerra Mundial, com o aceleramento do processo de urbanização e com o início da industrialização, essa tradição da educação aristocrática já não era suficiente para atender ao processo de desenvolvimento que o país começava a enfrentar, e foi só daí que se começou a despertar para a questão da educação para o trabalhador. Com o início ainda incipiente do crescimento industrial no início do século XX, necessitava-se de trabalhadores com preparação mínima para os postos a serem ocupados na indústria, comércio e serviços. Para tanto, a profissionalização das massas, quando muito, era ainda oferecida nos liceus e escolas de ofícios, de forma insuficiente. O ensino era de má qualidade e com as novas exigências educativas o fator defasagem apareceu. Os

ofícios oferecidos até então eram mais artesanais do que manufatureiros, distanciando-se dos propósitos industrialistas de seus criadores. Nesse contexto, a importação de mão-de-obra especializada ficava cada vez mais difícil e fez-se necessário abranger o ensino profissional. Sobre a necessidade do alargamento da educação profissional e a defasagem do sistema profissionalizante oferecido até então, escrevem Franco e Sauerbron:

O país foi obrigado a expandir o seu parque industrial, necessitando de um contingente de mão-de-obra especializada cada vez maior. Nesse momento se dá a superação do padrão de aprendizagem de ofícios tal como vinha sendo feito, ou seja, da aprendizagem baseada na transmissão de habilidades e conhecimentos nos moldes do artesanato medieval que consistia no trabalho do menor, como praticante ao lado do mestre (FRANCO e SAUERBRON, 1984, p.95).

Somente nesse período de transformações econômicas no modo de produção, cresce a demanda social de educação, e o Estado expande o quadro escolar, porém, este prescreve para a escola um tipo de formação, que é apenas o da instrução para o trabalho. Para Romanelli (1985), o conteúdo dessa expansão, apesar de grande, não foi o suficiente para atingir toda a população, e a marginalização continuou sendo um fator presente na educação. Para a autora, os aspectos dessa marginalização estavam na oferta insuficiente, no baixo rendimento interno do sistema escolar (pouca ascensão na carreira escolar) e na discriminação social que prevalecia marcada pelo dualismo escolar.

Em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. É o primeiro período da história em que a educação é organizada à base de um sistema nacional. O seu primeiro ministro foi o Sr. Francisco Campos que efetivou uma série de decretos, essas mudanças ficaram conhecidas como Reforma Francisco Campos. A Reforma abarcou, inclusive, o Decreto nº. 19850 de 11 de abril de 1931 que criou o Conselho Nacional de Educação. Vale ressaltar que o Conselho, quando criado, era composto por representações do ensino superior e secundário, não havendo nenhuma representação do magistério, do ensino primário e nem do ensino profissional, exaltando a herança dualista e demonstrando o desinteresse pelos demais níveis de ensino.

Dentre as principais mudanças desse período, a Reforma Francisco Campos deu origem ao ensino secundário, implantando o currículo seriado e enciclopédico. Até então, no ensino secundário, imperava o sistema de “preparatórios” e de exames parcelados para o ingresso ao ensino superior. No nível profissionalizante, a reforma cuidou apenas do

ensino comercial, com o Decreto nº. 20158 de 30 de Junho de 1931, que organizava o ensino comercial e regulamentava a profissão de contador. O ensino comercial era organizado no nível médio e só havia a possibilidade única de acesso à educação de nível superior, que era o curso superior de finanças. No entanto, não tinha nenhuma articulação com o ensino secundário de então e não dava acesso ao ensino superior de outras áreas.

Para Romanelli (1985, p.139), a não acessibilidade do curso profissional à universidade talvez “seja uma das fortes razões que orientaram a demanda social da educação em direção ao ensino acadêmico, desprezando o ensino profissional”. Essa barreira concreta e ideológica, já presente nesse período, pode ser considerada como um dos fatores históricos que veio aumentar o fortalecimento do preconceito em relação aos cursos profissionalizantes.

No caso da reforma do ensino comercial, havia uma fiscalização e um controle excessivo do curso, as decisões eram muito centralizadas e tornava muito rígida e inelástica a estrutura do ensino. Na Reforma Francisco Campos, os demais ramos do ensino médio profissional, fora o comercial, ficaram marginalizados. Assim como as políticas anteriores à Reforma, enfatizou-se apenas a organização do sistema educacional das elites.

Romanelli (1985, p.142) argumenta que a Reforma Francisco Campos perdeu a oportunidade de investir no ensino industrial num contexto em que o país se desenvolvia para isso, “perdeu também a oportunidade de criar um clima propício à maior aceitação do ensino profissional pela demanda social de educação nascente”. Para a autora, aquele tempo era propício para a estruturação de um sistema de ensino profissional, o que levaria a população a valorizar mais esse nível de ensino. Porém, aconteceu justamente o contrário, foi no efervescer do movimento da Escola Nova (progressista) que se oficializou, na Constituição de 1937, o ensino profissional como ensino destinado aos pobres.

Até aqui, pode-se considerar que, do Brasil colônia até a década de 1930, foram raras e pouco efetivas as políticas de constituição e formalização da educação profissional, assim como da educação formal como um todo. Até o início do século XX, o ensino de forma geral era concebido de maneira precária, quanto mais o ensino profissional que nunca se mostrou prioritário aos governos e aos sistemas produtivos de então. Nesse sentido, falar do modelo de educação profissional desse período, em que mal era constituído, é retratar uma educação para o trabalho tardia e desprovida, assim como todo o desenvolvimento produtivo do país.

No período do Estado Novo e durante o início do Governo provisório, o país vivenciava o crescimento interno da indústria e precisava de mão-de-obra qualificada, porém, devido à economia de Guerra, o governo enfrentava dificuldades de importar técnicos para o trabalho. Nesse contexto, acontece outra reforma da educação, conhecida como Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino. Esta reforma foi muito significativa na história do ensino profissional e, pela primeira vez, devido à demanda do desenvolvimento nacional, o Governo se engaja na questão da profissionalização em nível técnico.

A reforma organizou o ensino técnico profissional em três áreas da economia, criando a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei 4.073/42), a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-lei 6.141/43) e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei 9.613/46). Esses cursos continham dois ciclos – um fundamental, geralmente de quatro anos, e outro técnico, de três a quatro anos. Apesar da significância de se investir no nível técnico, essa Reforma não conseguiu resolver os problemas sérios que surgiram neste nível de ensino, pois havia falta de flexibilidade com o ensino secundário e restringia o acesso ao nível superior, uma vez que as Leis Orgânicas só permitiam o acesso ao ensino superior no ramo profissional correspondente.

Nas primeiras décadas do século XX, o Brasil apresentava um quadro urbano diferente e já era claro o processo de industrialização gerado pelo desenvolvimento do sistema capitalista no país. Devido à oferta de trabalho, houve o aumento de migrantes da zona rural para as cidades. Esse processo de expansão da indústria e do comércio foi mais efetivo após a Segunda Guerra Mundial. Como a maioria dos contingentes trabalhadores não tinha formação específica, e o sistema educacional não conseguia atender em larga escala, o Governo recorreu à institucionalização de agências profissionalizantes paralelo ao sistema oficial a fim de preparar a mão-de-obra para esses serviços.

Com esse intuito, é criado, em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias, através do Decreto-Lei 4.048 de 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e quatro anos depois é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), pelo Decreto-Lei 8.621 de 1946, dirigido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio. As duas instituições foram criadas para atender à demanda de qualificação para o trabalho, em todos os níveis de profissionalização. Atualmente, o SENAI e o SENAC são responsáveis pela maior rede de escolas de educação profissional no Brasil.

A criação desses sistemas de educação profissional paralelos teve o intuito de capacitar, de forma rápida, um número maior de pessoas para os setores de produção imediatos, porém essa política não foi suficiente para amenizar os problemas educacionais do país. Romanelli (1985) argumenta que, ao criar um sistema paralelo, o Governo descuidou de manter um sistema único de escola, prevalecendo o sistema dual de ensino, no qual as camadas médias e superiores procuravam o ensino secundário e superior enquanto as camadas populares recorriam às escolas de nível primário e profissional. Assim, permanece a dualidade constatada desde o período colonial.

1.2.1 A influência do Taylorismo e do Fordismo na Educação Profissional

Ao considerar que as escolas do SENAI e SENAC formavam grande contingente de profissionais e ainda continuam formando, convém analisar qual a pedagogia adotada no seu período histórico para compreender qual formação social tem recebido boa parte dos trabalhadores no país. Segundo Franco e Sauerbron (1984), a criação do SENAI e SENAC teve forte influência norte-americana em suas bases metodológicas, sendo estas constituídas pelos paradigmas do taylorismo e do fordismo. Ambas vertentes referem-se à racionalização produtivista e estão relacionadas ao sistema de organização do trabalho, criado como estratégia de dinamização da produção. Apesar das semelhanças de finalidades, esses métodos apresentam processos distintos. E para melhor analisar sua influência sobre a educação profissional torna-se necessário distingui-los.

O taylorismo foi idealizado pelo engenheiro norte americano F. W. Taylor que, em seus estudos, procurou uma forma de intensificação dos resultados do trabalho por meio da racionalização dos movimentos. Para Laranjeira (1997, p.91), seu principal objetivo era “eliminar os movimentos inúteis através da utilização de instrumentos de trabalho mais adaptados à tarefa”. Este método restringia-se ao controle dos movimentos dos operários e à reorganização dos postos apropriados para o trabalhador, ou seja, o local onde cada um seria mais produtivo. O taylorismo seria mais apropriado em pequenas e médias empresas. Sobre ele escreve Cattani:

Conjugado à utilização intensiva da maquinaria, sua ênfase é no controle e na disciplina fabris, com vistas à eliminação da autonomia dos produtores diretos e do tempo ocioso como forma de se assegurar aumentos na produtividade do trabalho (CATTANI, 1997, p.95).

O fordismo foi criado pelo também americano Henry Ford com a intenção de aperfeiçoar o taylorismo. Ford é o responsável pela introdução da linha de montagem na indústria, que tornou o processo mais abrangente, requerendo toda uma estrutura (máquinas, esteiras, espaço etc.) para sua efetivação. Portanto, trata-se de um método aplicável em grandes indústrias, principalmente nas de montagem como a automobilística.

O processo de produção fordista fundamenta-se na linha de montagem acoplada à esteira rolante, que evita o deslocamento dos trabalhadores e mantém um fluxo contínuo e progressivo das peças e partes, permitindo a redução dos tempos mortos, e, portanto, da porosidade. (LARANJEIRA, 1997, p.89).

Neste processo, ocorre a separação extrema entre concepção e execução das tarefas e o trabalhador perde suas qualificações que são incorporadas à máquina. Segundo Laranjeira (1997, p.89), o fordismo se baseia no “trabalho fragmentado e simplificado, com ciclos operatórios muito curtos, requerendo pouco tempo para formação e treinamento dos trabalhadores”.

Ressaltadas as diferenças, convém lembrar que ambos os métodos tratam de estratégias de gestão, que objetivavam o aumento da produtividade na organização e na racionalização do trabalho. Também enfatizavam a separação entre concepção e execução de tarefas e, para compensarem seus trabalhadores pela estafa causada na rotina das atividades, ofereciam algumas recompensas salariais. E foram justamente baseados nos moldes da organização científica do trabalho que o SENAI e SENAC, inicialmente, formularam sua proposta pedagógica para a qualificação. Segundo Manfredi (1998, p.3), estas escolas se fundamentaram “no modelo job/skills definido a partir da posição a ser ocupada no processo de trabalho e previamente estabelecida nas normas organizacionais da empresa”.

A qualificação, nestes termos, era destinada à instrução para o posto/função e não ao desenvolvimento das habilidades inerentes ao trabalhador, o que restringia a educação para o trabalho ao ensino de práticas meramente operacionais. O trabalho focava duas esferas bem delimitadas: enquanto a linha de produção necessitava de qualificação

apenas para a operacionalização, o que acontecia na maioria das vezes no próprio local de trabalho, a qualificação para os cargos de liderança e concepção era formalizada e de alto nível. Como o modelo adotado na educação profissional era baseado no taylorismo/fordismo, toda a lógica de separação entre concepção/execução estava presente no ensino. A maioria dos trabalhadores era “treinada” para determinadas funções e a qualificação oferecida era, na verdade, aligeirada.

Esta concepção de formação profissional está alicerçada numa concepção comportamental rígida, por meio da qual ensino/aprendizagem das tarefas/habilidades deve-se dar numa sequência lógica, objetiva e operacional, enfatizando os aspectos técnicos-operacionais em detrimento de sua fundamentação mais teórica e abrangente (MANFREDI, 1998, p.3).

A educação era desqualificada por se tratar de um ensino restrito e fragmentado, que não permitia ao trabalhador da linha de montagem a visão geral dos processos e ainda o impossibilitava de participar da gestão. Essa qualificação incipiente acabou por distanciar o trabalhador da totalidade dos processos e contribuir com a exclusão e com a alienação deste trabalhador. Assim, a educação profissional reproduzia a lógica de oferecer um ensino de tarefas operacionais para o grande contingente de trabalhadores fabris, enquanto a educação dos administradores e engenheiros, alto escalão da indústria, ficava a cargo das universidades. Mais uma vez enfatizou-se a situação de dualidade no ensino.

O modelo de educação profissional no Brasil da década de 1940, com tendência no taylorismo/fordismo, é reafirmado nas décadas posteriores. A seguir, nas décadas de 1950 a 1970, foi uma fase de governo tecnocrata, no qual houve a internacionalização da economia brasileira. Com isso, a preocupação recaiu na racionalidade¹¹, na eficiência e na produtividade do sistema educacional, o que acarretou a denominada tendência tecnicista na educação. Na lógica do tecnicismo e com vista a abranger o ensino profissionalizante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/71, propõe a ampliação nos anos de estudo para o primeiro grau e para o segundo grau, profissionalização integrada, na tentativa de eliminar o dualismo educacional existente até então.

¹¹ A ideologia da racionalização operava por todos os setores da vida social, política e econômica do país. Na educação, criticavam-se os cursos de educação formal como sendo excessivamente acadêmicos e incipientes para a vida produtiva.

O Brasil passava por uma fase de crescimento econômico e, segundo Germano (1993), a economia crescia com taxas superiores a 10% ao ano. Assim, nesse contexto, a Lei 5.692/71 visava atender às necessidades do mercado de trabalho. A Lei previa a ampliação da obrigatoriedade do ensino para oito anos, compreendendo todo o ensino de 1º grau e deveria oferecer ensino pré-vocacional e iniciação para o trabalho. Conseqüentemente, ampliou-se o número de vagas no 1º grau. No entanto, houve queda na qualidade do ensino e as taxas de evasão e repetência mantiveram-se altas.

Partindo do princípio da racionalização, a Lei nº 5.692/71 institui para o 2º grau a obrigatoriedade da qualificação profissional. A intenção era de profissionalizar o maior número de pessoas possível, substituindo os antigos ramos propedêutico e profissionalizante do ensino médio por um sistema único. Dannemann (2004) relata que a Lei trazia, nos Pareceres nº. 45/72, 699/72 e 76/75, a seguinte tipologia para a formação profissional:

- 1) **Iniciação para o trabalho**, oferecida pelo ensino formal em nível de 1º grau;
- 2) **Aprendizagem**, oferecida em ensino não formal constituído em legislação específica que visa à formação de jovens na qualidade de aprendizes (Lei do aprendiz);
- 3) **Qualificação Profissional**, oferecida pelo ensino não formal por meio de cursos de profissionalização sem preocupação com o ensino básico geral;
- 4) **Habilitação Profissional**, oferecida pelo ensino formal na unificação do 2º grau à profissionalização;
- 5) **Aperfeiçoamento e Especialização**, oferecida pelo ensino não formal, refere-se a cursos de atualização;
- 6) **Treinamento**, cursos diversos oferecidos ao trabalhador pela empresa no próprio local de trabalho.

O 2º grau deveria ter caráter terminal, o qual visava atingir um grande contingente de alunos que pudesse sair do sistema escolar mais cedo e ingressar no mercado de trabalho. Este movimento também acarretaria a diminuição da demanda para o ensino superior. A tentativa de estender o ensino profissionalizante para o ensino médio não significou a democratização da profissionalização.

Como a maioria que chegava ao ensino médio era barrada neste nível e não prosseguia para o ensino superior, a educação continuava excludente. As escolas

particulares reforçavam o ensino propedêutico, direcionando os alunos para o vestibular. O intuito de aliar a educação básica à profissionalização da Lei 5.692/71 revela a preocupação em atender às demandas do mercado de trabalho, transparecendo a ideologia da racionalidade técnica¹² que subordina a educação de caráter universal aos interesses técnicos da sociedade liberal. A Lei constituída acabou por racionar o ensino da escola formal, tendo esta de restringir a proposta curricular para agregar o ensino profissionalizante. O ensino profissionalizante, agregado ao ensino formal, também foi prejudicado, sendo oferecido de forma precária. Além da insuficiência curricular para tal, não contou com as condições materiais devidas e teve seus laboratórios progressivamente defasados. O fracasso da reforma no ensino acabou por se contradizer, reforçando ainda mais o elitismo na educação.

A reforma educacional do Regime foi particularmente perversa com o ensino de 2º grau público. Destruiu o seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas. Ao mesmo tempo, a profissionalização foi um fracasso (GERMANO, 1993, p.190).

A proposta da escola que seria unitária acabou fracassando ao oferecer profissionalização precária e ensino formal de má qualidade. A proposta intentada pela Lei nº 5.697/71 estava muito distante da proposta de escola única pensada por Gramsci (1979), que visava à interação do trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. Adiante neste trabalho será aprofundada a questão da escola unitária Gramsciana, mas convém ressaltar aqui que, segundo Gramsci, esses modelos de educação profissional, criados como democráticos, de fato contribuem para a perpetuação das desigualdades sociais. Para Germano (1993), a política educacional do Estado Militar não se preocupava de fato com a democratização do ensino profissional, pelo contrário:

Na verdade, o que está presente na proposta oficial é uma visão utilitarista, imediatamente interessada da educação escolar, sob forte inspiração da “teoria do capital humano”. Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção. (GERMANO, 1993, p.176).

¹² Sobre a ideologia da racionalidade técnica, ver o estudo de Cruz (1999).

As necessidades do mercado passam a direcionar as políticas educacionais no país e esta tendência torna-se, progressivamente, mais explícita, culminando na implantação da pedagogia da competência. Somente em 1982, com a Lei nº 7.044/82, extingue-se ao nível formal a escola única de profissionalização obrigatória. A tentativa de criar uma escola unitária era, na verdade, a tentativa de aproximar o mundo do trabalho ao mundo da escola. Mas, segundo Nosella (1998), os dois mundos não se integraram a ela, havendo a continuidade do sistema dual e excludente. Nesse sentido, escreve o autor:

O idealismo populista, que pensa em criar a escola “unitária”, abre ao trabalhador o longo caminho de uma escola secundária empobrecida, sem lhe proporcionar meios de percorrer os anos da universidade. É um idealismo cínico. (NOSELLA, 1998, p.175).

A história do ensino profissional no Brasil sempre esteve em descompasso com a escola formal, porém, a tentativa da Lei 5.692/71 em integrá-las não pôde diminuir a distância entre essas duas categorias de ensino. No entanto, ainda há de se pensar a importância da harmonia entre os dois ensinos para uma formação universal do trabalhador, que contenha tecnologia e formação básica, que agregue valores e princípios de humanidade. Porém, a influência do taylorismo e do fordismo para a educação profissional fortaleceu mais a visão da educação tecnicista, própria para a formação do trabalhador que estava contextualizado na era do racionalismo técnico.

No *Dicionário do pensamento social do século XX*, Klov Dahl (1996) afirma que a racionalidade técnica representa uma transformação fundamental no direcionamento da ciência. Para o autor, a racionalidade técnica surge das inúmeras tentativas de ligar a ciência mais estreitamente à tecnologia, em prol de se alcançar metas econômicas ou outros objetivos nacionais. Enquanto a racionalidade dos séculos anteriores enfoca a cognição e a preocupação em validar métodos científicos para o conhecimento geral, a racionalidade técnica visa ao aperfeiçoamento científico em prol do desenvolvimento econômico.

Na racionalidade técnica, a ciência passa a ter uma ligação maior com o Estado, pois ela serve ao desenvolvimento bélico. O capital também se apropria da ciência, e ela começa a ser desenvolvida de acordo com os interesses do capitalismo. A preocupação agora não está mais em pensar o mundo, ou criar coisas para o mundo, e sim em gerenciar os processos produtivos do capitalismo. Afirma Klov Dahl (1996, p. 667): “conceitos que

antes se pensava pertencerem ao mundo dos negócios – contratos, orçamentos de tempo e gerência de tempo, produtividade etc, passaram a figurar com destaque na administração da ciência e da tecnologia”. Nesse sentido, o autor afirma que dois fatores contribuíram fortemente para a consolidação da racionalidade técnica: o reconhecimento de que tecnologia e ciência poderiam aumentar o poder bélico dos Estados e a crença de que ciência e tecnologia poderiam elevar, consideravelmente, o desenvolvimento econômico.

Essa nova forma de conceber a ciência trouxe inúmeras transformações para o meio científico, nas quais acarretaram a burocratização da pesquisa, a profissionalização do cientista e a proliferação de especialistas cada vez mais restritos. Assim, ciência e tecnologia passam a ser um empreendimento, gerenciado na maioria das vezes pelo Estado e, principalmente, pelas iniciativas privadas. Os princípios científicos são justificados aos moldes da produção capitalista, cujos fins são predominantemente comerciais, conduzindo ao consumo, sem muitas preocupações com as questões ambientais e com a sobrevivência da espécie humana a longo prazo.

O período da abordagem tecnicista na educação pode ser considerado como marco na tomada da consciência tecnológica que, segundo Cruz (1999, p.187), “obscurece a consciência política, preconizando a separação entre sujeito que pensa e os instrumentos que este utiliza para se instrumentalizar na realidade”. A consciência tecnológica prorroga então os problemas da educação profissional, levando-os para mais um período da história, dessa vez alicerçada aos princípios da Teoria do Capital Humano.

1.2.2 A influência da Teoria do Capital Humano na Educação Profissional

Mesmo com todos os problemas econômicos e sociais herdados desde o período colonial, o Brasil apresenta um quadro de expansão econômica em meados do século XX. Essa fase do crescimento nacional deveu-se ao apogeu do desenvolvimento capitalista no mundo. A “era de ouro do capitalismo”, como relatou Hobsbawm (1995) em seu livro *A era dos extremos*, foi caracterizada pelo crescimento substancial do Produto Interno Bruto (PIB) de forma global entre as décadas de 1950 e 1970. Segundo Gentili (1998), esse período de êxtase suscitou a expansão produtiva, gerando empregos. Essa situação trouxe inúmeras expectativas para a educação e a promessa de integração entre educação e emprego. Foi nesse período de expansão capitalista que os economistas da educação começaram a formular teorias, associando educação e crescimento econômico.

Dentre elas destaca-se a Teoria do Capital Humano, que ganhou grande repercussão e influenciou a educação da década de 1970.

Segundo Cattani (1997), a teoria do capital humano foi formalizada inicialmente por Theodore Schultz, professor da Universidade de Chicago, que, retomando constatações de Edward Denison, publicou alguns textos que lhe renderam o Prêmio Nobel de Economia em 1979. A Teoria foi associada à redefinição das relações de trabalho na empresa e ao papel do sistema educacional, repercutindo como incentivo à educação para o trabalho nas empresas do mundo todo, na perspectiva de retorno e desenvolvimento para as instituições. A teoria creditava à educação o poder de favorecer o desenvolvimento das nações e a ascensão social dos indivíduos. Esta influência chegou ao Brasil a partir da década de 1970. Segundo Cattani (1997), ela é derivada da teoria econômica neoclássica, podendo ser analisada como axioma liberal do indivíduo livre, soberano e racional, pregando a possibilidade de crescimento do indivíduo através da qualificação profissional.

Para Kuenzer (1991), a teoria do capital humano surge no Brasil com base na economia da educação que foi determinada por dois fatores: o primeiro deles pela influência de mestres e doutores que, até o final da década de 1970, eram, em sua maioria, formados por agências internacionais e que trouxeram a teoria para o país, principalmente os que se formaram nos EUA. O segundo fator diz respeito ao período de administração do governo militar e suas determinações econômicas para o país.

As condições políticas e econômicas específicas do Brasil a partir de 64, com a aliança entre Forças Armadas, capitalismo internacional e capitalismo nacional, que propõe o modelo de “desenvolvimento com segurança” e o alinhamento ao bloco ocidental sob a hegemonia dos Estados Unidos, ofereceram o terreno fértil para o desenvolvimento vigoroso da Teoria do Capital Humano. (KUENZER, 1991, p.36).

Assim, a teoria do capital humano se efetivou no país ancorada à ideologia do milagre econômico, cuja determinação era a de “racionalização” da educação, sendo estimada como fator de desenvolvimento econômico por meio da qualificação dos recursos humanos. Para os economistas e educadores da época, a educação estava relacionada proporcionalmente à geração de emprego e à distribuição de renda. A partir de então, coube à educação uma parcela de contribuição para a formação de recursos humanos, que passou a reproduzir a lógica da produtividade e racionalização do sistema

escolar. Os principais representantes da teoria do capital humano no Brasil foram Langoni (1973) e Fishlow (1975).

Para Gentili (2002, p.47), a teoria foi o “principal enquadramento teórico usado para definir o sentido da relação trabalho – educação no capitalismo contemporâneo”. Segundo o autor, a promessa feita era de que a escola seria a entidade integradora numa sociedade democrática. A partir daí, começam a surgir os investimentos na educação, desencadeando a expansão dos sistemas escolares nacionais.

Os sistemas educacionais eram considerados pelos grupos dominantes e pelas massas que lutavam pela sua democratização como um poderoso dispositivo institucional de integração num sentido amplo (GENTILI, 2002, p.48).

De fato houve considerável expansão do sistema de ensino, mas isso não trouxe mudanças sociais significativas e na década de 1980 começa a desarticulação da promessa integradora, pois a realidade foi desmistificando a relação de proporção entre educação e desenvolvimento econômico. Enquanto o período do “milagre econômico” vigorava, a idéia da teoria do capital humano no país focava o investimento em educação pelo Estado, em prol da ascensão econômica da nação. Contudo, afirma Gentili (1998), no período de 1973-1999, houve um declínio substancial na taxa de crescimento do PIB mundial, findando a “fase de ouro” do capitalismo global.

No período anterior à crise do capitalismo, nas décadas de 1970 e 1980, o Estado encontrava-se um pouco mais fortalecido, era a fase do Estado do bem-estar social, no qual havia maiores investimentos de bem-estar e seguridade social. Porém, com a reestruturação do sistema, o Estado maior é enfraquecido pelas estratégias do capitalismo e passa a vigorar o Estado menor, no qual o poder do Estado é limitado. Com isso, inúmeras empresas estatais são privatizadas e a política de benefícios sociais também é amortecida. Nesse período, ocorre a instabilidade do emprego e o ideário da educação como provedora do trabalho que é transferido para a capacidade de empregabilidade de cada indivíduo que passa a ser responsável por sua profissionalização e por sua própria seguridade.

A crise frustra as expectativas da teoria do capital humano no que se refere à proporção entre educação e crescimento da nação, privatizando, ao nível do indivíduo, o ideário de investimento em educação que anteriormente acontecia via Estado. É o fim da

promessa do pleno emprego e o começo da promessa da auto-empregabilidade. Na conjuntura, a educação teve seu currículo transformado para reproduzir essa lógica e sobre o sujeito cai toda a responsabilidade de se inserir como trabalhador, independentemente das condições dadas no mercado. A promessa de integração escapa ao analisar o contexto material desse período:

O discurso sobre a necessidade de mão-de-obra mais qualificada, recorrente em épocas de crise, esbarra nos limites concretos da produção, nos interesses particulares das empresas e na lógica excludente e seletiva do mercado (FRIGOTTO, 1998, p.158).

Segundo Frigotto (1999, p.33), a debilidade teórica da teoria do capital humano é política e prática também, e está em não compreender que as relações econômicas são relações de força e poder, não se tratando de “uma simples equação matemática como querem os neoclássicos”. Por isso, ela não se susteve em termos de conseguir aquilo que se propunha para as nações e para os indivíduos. Para Gentili (2002), o esgotamento da teoria do capital humano, na sua formulação clássica, não significou a ruptura de sua ideologia. Para o autor, o que ocorreria de fato seria uma transposição da credibilidade da escola como *entidade integradora* para o sujeito empreendedor, competitivo, que buscaria sua própria educação. Assim:

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (GENTILI, 2002, p.51).

A partir da década de 1980 e, mais significativamente, em 1990, há uma ressignificação da teoria do capital humano para a terminologia da empregabilidade que transfere a responsabilidade do Estado e das políticas da formação para o trabalho e para o indivíduo. Este passa a ser “autônomo” para suas conquistas no que se refere ao trabalho e à renda individual. A crise da promessa integradora, segundo Gentili (2002), geriu a empregabilidade que, na verdade, não passa de uma neoteoria do capital humano. Ainda para este autor, a tese da empregabilidade apenas recupera a concepção individualista da

teoria do capital humano, com um diferencial, reconhece que não há emprego para todos e só os mais capacitados estarão aptos a conseguir uma vaga no mercado de trabalho.

Este mercado torna-se competitivo, não necessitando mais de grande contingente escolarizado para poder se desenvolver e crescer. Há a introdução de novas tecnologias no espaço de trabalho e a economia passa por toda uma reestruturação produtiva¹³, conseguindo prosseguir mesmo com altas taxas de desemprego e exclusão social. Sem dúvida, a herança do ideário da teoria do capital humano deixou resquícios na organização da educação para o trabalho. Ela ressoou a lógica da competitividade, na qual a oportunidade de emprego era supostamente dada a todos, porém merecida apenas aos que individualmente se empenhavam em prol do conhecimento.

As mudanças de paradigmas referentes à transferência do poder do Estado para o mundo privado e da transposição da esfera do coletivo para o individual acabam por refletir na identidade da classe trabalhadora¹⁴. A identidade profissional, construída e amparada socialmente numa longa trajetória histórica, perde-se, em parte, na ausência de sociabilidade entre os pares, passando a ser vista sob um ângulo de uma trajetória individual. Isso implica na perda da coletividade das classes profissionais e, conseqüentemente, na perda dos seus direitos enquanto grupo.

A partir de então, começa a busca individual pela qualificação, tendência confirmada nos anos 1990 em que se concretiza a modernização do trabalho, quadro derivado das transformações tecnológicas nas décadas anteriores e a reorganização mundial do Capital. O conhecimento torna-se elemento fundamental para a participação do processo produtivo, pois os locais de trabalho são automatizados e os trabalhadores necessitam de um aporte de informações para garantia mínima de espaço nas empresas. O modelo da qualificação taylorista/fordista, centrada no posto ou função, cede lugar para o paradigma do trabalhador polivalente, informado e habilitado para o trabalho.

Para Manfredi (1998), a reestruturação do mercado demandou a descrição de um novo perfil para o trabalhador, valorizando a formação escolar, capacidade de adaptação a novas situações, compreensão global das tarefas e das funções e interpretação de informações. A esse respeito afirma Gonçalves:

¹³ Ver sobre reestruturação produtiva em Gitahy e Leite (2005).

¹⁴ Para maior aprofundamento do tema, ver *O trabalho e a Identidade política da classe trabalhadora* em Mascarenhas (2002).

Essa nova situação exige dos trabalhadores a capacidade de leitura de códigos e lógicas complexas, a capacidade de análise para gerir a variabilidade e os imprevistos, além do desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe, uma vez que os problemas, devido à conectividade que caracteriza os processos de trabalho, já não atingem apenas um setor, mas todo o conjunto (GONÇALVES, 2002, p.23).

Para Tajra (2001, p.21), o trabalho contemporâneo passa a exigir que “seus trabalhadores sejam criativos, inovadores, críticos e que estejam melhorando continuamente”. Mediante isso, começa-se a delimitar um novo perfil para o ser empregável que, para Frigotto (1999), é uma idéia atribuída ao trabalhador de conhecimentos múltiplos, de fácil adaptação, àquele que se torna empregável. Essas mudanças de configurações no trabalho e mutações no perfil do trabalhador trazem novas significações sociais, inclusive na educação profissional, que, para atender às suas demandas nesse processo, teve de reorganizar seu modelo de educação para o trabalho.

Para Ropé e Tanguy (1997), o desenvolvimento tecnológico, as transformações nos sistemas produtivos e as novas exigências ao perfil do trabalhador originaram a terminologia da competência, um termo ainda polissêmico, como afirma Manfredi (1998), mas que, nas últimas décadas no mundo e no Brasil, vem tomando grandes dimensões políticas, tanto na escola como na empresa. Pode-se dizer que, atualmente, o modelo de competências tem vigorado como proposta educacional no ensino profissional do país. Mas, para além da inovação e do discurso, é preciso uma reflexão crítica sobre o tema, tentando compreender seus sentidos e seu papel social na formação do trabalhador.

1.3 A pedagogia da Competência no modelo de educação profissional

1.3.1 O toyotismo: emerge o modelo por competência

Com a crise da “era de ouro” do capitalismo, o sistema passou por toda uma reestruturação a fim de se recompor como sistema de produção. Esta reestruturação acarretou a mudança do método de gestão taylorista/fordista para o toyotismo. E é neste contexto de reorganização econômica que surge o modelo de ensino por competência e, para melhor defini-lo, é necessário compreender o método de gestão no toyotismo.

Antunes (2003) argumenta que, a partir de 1980, acontece uma mudança significativa nas relações de trabalho e na produção do capital, decorrentes de um grande

salto tecnológico, no qual a automação, a robótica e a microeletrônica invadem o universo fabril. Nesse conjunto de mudanças, o fordismo e o taylorismo já não são únicos, a produção em série, cronometrada, abre espaço para a flexibilização da produção. Assim surge o toyotismo, um novo método de gestão e de organização do trabalho, estruturado na mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica e dos procedimentos rígidos para os flexíveis.

Idealizado pelo engenheiro japonês Ohno, da fábrica da Toyota, o toyotismo, também conhecido como modelo japonês, visa à substituição dos antigos modelos de produção por um modelo que permita a flexibilização, a terceirização dos setores, subcontratação de pessoal e trabalho em equipe, sendo este último criado para romper com o caráter parcelar típico do fordismo. O toyotismo caracteriza-se principalmente pela mecanização flexível; política de controle de qualidade; “gerencia participativa”; investimento em educação em prol da multifuncionalização de sua mão-de-obra e sistema *just in time*. Este último se distingue pela minimização dos estoques necessários à produção de um extenso leque de produtos. Todas essas mudanças ocorridas no modo de produção visam a atender uma nova forma de acumulação de capital, que é a acumulação flexível. Assim:

Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (ANTUNES, 2003, p.29).

No toyotismo é desmontado o sistema taylorista/fordista, e a linha de produção cede lugar para a célula de produção. Porém, não é possível falar na extinção dos antigos modos de produção baseados no controle dos tempos e dos movimentos, pois, segundo Antunes (2003), estes modelos persistem mesmo que mesclados com o toyotismo, e têm estado presentes nos processos de trabalho, juntamente com o toyotismo na grande indústria capitalista. Outra característica presente é a polivalência que, conforme o discurso toyotista, é a expressão de maior qualificação, na qual o trabalhador precisa demonstrar a capacidade de operar várias máquinas, combinando tarefas simples.

Apesar do discurso democrático e de participação no toyotismo, existem muitas contradições dentro deste modelo de produção. O toyotismo traz, para o trabalho, o

pseudodiscurso transformador do homem flexível, de múltiplos conhecimentos, renegando, aparentemente, aquele rigor do trabalhador disciplinado de mono função. Nesse método, há a rotatividade de funções, exigindo do trabalhador conhecimento prático mais abrangente na empresa, contudo não se extingue a separação entre concepção e execução dos processos. De fato, o capital contemporâneo requer que o trabalhador seja flexível, polivalente e etc, porém, meramente com vistas à reprodução do seu método de produção, que também é flexível e multifuncional. Kuenzer (2002) refere-se à crítica ao toyotismo, feita por Gounet (1999), em que o autor trata dos reais interesses do capitalismo por trás desse novo discurso:

Esta nova forma de organização do trabalho, se aparentemente amplia o conteúdo do trabalho ao substituir a linha pela célula de produção, onde um trabalhador cuida de várias máquinas, na verdade, cada vez mais esvazia sua atividade, reduz os requisitos de qualificação e intensifica o uso da força de trabalho, explorando-o ainda mais. (KUENZER, 2002, p.80).

Segundo Antunes (2003), a especialização flexível, na verdade, acarretou a intensificação do trabalho e consiste em um meio de desqualificá-lo e desorganizá-lo, pois o discurso da polivalência acaba por transformar operários profissionais e qualificados em meros trabalhadores multifuncionais. Ainda segundo Antunes (2003, p.42), no toyotismo persiste o estranhamento do trabalhador que é “aquele dado pelo *envolvimento cooptado*, que possibilita ao capital apropriar-se do *saber* e do *fazer* do trabalho” e o fetichismo, no qual “O resultado do processo de trabalho corporificado no produto permanece *alheio* e *estranho* ao produtor, preservando, sob todos os aspectos, o *fetichismo* da mercadoria”.

O toyotismo, assim como o taylorismo/fordismo, utiliza-se da educação para o disciplinamento de futuros e presentes contingentes de trabalhadores. Segundo Saviani (2002, p.23), “busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento”. Como antes, o sistema escolar acaba por reproduzir o ideal de homem conforme o sistema de produção de seu tempo. Assim, como no modo de produção atual, o toyotismo exige a formação de trabalhadores com comportamentos rápidos, eficazes e preparados para agirem em situações imprevistas. Dessa forma, a educação também é revestida por um novo discurso ideológico.

Para Kuenzer (2002), essa pedagogia do toyotismo encontra sua melhor expressão na pedagogia da competência. Originalmente, o termo competência é derivado das ciências cognitivas e posteriormente adotado nas discussões de sociólogos do trabalho

na França, que abordavam a questão da qualificação profissional. Segundo Dubar (1998), o marco da discussão e teorização ocorreu na década de 1980, a partir do processo de reestruturação produtiva decorrente do período pós-guerra. A crise do modelo fordista acarretou mudanças no processo produtivo e o foco da qualificação, que anteriormente estava centrada coletivamente nos postos de trabalho, transfere-se para o modelo de competências, cuja centralidade está no indivíduo, exigindo assim um novo perfil para o trabalhador.

A partir de então, na França, para alguns autores, o termo qualificação passa a ser substituído pelo de competência. Contudo, essa substituição terminológica não se deu por acaso, há, por trás dessas mudanças, fatores históricos e sociais importantes para a compreensão do movimento atual da formação profissional. Para outros autores, como Ramos (2006), o modelo de competência não substitui integralmente o termo qualificação, o que ocorre, na verdade, é um deslocamento conceitual. Dessa forma, neste trabalho adotaremos essa segunda interpretação.

1.3.2 Qualificação versus Competências: deslocamentos conceituais na formação do trabalhador

Qualificação ou competência? Difícil dizer com precisão qual das duas terminologias melhor expressa a complexidade acerca da formação do trabalhador. O fato é que os dois conceitos estão situados num contexto histórico não tão distantes um do outro, porém são carregados de conotações produtivas e sociais diferentes. Para melhor compreensão dos termos, é necessário levantar um breve estudo comparativo entre eles, a começar do marco de seus surgimentos.

A qualificação primeiramente emerge como objeto de estudo da sociologia do trabalho, enquanto a competência surge de dentro da qualificação, vinculada fortemente à sua dimensão experimental. Posteriormente, a competência é transposta para a sociologia do trabalho como categoria de estudo. Apesar das várias abordagens da competência nos estudos da psicologia e da cognição, nesta pesquisa nos deteremos à dimensão sócio-econômica e pedagógica da competência e sua adequação ao campo da educação profissional.

A qualificação consolidou-se com o modelo taylorista-fordista de produção e se apóia em dois sistemas, sendo o primeiro as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho, e o segundo sistema, o ensino profissional, que

classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas. Segundo estudo de Ramos (2006), a qualificação, em sua formulação original, é composta por três dimensões: 1) a **conceitual**, caracterizada pelos processos de formação/educação; 2) a **social**, referente ao agrupamento dos profissionais em torno da formação da identidade de classe, salário, ocupação e etc.; 3) a **experimental**, que é advinda da interação entre conhecimento e prática do trabalho, ou seja, o saber tácito de cada trabalhador.

A noção de competência é mais recente, surge concomitante ao modelo do toyotismo e emerge para atender três propósitos: 1) o de reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação; 2) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e, por último, 3) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação. Apesar da noção de competência ser posterior ao da qualificação, ela não substitui ou supera o conceito de qualificação. Para Ramos (2006), o que ocorre é um deslocamento conceitual. A autora argumenta que, a partir da reestruturação produtiva, a qualificação passa por alterações, havendo um enfraquecimento na dimensão social e a supervalorização da dimensão experimental que se dá no âmbito individual, e no meio dessas mudanças surge a categoria competência, derivada como componente da qualificação.

A qualificação passa a ser concebida como qualificação real e remete, sobretudo, à pessoa, indo além da relação social estabelecida entre as capacidades profissionais e sua classe de salário. A visibilidade dada à qualificação real é operada pelas competências. Sendo assim, esta última passa a ser, pouco a pouco, a referência para o processo de trabalho nos dois sentidos – o prático e o relacional (RAMOS, 2006, p.53).

Com as mudanças trazidas pela reorganização do sistema capitalista, os códigos de trabalho são flexíveis e autônomos, há uma perda considerável nos direitos trabalhistas que foram conquistados ao longo da história, ocorre uma crise significativa do emprego, alguns postos de trabalho são extintos, os grupos profissionais são enfraquecidos e a qualificação perde muito em sua dimensão social. Nesse mesmo contexto, a dimensão conceitual da qualificação é atingida também, o valor coletivo ofertado pelo diploma cede lugar à supervalorização das habilidades individuais dos sujeitos, habilidades essas ditadas pelo mercado vigente.

A competência é o fortalecimento da dimensão experimental da qualificação e ganha força por se considerar o seu caráter prático e dinâmico-produtivo. Na competência,

valoriza-se o saber-fazer proveniente da experiência, esse saber-fazer só é possível por meio da junção entre conhecimento formal e conhecimento experimental, que são duas categorias fundantes da qualificação. Mesmo com a valorização da dimensão experimental, vale ressaltar que, ainda de forma restrita, as dimensões social e conceitual da qualificação continuam a existir. Nesse sentido, percebe-se uma divergência importante entre os dois conceitos, enquanto a competência é uma ressalva da dimensão experimental da qualificação, esta última estará para a dimensão conceitual, social e experimental sem poder desfazer-se do conjunto.

A noção de competência, portanto, não pode substituir o conceito de qualificação, porque eles se divergem entre si. Contudo, é fato que o deslocamento conceitual acontece e a noção de competência passa a reconfigurar as estruturas existentes, atualizando os códigos e a linguagem no sentido de incorporar novos objetos e processos reconhecidos sob os códigos tradicionais. Mesmo sendo a noção de competência portadora de caráter individualista e tendendo a despolitizar as relações sociais, é ela que tende a consolidar-se como ordenadora das relações de trabalho e de educação. É também ela que surge como novo sistema para regular os meios de acesso ao emprego e como reconhecimento individual de competências para as novas demandas do sistema produtivo.

1.3.3 A institucionalização da pedagogia da competência na educação profissional

A tentativa por definir competências pode ser uma tarefa complexa, pois sua utilização está presente em vários campos do conhecimento, como na lingüística, na pedagogia, na psicologia e nos estudos de administração empresarial. Ao ser teorizado em várias áreas, o termo revela-se polissêmico. Segundo Ropé e Tanguy (1997), apesar da plasticidade do termo, há um consenso conceitual nas várias áreas que dele se utilizam. Para os autores, a competência está centralizada na individualização e na racionalização do homem. Atualmente, o termo está presente nos estudos que englobam a temática do trabalho. Hirata discorre sobre o modelo da seguinte forma:

É uma noção ainda bastante imprecisa e decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades gestadas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho, associada, portanto, aos novos modelos de produção e gerenciamento, e substitutiva da noção de qualificação ancorada nos postos de trabalho e das classificações profissionais que lhes eram correspondentes (HIRATA, 1994, p.132-133).

É relevante considerar que a noção de competência está associada à formação do trabalhador, ela se refere às habilidades propícias para determinadas atividades do setor de produção. Nesse sentido, há uma busca por introduzir novas práticas de codificação do trabalho em termo de competências. De fato, as mudanças ocorridas no trabalho pela reestruturação produtiva do capital vêm progressivamente derivando novas exigências ao trabalhador. É preciso, agora, incorporar saberes advindos das novas práticas do trabalho para inserir-se na vida produtiva.

Para Manfredi (1998, p.7), no modelo por competências será requisitado do trabalhador “capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis”. Nesses termos, todo saber necessário é construído e direcionado para o experimental e para o vivencial. A noção de competência também é derivada da explicitação das tarefas que se materializam na prática e que são tarefas precisas em situações específicas. Para isso, o trabalhador necessita de formação para o *Savoir-Faire*¹⁵, termo que, segundo Ropé e Tanguy (1997), designa as capacidades numa situação precisa e o grau de habilidade que o indivíduo manifesta para resolver um problema proposto.

Costa (2007), em sua tese de doutoramento, faz um estudo das certezas e incertezas do modelo por competências na profissionalização do trabalhador. A tese é muito significativa na medida em que traça a origem do termo competência e sua vinculação à polissemia de significados, relatando também como se concretizou o modelo de competência na educação profissional brasileira, tomando o Senai-GO como referência para a sua pesquisa.

Devido à polissemia de significados em que se apresenta o modelo de competências, Costa (2007) faz um levantamento de três tipos de modelos existentes em outros países e mais o caso brasileiro, estabelecendo suas principais diferenciações. O primeiro modelo apresentado é o impulsionado pela política governamental, que abrange o Reino Unido, a Austrália, o México e a Espanha. Neste modelo, o governo tem o papel de

¹⁵ Para Tanguy (1997), o *savoir-faire* pode ser apreendido com a expressão “ser capaz de”. Concretamente, é descrito por um verbo de ação e pelos objetos aos quais se aplica.

fazer com que as empresas e os sindicatos mantenham a liderança no desenvolvimento dos padrões, também é o governo quem facilita as iniciativas e a estrutura para se chegar a um consenso de todas as partes para a formulação do sistema de competências.

O segundo modelo é o institucionalizado pela força do mercado, característico dos Estados Unidos. Este modelo é impulsionado pelos sistemas econômicos como uma ação autodirigida e na mão da iniciativa privada. Segundo Costa (2007, p.55), as competências neste modelo são “os atributos que o empresário de alto rendimento, atual, busca nos empregados de amanhã”. Assim, os provedores dos serviços que envolvem as competências devem estar mais atualizados acerca das transformações que ocorrem no mercado de trabalho.

O terceiro modelo de competência é o protagonizado pelos atores sociais da produção e está presente na Alemanha, Canadá e França. Neste modelo, os interlocutores sociais desempenham um importante papel na formação profissional inicial, na planificação em escala empresarial e na política do mercado de trabalho. Por último, Costa (2007) apresenta o caso do Brasil, e argumenta que sua implementação recebeu influência das experiências dos outros países:

Três abordagens, provenientes de outros países, marcam os sistemas de competências brasileiros: o educacional, adotado pelo MEC (SEMTEC/SETEC); o relacionado à descrição da Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, 2000 -, adotado pelo Ministério do Trabalho e Emprego – MTE; e os adotados para a certificação de competências profissionais (COSTA, 2007, p.61).

Apesar dos diferentes modelos de competências existentes pelo mundo, Costa (2007, p.114) alega que há um ponto em comum entre as diferentes discussões: “a noção de competência em relação ao mundo do trabalho situa-se entre os saberes e as habilidades concretas; a competência é inseparável da ação, mas exige conhecimento”. A competência profissional sempre requer educação à altura dos sistemas produtivos. O autor considera, ainda, que o mundo do trabalho, no contexto da globalização, exige um profissional técnico multifuncional, que seja capaz de produzir com qualidade e compromisso. Assim, a educação para a competência visa a adequar o trabalhador com vistas a uma maior produtividade.

Obstante estar explícito no discurso da competência a formação em prol do sistema produtivo, ele também aponta para uma visão democrática na formação do

trabalhador, pois prega a autonomia, o saber trabalhar em equipe e a importância da iniciativa nas tomadas de decisões. De fato, é um discurso ambíguo que deve ser analisado com mais criticidade, pois, como se verá adiante, o ensino baseado em competências é imbricado de conhecimentos que estão aprisionados pelo mercado de trabalho.

Em sua tese, Costa (2007) afirma que o termo competência “não é uma invenção a serviço de alguns interesses”, e que o termo, etimologicamente, está presente desde a Idade Média, antecedendo ao período de modernização do trabalho. Porém, para além de sua neutralidade, há que se considerar, uma vez instituída, a intencionalidade do modelo de competência na contemporaneidade e as consequências desse modelo na formação do trabalhador, pois estudos como os de Ropé, Tanguy (1997) e Ramos (2006) demonstram que a aquisição de competências é sempre determinada a partir dos setores produtivos e não meramente das necessidades dos trabalhadores.

Nos discursos das amplas áreas que tratam da noção de competências, está presente o princípio da individualização, similar à teoria do capital humano, que foca no sujeito a responsabilidade da formação, só que neste contexto se dá por meio da aquisição de conhecimentos e *savoir-faire* para o trabalho competente. Outra característica deste modelo em todas as áreas é o da racionalidade técnica que, segundo Ropé e Tanguy (1997), se trata da extensão de uma racionalidade do cálculo econômico, da razão científica e técnica, assim como da previsão e da planificação no sentido amplo.

Foi com esta racionalidade voltada para a eficácia que o modelo por competências alastrou-se pelo campo da educação. Ele atingiu os patamares da educação formal, mas foi na educação profissional que encontrou terreno fértil para a sua total propagação, chegando a ser regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁶, que introduz o modelo por competências nas instituições de educação profissional. Conforme a Lei nº 9.394/96 e conforme o Parecer CNE/CEB 16/99 no Artigo 6º, entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

O mesmo artigo relata que as competências requeridas pela educação profissional são: **Competências básicas**, constituídas no ensino fundamental e médio; **Competências profissionais gerais**, comuns aos técnicos de cada área e, por fim, **Competências profissionais específicas** de cada qualificação ou habilitação. O sistema

¹⁶ LDB nº 9.394/1996 (artigos 39 ao 42) e pareceres CNE/CEB nº40/2004 são os que tratam por último da Avaliação e Certificação de Competências na educação profissional.

de competência profissional é integrado por três subsistemas que se definem de acordo com a matriz de investigação dos processos de trabalho: 1) normalização das competências; 2) formação por competência e 3) avaliação e certificação de competência. A referida Lei e seus pareceres trouxeram, para a educação profissional, um novo paradigma no qual o foco do ensino deve estar nas competências a serem desenvolvidas sobre os Saberes (saber, saber fazer e saber ser) a serem construídos. Estes saberes também são encontrados no Relatório de Jacques Delors (2003), organizado pela UNESCO e tidos como referenciais para a educação mundial.

Outro referencial para a efetivação do modelo por competências na educação profissional está presente na Conferência da Organização Internacional do Trabalho – OIT- em 2004. A recomendação 195, no nº9, incentiva a implementação do modelo pela consignação de “promover, com a participação dos interlocutores sociais, a identificação permanente das tendências em matéria de competências que sejam necessárias para as pessoas, as empresas, a economia e a sociedade como um todo”.

De fato, as recomendações tanto da UNESCO como da OIT adotam o modelo por competência por acreditarem que seja a indicação mais conveniente para a formação do trabalhador capacitado. Porém, há muito que se analisar sobre as referidas recomendações, pois estas também estão ancoradas nos interesses econômicos sociais atuais. Entre as recomendações sobre competências para a educação, tanto por organizações internacionais quanto pela LDB, há de se considerar a efetivação do modelo na educação profissional, muito possivelmente devido à íntima ligação desta educação com as demandas do mercado de trabalho.

Historicamente, a educação profissional possui forte tendência pelo ensino da prática, do saber fazer, isso também acaba por favorecer o desenvolvimento de habilidades, saberes, competências e *savoir-faire* comportados pelo modelo por competências. Outro fator de favorecimento está na conduta dos professores da educação profissional que supervalorizam a utilidade prática de cada conteúdo para a atividade do trabalho. Ao comparar o ensino de professores de escolas profissionalizantes com os das escolas regulares, escreve Tanguy:

Seus agentes não mantêm a mesma relação com o saber que os professores de disciplinas academicamente constituídas; longe de sacralizar o saber, os professores das matérias tecnológicas e profissionalizantes consideram que a validade dele deve ser aprovada pela sua utilização em situações definidas (TANGUY, 1997, p.46).

O paradigma de ensino das instituições profissionalizantes por meio do modelo por competências, ao se postular a capacidade de objetivação e de racionalização no quadro do contrato pedagógico, passa a buscar eficácia na educação para a adequação ao emprego. Tanguy (1997, p.46) considera esta educação portadora de uma “pedagogia de concepção eminentemente pragmática”. A partir deste princípio, pode-se pensar que a pedagogia da competência na educação profissional está impregnada de uma educação de cunho praticista, que desqualifica conceitualmente e socialmente o trabalhador, despolitizando-o, e por outro lado casa bem com o capitalismo nos moldes do toyotismo, favorecendo a adequação do trabalhador à dinâmica de produção atual.

CAPÍTULO 2 PRAGMATISMO E COMPETÊNCIA: UM CONVERGIR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Não, cansaço não é...
É eu estar existindo
E também o mundo,
Com tudo aquilo que contém,
Como tudo aquilo que nele se desdobra
E afinal é a mesma coisa variada em
cópias iguais.

Álvaro de Campos

A pedagogia da competência na educação profissional foi adotada como modelo inovador de ensino para esta modalidade de educação. No Brasil, esta pedagogia tem sido, a partir da década de 1990, propícia para superar o defasado modelo de qualificação baseado no taylorismo e adequada para fornecer ao mercado o trabalhador capacitado para as exigências da atual produção toyotista. Até aqui, pode-se compreender que essa mudança de paradigma ocorrida na educação profissional, nas últimas décadas, é um reflexo das mudanças na esfera econômica.

O modelo econômico perpassa as esferas produtivas e atinge a forma de se pensar e de se organizar social e culturalmente a vida humana. A educação inserida na dimensão cultural também é atingida e o que a rege na contemporaneidade é o princípio da racionalidade técnica, advinda da ideologia capitalista, que está sempre voltada para o que é prático, útil e eficiente. Nesta lógica está a educação profissional, com sua pedagogia da competência, que, ao propor o *savoir-faire* como princípio centralizador da relação ensino-aprendizagem, contribui para a formação do homem voltado para o imediatismo da prática do trabalho.

Refletir a educação para o trabalho, dentro desse princípio de racionalidade técnica que hoje se encontra, possibilita o regresso a algumas teorias do pensamento que possivelmente influenciavam toda a sua construção. Ao tentar compreender a concepção do modelo por competência na educação profissional, é possível observar, na pedagogia da competência, similaridades com alguns dos fundamentos da filosofia do pragmatismo e estabelecer, a partir deste ponto, notórias analogias que auxiliam em sua compreensão. O

pragmatismo surgiu nos Estados Unidos no século XIX e atingiu seu período áureo nas primeiras décadas do século XX, entre seus primeiros e principais expoentes estão Charles Peirce (1965), William James (1979) e John Dewey (1971). O Dicionário de Filosofia Mario Bunge traz a seguinte referência sobre o pragmatismo:

A doutrina filosófica segundo a qual a práxis (ação) é a fonte, o conteúdo, a medida e a meta de todo conhecimento e valor. Nele a pesquisa pura é ou inexistente ou descartável; o teste de toda e qualquer coisa é a utilidade; a verdade é ou um eufemismo para fins úteis, ou algo negligenciável; a crença, mesmo não sendo científica, é justificável se “opera satisfatoriamente”, e o altruísmo é uma forma de egoísmo (BUNGE, 2002, p.291).

Desde Charles Peirce, considerado o fundador do pragmatismo, os posteriores representantes desta filosofia abordaram-na cada qual de forma bem peculiar. Porém, todos apresentam como pontos comuns a contraposição à filosofia idealista, a ênfase na experiência e a ação sobre o ser e o pensamento. Abe (1991), ao caracterizar o pragmatismo, destaca as seguintes questões:

(1) O significado de uma proposição é identificado com seu significado experimental e prático, com a totalidade das experiências possíveis que ela prediz. (2) A verdade de uma proposição consiste na realização no decurso do tempo (passado, presente e futuro) de seu sentido. (3) A crença na verdade de uma proposição é garantida pelo grau com que ela tem sido testada na prática e se mostrado satisfatória (pela pessoa ou comunidade que possui a crença). (ABE, 1991, p.165).

Mesmo depois de alguns séculos de sua fundamentação, o pensamento pragmatista tradicional vigora nas inúmeras ciências da atualidade. São perceptíveis alguns resquícios desta filosofia presentes no modelo de educação por competência. A busca por esses princípios presentes na pedagogia da educação profissional hoje suscita a compreensão da constituição tradicional da filosofia pragmatista. Para isso foram selecionados dois aspectos que serão brevemente discutidos, baseados em dois de seus principais representantes, James (1979) e Dewey (1971). Posteriormente, será analisado o pensamento de Richard Rorty (1982) e seu neopragmatismo que traz para a atualidade uma inovadora versão do pragmatismo. Então será feita uma análise entre pragmatismo e pedagogia da competência, considerando a metodologia de ensino adotada neste modelo dentro de duas escolas de educação profissional pesquisadas.

Para melhor compreensão da forma como a pedagogia das competências materializa-se nas instituições de educação profissional e como a concepção de ensino dessas escolas está vinculada à idéia do pragmatismo, será apresentada, a partir deste capítulo, a pesquisa de campo que foi realizada em dois centros diferenciados de formação profissional do Sistema S¹⁷, designadas de S1 e S2. A opção por estas duas escolas do Sistema S deu-se por se tratarem de escolas com tradição nesse ramo de ensino e que são devidamente formalizadas e reconhecidas pelo Ministério da Educação. Outro motivo é que nas escolas do Sistema S a questão da pedagogia das competências (objeto de estudo) é explícita, uma vez que eles aderiram ao modelo desde 1996 com a última reforma da LDB (Lei 9394/96).

A pesquisa foi empreendida em Rio Verde – Goiás, no período de fevereiro a dezembro de 2006. Para cada unidade¹⁸ foi escolhido um curso técnico profissionalizante. No S1 foi o Técnico de Design de Interiores e no S2 o Técnico em Eletrotécnica. Dentro de cada unidade foram contempladas duas turmas do mesmo curso, uma em andamento e outra finalizada no período de um ano. Assim, foram realizadas entrevistas¹⁹ com coordenadores pedagógicos, professores, alunos e ex-alunos. Também foram realizados estudos de documentos pedagógicos como o Plano de Curso, a Proposta Pedagógica e outros que regem o ensino nessas escolas, a fim de ponderar como se efetiva a pedagogia da competência e quais considerações sociais podem-se abstrair dessa prática educativa.

2.1.1 O Pragmatismo em Willian James

O pensador Willian James (1842) é um dos principais expoentes da filosofia americana. Colocou-se veementemente contra a filosofia idealista alemã por considerá-la irreal e, como relata Durant (2000, p. 463): “James abominava as obscuridades e a

¹⁷ O Sistema S foi criado por incentivo do Governo Federal a partir da década de 1940 no período do pós-guerra com vistas à qualificação em massa que atendesse naquele momento os setores crescentes da indústria e do comércio. Atualmente, fazem parte do Sistema S: o setor industrial formado pelo Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e Sesi (Serviço Social da Indústria); o setor de comércio e serviços com o Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e Sesc (Serviço Social do Comércio); o setor agrícola com o Senar (Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola) e o setor de transporte com o Senat (Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes) e o Sest (Serviço Social em Transportes).

¹⁸ As duas unidades de ensino pesquisadas, S1 e S2, são instituições de médio porte que estão na cidade oferecendo cursos por mais de duas décadas.

¹⁹ A escolha dos coordenadores pedagógicos, professores e alunos para entrevista foi feita de forma aleatória (sorteio).

terminologia pedante da metafísica alemã”. E ainda segundo Durant (2000), foi na tentativa de combater o alastramento da filosofia alemã nos EUA que James procurou e encontrou no pragmatismo de Peirce (1839) o fio condutor para sua teoria.

James aderiu ao pragmatismo a partir dos estudos de Charles Peirce, primeiro a teorizar sobre o tema. Segundo James (1979, p.18), Peirce acreditava que, para desenvolver o significado de um pensamento, era necessário apenas determinar qual conduta estaria apto a produzir, ou seja, era preciso “ter em seu final uma significação positiva”. Convencido de que era necessária uma filosofia para além dos poderes de abstração intelectual, James (1979, p.9) começa por estabelecer conexões positivas com o mundo que ele dizia “real de vidas humanas finitas”, critica o racionalismo por não ser dedicado aos fatos e ao empirismo, por não direcionar por finalidade o conhecimento advindo da experiência. O pragmatismo em James (1979) é voltado para o concreto e para o adequado, para os fatos, a ação e o poder. Tudo teria como significado único uma “promessa” melhor quanto ao futuro do mundo.

James, em sua obra sobre o *Pragmatismo* (1979), teve a preocupação em teorizar a respeito do critério de verdade. Para isso estabeleceu que as idéias verdadeiras são aquelas que se podem assimilar, validar e verificar. O significado da verdade está em *como* ela pode ser conhecida. A verdade, neste sentido, tem um caráter de instrumentalidade e de funcionalidade.

As idéias verdadeiras levam-nos a áreas verbais e conceituais úteis, tanto quanto diretamente a termos sensíveis úteis. Levam-nos à propriedade, à estabilidade e ao intercuro humano fluente. Afastam-nos da excentricidade e do isolamento, do pensamento estéril e frustrado. (JAMES, 1979, p.77)

Outro aspecto presente na teoria do pragmatismo em James é a justificação das “crenças verdadeiras” por meio dos seus resultados. Para ele, determinada crença é válida desde que traga benefícios para quem crer. Nesse sentido, pode-se usar toda a realidade social e cultural para fortalecer as crenças dos seres sociais e tomar como direção a percepção para a adaptação, desde que sejam justificadas determinadas crenças. Ao afirmar que as crenças podem ser tidas como verdadeiras, desde que traga conseqüências positivas ao que crê, James abriu espaço para muitas críticas ao seu trabalho, como sendo de não-cientificidade.

James reformula a definição de Peirce, levando em conta, especialmente, questões não-científicas. Em particular, procura estabelecer uma Teoria da Verdade Pragmática que justifique as crenças religiosas. Falando-se em rigor, a crença em Deus, por exemplo, seria pragmaticamente verdadeira se suas conseqüências, na vida de todos os dias, fossem interessantes, agradáveis e convenientes para a pessoa que crê. (ABE, 1991, p.164)

A discórdia com o pensamento clássico que há tempos valorizava o racionalismo científico por meio das idéias levou James a prosseguir com o pragmatismo de Peirce de forma especular. Nas conferências realizadas sobre o pragmatismo, James defendeu, de forma extremada, a importância do caráter prático da filosofia para a conduta do que seja realmente necessário a fim de contribuir com o desenvolvimento da vida humana que, segundo ele, é por demais finita.

Na obra de James sobre o *Pragmatismo* (1979), a relação entre teoria e prática se dá num contexto em que o caráter teórico científico realiza-se em total subordinação ao caráter prático. A prioridade estava na utilidade e instrumentalidade da teoria que seria fundamental para a concretude da verdade e dos acontecimentos científicos. Seguindo uma mesma linha, porém com ressalvas bem mais ponderadas sobre a filosofia do pragmatismo, está o também americano John Dewey (1856), que se fundamentou numa teoria que priorizava a prática baseada na democracia e na experiência.

2.1.2 O Pragmatismo em John Dewey

Influenciado pelo positivismo, John Dewey rejeitou a metafísica para pensar nas suas teorias, sempre considerando o princípio evolucionista (darwinismo). Para perfazer suas teses, acreditava que o homem é de todo evoluído pela interação entre o organismo e o meio ambiente. A partir daí, tende a defender a importância de submeter o pensamento à prática por meio da experiência.

Outra fundamentação importante na teoria de Dewey é o lugar que ele consagra à democracia. Sempre considerando o homem como produto social, vê na cumplicidade e na participação um fator de crescimento humano. Para Amaral (1990, p.39), Dewey acreditava na unidade do mundo, na “flexibilidade própria de um mundo constituído por elementos que não são estranhos uns aos outros, mas que se comunicam em função da integração que mantém uns com os outros”. A unidade refere-se à flexibilidade e à continuidade de interações entre os elementos que compõem o todo. Nesse sentido, a

sociedade seria democrática por ser capaz de conter a diversidade na unidade, o que permite a livre comunicação entre os indivíduos.

Para Amaral (1990), Dewey afirma que a não democracia é fator de disfunção social, prova disso é a separação entre teoria e prática que, segundo ele, foi originada por determinadas condições sociais nas quais as atividades teóricas foram estimadas e as práticas desprezadas. Essa separação é considerada como o verdadeiro fruto de uma sociedade que não permite qualquer flexibilidade nas interações sociais. Com base nisso, Dewey transparece sua preferência pelo caráter prático da ciência ao argumentar que a segurança prática advém da necessidade de o homem se assegurar dos resultados da ação. Ele propõe que o único remédio prático para o grande mal está no estabelecimento de uma organização social que seja compatível com as interações sociais flexíveis.

O pragmatismo em Dewey consiste na relação pensamento-ação. É a partir da experiência de que o mundo real se autentifica como real e o pensamento aliado à experiência cooperam para uma instrumentalização em benefício da vida. O pensamento-ação constitui-se em um instrumento de adaptação do homem ao meio ambiente. Nessa perspectiva, o instrumentalismo é o motor de desenvolvimento e de crescimento humano. Na filosofia pragmatista de Dewey (1971), assim como em James, a verdade depende do ato que a constrói e a cria. Não há verdade única, ela é criada em função de determinadas situações daquele processo vital de interação entre o indivíduo e o meio. Porém, mais especificamente em Dewey, a verdade é considerada como aspecto da experiência, construída em determinado momento. Verdade e realidade caminham com a experiência.

Ainda sobre o critério de verdade em Dewey, afirma Amaral (1990, p.63) que, apesar de ser respaldada na experiência, esta não lhe basta por si só, como verdade é preciso interpretá-la. “A verdade pertence à existência, mas não existe como tal, verdade é um aspecto da experiência, e é imperfeita e limitada pelo que lhe falta incluir”. Por este motivo, convém estabelecer maior número de conexões e interações para se conhecer o objeto em questão. Ao considerar que a verdade é abstraída na forma correta da interpretação pela experiência, Dewey escreve sobre *Como pensamos* (1979), analisando o pensar como uma capacidade de emancipação da ação impulsiva, transformando-a em ação inteligente. Em sua argumentação sobre o pensamento, ele tende a concebê-lo pelo prisma do instrumentalismo como uma atividade diretriz para um fim previsto.

O pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos conscientes; de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetos ou obter domínio sobre o que está, no momento, distante e ausente. (DEWEY, 1959, p.26)

O ser pensante é movido somente por considerações remotas e resultados a serem alcançados posteriormente. O objeto de pensamento precisa ter sentido e significado para que possa ser possibilitado o controle intencional e deliberadamente. Segundo Dewey (1959, p.27), o pensamento permite manipular as coisas de forma que “nos passam a servir melhor do que em seu estado natural, para revelar-nos o que estiver oculto, ausente e remoto”. Dewey considera o ato do pensar reflexivo como um fim educacional, e em conformidade a este princípio, confere ao tema da educação grande importância por sua possibilidade de desenvolver uma geração melhor. Para Dewey (1971), a filosofia da educação significa a necessidade de se introduzir uma nova ordem de conceitos que conduza a novos modos de prática. Assim, a educação deveria ser ensinada pela prática e por meio de tentativas e erros, artes e disciplina necessárias à ordem econômica e social.

Na leitura de Durant (2000, p.472) sobre a educação em Dewey, pode-se encontrar: “a educação deveria ser re-concebida, não meramente como uma preparação para a maturidade, mas como um contínuo crescimento da mente e uma contínua iluminação da vida”, deixando a compreensão de que a educação deve oferecer crescimento mental, e que a continuidade do processo de educação dependeria da interpretação da experiência vivida pelo indivíduo. Em contraposição ao método tradicional de ensino, Dewey fez seus escritos sobre *Experiência e Educação* (1971), nos quais defendia uma nova escola (progressiva) que aliava em sua filosofia a experiência real na educação. Para Dewey (1971, p.17), “a educação é desenvolvida dentro, por e para experiência”. Sua teoria baseava a educação na experiência pessoal do aluno, o que poderia significar contatos mais numerosos e mais íntimos entre o imaturo e a pessoa amadurecida.

Para Dewey (1971), toda teoria faz-se dogmática se não for baseada no exame crítico de seus próprios princípios fundamentais, a experiência em educação não pode ser dada de qualquer forma, mas sim de forma qualitativa: no imediato, de ser agradável e no mediato, de ter influência sobre experiências posteriores. A filosofia de Dewey, fundada na experiência, contempla os aspectos de continuidade e de interação, no sentido de que a

experiência atua sobre as condições objetivas e destas surgem novas experiências. Assim, a interação acontece entre as condições objetivas e as condições internas do sujeito (atitudes, desejos, propósitos), o que implica na continuidade do processo experimental. Sobre a experiência relata:

A unidade substancial do processo decorre do fator individual, elemento integrante da experiência. Quando esse fator se rompe, o curso da experiência com tal ruptura entra em desordem (...) uma personalidade completamente integrada só existe quando as sucessivas experiências se integram umas com as outras e pode ela edificar o seu mundo como um universo de objetos em perfeito relacionamento. (DEWEY, 1971, p.37,38)

Assim, torna-se perceptível os dois princípios fundamentais na constituição do fenômeno experiência em educação: o de integração e o de continuidade. Dewey, ao teorizar sobre a experiência, privilegia o caráter prático no processo de ensino que, segundo ele, faz parte da constituição evolutiva da mente pelo pensamento. Para ele, o aluno deve descobrir, através da experiência pessoal, as informações úteis a serem assimiladas. Ainda sobre educação, natureza humana e democracia, Amaral (1990) afirma que, em Dewey, cabe propiciar um ambiente favorável, no sentido de permitir a atualização máxima da natureza humana que é em potencial sábia. Amaral (1990, p.81) ainda argumenta sobre o princípio de democracia e educação em Dewey relatando que “a educação importa a necessidade vital de reconstruir a experiência democrática, única em conformidade com a própria experiência de viver”.

Na obra de Dewey sobre educação, pode-se observar que o caminho percorrido foi o da instrumentalização. Ao delimitar os objetivos do ensino, ele acreditava na possibilidade de propiciar o desenvolvimento do pensamento reflexivo e viabilizar a realização máxima do crescimento do homem. Sobre o pragmatismo em Dewey, afirmam Teitelbaum e Apple (2000, p.4): “Dewey acreditava que toda a idéia, valor e instituição social originavam-se a partir das circunstâncias práticas da vida humana”. De forma geral, o pragmatismo defendido por Dewey alegava prioridade à prática por meio da democracia e da experiência. Ele pregava a necessidade de interação destas duas categorias, afirmando que a verdadeira democracia era fundamentalmente um modo de vida aliada da experiência comunicada conjuntamente.

Nas representações mencionadas aqui, nota-se duas correntes tradicionais do Pragmatismo que, apesar de terem como centralidade a aversão ao idealismo abstrato e o

foco no caráter prático-científico como pontos comuns, elas diferem nas concepções de como o critério prático de verdade acontece. Para Pogrebinshi (2006), em James todo pensamento deve ter uma finalidade prática de temporalidade voltada para o futuro, nele a verdade, a realidade e o mundo são maleáveis, já que dependem de receber sua forma por intermédio de nossas percepções. Em Dewey, a finalidade prática realiza-se no processo de interação entre sujeito e experiência, de forma contínua e progressiva, a partir do presente. Para ele, a experiência tem caráter hipotético e por isso é provisória, ela será verdadeira somente quando o resultado final aferir sua verdade.

2.1.3 Neopragmatismo: a inovação de Richard Rorty

Ao final do século XIX e início do século XX, a filosofia pragmatista, saída da academia norte-americana, espalhou-se pelo mundo. Após certo período, foi sendo paulatinamente esquecida e apagada pelo fortalecimento da filosofia analítica²⁰. Inconformado com o quadro da filosofia de seu tempo, surge Richard Rorty (1982) disposto a desconstruir a filosofia analítica e promover o ressurgimento da filosofia pragmatista de seus compatriotas americanos.

Para alcançar seus objetivos, ele busca na filosofia de John Dewey e de William James inspiração para construir o que ele mesmo intitula de “neopragmatismo”. Rorty (1982, p.280) resgata do pragmatismo tradicional “preocupações práticas concretas” ao invés de questões que ele considera “putativos estatutos ontológicos”. Prima toda a sua obra na questão da linguagem e tenta subtrair do pragmatismo o que ele considera importante para o estudo da linguagem e do pensamento. Para ele, a filosofia deve ser vista como um campo que tem o seu centro numa série de questões entre as palavras e o mundo. Rorty (1982, p.19) dá tanta primazia à linguagem que chega a escrever em sua obra, *Conseqüências do Pragmatismo*, que “não existe maneira de pensar quer sobre o mundo quer sobre os nossos propósitos a não ser usando a linguagem”.

Rorty também tem sido caracterizado por seu liberalismo pós-moderno, defendendo a posição política do “liberalismo democrático” voltado para o cooperativismo e para a amenização do egoísmo e para os excessos da concorrência.

²⁰ Segundo o Dicionário Básico de Filosofia (1996), a Filosofia Analítica caracteriza-se, em linhas gerais, pela concepção de que a lógica e a teoria do significado ocupam um papel central na filosofia, sendo que a tarefa básica da filosofia é a análise lógica das sentenças, através da qual se obtém a solução dos problemas filosóficos. Dentre seus principais representantes estão Carnap e Moore.

Apresenta em suas obras uma revolta contra os dualismos filosóficos e diz que é preciso se libertar das noções tradicionais de objetividade e método científico. Ele procura romper assim com a epistemologia kantiana e com toda forma de idealismo. Pogrebinschi (2006) coloca outros marcos distintivos para compreender o neopragmatismo rortyano e os enumera da seguinte forma:

Rejeição da distinção de origem grega entre o modo como as coisas são em si mesmas e as relações que elas possuem com outras coisas, em particular as necessidades e os interesses humanos; rejeição do projeto filosófico tradicional de encontrar algo estável que sirva de critério para julgar os produtos transitórios dos interesses e das necessidades humanas, também transitórias; rejeição do platonismo; rejeição dos dualismos filosóficos, tais como absoluto/relativo, encontrado/produzido, sujeito/objeto, natureza/convenção, realidade/aparência. (POGREBINSCHI, 2006, p.136)

Segundo Rorty (1982, p.234), são os pragmatistas que quebram com a tradição epistemológica ao afirmarem que “não existe nenhuma fórmula epistemológica completa, para dirigir, ou criticar, ou subscrever, o curso da investigação”. Rorty também adota o critério de utilidade advindo do pragmatismo, ele critica a filosofia tradicional dizendo que o erro desta está em compreender o método e as categorias como um critério de verdade acerca da realidade e não como um meio para conduzir a razão para fins úteis. Para ele, as idéias tradicionais de uma concepção absoluta (objetiva) da realidade e de método científico nem são claras e nem úteis. Nesta perspectiva, concorda com James e Dewey em que as idéias verdadeiras são as que nos ajudam a entrar em relação satisfatória com outras partes da nossa experiência. Rorty admira o caráter prático e útil de verdade presente no pragmatismo:

Em vez disso, dizem-nos os pragmatistas, é o vocabulário da prática mais do que o da teoria, da ação mais do que da contemplação, aquele em que podemos dizer alguma coisa de útil sobre a verdade. (RORTY, 1982, p.234).

Rorty (1982) argumenta que a contribuição deixada por James está no abandono consciencioso da noção de *descobrir a verdade* (da preocupação com a verdade, típica da teologia e da ciência) para a preocupação de *utilidade*. Esta transposição de preocupação do pensamento contribui para o estabelecimento da autonomia e supremacia

da cultura literária, pois esta última não é uma ciência, mas deve ser considerada se tiver alguma finalidade útil.

Profundo defensor de Dewey, Rorty (1982) acredita que sua maior contribuição foi a de transpor as questões filosóficas tradicionais, que ele considera como pseudoproblemas de filosofia, tais como sujeito-objeto e espírito-versus-matéria, orientadas por Kant, Husserl e Carnap, portadoras de uma visão física-matemática e psicológica instrospectiva, para uma filosofia sobre a experiência. Assim, o que considera ser a superação de Dewey em relação aos problemas tradicionais da filosofia, escreve:

A sua grandeza reside na pura provocação das suas sugestões sobre como nos havemos de soltar do nosso passado intelectual, e sobre como havemos de tratar esse passado como material para uma divertida experimentação mais do que para nos impor tarefas e responsabilidades. (RORTY, 1982, p.148).

Para Rorty, quando Dewey transcende este motivo kantiano, torna possível assumir uma atitude naturalista acerca da linguagem. A partir de então, Rorty chega à conclusão de que seria a linguagem e não a mente ou a consciência, o aspecto distintivo da espécie humana. E esta concepção acaba por afastar Rorty dos pragmatistas, pois para eles a linguagem é apenas um conjunto amplificado de formas de experiência. Assim, Rorty fundamenta uma nova etapa do pragmatismo: seria o neopragmatismo. A questão da linguagem não é a única divergência entre pragmatismo e neopragmatismo, pois enquanto o primeiro adota uma postura filosófica realista, o segundo é anti-realista e acaba por minimizar o conceito pragmatista de experiência, conferindo primazia teórica ao conceito de linguagem. Ao argumentar sobre esta transposição da centralidade da experiência pela da linguagem, afirma Pogrebinschi:

Para o pragmatismo clássico a experiência é um conceito que ultrapassa a esfera da linguagem, podendo até mesmo atingir formas pré-lingüísticas ou não-lingüísticas, ao passo que Rorty, ao se engajar na virada lingüística, de fato opera a substituição de um conceito pelo outro, fazendo a linguagem ocupar no neopragmatismo a posição que a experiência dantes ocupava no pragmatismo. (POGREBINSCHI, 2006, p.126).

Enquanto que para os neopragmatistas a comunicação é um fim da ação, a substituição da noção de experiência pela linguagem, para os pragmatistas a comunicação

é apenas um meio que favorece a investigação. No pragmatismo, o conhecimento das coisas se dá em cada momento que um novo fato é adicionado à experiência e no neopragmatismo e isto ocorre por meio do uso da linguagem. Rorty acredita na compreensão da linguagem como provedora de ferramentas para lidar com objetos e com propósitos distintos. Nesse sentido, o que intermedia as relações entre os objetos e as pessoas é invariavelmente a linguagem.

Pogrebinschi (2006) argumenta que toda matriz teórica do pragmatismo se resume em: 1) *antifundacionalismo*, que rejeita as entidades metafísicas, conceitos abstratos, princípios perpétuos e etc; 2) *consequencialismo*, que se refere à antecipação de consequências futuras (insistência em olhar para o futuro) e, por último, 3) *contextualismo*, que nas investigações propõe considerar o contexto e as práticas sociais. Também no pragmatismo, o caráter científico é determinado pela experiência, e a ênfase de suas formulações está no fato de que a prática deve sobrepor a teoria pela formulação do conceito pragmatista de ação.

O neopragmatismo rortyano tem, entre outras características: 1) o *anti-representacionismo*, postura contrária à idéia filosófica de conhecimento como representação, como um espelhamento mental de um mundo externo à mente; 2) *contra filosofia analítica*, Rorty a caracteriza como elitista e sociológica, e como portadora de um projeto legitimador do conhecimento e; 3) *antiepistemológico* (ponto comum com o pragmatismo), aversão pela epistemologia, que não deve ser a essência da filosofia. Porém, no ponto em que parece convergir ao pragmatismo, Rorty também contrasta ao afirmar que a questão fundamental para a filosofia deve ser a linguagem e acaba por resumir a ciência a um gênero literário. Para os pragmatistas, o lugar a ser ocupado pela epistemologia tradicional na filosofia e na ciência é a experiência.

Por esta divergência, dentre outras, o título de “pragmatista” de Rorty tem sido contestado, pois muitos autores, como Semeraro (2005), Pogrebinschi (2006), Silva (2006) e outros, consideram o neopragmatismo rortyano mais como um projeto pós-modernista ou relativista do que propriamente pragmatista. Contudo, todos concordam que ele possui uma teoria pragmatizada ao enfatizar o caráter utilitarista do conhecimento. Semeraro (2005) critica Rorty por adotar uma postura pós-modernista quando ele acredita que é possível ser “ontologicamente neutro” pelo fato de limitar-se somente a descrever, sem ideologia, o mundo com seus muitos vocabulários, sem privilegiar nenhuma linguagem específica. Outra característica do pós-modernismo presente em Rorty é a de apostar que hoje não há mais nada a ser conhecido sobre coisa alguma a não ser suas

relações com outras coisas. Ele coloca que a preocupação da ciência agora deve estar voltada exclusivamente para a utilidade:

O neopragmatismo de Rorty quer nos fazer crer que hoje não há mais problemas filosóficos “fundamentais” a serem resolvidos e que a filosofia não passa de uma “crítica literária” de uma “prática discursiva” entre outras que caracterizam a nossa convivência. (SEMERARO, 2005, s/p).

Ao perpassar as diversas leituras sobre Rorty, são notórios os vários tipos de interpretações sobre ele. Nessas subtrações sobre o trabalho rortiano, pode-se encontrar críticos que o intitulam de pós-modernista, relativista, instrumentalista e outros que evidenciam sua obra como muito polêmica. Porém, o próprio Rorty se intitula “neopragmatista” e, apesar do debate a este respeito, todos concordam que a abordagem rortiana é imbricada pela perspectiva utilitária e pela defesa do que seja prático na filosofia e na ciência. Não obstante, sobre as divergências a respeito do neopragmatismo, há de se considerar que essa teoria fez ressurgir, nas últimas décadas, o pragmatismo clássico que estava ancorado nas primeiras décadas do século passado. Também é Rorty quem desperta a atenção para a questão e para o ideário do pragmatismo, presente nesta sociedade contemporânea, cujo pensamento está, cada vez mais, firmado na racionalidade instrumental.

Como relatado neste tópico, a corrente do pragmatismo e a do neopragmatismo apresentam visões diferenciadas em determinados aspectos teóricos e, mesmo dentro do pragmatismo clássico, é possível observar algumas distinções entre seus autores. Porém, para o estudo do próximo tópico, será opção trabalhar apenas o que os pragmatistas clássicos e o neopragmatismo rortiano têm em comum como, por exemplo, a perspectiva utilitarista da ciência e a ênfase na prática (experiência).

2.2 O convergir: proximidades entre a Pedagogia da competência e o pragmatismo

De forma geral, a filosofia do pragmatismo apresenta, em sua fundamentação, uma racionalidade científica que enfatiza a experiência visando seus resultados futuros. Esta experiência aponta para a prática, ação e validação do que se há de conhecer. Ao considerar a peculiaridade do pragmatismo, pode-se pensar na analogia existente na

pedagogia das competências, uma vez que esta concebe a formação profissional meramente em prol de uma posterioridade que se materializa na prática do trabalho.

Os pragmatistas James (1979), Dewey (1971) e Rorty (1982) apresentam versões epistemológicas nem sempre iguais sobre o que vem a se constituir o pragmatismo, mas, para Semeraro (2005), existem pontos comuns de teorização que caracterizam esta filosofia. Todos, semelhantemente, têm menosprezo pelas abstrações, pelo escolasticismo e pelos problemas inúteis; nele há a ênfase na ação, nas práticas concretas, nos resultados verificáveis coletivamente; há também a valorização da ciência e da experiência, do agir mais do que o contemplar e a busca do consenso e o reconhecimento do senso comum. Para os pragmatistas, o pensamento deve estar relacionado à ação e toda teoria deve priorizar algum fim útil, considerando a teoria por sua instrumentalidade sempre voltada para o necessário. Neste sistema de pensamento não há contradição, há sempre uma linha de continuidade.

Estes fundamentos baseados na instrumentalização, na finalidade e na experiência pertinentes ao pragmatismo podem ser encontrados no modelo por competências. Basta considerar que o modelo é provedor de um ensino voltado para a formação de competências, individuais e coletivas, advindas da experiência e da prática do trabalho, cuja finalidade está direcionada em atender, de forma imediatista, às necessidades dos setores de produção. Na noção de competências, a presença da incorporação teórica, advinda de necessidades práticas do trabalho, é similar ao princípio de defesa do caráter prático da teoria feito por James. A importância do saber experimental e vivencial para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao *savoir-faire*, como em Dewey, advêm da contínua experiência em educação, que interage meio e indivíduo.

Porém, são nas possíveis consequências sociais ao trabalhador que o caráter pragmatista da pedagogia da competência possui peso maior. Segundo Dubar (1998), são os elementos presentes na execução do modelo que permitem a averiguação de algumas características do pragmatismo, como o de instrumentalismo de diretrizes para uma determinada prática. Neste caso, uma prática que prioriza as necessidades dos setores de produção e não as do trabalhador.

O modelo da competência corresponde a uma concepção das relações de trabalho e da organização que valoriza a empresa, o contrato individual de trabalho, a troca de uma “mobilização” pessoal contra marcas de reconhecimento salariais, a integração forte numa organização hierárquica. Quem a ele se refere racionaliza com frequência sua escolha lançando mão do “filtro” do diploma escolar e de referências “cognitivas” que mal conseguem esconder preconceitos quanto à inteligência (DUBAR, 1998, p.13).

Os estudos sobre o modelo por competência na atual conjuntura revelam uma realidade em que a educação profissional está impregnada da razão mercadológica na qual o trabalhador necessita se adequar. O ensino é voltado para o desenvolvimento de competências que focam o indivíduo, responsabilizando-o pela carreira profissional e excluindo os demais desqualificados por não possuírem as habilidades e *savoir-faires* oferecidos pela educação formal, polarizando as classes dos competentes e as dos não-competentes para o trabalho.

O caráter pragmatista da pedagogia da competência desvenda-se no conjunto de metodologias criadas para um fim determinado, o da instrumentalidade, na qual o ensino acontece pela experiência e em prol da prática. Ao preparar o aluno para um mercado fechado e não para a vida ou conquistas sociais no mundo do trabalho, afasta-se a possibilidade de estruturação de uma educação profissional voltada para a formação ampliada do trabalhador. Esta forma de conceber educação de cunho pragmatista, presente no modelo por competência, é explícita nas unidades de ensino profissional e pode ser apreendida ao analisar o discurso dos seus atores sociais e na leitura crítica de suas propostas pedagógicas.

2.2.1 Considerando as Diretrizes Nacionais para as instituições profissionalizantes

Os dois cursos pesquisados, Técnico em Design (S1) e Técnico em Eletrotécnica (S2), atendem ao Decreto Federal nº 5.154/04, que regulamenta os artigos 39 a 41, da Lei Federal nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Nele, configuram-se três programas para a educação profissional: I) formação inicial e continuada de trabalhadores; II) educação profissional técnica de nível médio; e III) educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Os cursos pesquisados adentram na educação profissional técnica de nível médio.

Ainda na regulamentação, a educação técnica será articulada com o ensino médio de forma *integrada* (na mesma instituição de ensino médio); *concomitante* (em instituições paralelas) e *subseqüente* (para quem tenha concluído o ensino médio). O referido Decreto também coloca no § 2º que as instituições de educação profissional deverão seguir as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. O curso Técnico em Design da escola S1 está locado na área profissional do Design e deve ter carga horária mínima de 837 horas, já o curso Técnico em Eletrotécnica entra na área profissional da Indústria e possui carga horária de 1400 horas. Ambos possuem uma organização curricular dividida por módulos²¹ independentes.

As duas escolas do Sistema S pesquisadas seguem os Referenciais Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico, nos quais são oferecidas diretrizes para o ensino baseado em competências. As orientações a serem seguidas propõem, como paradigma, a formação para o novo perfil que a laborabilidade²² ou trabalhabilidade vem assumindo. No Parecer CNE/ CEB nº 16/19, consta de que a formação do profissional competente é concreta quando:

Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e atuação transformadora. (MEC, 2000, p.96).

A diretriz anuncia que as instituições de educação profissional devem estar focadas no ensino por competência, cuja finalidade deve ser a formação voltada para o princípio da eficácia para o trabalho. Ao propor um ensino que seja fundado na finalidade (eficácia), deixa-se transparecer uma de suas semelhanças com os fundamentos do pragmatismo, que é o menosprezo pelas abstrações e pelos problemas inúteis, o desprezo por tudo que não tem finalidade útil. A perspectiva de *experiência e democracia*, estruturada por Dewey, é outro aspecto que também se faz presente como diretriz para o

²¹ O parecer CNE / CEB nº16/19 compreende por módulo “um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas”. Cada módulo, durante o curso, qualifica e permite ao indivíduo algum tipo de exercício profissional.

²² Os Referenciais Curriculares Nacionais para a educação profissional entendem a laborabilidade como “referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho”. (MEC, 2000, p.96)

ensino, uma vez que o desenvolvimento do saber fazer e do experiencial é considerado significativo no processo ensino – aprendizagem que deverá ter contexto democrático.

Este conceito de competência amplia a responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos de educação profissional, na medida em que exige a inclusão de novos conteúdos, de novas formas de organização do trabalho, de incorporação dos conhecimentos que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas novos (...) num contexto de respeito às regras de convivência democrática. (MEC, 2000, p.96/97).

Ao propor às instituições de educação profissional a abordagem metodológica para o desenvolvimento de competências, a LDB acaba por conformar a educação profissional às demandas imediatas do que ela vem a chamar de “mundo do trabalho”. Assim, a proposta para a educação profissional fica impregnada da racionalidade científica presente na sociedade atual, advinda do ideário pragmatista que visa sustentar a supervalorização da ciência e da experiência, do agir mais do que o contemplar. Portanto, a formação por competência, assim como o pragmatismo, enfatiza a ação, as práticas concretas e os resultados verificáveis. Estas peculiaridades estão presentes nas instituições pesquisadas e os seus princípios podem ser apreendidos na organização curricular, na metodologia e na avaliação aderidas por elas.

2.2.2 Considerando a organização curricular das instituições S1 e S2

Pelo parecer CNE/ CEB nº 16/19, a organização curricular das instituições de educação profissional deve considerar primeiramente em sua formulação o caráter de flexibilidade, pois este caráter está de acordo com a realidade do mundo do trabalho. Esta característica de flexibilidade adotada, na verdade, é uma transposição das exigências do mercado de trabalho para o ensino profissional, uma vez que o modelo toyotista contempla o paradigma do profissional flexível e multifuncional. Assim, a flexibilidade também deverá estar incorporada na estruturação curricular de cada instituição.

A flexibilidade agora prevista abre um horizonte de liberdade, no qual a escola construirá o currículo do curso a ser oferecido, estruturando um plano de curso contextualizado com a realidade do mundo do trabalho (...). A flexibilização permite ainda agilidade da escola na proposição, atualização e incorporação de inovações, correção de rumos, adaptação às mudanças, buscando a contemporaneidade e a contextualização da educação profissional (MEC, 2000, p.97).

A organização curricular de cada curso será estruturada num documento da escola chamado Plano de Curso. Nele deverão conter: as justificativas e os objetivos do curso; os requisitos de acesso; o perfil profissional; os conteúdos²³ a serem trabalhados em seus devidos módulos; as competências profissionais gerais²⁴; as competências profissionais específicas; as indicações metodológicas e os critérios de avaliação do curso.

No quadro abaixo, há uma amostra de Perfil de conclusão e de Competências presentes no Plano de Curso do Técnico em Design de Interiores da escola S1. O perfil profissional de conclusão do curso é estabelecido pela escola e deve atender às competências gerais da área profissional estabelecidas pelo MEC (listadas nos parâmetros curriculares da educação profissional). As competências específicas ficam a cargo da escola e as competências transversais, não sendo obrigatórias, vão de acordo com a Proposta Pedagógica²⁵ da escola.

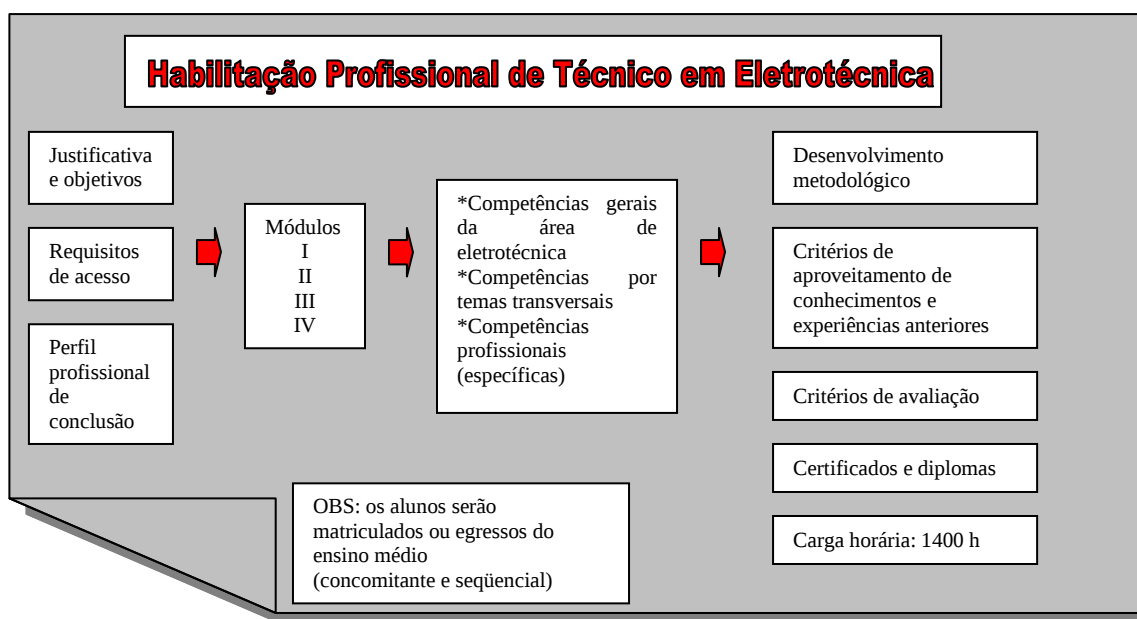
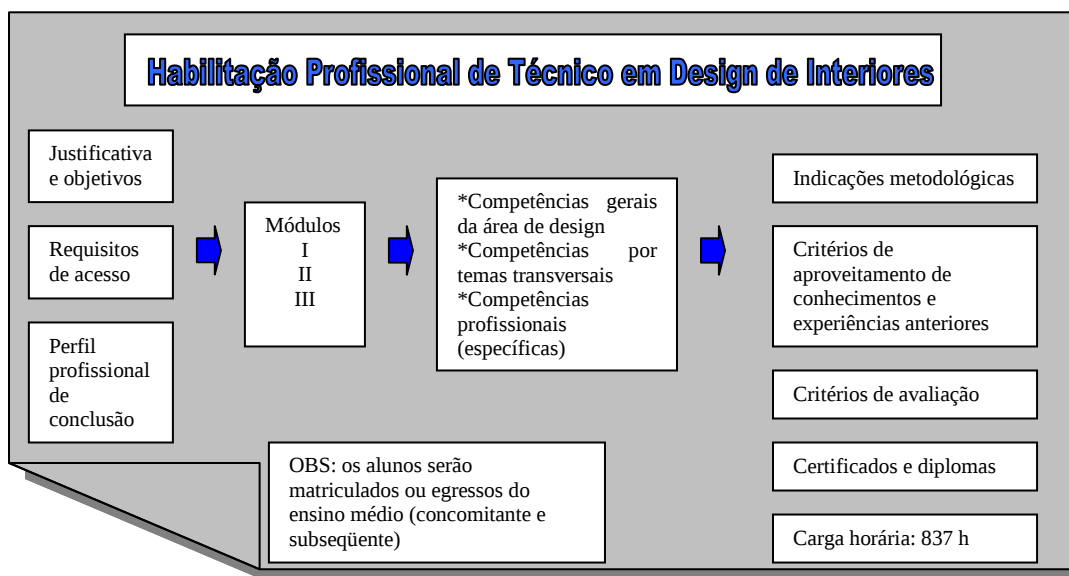
Perfil Profissional de conclusão	Competências gerais da área de Design (MEC)	Competências transversais (S1)	Competências profissionais específicas (S1)
* planejar, criar e executar projetos de design de interiores residenciais e de espaços comerciais, de uso público e privado	* adequar os projetos de design às necessidades do usuário e às demandas do mercado	* Atuar frente às situações com flexibilidade e espírito crítico, enfrentando desafios, buscando inovações e propondo soluções	* interpretar e aplicar a simbologia do desenho arquitetônico

O Plano de Curso das escolas S1 e S2 estão estruturados, respectivamente, pelas seguintes etapas:

²³ Os conteúdos são baseados nas competências a serem desenvolvidas pelos alunos.

²⁴ As competências profissionais gerais do curso técnico estão delimitadas pelos Referenciais Curriculares Nacionais (MEC, 2000), ficando a cargo das escolas delimitarem as competências profissionais específicas que, em consonância com as competências gerais, deverão atender a cada perfil de conclusão requisitado.

²⁵ A Proposta Pedagógica é um documento da escola que identifica sua visão de educação. Ela contém os aspectos legais; o histórico da escola; os princípios norteadores; a missão da escola; os objetivos; a organização didática e a organização pedagógica.



A flexibilidade da organização curricular presente no Plano de Curso está então na articulação das competências profissionais gerais já pré-estabelecidas (MEC) com as competências profissionais específicas, a serem desenvolvidas pela escola. Mas a questão da flexibilidade não é apenas uma orientação para o currículo, é uma necessidade para a formação do futuro profissional também, uma vez que o modelo de produção toyotista é

baseado na forma de organização do trabalho flexível. Assim, as escolas direcionam o ensino para este modelo. No Plano de Curso do Técnico de Design de Interiores da escola S1 (s/d, p.5) consta de que, dentre outras, a flexibilidade é uma competência profissional a ser desenvolvida pelos alunos, sendo mencionada da seguinte forma: “Atuar frente às situações com flexibilidade e espírito crítico, enfrentando desafios, buscando inovações e propondo soluções”.

O Plano de Curso baseado em competências, além de considerar a questão da flexibilidade, refere-se também à formação em grupo, destacando o trabalho em equipe. Sobre isso, no Plano de Curso da escola S1 (s/d, p.6) consta como competência específica: “Participar de equipes multiprofissionais, contribuindo de forma efetiva para atingir os objetivos do projeto e respeitando os limites de sua atuação”. Já o Plano de Curso da escola S2 (2002, p.34) menciona como competência geral do curso: “Coordenar e desenvolver grupos de trabalho”.

Os dois Planos de Cursos analisados mencionam a necessidade do saber trabalhar em equipe, entretanto, esta proposta apresenta eminente contradição, uma vez que nos documentos aparece a questão da competitividade, que prevê também a formação para o individualismo. Nesse sentido, a justificativa do Plano de Curso da escola S2 alega que o profissional de eletrotécnica precisa ser competitivo, pois as empresas necessitam de competitividade para manterem os atuais patamares da produtividade.

Do ponto de vista das empresas, é inconteste que a busca de competitividade vem alterando mundialmente o paradigma tecnológico, obrigando-as a reorganizarem o trabalho, de forma a alcançar novos patamares da produtividade. (PLANO DE CURSO, 2002, p.8).

Apesar de ter o trabalho em equipe como uma das competências a ser desenvolvida, o ser individual é relevante em todo o processo, pois o foco dessa formação está voltado para o desenvolvimento de competências pelo indivíduo e não pela coletividade. Para Araújo (2004, p. 43), a pedagogia da competência vem definindo seus objetivos de ensino “a partir de expectativas imediatas do sistema produtivo e das possibilidades individuais de desenvolvimento de competências”. A individualidade é uma característica marcante do ideário neoliberal, que reivindica para o processo produtivo justamente o perfil do indivíduo competente e competitivo.

A contradição existente na pedagogia da competência, que visa à formação para o trabalho em equipe e, ao mesmo tempo, visa à formação para a competitividade (individualismo), reflete o que ocorre no mundo do trabalho, no qual o trabalhador tem de ser competitivo para conseguir ingressar no mercado. E, uma vez ingresso, tem de saber trabalhar em equipe, pois o trabalho no toyotismo é organizado em células de produção, na coletividade. O discurso da competitividade presente no ensino por competência pode ser apreendido na fala dos alunos também. A aluna F1 do Curso Técnico de Designer, ao ser perguntada sobre quem é o profissional de sucesso, afirma que é aquele que corresponde ao mercado competitivo:

Pra ele ter sucesso ele tem que se destacar entre os outros, se ele ficar sempre na mesma forma que ele tá, sempre na mesma, ele nunca vai se destacar, eu acho que ele tem que procurar melhoras, (...), ter uma qualificação melhor em cima daquilo e ele tem de se destacar, procurar sempre tá inovando e mostrando novidades por que o mercado é muito competitivo. A gente tem hoje em cada esquina, que tá lidando e encarando um concorrente da mesma área (sic). (ENTREVISTA, p.120).

Outra característica presente no ensino das escolas pesquisadas é a polivalência ou multiprofissionalidade. No Plano de Curso da escola S2 (2002, p.8) consta do item justificativa a polivalência como competência fundamental para o trabalhador: “O trabalhador deve ser multiquificado, polivalente e mais generalista do que especialista”. Os referenciais curriculares nacionais para a educação profissional compreendem polivalência como:

Por polivalência aqui se entende o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins. (MEC, 2000, p.98).

Compreendida desta forma, a polivalência, dentro do currículo por competência, é considerada como um importante requisito a compor a identidade dos perfis profissionais, pois “permite ao profissional transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo global de produção, possibilitando-lhe, inclusive, influir em sua transformação” (MEC, 2000, p.99). Porém, Frigotto (2000) alerta sobre o discurso

ideológico imbricado no uso desta terminologia, uma vez que, na prática do trabalho, a polivalência se materializa em mera intensificação do trabalho e não em maior qualificação, visto que no lócus de produção o trabalhador se reveza em várias partes da cadeia e não em várias funções profissionais. Ainda sobre a questão da presença da polivalência na pedagogia da competência, Frigotto (2000) argumenta se tratar de uma real subordinação no plano dos conteúdos à lógica do mercado, tratando-se de uma tentativa neoliberal de direcionar a formação profissional à perspectiva do adestramento do trabalhador. Para o autor, os novos conceitos como competição, trabalho em equipe e polivalência presentes na educação na verdade são:

Uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial (FRIGOTTO, 2000, p.144).

Nos Planos de Cursos (S1 e S2) analisados, as competências profissionais exigidas para o trabalhador deverão estar em sintonia com a racionalidade pragmatista, voltada para o princípio da eficiência, da utilidade, da concretude e da produtividade. Este sincronismo pode ser observado no trecho a seguir, em que a escola S1 esclarece o objetivo do curso:

Tendo em vista o perfil profissional requerido por esse mercado altamente competitivo, a escola, em sintonia com as necessidades do setor produtivo, programou este curso com o objetivo de formar profissionais em condições de reflexão e compreensão para desenvolver ações diversificadas que contribuam para o alcance dos resultados almejados e que correspondam às competências requeridas pelo setor produtivo (PLANO DE CURSO, s/d, p.2).

As similaridades com os princípios do pragmatismo também estão presentes nas unidades de competências a serem trabalhadas nos cursos técnicos em questão. O documento *Metodologia para elaboração de perfis profissionais* (2002, p.22) é um documento nacional, adotado pela S2, o qual orienta as escolas na elaboração das competências específicas para os cursos técnicos. Este documento direciona a elaboração das competências em vista dos seguintes requisitos (grifos meus):

- Representar um **objetivo produtivo** – função ou produto – significativo no campo profissional e claramente identificável.
- Ser denominada de forma concisa, explicitando claramente a função ou produto a ser realizado pelo trabalhador. Deve-se utilizar preferencialmente **verbos de ação** no infinitivo.
- Englobar os Elementos de Competência requeridos para um **desempenho profissional eficaz**.
- Possuir grau de **concretude** suficiente para que seja avaliada.
- Permitir a definição de uma formação associada.

Assim, as competências devem seguir critérios que se aproximem do pensamento pragmatista. A escola S1 também transparece esses critérios em sua pedagogia, pois as competências listadas no Plano de Curso do Design de Interiores também estão, em grande parte, voltadas para a ação, a eficácia, a flexibilidade, a produtividade e outros. A justificativa do Plano de Curso deixa transparecer esta lógica (grifos meus):

O mercado de trabalho da área está aberto, mas é altamente seletivo. As empresas empregadoras exigem profissionais criativos, com sólidas bases de conhecimento, **flexibilidade** para atuar em situações adversas e **capacidade de ação** e adaptação pra acompanhar as mudanças do mundo moderno, considerando a tendência de integração do lazer e da **produtividade**, de flexibilidade e de racionalidade de espaços, materiais, texturas, mobiliário e iluminação (sic). (PLANO DE CURSO, s/d, p.2).

Além das similaridades com o pensamento pragmatista, é possível observar que essas escolas estão voltadas para a oferta de educação profissional exclusivamente para o mercado, isso está presente desde as diretrizes nacionais recebidas até os documentos internos de orientação pedagógica das instituições. O Plano de Curso da escola S1, por exemplo, menciona, entre outros, o seguinte perfil profissional para os alunos que concluírem o Curso Técnico de Design:

Atuar em empresas ou gerir seu próprio negócio com visão mercadológica, aplicando estratégias de marketing pessoal, de serviços e produtos, de forma a aumentar a produtividade/lucratividade e obter resultados que viabilizem a ascensão profissional (PLANO DE CURSO, s/d, p.4).

Para Araújo (2004, p.47), a pedagogia da competência, ao estabelecer os conteúdos em detrimento de um utilitarismo imediato que visa a atender as demandas do mercado, desconsidera a cientificidade dos conteúdos formativos. Para o autor, o que ocorre nesta forma de pedagogia é o mesmo que ocorre no pragmatismo, acabando por “reduzir o prático ao utilitário, prende-se ao mundo fenomênico das coisas, que se desenvolve na superfície dos processos realmente essenciais”. Peculiaridades como flexibilidade ou polivalência próprias da racionalidade técnica e outras como ação, utilitarismo e eficácia, características do pragmatismo, tornam-se presentes na pedagogia da educação profissional que, por sua vez, acabam por conduzir a metodologia a ser adotada nas escolas. Assim, a forma de arquitetar a relação ensino-aprendizagem também fica vinculada a estes preceitos.

2.2.3 Considerando a metodologia das instituições S1 e S2

As indicações metodológicas observadas nas escolas S1 e S2 seguem, como parâmetro, a recomendação do relatório Delors (2003) a respeito do “saber fazer”²⁶. Esta recomendação torna-se adequada para a educação profissional, pois atende ao caráter praticista da pedagogia da competência, sempre voltada para a ação do aprendiz. No Plano de Curso da escola S1, as estratégias pedagógicas adotadas para o desenvolvimento do curso visam proporcionar aos alunos “participação ativa” por meio de desenvolvimento de projetos. Para eles, estes projetos deverão ter, como pressuposto básico, utilidade e aplicabilidade em situações reais do cotidiano profissional.

Na escola S2, a proposta também é de se trabalhar por projetos, pois os professores são incumbidos de levar para a sala de aula experiências que visem proporcionar conhecimentos e mobilizar habilidades, articulando-os com pertinência. A proposta é que se adote uma metodologia praticista e imediatista que interligue os conteúdos à prática do trabalho nos moldes econômicos atuais. Na fala do professor R2, do curso Técnico de Eletrotécnica, há uma descrição, em partes, de qual é a metodologia utilizada por ele no módulo em que leciona:

²⁶ O “saber fazer” faz parte do conjunto dos quatro pilares para a educação recomendados pelo Relatório Delors. Além do “saber fazer”, estão o “saber”, o “saber ser” e o “saber conviver”.

A gente trabalha com os alunos a motivação, mostrando o futuro, as novas tendências de mercado, apresentando pra eles as empresas, fazendo visita com a empresa, mostrando os novos profissionais (...). A gente mostra filmes, vídeos, as oportunidades que o mercado tem, as novas empresas que estão chegando em Rio Verde (sic) (ENTREVISTA, p.129).

A professora P1, do curso de Design da escola S1, também segue a mesma linha metodológica do professor de Eletrotécnica. Em seu depoimento sobre qual é a melhor forma de acontecer o processo ensino-aprendizagem, ela afere sobre a necessidade de trabalhar projetos, de oferecer uma aula mais dinâmica, com jogos, vivências, como depõe o professor da escola S2:

Normalmente a gente visita obras, levando os alunos a visitarem alguns trabalhos, trazendo alguns filmes, coisas assim que estão inclusas a nossa realidade, visitando apartamentos, indo a construtoras, quer dizer, isso é de uma forma para que o aluno tenha o “tete-a-tete” e vivencie, seria a vivência, então acho que o aluno ele sente o que é ser um designer, procurando entrar em contato com o mundo real da arquitetura, das dificuldades de um arquiteto, de um decorador (sic). (ENTREVISTA, p.123)

A coordenadora pedagógica C1 (p.131), da escola S1, fala que as indicações metodológicas devem estar em sintonia com a proposta da instituição que, segundo ela, é o de “oferecer o caminho mais rápido ao mercado de trabalho”. Para a coordenadora, o que deve ser trabalhado em classe são simulações do que ocorre na vida profissional do design de interiores, a fim de adaptar o aluno à realidade profissional. No entanto, Araújo (2004, p.45) critica este caráter utilitarista da pedagogia da competência e afirma que a metodologia adotada acaba por enfatizar a “utilização pragmática dos conteúdos e a necessidade de formação imediata, negando uma formalização prévia do saber e considerando os conteúdos enquanto informações úteis”.

Um aspecto importante a ser considerado é o fato de o curso estar dividido em módulos. A escola S1 trabalha com três módulos para o curso Técnico de Design e a escola S2 com quatro módulos para o curso de Eletrotécnica. Pela legislação, os módulos podem ser com *terminalidade*, no qual, ao final de cada módulo, o aluno conclui uma qualificação reconhecida no mercado de trabalho e, ao completar todos os módulos da habilitação, tem direito ao diploma de técnico. E o módulo *sem terminalidade*, que permite ao aluno desenvolver competências gerais, enfatiza as competências decorrentes da educação básica e as relacionadas com a cidadania. Nas diretrizes dos Referenciais

para a educação profissional da escola S1, elaborado pelo Departamento Nacional desta instituição, consta sobre ensino modular:

A modularização é uma das formas de flexibilizar e organizar um currículo centrado na aprendizagem do aluno e na ampliação de competências. Os módulos podem ser entendidos como um conjunto de conhecimentos profissionais que, estruturados pedagogicamente, respondem a uma etapa do processo de formação. Eles representam uma fase significativa do processo de aprendizagem e/ou constituem unidades básicas para a avaliação (REFERENCIAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2004, p.34).

Neste sistema, a metodologia fica associada aos módulos e, mais uma vez, a proposta é trabalhar a flexibilidade na formação de competências. A escola tem o direito de escolher trabalhar os módulos com terminalidade e os sem terminalidade, porém a maioria delas, como é o caso da escola S1, opta pelos módulos com terminalidade, pois oferece uma qualificação específica a cada módulo²⁷ e, por este caráter prático, atrai mais alunos para a instituição. A proposta modular propõe para cada etapa um trabalho metodológico diferenciado, o importante é que as atividades propostas atendam ao sujeito que aprende, focalize a ação e simule a prática. A proposta pedagógica da escola S1 deverá apresentar o seguinte princípio:

Para elaborar um sistema modular por competências é preciso aprofundar as escolhas metodológicas. Estas devem se pautar pela identificação de ações ou processos de trabalho do sujeito que aprende e devem incluir projetos, provocados por desafios e/ou problemas, que coloquem o aluno diante de situações simuladas ou, sempre que possível, e preferencialmente, reais (REFERENCIAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2004, p.35).

Araújo (2004) faz uma crítica considerável ao sistema modular, arguindo que este acaba por desintegralizar a educação profissional, uma vez que parcela os procedimentos formativos. Com o sistema modular, pode-se dizer que a metodologia adotada para o curso técnico é aquela que retrata o vivencial, não só porque aproxima o aluno da prática profissional, mas também porque é considerada útil para os fins que se propõem. Entretanto, a metodologia de ensino subordinada à pedagogia da competência é um caminho a legitimar o ideário de uma formação profissional imediatista, destituída da

²⁷ Na escola S1, o aluno que cursa o Técnico de Design de Interiores recebe um certificado de qualificação específica a cada final de módulo. Por exemplo, ao terminar o módulo I, ele recebe o certificado de “Design de Interiores Residenciais”. Esse certificado é garantido mesmo que ele não dê continuidade aos módulos seguintes.

perspectiva social, política e crítica que toda prática educativa deveria conter. Nos mesmos parâmetros, encontra-se a avaliação no modelo pedagógico da competência.

2.2.4 Considerando a avaliação nas instituições S1 e S2

A avaliação no modelo da pedagogia das competências tem a finalidade de averiguar o conhecimento profissional do aluno por meio das habilidades demonstradas por ele durante o curso. Nas instituições pesquisadas, há algumas diferenciações nos métodos utilizados para a averiguação desse conhecimento, mas ambas estão preocupadas em obter indicadores que confirmem as habilidades aprendidas no desenvolvimento dos módulos. O departamento nacional da escola S2, num documento sobre *Metodologia de avaliação e certificação por competências*, descreve a avaliação por competências da seguinte forma:

A avaliação por competências é associada às competências requeridas pela qualificação; focada nos resultados de desempenho definidos no perfil profissional; centrada no sujeito e na qualidade de seu desempenho no contexto do trabalho; vai além dos objetivos de ensino, avaliando a mobilização das competências definidas no perfil profissional; e possibilita o aproveitamento das experiências profissionais adquiridas anteriormente (METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS, 2002, p. 15).

A escola S1 propõe, no Plano de Curso do Técnico de Design (s/d, p.9), que a avaliação do aluno seja contínua e cumulativa, “priorizando os instrumentos de avaliação integradores de conteúdos curriculares e estimuladores da autonomia na aprendizagem”. Considera que a avaliação pode ser feita através dos projetos elaborados, pesquisas, visitas técnicas, relatórios de atividades, estudos de casos e de meio, diagnóstico ou prognóstico do que eles dizem ser “de situações de trabalho reais ou hipotéticas”. Assim como na metodologia de ensino, as simulações vivenciais também são um requisito para a avaliação.

A Proposta Pedagógica da escola S2 (2003, p.19) afirma que “o resultado do processo de avaliação será expresso em menções”, sendo considerado aprovado aquele que obtiver, no final de cada módulo, no mínimo a menção *Suficiente* nas avaliações realizadas durante o processo de aprendizagem e a frequência mínima de 75% do total de horas de efetivo trabalho escolar. É considerado reprovado aquele aluno que em cada

módulo obtiver menção *Insuficiente* e tiver frequência inferior a 75% do estabelecido. Na escola S1, as menções se pautam da seguinte forma:

Ótimo	Bom	Suficiente	Insuficiente
Capaz de desempenhar, com destaque, as competências exigidas pelo perfil profissional de conclusão	Capaz de desempenhar, a contento, as competências exigidas pelo perfil profissional de conclusão	Capaz de desempenhar, no mínimo, as competências essenciais exigidas pelo perfil profissional de conclusão	Não capaz de desempenhar, no mínimo, as competências essenciais exigidas pelo perfil de conclusão

Na escola S2, as menções mudam de nomenclatura, sendo que *Muito* corresponde ao *Ótimo* do S1; o *Suficiente* ao *Bom*; o *Pouco* ao *Suficiente* e o *Nada* ao *Insuficiente*, tendo respectivamente o mesmo significado de avaliação. Outro fator importante na questão da avaliação é o aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores para o ingresso no processo formativo. O aluno que possui prévios conhecimentos (geralmente oriundos de experiências do trabalho), que serão oferecidos pelo curso, pode requisitar o aproveitamento destes, sem ter de cursá-los. No nível técnico, este aproveitamento é proposto pela legislação e amparado no artigo 11 da Resolução CNE/CEB nº 4/99, dispondo que a escola poderá aproveitar conhecimentos e experiências anteriores, desde que diretamente relacionados ao perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional:

- I. no ensino médio;
- II. em qualificações profissionais e etapas/módulos de nível técnico concluídos em outros cursos;
- III. em cursos de educação profissional de nível básico, mediante avaliação do aluno;
- IV. no trabalho ou por outros meios informais, mediante avaliação do aluno;
- V. e reconhecidos em processos formais de certificação profissional.

Para tratar do aproveitamento de conhecimentos dos alunos nas escolas S1 e S2, há uma comissão de docentes que analisa e decide os casos dessa natureza, geralmente composta pela coordenação pedagógica e pelos professores do curso técnico em questão. As escolas têm uma série de critérios para a avaliação das competências. Ao entrevistar os

coordenadores pedagógicos das duas instituições, estes informaram que esse tipo de avaliação raramente acontece, seja pelo não conhecimento da legislação por parte do aluno ou por não conseguir comprovar os conhecimentos formalmente nas avaliações aplicadas.

Nas propostas pedagógicas analisadas, verificou-se a presença de inúmeros instrumentos de avaliação de competências, constando de: avaliação de processo; avaliação de conteúdos; avaliação de produto; avaliação diagnóstica; avaliação por portfólio; avaliação por situação-problema; avaliação externa; avaliação interna; avaliação por pares; avaliação qualitativa e avaliação quantitativa. Os meios de avaliação são de fato bem variados, porém deixam transparecer a lógica pragmatista ao ressaltar o caráter prático e utilitário da avaliação. O Departamento Nacional da escola S2, no documento *Metodologia de Avaliação e Certificação de Competências*, estabelece para a proposta pedagógica das escolas as seguintes exigências para os instrumentos de avaliação:

- Validade ou confiabilidade – o(s) instrumento(s) permite(m) medir o que deve ser medido;
- Fidedignidade ou precisão – os instrumentos são consistentes na medida, ou seja, constantes nas suas características e coerentes na sua construção, de modo a fornecer resultados precisos;
- Suficiências – o(s) instrumento(s) permite(m) coletar evidências suficientes para se julgar o desempenho de uma competência; e
- Praticidade – o(s) instrumento(s) é(são) viável(is) e fácil(eis) de ser(em) aplicado(s).

Pode-se observar que a avaliação adotada nas escolas S1 e S2, assim como o plano curricular, a metodologia e proposta pedagógica, seguem a mesma postura pragmatista do que é prático e útil para a formação. Nesse sentido, o Plano de Curso da escola S2 (2002, p.51) relata que as competências profissionais dos alunos devem ser avaliadas de diversas formas e cita, dentre elas, a elaboração de projetos que devem demonstrar “por meio de resultados do processo de aprendizagem, a eficiência, a eficácia e a efetividade das competências adquiridas”. A opção por atender ao mercado de trabalho por meio de uma educação profissional imediatista é uma proposta implicitamente iniciada pelas diretrizes nacionais da educação (LDB) que, ao estabelecer às escolas os

referenciais curriculares nacionais (MEC), pautados no imediatismo do sistema de produção, acaba por conformá-las a este ideário de ensino: pedagogia das competências, voltada meramente para o desenvolvimento de saberes práticos advindos do mundo do trabalho.

A presença dos alicerces da filosofia pragmatista na educação profissional implica em instrumentalização e reducionismo dos processos educacionais, uma vez que os conteúdos (competências) só terão valor se tiverem uma função prática no cotidiano do aluno e do mercado. A validação do ensino será sempre pautada no que for útil, ou seja, se a prática pedagógica funciona, se é boa para o presente, deverá ser verdadeira. Quanto aos conteúdos de fundamentos, como política social e democracia, ficarão sempre à margem deste tipo de ensino, uma vez que, como no pragmatismo, são considerados abstratos e subjetivos demais para a educação profissional.

CAPÍTULO 3 O FETICHE DA COMPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ninguém conhece quem sou
Nem eu mesmo me conheço
E, se me conheço, esqueço,
Porque não vivo onde estou.

Fernando pessoa

Nos dias atuais é comum compreender o trabalhador bem sucedido como aquele que é competente no fazer profissional. No mercado de trabalho, por competente se prega e se entende o que bem instrumentaliza saber formalizado, advindo da qualificação, interagindo-o com o saber tácito, proveniente da prática do trabalho. O trabalhador competente deverá ainda ser empregável, competitivo e dinâmico, pronto para se metamorfosear de acordo com as mutações ocorridas no mundo do trabalho. Por trabalho, na sociedade contemporânea, compreende-se unicamente o trabalho produtivo, aquele que gera valor monetário e mercantil.

A visão mercantilista do trabalho, fortalecida na sociedade capitalista, impossibilita às pessoas pensarem o trabalho para além das esferas do capital. Essa construção ideológica do trabalhador rentável é derivada da visão do trabalho como atividade meramente produtiva, o que acaba por ocultar a verdadeira concepção do que venha a ser trabalho, uma atividade criativa e produtora que gera sociabilidade e não competição. Contra esta visão restrita de trabalho já alertava Marx (2003), ao analisar a questão no germe do desenvolvimento capitalista, na qual afirmava que os homens encontravam-se alheios ao trabalho como um todo, apartados dos meios de produção e dos produtos do seu trabalho.

Marx (2003) afirmava que o trabalho estava alienado. O expropriado trabalhador começa a sentir a necessidade de vender seu único bem que é a força de trabalho e a vende de forma fragmentada, perdendo a noção de totalidade do processo produtivo. Tornando-se alienado, esse trabalhador não se reconhece mais no trabalho, não se reconhece nos produtos que ele mesmo produz e não se reconhece em outro ser

humano. A intensiva exploração do trabalhador o impossibilita de conceber o trabalho em sua forma ontológica, como constituição da humanização.

O trabalhador alienado do seu produto está, ao mesmo tempo, alienado de si mesmo. Seu próprio trabalho não é mais seu, e o fato de que se torne propriedade de outro anuncia uma expropriação que atinge a essência mesma do homem. (MARCUSE, 1978, p. 255).

Ao perder a concepção ontológica do trabalho, o homem alienado começa a vender o próprio dispêndio de força em troca de sua manutenção material. Isso acontece no sistema capitalista, que se concentra na produção de mercadorias, por si só, responsável pela geração de riquezas. Porém, Marx (2003, p.57) desmistifica o valor da mercadoria e começa a definir mercadoria como “um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia”.

Para Marx (2003), a mercadoria apresenta-se em duas formas, no valor-de-uso e no valor-de-troca. O valor-de-uso é imanente à mercadoria e, por suas qualidades, atende às necessidades humanas históricas. Este valor não interessa à economia, pois só se realiza com a utilização ou com o consumo. O valor-de-troca se dá na relação quantitativa de trocas entre diferentes valores-de-uso e, enquanto o valor-de-uso é concreto e se restringe à esfera do uso e do consumo, o valor-de-troca se constitui numa abstração e possui implicitamente trabalho humano materializado. Resende (1992, p.131) argumenta que “os valores de troca pressupõem necessidades alheias que devem ser satisfeitas com o fruto do trabalho alheio que será trocado por produtos do próprio trabalho”. Ao ser estabelecida a relação de troca de valores-de-uso, Marx (2003, p.61) considera que o fator a originar o valor da mercadoria será a quantidade de trabalho humano nela materializado, e não ela por si. “O que determina a grandeza do valor, portanto, é a quantidade de trabalho socialmente necessária ou o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor-de-uso”.

É importante considerar, com Marx (2003), que, quando a mercadoria perde o valor-de-uso pelo valor-de-troca, desaparece dela o caráter de utilidade e concretude dos trabalhos realizados. Sempre que o produto do trabalho se transformar em valor-de-troca, converte-se em mercadoria. Nesse sentido, Marx (2003) alerta que a não compreensão dos processos que permeiam a mercadoria gera uma mistificação das coisas produzidas, o que

ele vem chamar de fetiche, como se os produtos tivessem valor por si e como se fossem destituídos das relações sociais.

Chamo a isso de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias. Esse fetichismo do mundo das mercadorias decorre (...) do caráter social próprio do trabalho que produz mercadorias (MARX, 2003, p. 94).

No fetiche, as mercadorias parecem ganhar vida, a relação de troca na sociedade capitalista omite o sentido real da mercadoria, porém na realidade esta só adquire valor enquanto expressão de uma mesma substância social, que é o trabalho humano. Sendo assim, seu valor é apenas uma realidade social. Contudo, quando se mistifica o sentido real da mercadoria, encobrem-se as características sociais do trabalho dos próprios homens.

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho. (MARX, 2003, p. 94).

Para Marx (2003, p.97), o mistério está na ocultação das formas que convertem os produtos do trabalho em mercadoria. Para o autor, “a determinação da quantidade do valor pelo tempo do trabalho é um segredo oculto sob os movimentos visíveis dos valores relativos à mercadoria”. O fetiche está no modo fantasmagórico de se acreditar que as mercadorias são dotadas pelo valor da própria troca e não de trabalho humano, pois é o trabalho que produz valor e não a mercadoria. Nesta perspectiva, a supervalorização do mundo das coisas desagrega o sentido ontológico do trabalho, pois estreita a questão da humanização. Resende (1992, p.127) afirma que, no fetiche da mercadoria, “a dependência entre as pessoas vai ser convertida em dependência entre coisas”. A dependência dos indivíduos não será mais do outro e sim a dependência da troca das mercadorias e suas relações.

A forma de organização do sistema capitalista se mantém na expropriação da força de trabalho humano, que produz mercadoria e esta é submetida ao processo de troca

cujas mais valias contribuem para o acúmulo do capital. E tudo gira em torno disso, do acúmulo de riquezas por parte da classe capitalista. Este processo é socialmente escamoteado e o trabalhador alienado perde de vista a sua real situação e as formas como os produtos se fazem e circulam neste sistema. Nesses termos, Resende escreve sobre o trabalhador na alienação e no fetiche:

O produtor não se reconhece porque está impedido de estabelecer uma relação entre seu trabalho concreto, sua atividade vital, e o valor do produto no qual se objetivou. Esse produto parece surgir misteriosamente na esfera da circulação e não da produção, no universo das relações entre coisas e não das relações entre pessoas. (RESENDE, 1992, p. 139/140).

Para Marx (2003), o homem não consegue compreender a realidade social por estar iludido pelo fetichismo das coisas ou por estar preso à aparência material, que encobre as características sociais do trabalho. Partindo deste fundamento marxista, é possível compreender que, na contemporaneidade, as formas explicativas do trabalho, como mero fator produtivo, dão-se como objeções a serviço do obscurecimento da consciência da classe trabalhadora. Marx (2003) argumenta que, quando o homem não consegue entender o que ocorre de fato nas relações socioeconômicas, passa a acreditar que elas são provenientes das leis naturais. Assim, quando hoje se fala do profissional competente, competitivo e empregável soa ser exigências reais para um mercado de trabalho que se organiza pelas formas naturais.

Duarte (2004) argumenta que a secularização dos fetiches é um fenômeno próprio da sociedade capitalista. Segundo o autor, o fetiche advém do mundo da cotidianidade alienada. Assim como Marx, o autor acredita que as pessoas encaram os fatos sociais como coisas naturais e analisam a vida social a partir da imediatez das aparências. Duarte relata sobre o processo do fetiche da seguinte forma:

Uma das características do processo que leva ao fetichismo é o fato de que as pessoas só vêem aquilo que está imediatamente presente e não conseguem analisar o fato imediato à luz da totalidade social. (DUARTE, 2004 p. 9).

A partir destes pressupostos, pode-se pensar no fetiche para além da esfera da mercadoria, pois ele se estende do plano econômico-social para o espaço da consciência dos sujeitos. Esta fetichização da consciência é possível na medida em que os vários

segmentos da vida apresentam-se de forma fantasmagórica, não correspondendo à realidade concreta e histórica. Como na mercadoria, o fetichismo também ocorre na consciência e nas demais coisas com que o homem se relaciona, pois sua compreensão do mundo parece estar presa à esfera da aparência material. Assim, o fetiche invade todos os espaços da vida humana, incluindo a esfera da cultura e da educação. A proposta deste capítulo é analisar a forma de fetiche que ocorre na educação profissional, e como a pedagogia da competência tem contribuído para a consciência alienada do sujeito que acredita na formação (desenvolvimento de competências) como meio de inserção imediata no mercado de trabalho. Será abordada também a alternativa da escola unitária e a perspectiva da filosofia da práxis para a educação profissional como fórmula de escape e possibilidades para a estrutura e pensamento presentes atualmente nesse sistema educacional.

3.1 O fetiche da competência na educação profissional

O fetiche da competência na educação profissional pode ser pensado partindo do princípio de que atualmente o ensino das competências é visto como um produto, cujo objetivo é ser consumido para uma determinada finalidade que é o mercado de trabalho. O feitiço “fantasmagórico” da pedagogia da competência dá-se na educação profissional na medida em que esta passa a ser concebida como nova forma de mercadoria, apresentando-se como uma coisa-em-si, capaz de determinar relações que, na verdade, são de cunho não apenas cultural, mas econômico e social.

O fetichismo da pedagogia da competência na formação profissional funda-se nas promessas de que, por meio do ensino e do desenvolvimento de competências pelo aluno, a vaga de trabalho nos setores de produção lhe é garantida. Nesta lógica, o ensino das competências abarca o poder mágico da promoção do indivíduo e da transformação social, escondendo sua real condição: a de produção cultural humana. O discurso a ser reforçado é o da responsabilidade individual, da empregabilidade, da multifuncionalidade, que acaba por omitir a realidade da escassez do emprego e naturalizando a questão da competitividade como fator necessário ao desenvolvimento das organizações e dos indivíduos.

O fetiche da competência ampara-se no fetiche da individualidade. Segundo Duarte (2004, p.11), para a sociedade liberal, a individualidade “é considerada algo que

comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade”. Para o autor, o fetiche da individualidade é mascarado pelo ideal da liberdade individual, sendo que, na verdade, o seu resultado é a negação da liberdade, pois escraviza as pessoas a este ideal. Para Marx, a verdadeira liberdade só será possível com a superação das relações de exploração entre capital e trabalho. A pedagogia da competência é mistificada, mais uma vez, ao materializar a proposta de formação para as individualidades, no sentido de estar atendendo à liberdade pessoal.

Essas pedagogias, todas apoiadas na ideologia liberal, mesmo quando disso não tenham consciência, aparentam ser promotoras da liberdade, mas, na verdade, escravizam as pessoas à espontaneidade de processos sociais e naturais. (DUARTE, 2004 p. 12).

Partindo deste princípio, a pedagogia da competência naturaliza a individualidade ao direcionar o processo ensino-aprendizagem em prol da formação de competências individuais. No currículo das escolas pesquisadas (Plano de Curso), aparece esporadicamente a proposta da competência coletiva, mas restringe-a ao trabalho em equipe, tão requisitado no modelo de produção toyotista e não a uma coletividade social organizada. Essa esfera de individualização do ensino profissional estreita a concepção de formação humana, que deve ser abrangentemente social. Toda essa visão ideológica do ensino por competência pode ser captada ao analisar o cotidiano educacional das escolas pesquisadas.

Durante as entrevistas, o fetiche pôde ser apreendido na fala de todo o grupo escolar, dos coordenadores pedagógicos aos professores, que acredita no modelo por competência como forma de colocação no mercado. Até os alunos são influenciados por este discurso. Nas escolas, o processo do fetiche da competência começa na escolha dos cursos a serem oferecidos no decorrer do ano. Ao entrevistar a coordenadora pedagógica C1 da escola S1, esta afirmou que a escolha dos cursos a serem oferecidos dá-se em íntima ligação com o mercado, a partir de uma pesquisa de campo para saber qual setor está empregando mais e em que ocupação, somente então é formulado o plano de curso a ser oferecido na escola. Para ela, isto é importante, pois a escola tem de proporcionar ao aluno educação profissional para a colocação no mercado e não “educação por educação”, como ela mesma define:

Nós fazemos toda uma pesquisa de mercado de trabalho, pra saber se aquele curso, depois dos alunos formados, vão encontrar espaço no mercado de trabalho, por que não adianta só formar, só educar as pessoas pra aquela determinada profissão e depois não ter campo de trabalho pra eles, porque o S1, o interesse maior dele não é só educar, e sim poder colocar essa pessoa dentro do mercado de trabalho(sic). (ENTREVISTA, p.131).

A coordenadora do S1, a exemplo de outros teóricos do capital humano, acredita ser realmente possível garantir emprego por meio da qualificação. Ela diz abertamente que o aluno, ao escolher um curso profissionalizante, “encontra no S1 um meio de acesso a esse mercado de trabalho”. Como já mencionado, os cursos escolhidos para esta pesquisa foram os cursos de nível técnico. Também a coordenadora defende este nível de ensino e a pedagogia adotada para ele (competência), destacando a praticidade e a objetividade destes. Ela chega a afirmar que os cursos técnicos são mais úteis do que os cursos universitários, visto sua agilidade na formação e sua capacidade de se adaptar melhor às mudanças ocorridas nos setores de produção. Em relação a isso, apoiada em uma reportagem que viu na TV, ela afirma sobre os cursos técnicos:

Hoje está mais que provado, nós vemos, alguns dias atrás até apareceu uma matéria muito grande no “Jornal Hoje”, falando dos cursos técnicos que tá sendo o caminho mais rápido pra pessoa estar se encaixando no mercado de trabalho. Uma faculdade hoje além de ser muito onerosa, leva-se muito tempo para se formar e geralmente o foco da faculdade, a pessoa, o aluno, ele não sai de lá preparado pra encarar a vida realmente de trabalho lá fora, e o curso técnico tem esse diferencial, o curso técnico ele prepara, desde o primeiro dia dentro da sala de aula, ele já ambienta o aluno pra tá vivenciando a prática lá fora (sic). (ENTREVISTA, p. 132).

Para a coordenadora do S1, os cursos técnicos e a pedagogia da competência ganham vantagem sobre os cursos universitários, que promovem uma educação acadêmica mais abrangente e por vezes desnecessária para a “vida de trabalho lá fora”. Fundada numa visão pragmatista, ela considera mais significativa a educação dos cursos técnicos por vivenciar a prática do trabalho mais intensamente, por meio do ensino baseado em competências, que prepara o aluno positivamente para a vida produtiva, assim como ela diz acontecer atualmente. Nesse sentido, depõe a coordenadora:

Hoje a gente pode colocar um diferencial entre as escolas técnicas e faculdade, a escola técnica prepara o profissional para agir na prática, então, a competência do aluno é desenvolvida pra prática, desde a sala de aula. O que acontece ao contrário nas faculdades, que é desenvolvida a teoria, a pessoa, o aluno sai da faculdade, como já disse numa resposta anterior, meio que sem saber, com muita teoria, mas sem saber aplicar aquilo na prática, então, nós valorizamos, quando falamos na pedagogia das competências, que o aluno ele tem de adquirir competência para aplicar na prática (sic). (ENTREVISTA, p.133)

Este discurso sobre a praticidade do curso técnico e sua vantagem em detrimento do curso superior também está presente no discurso da coordenadora C2 da escola S2. Ela também argumenta sobre o caráter útil do curso técnico e da pedagogia da competência capaz de proporcionar para o aluno uma formação profissional aligeirada. Sobre a eficácia do curso técnico, ela argumenta:

A habilitação técnica hoje traz um retorno mais rápido ao aluno, a inserção dele no mercado de trabalho, até mais do que o curso superior, ainda mais aqui em Rio Verde onde há um campo muito vasto, com indústrias de grande porte sendo montada na região do sudoeste goiano, isso tem facilitado a possibilidade maior desse aluno ser inserido no mercado de trabalho. O retorno é mais rápido do que o curso superior (sic). (ENTREVISTA, p.137)

Nas entrevistas, as coordenadoras pedagógicas demonstram acreditar na ideologia, na maior viabilidade dos cursos técnicos e na praticidade da pedagogia da competência, em detrimento do ensino superior com sua ênfase academicista. Ao analisar a profissionalização por esta ótica, fixa-se na aparência dos acontecimentos e não em sua realidade material. De fato, um curso técnico, nestas escolas, tem duração média de 1 a 2 anos no máximo, enquanto a formação no ensino superior estende-se de 3 a 5 anos. É verdade que algumas profissões, no processo de reestruturação produtiva, tendem a desaparecer ou a se metamorfosear, mas estes fatores não implicam a primazia do ensino técnico em relação ao superior. Todos os dois cursos devem ser considerados por seu devido valor e finalidade, não devendo haver comparação entre eles por se tratarem de segmentos de ensino distintos.

Neste trabalho, não será adotada nenhuma preferência a um dos dois níveis formalmente existentes de profissionalização. Concorde-se aqui com a gratuidade e democratização do ensino superior, mas, enquanto isto não está assegurado, há de se considerar a importância do curso técnico enquanto possibilidade de qualificação,

considerando que boa parte de sua clientela são alunos impossibilitados do acesso ao ensino superior e que encontram nestes cursos uma via de profissionalização. Tal fato pode ser apreendido na pesquisa realizada: de 8 alunos do curso técnico entrevistados, apenas 2 têm curso superior completo. Os demais alunos alegaram não terem condições financeiras para fazer o curso superior, como é o caso do aluno L1 (p.124): “não fiz por que devido à condição... a situação financeira mesmo”. Outros alunos alegaram que não há curso superior correspondente à profissão escolhida na cidade e que eles atualmente não têm condições de se mudarem para fazer o curso.

Esta realidade retrata que o sistema dual de ensino, existente desde a primeira república, ainda persiste nos dias atuais. Apesar da ampliação das instituições de ensino superior no país ao longo dos anos, não foi suficiente para alcançar toda a população, prevalecendo o ensino superior de qualidade para a elite privilegiada e ensino fundamental, médio e profissional para a maioria impossibilitada de cursar o ensino superior. Atualmente, as escolas profissionalizantes estão mais modernas, também estão mais estruturadas pedagogicamente. Contudo, boa parte de sua clientela são aqueles que não conseguiram chegar ao nível superior de ensino e tiveram de optar por um ensino mais barato e de acesso mais rápido ao mercado de trabalho, visto que essa clientela necessita do trabalho para se manter. É o caso da aluna F1 que não pôde fazer arquitetura como sempre desejou e recorreu ao curso técnico de designer de interiores para se profissionalizar na área. Ela confessa que queria ter feito o curso técnico antes, mas só pôde fazê-lo quando começou a trabalhar para pagar o curso:

Olha, é... eu sempre quis entrar no curso de designer, sempre gostei do ensino, do método que eles ensinam no Senac, sempre foi muito comentado, eu nunca tive oportunidade, entrei na segunda turma, na primeira não consegui (...) sou eu mesma que pago o curso (...) eu faço mosaico que é um trabalho artístico, um trabalho manual e através desse trabalho que eu estou conseguindo tirar a renda pra tá pagando o curso (sic). (ENTREVISTA, p.119).

A grande maioria dos alunos que recorre ao curso técnico busca profissionalização objetivando um trabalho imediato após o período de formação, porém isso nem sempre ocorre. Dos ex-alunos pesquisados, que concluíram o curso em 2005, 50% estão trabalhando, mas os outros 50% ainda não conseguiram trabalho na área nestes dois últimos anos. Vale considerar que os profissionais técnicos são realmente necessários

à cadeia produtiva e realmente existem vagas de trabalho para o técnico no mercado. De fato há espaço, porém é necessário ponderar o discurso, pois não há vagas para todos. Entretanto, o que é colocado em questão aqui não é a importância das habilitações técnicas para a economia e para os sujeitos, mas sim a forma como esta vem sendo concebida e ideologizada. A crítica à sua concepção acontece quando na pedagogia da competência enfatiza-se a prática em detrimento da teoria e a crítica à sua ideologização quando é colocada como garantia imediata da inserção dos sujeitos ao mercado de trabalho, fetichizando a educação profissional. A realidade da geração de emprego depende de outros fatores políticos e econômicos que se estendem muito além da qualificação da população.

A concepção nas escolas profissionais pesquisadas de que um curso técnico está imediatamente relacionado à geração de emprego perpassa a fala dos professores entrevistados e se faz presente na fala dos alunos também. Durante uma entrevista, a professora P1 da escola S1 (p.123) afirma que a maior contribuição do curso para o aluno é a viabilidade do acesso ao mercado: “eu acho que é uma forma de abrir a mente do aluno que está interessado em designer de interiores, é uma maneira de direcioná-lo ao mercado”. Nas entrevistas, os alunos reafirmaram a postura ideológica da relação causal de qualificação e empregabilidade, sendo que a maioria dos alunos entrevistados está fora do mercado de trabalho ou fora da área profissional em que estão cursando. Eles acreditam que o maior benefício do curso é a perspectiva de que, na sua conclusão, irão se empregar. Um exemplo é a aluna F1, que cursa o primeiro módulo do curso Técnico de Designer na escola S1 e trabalha com decoração e artesanato há anos, de forma autônoma ela é impossibilitada financeiramente de cursar uma faculdade de Arquitetura. Ela procurou o curso técnico para, ao menos, se aproximar da área e conseguir um trabalho como designer técnica junto aos engenheiros da região:

(...) Eu tenho uma expectativa muito grande, eu acho que vai me abrir muitas portas lá fora, quero começar a fazer já um trabalho de parceria com alguns arquitetos aqui da região, se eu conseguir lógico! E depois eu quero trabalhar para mim mesma, procurar destacar e entrar no mercado (sic). (ENTREVISTA, p.121).

O aluno L1, que faz o curso Técnico em Eletrotécnica na escola S2, tem a mesma perspectiva da aluna F1. Atualmente, o aluno L1 trabalha numa indústria de embalagens metálicas da cidade, na qual atua como operador de máquinas. Sempre sonhou

fazer o curso superior de Engenharia Elétrica, mas não teve condições financeiras de realizar seu desejo. Ao escolher o curso técnico, pago por ele, ele diz que espera, ao menos, mudar de função dentro da empresa e entrar na área. Ao ser indagado sobre suas expectativas em relação ao curso, ele diz: “eu espero pelo menos entrar na área né? Na área elétrica, ter um bom serviço e tentar crescer cada vez mais... pra ter uma qualificação melhor no mercado” (p.126).

Nos depoimentos registrados, os alunos colocam suas expectativas em relação ao curso e sempre mencionam o curso como uma chave para a empregabilidade. De fato, a qualificação hoje é um fator decisivo para se conseguir trabalho nos setores produtivos. Um dos motivos é que, no toyotismo, estes setores são complexos e informatizados, exigindo do trabalhador qualificação mais elevada. Outro importante motivo é a proporção da escassez de vaga de emprego devido à existência da força de trabalho sobrando (exército de reserva) que é imensa e faz aumentar as exigências de recrutação nas empresas.

Nessas instâncias, o trabalhador tem de ser superqualificado para exercer funções que proporcionalmente não demandam tanta qualificação. Paiva (2002, p.56) afirma que, nesta coerência, “os seguimentos profissionais mais preparados, intelectual e culturalmente, saem ganhando tanto financeiramente quanto em outros aspectos da vida (...) as vantagens dependem cada vez mais do conhecimento e da qualificação”. A autora argumenta que os mais qualificados têm mais vantagens sobre os não qualificados, porém isso não significa que o emprego está garantido a todos os que se qualificam, uma vez que a lógica da qualificação é contraditória. Assim, a exigência por alta qualificação é um forte requisito para excluir a maioria dos não qualificados.

Ainda sobre a exclusão do trabalhador no modelo de qualificação atual, que é o de competências, o autor francês Dubar (1998) o critica por acreditar que este favorece a hegemonia de uma determinada classe trabalhadora. Para o autor, o modelo acaba convergindo formação profissional em instrumento para a exclusão do trabalhador, que é desqualificado das competências requeridas para determinada profissão. Sobre isto relata:

“A competência” seria a marca distintiva dos membros de grupos profissionais que almejam ou conseguiram constituir-se em mercado de trabalho fechado, controlado pela elite do grupo e reconhecido pelo Estado. As competências ostentadas seriam parte de uma retórica profissional destinada a convencer da existência de uma necessidade a qual apenas os “profissionais” poderiam suprir, uma vez que foram oficialmente habilitados para tanto (DUBAR, 1998, p.7).

Realmente é preciso considerar o papel excludente do modelo por competências, porém, no cotidiano escolar, este caráter de exclusão fica omissos e a educação profissional fica fetichizada ao propagar, por meio de sua pedagogia, que as oportunidades são para todos. Mas para as escolas repensarem sobre esta pedagogia é algo distante, uma vez que o discurso do profissional competente vem atraindo muitos alunos para os cursos profissionalizantes. Levando em conta que grande parte dessas escolas é subsidiada pelas mensalidades dos alunos, o discurso da praticidade e da utilidade do ensino por competências é lucrativo. A escola deixa de ser vista como instrumento de socialização do conhecimento e passa a ser espaço de construção legitimada pela prática cotidiana fetichizada. Martins (2004) relata que a pedagogia da competência, ao esvaziar o ensino em prol de uma prática pedagógica imediatista, acaba por escamotear as relações sociais e as desigualdades existentes:

Na relação de condicionabilidade da construção do conhecimento ao meio, observa-se que este, ou por outra, os contextos são apresentados como se guardassem para todos os indivíduos as mesmas possibilidades humanizadoras, escamoteando e naturalizando as desigualdades instituídas pela organização social capitalista, que, centrada na propriedade privada dos meios de produção, se reverte num sistema de exploração e escravização do homem pelo homem. (MARTINS, 2004, p.67).

A pedagogia da competência, na educação profissional, tem se tornado um fetiche ao anunciar que a competência individual gera empregabilidade, não considerando outros importantes fatores de análise para a questão da geração das vagas de trabalho. Esta pedagogia, ao se tornar restrita a um fim determinado, que é o de ensinar exclusivamente para o mercado, está limitando seu potencial educacional. Ao adaptar os alunos ao mercado de trabalho atual, ela também contribui para a adaptação passiva dos alunos ao capital. Martins (2004) afirma que, quando na pedagogia da competência propõe-se o sucesso profissional como lema de ensino, na verdade, enquadra-se a força de trabalho humano para uma adaptação funcionalista, que é tão bem propagada pela ideologia da empregabilidade.

As duas escolas pesquisadas ofereceram muitas pistas sobre este processo de fetichização que o ensino profissional vem sofrendo nas últimas décadas. Vale considerar que este processo tem suas origens formuladas pelas diretrizes nacionais para a educação (LDB/CNE) que, ao propor o ensino por competências, deixa transparecer as influências e

orientações recebidas de instituições internacionais como a OIT e UNESCO. Os documentos que orientam as escolas de educação profissional deixam transparecer claramente seus objetivos: adequar a formação profissional aos parâmetros da organização capitalista.

A trajetória histórica da educação profissional no Brasil sempre foi marcada pelo dualismo, de um lado estava a elite intelectual formada pelas universidades e preparada para assumir o comando do país e do outro lado estava a massa trabalhadora que aprendia, quando muito, nas escolas de ofício, destinadas a atender as baixas ocupações nos setores de produção. A história da educação profissional no país mostra que nunca houve uma preocupação com abrangência do ensino e sim com um ensino que adaptasse os alunos às demandas do mercado.

As escolas pesquisadas em específico, quando instituídas na década de 1940, formularam sua pedagogia baseadas no taylorismo/fordismo, restringindo a educação profissional ao ensino de técnicas adaptadas ao controle do tempo e do movimento. Com o advento do toyotismo, no modelo flexível, o quadro da produção muda e o ensino passa a focar a multifuncionalidade e a competitividade para o trabalho, estabelecendo o modelo de competências para a educação. A influência da Teoria do Capital humano prevalece revestida no discurso da empregabilidade e o contexto atual reforça esta postura, ao propagar a pedagogia da competência como a “salvação” para os que estão fora do ambiente de trabalho, reafirmando o discurso da empregabilidade e da multifuncionalidade existente no mercado capitalista e responsabilizando o sujeito por sua própria colocação no trabalho. Porém, é preciso pensar numa forma de escape de tudo o que está instituído para a educação profissional, em prol da ampliação da formação do trabalhador. Assim, é preciso pensar em uma proposta pedagógica que ultrapasse essa esfera produtiva e forneça a educação integral do futuro trabalhador.

3.2 Educação para a práxis: uma nova forma de pensar a pedagogia da educação profissional

A educação profissional incorporada ao modelo por competência, como analisada anteriormente, toma uma dimensão pragmatista e ideológica, cuja preocupação está em formar, conforme os parâmetros da racionalidade técnica, características do capitalismo. A pedagogia da competência, ao reproduzir através do ensino a lógica da

produção capitalista, acaba por revelar sua função desqualificante, similar ao da pedagogia da fábrica, que, segundo Kuenzer (1995), é a redução da prática educativa a um fator técnico de produção, por meio de uma pedagogia criada pelas necessidades do desenvolvimento capitalista e não pelos trabalhadores.

O princípio da racionalidade técnica presente na pedagogia da competência transparece o que Cruz (1999, p.181) chama de ideário moderno da organização do trabalho humano, cujo enfoque está na “formação de um homem dotado de qualidades para sua completa utilização no mundo do trabalho”. Para o autor, a atividade profissional passou a representar um fim último. O ideário pragmatista, fincado na racionalidade técnica e presente na educação profissional, contribui para a alienação e para o fetiche do aluno, uma vez que:

Representa uma camuflagem das contradições das condições sociopolíticas em que vive a sociedade, pois o que se prega é o aperfeiçoamento da sociedade (e não a sua mudança) através de tecnologias apropriadas. (CRUZ, 1999, p.185).

Portanto, há que se rever o modelo da pedagogia da educação profissional para que ela se torne democrática e verdadeiramente socializadora. Um caminho possível para a superação do modelo das competências, baseado nos princípios do pragmatismo, que vem preparando o trabalhador estreitamente para a prática da vida produtiva, é pensar o processo de formação profissional pela perspectiva da filosofia da práxis e é também fundamentar a educação para o trabalho pelo viés da ação social transformadora. Segundo Martins (2004, p.58), “a práxis compreende a dimensão autocriativa do homem, manifestando-se tanto em sua atividade objetiva, pela qual transforma a natureza, quanto na construção de sua própria subjetividade”. Assim, por meio da práxis é possível arquitetar a formação do trabalhador na perspectiva ampla do ser social, pertencente ao gênero humano.

No *Dicionário do pensamento marxista*, Petrovic (1993) considera a práxis como sendo atividade especificamente humana, e a conceitua da seguinte forma:

A ação, a atividade, e no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo. (PETROVIC, 1993, p.292).

No sentido marxista, a práxis é a meta da verdadeira filosofia e por meio dela é possível pensar a revolução, pois a transformação das circunstâncias e da atividade humana ou a autotransformação só pode ser concebida e racionalmente entendida como práxis revolucionária. A filosofia da práxis é antagônica à filosofia do pragmatismo, pois se baseia no princípio da unidade entre teoria e práxis, em que a práxis não é a supremacia da prática pela teoria e sim a visão da teoria como uma das formas de práxis. Para Petrovic (1993), a filosofia da práxis alia “crítica teórica e a transformação revolucionária prática” em prol da abolição da alienação.

Marx (1979), fundamentado na filosofia da práxis e em contraposição à concepção do trabalho alienado, coloca que o verdadeiro sentido do trabalho, em sua condição ontológica, é o de centralizador da humanização. Pensar a educação profissional num sentido ontológico é pensar na transposição do ensino pragmatista para o ensino fundamentado na filosofia da práxis. Martins (2004, p. 59) acredita que a educação principiada na filosofia da práxis é capaz de proporcionar uma formação que auxilia o trabalhador a se objetivar socialmente e é através desta objetivação que ele “desenvolve suas capacidades, suas habilidades, seus sentidos, enfim, as propriedades que lhe conferem condição de ser universal”.

Outro fator a ser superado, presente no atual modelo por competências, é a contraposição entre teoria e prática no ensino, em que a prática é supervalorizada em detrimento da teoria. Adorno (1995) considera que a relação entre teoria e prática é mediada pelas relações sociais. Apesar desta mediação, teoria e prática não são imediatamente identificáveis, podendo estar, até certa medida, dissociadas, causando o desequilíbrio destas relações. Para Kuenzer (2004), a disparidade dentro do modelo por competência referente à relação teoria e prática implica na desarticulação entre saber para o mundo do trabalho e saber para o mundo das relações sociais, contudo a educação concebida como práxis poderia amenizar tal disparidade.

Práxis enquanto processo resultante do contínuo movimento entre teoria e prática, entre pensamento e ação, entre velho e novo, entre sujeito e objeto, entre razão e emoção, entre homem e humanidade, que produz conhecimento e por isto revoluciona o que está dado, transformando a realidade (KUENZER, 2004, p.90).

A concepção de práxis seria uma alternativa importante para a rearticulação entre teoria e prática, uma vez que visa à formação do homem como um todo. Para

Martins (2004, p.66), a função primordial da escola é socializar os conhecimentos historicamente construídos e a educação por competência não tem conseguido atender esta demanda social, ao se fixar na “centralização das esferas do cotidiano, do imediatamente visível e acessível”. Muitas vezes, esta prática pedagógica, por desclassificar os conhecimentos sociais que ultrapassam o imediatismo da produção, favorece a visão de naturalização da relação capital-trabalho. Porém, Kuenzer (2004) afirma que o modelo de educação profissional como práxis atenderia aos anseios da classe trabalhadora, o que representaria uma proposta de autonomia para o trabalhador. De “instrumento de submissão dos detentores da força de trabalho às diretrizes do mercado”, como aponta Saraiva e Masson (2003, p.46), passaria a “instrumento de luta contra-hegemônica”. No sentido de adequar o modelo de educação profissional em prol de uma educação emancipadora de trabalhadores, escreve Kuenzer:

Os conteúdos sobre as determinações sociais, políticas e econômicas que levaram à globalização da economia, à reestruturação produtiva e às novas relações entre Estado e Sociedade, precisam ser apropriados pelos trabalhadores, para que desenvolvam sua capacidade de análise das relações sociais e produtivas e das transformações que ocorrem no mundo do trabalho. (KUENZER, 2004, p.92).

Para que o ensino no viés da práxis seja possível, é necessário haver uma mudança na proposta curricular da educação profissional. O currículo atual, ao enfatizar conteúdos baseados num cotidiano fetichizado, acaba por esvaziar valores e potencialidades humanas, o que um currículo baseado na práxis poderia oferecer. Uma mudança significativa, por exemplo, pode começar pelo ensino da história do trabalho, pois os alunos precisam se inserir na história das gerações passadas e perceber como o trabalho foi sendo sistematicamente organizado nas sociedades. Para Martins (2004), o ensino dos conhecimentos históricos auxilia na autocompreensão do aluno como ser participante da história:

Para que os indivíduos se objetivem como seres humanos, é preciso que se insiram na história, inserção esta que se dá pelas apropriações das objetivações resultantes das atividades das gerações passadas (MARTINS, 2004, p.58).

Semeraro (2005, p.3) afirma que a filosofia da práxis é baseada na “atividade teórico-política e histórico-social dos grupos subalternos que procuram desenvolver um programa de ação dentro do contexto em que vivem”. A educação baseada na práxis então se preocupa com a autonomia, com o pensamento novo e independente e que contenha em si todos os elementos essenciais para uma concepção global de mundo. Para Semeraro (2005), a abrangência da filosofia da práxis reside em três principais aspectos: 1) *práxis técnico-produtiva*, por fazer do trabalho a “célula histórica” da formação do ser pela mediação com a natureza e com os outros homens; 2) *práxis científico-experimental*, que é ciência e seus experimentos em prol da humanização do mundo e a expansão da democracia; e 3) *práxis histórico-política*, que é a mediação entre superestrutura e infraestrutura, e entre Estado e sociedade civil.

A educação profissional, concebida pela filosofia da práxis, é uma alternativa que compreende o ensino do trabalho em suas múltiplas facetas. Este ensino englobaria, além da técnica profissional, a filosofia e a política. Estas importantes áreas do conhecimento, bem articuladas, contribuem para a verdadeira autonomia e para a construção de uma nova forma de sociedade. Semeraro (2005) afirma que esta concepção, diferentemente da corrente pragmatista, não separa o agir da prática e nem o mundo material da esfera das idéias. Nela, a individualização do conhecimento não está colocada, pois o conhecimento contribui para a mediação entre indivíduo e a construção de um projeto coletivo de sociedade.

Ao analisar a realidade atual da educação profissional, na forma esfacelada e fetichizada na qual se encontra, é difícil visualizar uma proposta de saída partindo dela. Seu status dual e o vínculo estreito com o capital demonstram a quase impossibilidade de solucioná-la, uma vez que se encontra locada numa sociedade imbricada de problemas políticos e econômicos. Porém, sua intriga problemática induz a pensar numa outra escola para o trabalho, totalmente diferente da que está colocada, a saber, a escola unitária proposta por Gramsci (1979).

O contexto histórico em que Gramsci pensou a escola única foi um contexto não tão diferente do nosso, no qual a sociedade já passava por uma crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem. Aquele início de século XX, em que Gramsci se situava, representou um marco de intensa fragmentação, não só dos processos produtivos, mas do homem também. A racionalidade produtiva do taylorismo e do fordismo era um dos motores que fortaleciam esta fragmentação, separando radicalmente

o intelectual e o produtivo. A escola, como reflexo social desta história, encontrava-se num processo caótico de particularização do saber.

No quadro de particularização do saber, a educação de orientação humanista geral, fundada sobre a tradição greco-romana, vigorante até então, já não era propícia para o modelo escolar. A escola abrangente torna-se desinteressante e não devida para todos, exceto aos que não precisavam se preocupar em profissionalizar-se e podiam se ocupar da vida acadêmica. A explícita particularização do saber otimizava o dualismo escolar, ao qual dividia a escola em clássica e profissional, sendo que a primeira destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais e a segunda, às classes instrumentais.

Gramsci (1979) argumenta que a crise da educação e a conseqüente fragmentação do ensino ocorreram em virtude do processo de transformação da indústria. Para ele, o aperfeiçoamento industrial divide ainda mais as qualificações entre os setores de baixa operação e o de comando já existentes. Surge um novo setor intermediário que é a colocação do profissional técnico. Este novo trabalhador deve ser operário, porém dotado de determinadas qualificações para exercer seu posto. Em detrimento desta ocupação, Gramsci (1979) afirma que houve a proliferação de inúmeras escolas profissionais, cada qual preocupada em estabelecer o ensino voltado para a satisfação de interesses práticos imediatos da produção.

Para Gramsci (1979), a diversificação das escolas profissionais contribui para a perpetuação do dualismo escolar, implicando nas desigualdades dos grupos sociais. As escolas se propagavam como democráticas por oferecer várias possibilidades de segmentos de qualificação. Gramsci desmascara esta argumentação, pois percebe que as escolas restringem-se ao ensino de determinadas técnicas, não oferecendo princípios de filosofia e de educação política, tão necessários ao exercício da verdadeira democracia.

O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 1979, p.136).

O discurso sobre a forma de democracia oferecida pela educação profissional, criticado por Gramsci, ainda é uma realidade atual. A LDB institui para o ensino técnico a possibilidade de ser desenvolvido de forma integral, concomitante ou seqüencial. Ao propor diferentes fragmentos para este nível de ensino, argumenta que são formas

democráticas de profissionalização, uma vez que possibilitam múltiplas formas de qualificação. Gramsci posiciona-se contra esta proposta de diferenciações no ensino, argumentando sua não-democratização.

Gramsci (1979) infere e diz que é preciso romper com a estrutura fragmentada do sistema escolar e com o dualismo existente que predestina às pessoas de acordo com a classe social. Para ele, isso só será possível na medida em que se evitar a multiplicação destas escolas profissionais. Defende ele a escola unitária, uma forma que agruparia a escola elementar e a escola média, de forma única formativa, cujo objetivo é o de educar para as atividades intelectuais e manuais de maneira integral. Assim, ele propõe a escola unitária:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMSCI, 1979, p.118).

Para Gramsci (1979), a escola unitária seria única, pois paralela a ela não existiriam outras fragmentações de unidades de ensino. Nesta perspectiva, as escolas de educação profissional não existiriam mais da forma que estão estabelecidas hoje, pois o ensino profissional estaria agregado à escola única ou ao ensino superior. A escola unitária, além de oferecer o ensino geral, forneceria também a preparação pré-profissional a ser aperfeiçoada numa etapa de educação posterior que seria o ensino superior. Pelo trabalho escolar, seria possível perceber vestígios de vocação. A partir daí oferecer-se-ia orientação profissional. Gramsci defende a introdução do ensino profissional de forma integrada à escola unitária para que este aluno, ao concluí-la, não fique ao acaso das universidades ou dependente do aprendizado pela prática produtiva. Por isso, haveria a possibilidade também de o aluno sair da escola unitária e ir direto para a vida produtiva, pois a escola ofereceria forte base educacional para tal.

Na escola única, a organização da carreira escolar se dá de acordo com a idade escolar e conforme o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos. Também deverá ser fundamentada levando em consideração os fins que se pretende alcançar. Para a efetivação da escola unitária, Gramsci (1979) argumenta sobre a importância da ampliação da escola, devendo esta ser pública e mais complexa também, voltada para a educação e para a formação das novas gerações sem divisões de grupos ou castas. Ela deverá ser ativa,

portadora de uma educação humanista e direcionada para o desenvolvimento da socialização e da autonomia.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 1979, p.121).

A estrutura da escola unitária deverá ser a de uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, auditório para seminários. O ensino deverá ultrapassar os conteúdos elementares para oferecer noções sobre o Estado e sobre a organização da sociedade. Estes conteúdos precisam ser despojados de todas as formas de misticismo, que Gramsci (1979) chama de visão “folclórica”, que é a visão do senso-comum. A escola unitária é diferenciada da escola burguesa, pois seu principal objetivo é a formação para a autonomia, baseado num projeto de coletividade e não numa formação para o individualismo e para uma sociedade meramente produtivista. Além destes, outros fatores diferenciam a escola unitária:

Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. (GRAMSCI, 1979, p.123)

A dicotomia entre teoria e prática que desagrega trabalho intelectual e trabalho produtivo não deverá estar presente na escola unitária, pois cabe-lhe o papel de escola orgânica, onde trabalho intelectual e trabalho industrial vinculam-se por meio da formação integral do homem. Fundamentada em valores humanísticos, a educação na escola única há de possibilitar a autodisciplina intelectual e a autonomia moral que, segundo Gramsci (1979), são indispensáveis à formação básica, para uma posterior especialização ou para o ingresso na vida produtiva.

A implantação da escola única também pressupõe a reformulação do ensino superior. Para Gramsci (1979), a universidade deverá desfazer-se da passividade intelectual, articulando bem o saber profissional com a vida prática do trabalho. Vale

ressaltar que esta articulação do ensino superior com a vida produtiva necessita ocorrer sem cair nos parâmetros do pragmatismo. Assim, como a escola única integra o ensino, as universidades também deverão ser integradas, a fim de superar a fragmentação de suas instituições, unindo as academias às demais escolas superiores especializadas. O ensino deve acontecer em prol da vida coletiva, do mundo da produção e do trabalho. Todas as faculdades devem privilegiar a cultura científica sem cair no cientificismo, e não de ultrapassar o ensino das técnicas especializadas, oferecendo também o ensino das ciências morais e políticas.

Outra questão importantíssima presente na obra de Gramsci é o sentido do trabalho como princípio educativo. A proposta de educação Gramsciniana para o trabalho é totalmente diferenciada das demais propostas pedagógicas existentes para a educação profissional. Enquanto as escolas hoje, por intermédio da pedagogia das competências, concebem educação para o trabalho no sentido produtivo, objetivando atender às demandas imediatas do mercado e a formação do sujeito individualista, a educação baseada no real sentido do trabalho, que é um princípio educativo integral, visa:

O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo. (GRAMSCI, 1979, p.130).

A escola única proposta por Gramsci (1979, p.136) compreende o trabalho para além das esferas produtivas do capitalismo, na qual o estudo deve ser desinteressado, “não deve ter finalidades práticas imediatas” e sim ser rico de noções gerais concretas e abrangentes. Apesar de ser estruturada a partir das bases da escola já existente, a escola única é socialmente inovadora, pois propõe uma educação que centralize o trabalho no seu sentido ontológico, concebendo-o como princípio educativo, socializador e criativo.

A escola unitária projetada por Gramsci (1979) é ativa e criadora e trata-se de uma escola inovadora para o sistema escolar de então. Ela objetiva a superação do dualismo educacional que, por muito tempo, vem efetivando a formação de classes distintas. Também propõe suplantir as dicotomias de formação geral e específica, humanista e técnica, teórica e prática dentre outras. A escola unitária, baseada no princípio educativo do trabalho, permite a ampla formação cultural inicial, com

preparação pré-profissional, em vista da formação humanitária e do desenvolvimento omnilateral²⁸ do aluno, que é o desenvolvimento mental, físico e técnico.

Não há dúvidas de que a escola unitária, proposta por Gramsci no início do século XX, é um grande referencial para a educação. Porém, pensar sua implementação no contexto atual é algo ainda distante, pois, para que ela se efetive, de fato, são necessários grandes investimentos públicos na sua infra-estrutura, e esta mobilização pressupõe uma política que esteja voltada para todos, sem discriminação, o que ainda não está dado. Os inúmeros segmentos da educação profissional existentes deveriam se fundir, juntamente com as escolas de ensino fundamental e médio, para então dar lugar à escola única, verdadeiramente democrática.

Enquanto a proposta da escola unitária não for possível, devido à forma de organização da sociedade contemporânea, é preciso continuar pensando em caminhos alternativos para a educação profissional. Considerando que este segmento de ensino qualifica trabalhadores em larga escala, é necessário olhá-la com maior interesse. Este exercício compreende repensar criticamente sua pedagogia que, ancorada nos princípios da filosofia do pragmatismo, irradia por meio do currículo, da metodologia e da avaliação, os fundamentos da racionalidade técnica.

A racionalidade técnica presente na educação profissional reduz o saber da ciência às dimensões da técnica e submete a formação integral para o trabalho em detrimento da formação meramente tecnicista. Superar a racionalidade presente na educação profissional requer um novo pensar filosófico de sua pedagogia, a superação do modelo de competências para um outro modelo que seja mais abrangente e humanizador. A filosofia da práxis pode nos oferecer uma nova proposta pedagógica em prol de uma educação para o trabalho que supere o do ensino fetichizado, que atenda à classe trabalhadora e seja socialmente integradora.

Ao refletir sobre a educação, Gramsci também estava ancorado na filosofia da práxis, e a considerava importante para a ação política. Por compreender a importância da práxis para a educação, Gramsci recomendava um ensino que primasse pela união entre filosofia, política e economia. Para Gramsci (1979), o entrelaçamento destes três fatores na educação contribuiria para a formação de sujeitos conscientes de sua realidade social, ancorados na concretude histórica e cientes das contradições existentes, das quais precisa

²⁸ Saviane (1994) esclarece que a formação omnilateral do homem, no sentido marxista, é o que desenvolve ao máximo o potencial dos indivíduos. Para Lombardi (2005), o conceito de formação omnilateral abrange a formação ampla, integral e flexível, sendo a formação ideal para uma revolução na divisão do trabalho existente na sociedade capitalista.

compreender, interagir e modificar. Assim, a educação profissional, ancorada na práxis, pode constituir-se em importante meio para a superação da fragmentação e da submissão.

Entretanto, ressalta-se que na educação profissional é primordial o preparo para a vida produtiva. O que se critica aqui, na pedagogia da competência, é a postura de se educar restritamente para a produtividade, na perspectiva de instrução e adaptação. Ao defender o viés da práxis para a educação profissional, coloca-se um ensino que há de preparar para a produtividade, mas com vistas à demanda da igualdade e não da individualidade e competição, no qual os alunos devem ser conscientes do processo produtivo alienante e do processo produtivo socializador. Assim, o posicionamento da educação deve ser dialético no sentido de manter o equilíbrio entre a tensão da vida produtiva e a vida social. Uma proposta pedagógica de educação profissional deve conter bases sociais valorativas que vão contra a adaptação e a coisificação do trabalho; que seja a favor da formação de sujeitos sociais ativos, educados para a crítica da sociedade atual e não para a sua conformação, sujeitos que hão de questionar a lógica compulsiva do mercado e não procurar adaptar-se a ela cegamente.

De fato é possível pensar a educação profissional regida por uma pedagogia que ofereça ensino para além da prática do trabalho, que favoreça o refletir de uma práxis para o não conformismo da realidade social. Porém, a conjuntura atual do modelo por competência revela importar-se mais com o exercício imediato da atividade produtiva do que com seus alunos trabalhadores e, em relação ao futuro, pensa apenas no favorecimento dos anseios do mercado mundial por vir. Entretanto, há de se continuar indagando sobre a proposta de formação da educação profissional, ao invés de afirmá-la em sua racionalidade instrumental que acaba por manter a disparidade das classes sociais. Por fim, faz-se necessário continuar refletindo a pedagogia da educação profissional e contrapondo sua realidade em prol de maior emancipação na formação do trabalhador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação profissional, na última década, passou por um período de reformulações em sua estrutura de ensino, cujas alterações originaram-se na tentativa de acompanhar as mudanças do novo sistema de organização do trabalho fundado no toyotismo. A pedagogia da educação profissional, que até então era baseada no sistema do fordismo/taylorismo, teve de readaptar-se às novas demandas de formação para o trabalho e foi, neste período de reestruturação, que emergiu a pedagogia das competências, redirecionando o ensino em prol do desenvolvimento de habilidades e competências do indivíduo para o trabalho.

O período de mudança também compreendeu a inserção da educação profissional na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo tratada em capítulo específico da Lei nº 9.394/96. Ao ser regulamentada pela LDB, a educação profissional deu um passo importante em direção ao seu reconhecimento no país, uma vez que o resgate da história da educação no Brasil demonstrou que esta modalidade de ensino nem sempre foi reconhecida nacionalmente. No entanto, a mudança para a pedagogia da competência consolidou-se e foi bem aceita pelo mercado de trabalho e a sua inserção na Lei foi significativa para o seu reconhecimento. Contudo, tais transformações não foram suficientes para aplacar os seus problemas de cunho histórico, referentes ao dualismo e à marginalização.

O trajeto histórico da educação profissional levantado neste trabalho revelou marcas de desprestígio e de dualismo. Pode-se dizer que o preconceito referente a esta modalidade de ensino começou no Brasil colonial, num contexto de valorização da educação de cunho acadêmico-humanista, oferecida pelos Jesuítas para a aristocracia rural da época, e em paralelo a desvalorização da educação técnico-científica que preparava para o trabalho. Também os traços do dualismo foram perceptíveis em todo o período colonial até a primeira república. Neste período, as iniciativas privadas e públicas para a educação privilegiaram a formação das elites, sendo que os investimentos realizados beneficiaram o ensino elementar e superior, contrastando baixas aplicações na educação formal dos pobres e trabalhadores que ocorria, quando muito, no ensino primário e nas escolas de ofícios.

As políticas de educação posteriores levaram adiante este estigma do ensino profissional que acarretou num forte dualismo educacional e dividiu a educação entre a

elite de um lado e do outro os desprovidos. A educação profissional entrou nesta última parcela e foi obscurecida nos primeiros períodos da história, já que não contou com amparo legal e nem teve pedagogia própria. Pode-se dizer que o ensino para o trabalho, neste período, foi praticamente relegado, fase que perdurou até o processo inicial da industrialização no país.

No início do século XX, o país passou por um quadro de expansão industrial e nessa etapa foram necessários trabalhadores qualificados para ocuparem funções diferenciadas na indústria e no comércio. O Governo despertou para a questão da profissionalização e editou novas medidas no ensino formal, como o caso da criação do ensino comercial em 1931, a criação das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Comercial e Agrícola na década de 1940 e também, na mesma década, a criação do SENAI e SENAC. Estas últimas, instituições profissionais paralelas ao ensino formal, foram criadas para atender à formação de mão-de-obra em grandes contingentes.

Ao ser organizado, tanto no ensino formal quanto pelo “Sistema S”, adotou-se para a educação profissional uma pedagogia ancorada nos princípios do taylorismo e do fordismo, sistemas de organização do trabalho que eram baseados no controle do tempo e dos movimentos fabris. O ensino profissional foi adaptado para atender e reproduzir o modelo de produção que vigorava na época, ficando desde então marcada a subordinação deste ensino aos parâmetros do mercado de trabalho. Num primeiro momento de sua expansão, a pedagogia da educação profissional foi formulada com bases na instrução, na valorização da técnica e no modelo rígido que separava concepção e produção.

Nas décadas posteriores, o quadro educacional, incluindo o ensino profissional, vivenciou uma fase de maior expansão do que antes. Os investimentos em educação, experimentados nos meados do século XX, resultaram na expansão e podem ser atribuídos à forte influência da Teoria do Capital Humano no país. Os teóricos do Capital Humano acreditavam que os investimentos em educação trariam maior desenvolvimento econômico para os indivíduos e para a nação e aplicaram recursos neste sentido. Esses investimentos foram insuficientes para atingir a demanda de educação no país. A euforia da Teoria do Capital Humano desvencilhou-se com a subsequente crise econômica que o Brasil enfrentou, cessando a era de investimentos na área da educação.

O período de ênfase da Teoria do Capital Humano conquistou um pouco mais de reconhecimento para a educação profissional, uma vez que defendia a qualificação como chave de desenvolvimento econômico e social. Foi durante esse período que a pedagogia da educação profissional, ainda consolidada no modelo taylorista/fordista,

começou a reproduzir, através do ensino, a ideologia de que a qualificação gera empregabilidade, numa relação causal imediata. Pode-se dizer que nesta fase foi lançado o germe do fetiche da profissionalização no qual o indivíduo, alienado pelo discurso da qualificação, não conseguia compreender os reais problemas da escassez de emprego no país, gerados pelos problemas e pelas desigualdades provenientes do sistema capitalista.

Nas últimas décadas do século XX, o sistema de organização do trabalho, baseado no taylorismo /fordismo, foi progressivamente perdendo espaço para o toyotismo. O novo sistema, também conhecido como modelo japonês, propunha inovações para os setores de produção, como a inserção da mecanização flexível; a política de controle de qualidade; sistema *just in time*; a multifuncionalização de sua mão-de-obra e outras. As mudanças foram grandes, mas não eliminaram de todo as práticas do taylorismo /fordismo como, por exemplo, a separação entre concepção e execução que ainda perdura nos dias de hoje. Contudo, foram mudanças estruturais significativas ao ponto de requerer da educação mudanças para adaptar o trabalhador a esta nova realidade.

O novo método de gestão e organização do trabalho, baseado no toyotismo, passou a requerer dos sistemas de ensino uma formação mais complexa, polivalente e flexível. A educação profissional que por décadas seguidas baseou-se na instrução, viu-se obrigada a mudar seu paradigma de ensino e assim surgiu a proposta da pedagogia da competência. O modelo de competências havia sido experimentado em outros países que implantaram o toyotismo antes do Brasil. Nesses países, o modelo por competência se instaurou de forma peculiar em cada local, alguns foram implantados pelo Estado, outros pela iniciativa privada. No caso brasileiro, o modelo por competência foi aderido pela educação, mudando o sentido da terminologia qualificação. A educação profissional, que seguia o modelo tradicional de qualificação, passou a adotar o termo competência, produzindo um deslocamento conceitual na formação do trabalhador.

A diferença entre as terminologias tem como premissa que a qualificação voltava-se para a dimensão conceitual, social e experimental da formação do trabalhador, sem poder se desfazer do conjunto, enquanto a competência restringia-se à dimensão experimental da qualificação. Pelas divergências, a noção de competência não pôde substituir o conceito de qualificação, mas, a partir da década de 1980, houve um deslocamento conceitual entre os termos e o fortalecimento da noção de competência, devido à sua maior viabilidade com relação ao sistema produtivo. Partindo desta perspectiva, houve a institucionalização da pedagogia da competência na educação profissional e a regulamentação deste segmento de ensino, na LDB nº 9.394/96, foi de

fundamental importância para a sua afirmação pedagógica. Outros organismos externos como a UNESCO, através do relatório Jacques Delors e a OIT, na recomendação 195 no nº 9, também incentivaram a implantação do modelo no país, contribuindo para a efetivação da pedagogia da competência na educação profissional.

Uma vez instaurada a pedagogia da competência na educação profissional, houve uma reestruturação do ensino, os conteúdos foram substituídos pelo ensino de competências gerais e específicas, direcionando para a formação do sujeito competente, a partir das premissas do experimental. A valorização dos critérios de praticidade e utilidade, adotados no modelo por competências, revelou sua íntima ligação com a filosofia do pragmatismo. Esta filosofia, de origem americana, teve entre os seus principais representantes os teóricos Dewey, James e Rorty. Apesar de cada qual ter pensado o pragmatismo de forma peculiar, eles convergiram no seguinte posicionamento: todos concordam com a perspectiva utilitária e a defesa do que seja prático na filosofia e na ciência.

O pragmatismo caracteriza-se pelo menosprezo das abstrações, do escolasticismo e dos problemas considerados inúteis; há ênfase na ação, nas práticas concretas, nos resultados verificáveis coletivamente; ocorre a valorização da ciência, da experiência e do agir mais do que o contemplar. Assim, todo pensamento deve estar relacionado à ação e toda teoria deve priorizar algum fim útil. Ao compreender os princípios fundamentais que regem o pragmatismo, foi possível apreender similaridades com a pedagogia da competência, pois esta baseia o ensino na ação (prática) e prioriza o caráter de finalidade. A preferência pela prática é perceptível no modelo de competência, pois o ensino está focado no desenvolvimento de habilidades dos alunos, ou seja, é um ensino voltado para o saber fazer, com ênfase na experiência. O caráter de utilitarismo está presente na pedagogia das competências, na medida em que o ensino é fundamentado nas necessidades do mercado de trabalho e considera apenas os conhecimentos que serão úteis ao sistema produtivo, no qual os alunos irão atuar.

A compreensão de como se concretizava o pragmatismo na pedagogia das competências, e o que isso acarretava para a educação profissional, fica evidenciado na pesquisa empreendida nas escolas SENAI e SENAC. Ao analisar os documentos que regem estas escolas, pôde-se perceber o quanto elas estavam imbricadas no pragmatismo, a começar pelas Diretrizes Nacionais que as regem e que as recomendam, deliberadamente, a oferecer formação para o trabalho com vistas na demanda do mercado, aproximando-se, assim, do princípio de eficiência, presente no pragmatismo.

A análise do Plano de Curso de dois diferentes cursos técnicos, através dos documentos das escolas, explicitou afinidade com o pensamento pragmatista. Dentre os princípios que norteiam as unidades de competência, encontrou-se a preocupação com a produtividade, a ação, a eficácia e a concretude. O Plano de Curso também contempla as competências (conteúdos) a serem desenvolvidas durante o curso e objetivam a formação do trabalhador eficiente, multiprofissional e flexível, características típicas do toyotismo, demonstrando a submissão do ensino aos requisitos deste sistema de organização do trabalho.

Ao analisar o sistema de metodologia e avaliação das instituições pesquisadas, também averigüou-se, nos processos de ensino, similaridades com o pragmatismo. Tanto na metodologia quanto na avaliação, foi possível apreender os critérios de validade, precisão, suficiência e praticidade. A fala dos professores e coordenadores sobre a pedagogia da competência também confirmou esta premissa. Uma vez constatado a presença do pensamento pragmatista na pedagogia da competência, verificou-se as implicações destes princípios na educação profissional, as quais resultam em instrumentalização e reducionismo do processo educacional. Inseridas na lógica pragmatista, as competências só têm valor enquanto função prática no cotidiano do aluno e do mercado.

A pedagogia da competência presente no pensamento pragmatista implica na valorização dos conhecimentos práticos, marginalizando os conhecimentos de fundamentos, como a sociologia, o direito e outros importantes para a formação da consciência política do trabalhador. Ao se vincular ao ideário pragmatista, a pedagogia da competência restringe o ensino profissional às necessidades dos setores de produção, submetendo-o aos ditames do mercado e distanciando-se da possibilidade de oferecer ao trabalhador uma formação humana integral, sólida e omnilateral.

A pedagogia da competência, além de ter limitado o ensino profissional às práticas do mercado de trabalho, contribuiu para o fortalecimento do discurso da competitividade, no qual o mais capacitado e competente venceria a disputa pela vaga de trabalho. O discurso da competitividade reforça a procura pela qualificação, resgatando a tese da Teoria do Capital Humano que acreditava na educação como solução para os problemas econômicos do país. Agora, a ênfase recai na perspectiva individual, na defesa de que qualificação é o mote de ascensão econômica para o sujeito. A premissa de que a qualificação faria do sujeito alguém empregável fez emergir a ideologia da empregabilidade, quem almejava ingressar no mercado de trabalho precisava ser

empregável. Toda a ideologia criada em torno da competitividade e da empregabilidade acabou responsabilizando o sujeito por sua inserção nos setores produtivos e a pedagogia da competência apropriou-se desta ideologia, reafirmando a necessidade da formação do profissional competente para o acesso ao mercado de trabalho.

A adesão à ideologia da empregabilidade e à pedagogia da competência acaba fetichizando o ensino profissional e alienando a consciência dos atores sociais envolvidos nesse complexo de formação. Os depoimentos dos coordenadores, professores e alunos das instituições pesquisadas comprovaram a tese do fetiche da pedagogia da competência. Durante as falas dos sujeitos, ficou evidenciada a visão de ensino profissional equivalente a um produto, cujo objetivo é ser consumido para uma determinada finalidade, que é o mercado de trabalho. Dessa forma, o ensino torna-se mercadoria, apresentado como coisa-em-si, capaz de determinar relações que na verdade não são de cunho cultural, mas são de caráter econômico e social também.

O fetiche da pedagogia da competência prolifera-se por meio do ensino, de forma subjetiva, prometendo aos sujeitos que a aquisição de competências é o suficiente para garantia de vaga de trabalho. Uma promessa falsa que não poderá ser cumprida, pois não há vagas para todos no mercado de trabalho e, por mais que profissionalizasse toda a população ativa, não seria possível empregá-la. Faz-se necessário considerar aqui que geração de emprego não tem relação causal imediata com qualificação, dependendo de fatores políticos, econômicos e sociais que se encontram bem acima da responsabilidade da educação.

A educação profissional não pode solucionar o problema da escassez do trabalho, assim como até hoje não conseguiu livrar-se dos problemas históricos que vem carregando ao longo das décadas. O ensino profissional também não conseguiu se desvincular do estigma do dualismo existente na educação e, ainda que regulamentada pela LDB, permaneceu na marginalização, considerando que os investimentos públicos para a área são muito escassos. Como há tempos atrás, a pedagogia da educação profissional continua posicionada a favor do sistema de produção e antagônica aos interesses do trabalhador, encontrando-se distanciada de uma proposta democrática de ensino.

Por fim, restaria à educação profissional reformular sua pedagogia sobre bases realmente democráticas. No lugar de um ensino baseado na filosofia do pragmatismo, seria possível pensar o ensino a partir da filosofia da práxis, como fez Gramsci ao criar o modelo de escola unitária, voltado para a educação integral do trabalhador. A proposta da

escola unitária também seria uma forma de amenizar o persistente problema da dualidade do ensino, oferecendo educação geral e para o trabalho de forma igualitária a todos. Mudanças mais profundas na educação profissional são possíveis, mas, enquanto não ocorrem, faz-se necessário continuar refletindo, criticando e se contrapondo às medidas educacionais que vão surgindo, a fim de garantir uma real educação profissional com qualidade e eqüanimidade.

REFERÊNCIAS

- ABE, Jair Minoro. Verdade pragmática. **Estudos avançados**, São Paulo. v.5, nº12, mai.ago. 1991.
- ADORNO, Theodor W. Epilegômenos dialéticos. In: **Palavras e Sinais**. Petrópolis: Vozes. 1995.
- AMARAL, Maria N. **Dewey**: filosofia e experiência democrática. São Paulo: Editora Perspectiva. 1990.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos. O neopragmatismo e as limitações da pedagogia das competências. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá. V. 13, n.24, jul-dez. 2004
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- BELLO, J. Luiz. **História da educação no Brasil**. Período Jesuítico. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>. Acesso em: 13 fev. 2007.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BUNGE, Mario. **Dicionário de filosofia Mario Bunge**. Tradução de Gita K Guinsburg. São Paulo: Perspectivas, 2002.
- CATTANI, Antônio. (org.). **Trabalho e Tecnologia** – Dicionário Crítico. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- COSTA, Manoel. **Certezas e incertezas da educação profissional por competências**. 162f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- CRUZ, Roberto M. Formação profissional e formação humana: os (des) caminhos da relação homem-trabalho na modernidade. In: AUED, B. (org.). **Educação para o (des)emprego**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DANNEMANN, Robert N. Atos e fatos da formação profissional. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro. V.30, n.3, set.dez. 2004.
- DEWEY, John. **Como Pensamos?** Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1979.
- DEWEY, John. **Educação e Experiência**. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.19, n.64, set. 1998.

DUARTE, Newton. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DURANT, Will. A história da filosofia. In: **Will Durant**. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

FISHLOW, Albert. A distribuição de renda no Brasil. In: TOLIPAN, R. e TINELLI, A. **A controvérsia sobre a distribuição de renda e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FRANCO, Luiz Antônio; SAUERBRON, Sidnei. **Breve histórico da formação profissional no Brasil**. São Paulo: CENAFOR, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (Org) et al. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Globalização e Crise do Emprego: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico-Profissional. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.25, n 2, mai. ago.1999.

GENTILLI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J., SAVIANI, D. e SANFELICE, J. L.(orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores associados, HISTEDBR, 2002.

GERMANO, José W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GITAHY, Leda; LEITE, Márcia. (orgs.). **Novas tramas produtivas – uma discussão teórico-metodológica**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

GONÇALVES, Maria Helena. et al. **Referenciais para a Educação Profissional do Senac**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2002.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3.ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, C. J. Et.al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**. O breve século XX – 1914-1991. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

JAMES, Willians. Pragmatismo. In: **Willians James**. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDE, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3ªed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KLOVDAHL, Alden. Racionalismo científico. In: BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KUENZER, Acácia. Competência como Práxis: Os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro. V.30, n.3, set.dez. 2004.

_____. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, REDUC, 1991.

_____. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1995.

LANGONI, Carlos G. **Distribuição de renda e desenvolvimento econômico do Brasil**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1973.

LARANJEIRA, Sônia. Fordismo e pós-fordismo. In: CATTANI, A. (org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. 3ªed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOMBARDI, José. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados:HISTEDBR, 2005.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social**. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: LECH, 1979.

MACHADO, Lucília. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANFREDI, Sílvia M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.19 n.64, set. 1998.

MARCUSE, Herbert. **Razão e Revolução**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARTINS, Lígia M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____ **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____ **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v.I.

_____ **Trabalho assalariado e Capital**. São Paulo: Global, 1987.

_____ e Engels, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MASCARENHAS, Angela. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Alternativa, 2002.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILLI, P. e FRIGOTTO, G. (org.). **A cidadania negada**. 3. ed. São Paulo: Cortez (Buenos Aires, Argentina): CLACSO, 2002.

PEIRCE, Charles. **Philosophical Writings of Peirce**. Selected and edited by J. Buchler, Dover, 1965.

PETROVIC, Gajo. Práxis. In: BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

POGREBINSCHI, Thamy. Será o neopragmatismo pragmatista? Interpelando Richard Rorty. **Novos estudos_CEBRAP**, São Paulo. n.74, mar.2006.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

RESENDE, Anita. **Fetichismo e subjetividade**. 207f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 1992.

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1985.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

RORTY, Richard. **Consequências do pragmatismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1982.

SARAIVA, Suzana; MASSON, Máximo. Competência, qualificação e avaliação: observações sobre práticas pedagógicas e educação profissional. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, V.29, n.2, mai/ago. 2003.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 7. ed. Petrópoles: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J., SAVIANI, D. e SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores associados, HISTEDBR, 2002.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEMERARO, Giovanni. Filosofia da práxis e (neo) pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 29, mai/ago, 2005. disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200003>. Acesso em: 17 de abril de 2007.

SILVA, F. Habermas, Rorty e o Pragmatismo Americano. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.49, n.1, jan/fev. 2006.

SMITH, Adam. **Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. Trad. Conceição Jardim Mareia do Carmo Cary e Eduardo Lúcio Nogueira. São Paulo: Abril, 1974. (Coleção os pensadores: vol. XXVIII).

TANGUY, Lucie. Racionalização Pedagógica e Legitimidade Política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, Papirus, 1997.

TAJRA, Sanmya. **Informática na Educação**. 4.ed. São Paulo:Érica, 2001.

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. John Dewey. *Net*, **Currículo sem fronteiras**. V.1, n.2, p.194-201, jul/dez 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteira.org.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2006.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. Leis, Decretos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Documenta**, Brasília, nº 423. p. 569-586, dez.1996.

BRASIL, Leis, Decretos. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília.

BRASIL, Ministério da educação. **Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI. 8ª ed. Tradução de José Carlos Eufrásio. São Paulo: Cortez, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Pareceres nº 16 e 19/1999, aprovado em 5 de outubro de 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer nº 40/2004, aprovado em 8 de dezembro de 2004.

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Departamento Nacional. **Referenciais para a educação profissional do senac**. Rio de Janeiro, 2004. 80p. Disponível em:< <http://www.senac.br/referenciais/referenciais.pdf>>. Acesso em: 20 junho 2007.

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Departamento Regional. **Plano de curso: Habilitação profissional em técnico de design de interiores**. SENAC/DR. Goiânia, s/d. 13p.

_____. **Proposta pedagógica**. SENAC/DR. Goiânia, 2003. 20p.

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Departamento Nacional. **Metodologia (de) avaliação e certificação de competências**. (Certificação Profissional Baseada em Competências, fase 4). SENAI/DN. Brasília, 2002.

_____. **Metodologia (para) elaboração de perfis profissionais**. (Certificação Profissional Baseado em Competências, fase 2). SENAI/DN. 2. ed. Brasília, 2002.

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Departamento Regional. **Proposta pedagógica**. SENAI/DR. Rio Verde, 2007. 64p.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. Conferência: **Recomendação sobre o desenvolvimento dos recursos humanos: educação, formação e aprendizagem permanente**. Recomendação 195, 1º de junho de 2004.

ANEXO 1 – ENTREVISTAS

Entrevista nº01 (M1 ex-aluna do curso técnico de Design de interiores Senac)

H: Meu nome é Hélica, estou cursando mestrado em educação e estou em Rio Verde fazendo a pesquisa de campo para a dissertação, o objeto de estudo é a pedagogia das competências e a educação profissional, estou em uma escola profissionalizante com a ex-aluna, M1. A M1 cursou em 2005 o curso técnico em Designer de Interiores, ela terminou o curso e eu vou fazer algumas perguntas para ela. M, para você, quais foram as principais contribuições deixadas pelo curso, por esse curso que você fez?

M1: O que eu aprendi muito no curso foi essa parte de decoração de interiores, gostei muito de ter feito por que eu não sabia nada na área, gostava do que via, mas não entendia.

H: E o que te levou a fazer o curso? Você já gostava dessa área ou você viu alguma propaganda? Como foi?

M1: Não, na verdade, eu sou apaixonada por arquitetura, como em Rio Verde não tem nem um curso, nem uma faculdade que oferece arquitetura, quando eu descobri o curso de designer eu tive interesse mais por essa parte, por ter relação com arquitetura.

H: E você tem curso superior?

M1: Tenho.

H: Qual é o curso?

M1: Eu fiz Direito em 1994, mas depois que fiz Direito eu vi que não é o que eu pretendo exercer, na verdade mesmo, eu ainda vou fazer arquitetura.

H: Sei, e você chegou exercer o Direito, ou não?

M1: Não, eu não exerci, pois fui proibida de exercer por que passei num concurso público Federal.

H: Depois que você fez o curso de designer o que você acha que ficou, o aprendizado, o que?

M1: Bom, muita coisa boa ficou, muita coisa eu aprendi, muita coisa eu tenho visto e tenho aprendido ainda, tenho ensinado também aos colegas mais próximos, embora não estou exercendo a profissão ainda.

H: Quando você terminou o curso, você acreditou que ele atendeu as expectativas que você tinha antes de começá-lo? Antes do seu período de formação, você acha que atendeu suas expectativas anteriores?

M1: Na verdade ele superou as expectativas, eu esperava um curso bem simples e ele foi um curso bem complexo, muito interessante mesmo.

H: Você trabalhou durante o curso? No período em que estava estudando ou não?

M1: Eu trabalhei durante todo o curso, visitei muitas obras, acompanhei três arquitetos...

H: Você fez algum estágio ou não? Por conta própria, fora da escola.

M1: Não, não! Somente com os professores, pois são obras da cidade mesmo.

H: Atualmente você está empregada? Você exerce a profissão de designer ou não?

M1: Já tive alguns, já fiz algum trabalho para atender as pessoas próximas.

H: Mas você atualmente está em alguma empresa? Não abriu uma empresa por conta própria?

M1: Não, não é o meu interesse.

H: Então você fez o curso mais para realização pessoal?

M1: Foi! Por curiosidade e realização pessoal.

H: Então o seu intuito não era o de profissionalizar em uma área, era mais para realização pessoal do que para o trabalho mesmo?

M1: É... no futuro quando eu tiver condições de investir na área... mas por enquanto é para mim, para eu própria mesmo.

H: Então você nem tentou e nem mandou currículo depois que terminou o curso?

M1: Não, ainda não mandei nenhum currículo.

H: Mas você disse que quer fazer arquitetura, e você pretende fazer arquitetura para exercer também ou para realização pessoal?

M1: (risos) ai... as duas coisas, por que assim que eu conseguir aposentar daqui uns 10 anos eu quero exercer a profissão de arquiteta.

H: Você trabalha hoje?

M1: Trabalho na área de segurança pública.

H: Verdade! você disse que era concursada.

M1: Sou concursada a nível Federal.

H: Você trabalha o dia todo?

M1: Não, eu trabalho em ritmo de escala.

H: A função que você exerce é no ministério público ou não?

M1: Não, é na polícia.

H: Então lá onde você trabalha você não pode exercer a profissão de Designer?

M1: Não, está profissão não tem espaço onde eu estou.

H: Então você pretende voltar fazer arquitetura e daqui 10 anos, quando você se aposentar, voltar trabalhar nessa área de designer é isso?

M1: Isso!

H: Você se considera competente para o exercício da atividade que você aprendeu no curso, ou seja, para você ser uma designer de interiores, hoje, se você tivesse que abandonar o seu emprego atual na carreira pública e exercer a profissão de curso que você fez aqui, o curso técnico, você se consideraria competente para isso, ou você acha que deveria fazer mais cursos, se aperfeiçoar mais para começar trabalhar nessa área de designer?

M1: Eu me acho competente, mas eu procuraria fazer mais alguma coisa na área, pós-graduação, estudar mais.

H: Você acha que traria mais contribuição para seu trabalho, acha que seria mais fácil para você continuar sua carreira, ou conseguir o trabalho em outra empresa? Por que faria mais cursos na área?

M1: Por que acho importante evoluir no sentido de que tudo evolui, inclusive a parte de decoração muda muito, então não dá pra simplesmente fazer um curso técnico e parar por aí.

H: Então seria para aperfeiçoar mesmo? E uma última pergunta, que tem haver com essa que eu fiz agora, se você pretende fazer um outro curso. Você disse que tem vontade de fazer arquitetura e um outro curso técnico? De aperfeiçoamento? Você faria nessa área?

M1: Se eu fosse fazer hoje um curso técnico, eu faria um curso técnico em edificação, tem tudo haver com o curso técnico designer e arquitetura.

H: Se fosse fazer o superior seria arquitetura?

M1: Sim seria.

H: M1 agradeço sua participação.

Entrevista nº02 (S ex-aluna do curso técnico de Design de interiores Senac)

H: Hoje são dia 22 de setembro as 18:30, estou com a S para entrevista-la. A S é ex-aluna de uma escola profissionalizante em Rio Verde, ela cursou o técnico em Designer de interiores em 2005. S, qual seu nível de escolaridade? Você cursou 2º grau e técnico ou tem nível superior também?

S: Não, eu tenho curso superior incompleto, já comecei fazer um curso anteriormente, eu fazia educação física.

H: Você fazia educação física antes do curso técnico ou depois?

S: Foi antes.

H: E por que você desistiu do curso?

S: Eu desisti por que estava difícil por causa das crianças, como eu tinha uma menininha bem pequenininha na época, eu tive de parar. E logo em seguida minha mãe faleceu, eu estava nas férias, aí eu não estava com cabeça para retornar ao curso, mas até que eu gostava do curso, só que não era tão haver comigo eu acho.

H: E depois disso você decidiu fazer o curso técnico em designer de interiores?

S: Sim.

H: E que contribuição essa aprendizagem deixou para você?

S: Para mim foi muito bom, eu sempre gostei dessa área de decoração, por tanto eu mexo com pinturas e sou artesã. As vezes até chamava as amigas na minha casa, e sempre estava mudando as coisas, e assim, pro meu trabalho com pinturas que eu mexo, me ajudou bastante.

H: Então antes do curso você já fazia pintura, artesanato, essas coisas?

S: Já! Já! Eu faço pintura há 10 anos.

H: O curso atendeu suas expectativas anteriores ao período de formação?

S: Eu acho que atendeu, por que eu esperava até menos do curso, por que eu pensava que decorar era coisa simples, portanto nós aprendemos lá, desde paginação de piso, revestimentos... então assim, abrangeu mais ainda do que eu pensava. Lógico! Sempre deixa uma coisa para trás, não dá tempo, só um ano e meio de curso para você aprender tanta coisa. A gente pensa que a área de decoração é uma área muito pequena, mas, quando você começa a estudar, colocar tudo no papel, você vê o quanto é extenso a área.

H: Sei. Você trabalhou durante o curso?

S: Eu trabalhei por que eu, como mexo com pintura, então as pessoas chamam para ajudar na decoração, trocar móveis e comprar. Mas o que eu mais gosto é de mexer na área de quarto de criança, então como eu já ia fazer as pinturas das paredes, plaquinhas de porta maternidade, essas coisas de quarto, eu aproveitava e já ajudava o cliente comprar o berço, comprar o guarda-roupa, escolher a cor da parede, e às vezes sempre eles pediam para dar uma dica “vamos ali na minha sala para me ajudar a posicionar um móvel”, coisa assim, então eu sempre ajudei nessa parte.

H: Então durante o curso você trabalhou nessa área?

S: Sim, por que eu já tinha o ateliê, onde dou aulas de pintura também.

H: Então você já trabalhava no seu ateliê.

S: Sim, onde eu dou aulas de pintura e vendo peças de decoração. Por que eu não só mexo com quarto de criança, eu pinto gesso, cerâmica e pinto madeira.

H: Onde fica seu ateliê?

S: Na época que estava cursando o curso ficava em outro lugar, agora eu passei para minha casa.

H: E você ainda trabalha no ateliê?

S: Correto, eu estou trabalhando do mesmo jeito.

H: Você acredita que o curso trouxe contribuições a sua prática?

S: Trouxe! Trouxe! Hoje em dia tanto eu como as clientes, confio mais no meu trabalho. É mais fácil fazer o trabalho, me ajudou a trabalhar um pouco com as cores, com a parte de iluminação, então me ajudou bastante.

H: Então você acredita que sua formação trouxe mais confiabilidade ao seu trabalho? Agora as pessoas sabem que você é técnica e que você teve formação anterior para exercer a profissão, os clientes confiam mais, é isso?

S: Contribuiu bastante, por que dá mais confiança por ter um curso. Eu acho que tudo que você aprende é válido, então me ajudou muito também, eu fico mais confiante em poder ajudar o cliente na hora de escolher alguma peça de decoração... o que colocar...

H: Antes de fazer o curso você já pensava nisso?

S: Já pensava nisso! Na questão da confiança. Eu acho que tudo que você está aprendendo, você fazendo um bom curso, você tendo estudado sobre aquilo, então logicamente você vai ficar mais apta a fazer.

H: Então hoje, depois do seu período de formação, você se considera competente para o exercício da atividade aprendida no curso?

S: Eu creio que sim, por que nós fizemos o curso, eu me dediquei bastante por que é uma coisa que eu gosto de fazer, procuro sempre estar atualizada, então estou sempre na internet, eu estou comprando revistas, para estar por dentro do meio, por que a decoração exige muito, e cada dia esta surgindo coisas novas né? Então eu acho que a gente tem sempre que estar fazendo os cursos, estar reciclando, até nas minhas pinturas mesmo eu vou sempre para Goiânia fazer curso, então quando aparece algum curso lá, uma pintura, uma técnica nova eu estou indo lá fazer por que eu gosto muito de estar aprendendo.

H: E você pretende fazer outro curso? E qual seria?

S: No momento não, mas eu pretendo voltar fazer uma faculdade para ter o curso superior, por que agora as crianças já estão maiores, vai ficar mais fácil para voltar estudar. Eu

pretendia fazer bioquímica, mas de repente agora com esse curso, como eu gosto muito já, tenho vontade de fazer arquitetura.

H: Quem financiou seu curso?

S: Foi com meu próprio trabalho, às vezes o marido ajudou, mas foi nós dois mesmo.

H: Tudo bem S, agradeço sua participação.

S: Por nada, eu só queria dizer que a gente tem sempre de ir a luta, procurar sempre estar aprendendo mais e se dedicando, eu acho que com tudo isso nós poderemos chegar ao sucesso.

Entrevista nº03 (K1 aluna do curso técnico de Design de interiores Senac)

H: Hoje dia 23 de setembro, 9 horas da manhã. Vou entrevistar a aluna C1 do curso técnico em Designer de interiores. C1, o que te incentivou a fazer o curso?

K1: Me motivei por que me identifico com o curso, gosto muito dessa área de designer, decoração e pretendo seguir carreira futuramente.

H: Quem financia seu curso?

K1: Meus pais me ajudam.

H: Você está trabalhando?

K1: Eu trabalho à tarde.

H: E onde você trabalha? Qual é sua função lá?

K1: Eu trabalho numa loja de roupas e não é nessa área do curso, eu sou vendedora lá.

H: E ao finalizar o curso, você acha que vai continuar no mesmo emprego ou você pretende mudar?

K1: Eu pretendo me especializar, na graduação, faculdade.

H: Na área de Designer?

K1: Arquitetura.

H: E quais contribuições você acredita que o curso em andamento vai trazer para sua vida em longo prazo?

K1: Eu espero que me ajude muito, já esta me ajudando a me identificar profissionalmente.

H: Na sua opinião, o que você acredita ser necessário para ingressar no mercado de trabalho?

K1: Auto conhecimento.

H: E que conhecimento seria esse?

K1: Dedicção, gostar do trabalho, no dia-a-dia, fazer cursos.

H: E como você caracteriza o profissional de sucesso, no mercado? O bom profissional?

K1: Aquele que gosta do que faz.

H: Quais suas expectativas para o final desse curso? O que você acha que vai acontecer?

K1: Vai mudar... no mercado de trabalho... vou ter mais opções.

H: E a questão da profissão?

K1: Também.

H: Obrigada pela participação.

Entrevista nº 04 (F1 aluna do curso técnico de Design de interiores Senac)

H: Hoje dia 26 de setembro as 09hs e 18min da manhã, eu estou no Senac entrevistando a aluna do curso técnico de designer de interiores: F1.

F1: Bom dia

H: F1, o que te motivou a se inscrever nesse curso?

F1: Olha, é... eu sempre quis entrar no curso de designer, sempre gostei do ensino, do método que eles ensinam no Senac, sempre foi muito comentado, eu nunca tive oportunidade, entrei na segunda turma, na primeira eu não consegui e eu sempre gostei de desenho, sempre gostei de decorar, sempre gostei de mudar as coisas, então encaixou bem no que eu sempre quis e foi isso que me levou a fazer o curso.

H: Então você já tinha uma habilidade artística?

F1: Já! Eu já tinha.

H: E qual é a fonte financiadora do curso? Quem paga esse curso para você?

F1: Sou eu mesma que pago.

H: E você está trabalhando?

F1: Não, não trabalho, eu tenho um trabalho meu autônomo, que eu faço mosaico que é um trabalho artístico, um trabalho manual e através desse trabalho que eu estou conseguindo tirar a renda pra tá pagando esse curso.

H: Então você é autônoma?

F1: Isso!

H: Você trabalha em casa?

F1: Trabalho em casa

H: E ao finalizar o curso, você pretende continuar como autônoma ou não?

F1: Não! Não! Eu pretendo procurar trabalho fora, arrumar um serviço dentro da área e seguir carreira.

H: E quais as contribuições do curso você pensa em ter em longo prazo na sua vida?

F1: Então, eu acho que vai me... eu vou ter uma contribuição muito grande porque eu estou adorando o curso, eu sei que eu vou conseguir superar as expectativas que tive do começo e procurando um trabalho fora, querendo mostrar o meu serviço eu acho que a contribuição vai ser muito grande.

H: E na sua opinião, o que você acredita ser necessário para ingressar no mercado de trabalho atualmente?

F1: Olha em primeiro lugar, eu acho que a pessoa tem que ter qualificação, ter qualificação muito boa, e ter força de vontade naquilo que ela quer fazer, fazer com bom gosto, com vontade, e... ter perseverança, por que se a pessoa não tiver perseverança naquilo, ficar pulando de galho em galho ela nunca vai se destacar no que ela esta fazendo.

H: Então você acha que ela tem de ter qualificação em primeiro lugar, e ela tem de se especializar naquela qualificação? Ela não deve ficar, mudando assim...

F1: Isso! Se especializar naquilo e ter perseverança de ficar naquilo né!

H: E na sua opinião, como você caracteriza o profissional de sucesso no mercado?

F1: Olha o profissional de sucesso no mercado, em primeiro lugar aquilo que te disse antes, mas pra ele ter sucesso ele tem que se destacar entre os outros, se ele ficar sempre na mesma forma que ele ta, sempre naquela mesmice, ele nunca vai se destacar, eu acho que ele tem que procurar melhoras, ele tem que ir atrás de seu cliente, ele tem que ter preço do seu produto, se for trabalhar com vendas, ele tem que ter um preço acessível, ele tem que procurar uma mercadoria melhor, e ter uma qualificação melhor em cima daquilo e ele tem de se destacar, procurar sempre ta inovando e mostrando novidades por que o mercado é muito competitivo. Agente tem hoje em cada esquina, que ta lidando e encarando um concorrente na mesma área, então se você não buscar seu melhor, destacar e mostrar que você pode fazer, sempre dentro de um preço acessível, por que hoje também as condições financeiras é muito difícil, eu acho que fica sempre empatado ou pode ate ficar a baixo do nível dos que tá lá fora, né.

H: Quais são as suas expectativas para o final do curso? Isso em nível individual, pra você?

F1: Olha as expectativas já são muito grandes, eu estou aprendendo muito, já entrei sabendo um pouco, mas, eu tenho expectativa muito grande, eu acho que vai me abrir muitas portas lá fora, quero começar a fazer já um trabalho de parceria com alguns arquitetos aqui da região, se eu conseguir lógico, e depois eu quero trabalhar para mim mesma e fazer aquilo que eu já te falei, procurar destacar e entrar no mercado.

H: E você pretende fazer outro curso depois desse curso técnico ou não?

F1: Pretendo, pretendo sim! Inclusive até pensei em fazer em engenharia, eu sou formada em agronomia, então eu quero fazer um curso de arquitetura, se tudo der certo e eu conseguir, eu quero conciliar mosaico que é o trabalho que eu faço, o designer técnico aqui do Senac e o curso de arquitetura.

H: Tudo na área?

F1: Tudo na área.

H: F1 agradeço pela sua entrevista, vai ser importante para a pesquisa, obrigada!

F1: Por nada!

Entrevista nº05 (P1 Professora do curso técnico de Design de interiores Senac)

H: Hoje é dia 26 de setembro, estou no Senac para entrevistar a professora P1 do curso técnico em designer de interiores às 11hs da manhã. P1, qual é sua formação?

P1: Eu sou formada na UFU no curso de Decoração.

H: Há quanto tempo você está na docência da Educação profissional?

P1: A mais ou menos dois anos e meio

H: Você tem conhecimento do plano de curso do técnico de designer, da parte pedagógica?

P1: Ah... em parte! Não muito! Porque eu vim de uma escola, fui convidada para dar aula, mas sempre atuei como autônoma né? E... Mas sempre tive assim, um dom de ministrar, de talvez pelo meu jeito de ser extrovertido, talvez até de associar um pouco isso a parte de... De... Pedagógica, então assim, foi fácil pra mim, com o tempo eu fui adquirindo, pegando o jeito, errando e acertando, como deveria é... Ministrar uma aula... Dentro de sala de aula, evitando bater de frente com aluno, talvez levando uma coisa assim mas light e ao mesmo tempo brincando e aprendendo, que é o que eu procuro fazer, então eu tenho essa facilidade de comunicação com os alunos. E sou uma pessoa que também sou muito aberta a crítica de aluno, eu deixo muito o aluno a vontade no sentido de chegar em mim e de expor o que ele está com dificuldade, o que ele não está gostando do curso, sabe, seria como uma crítica construtiva pra que eu possa melhorar, então eu tenho muito esse contato com o aluno, eu sou aberta, eu não sou rígida, eu deixo muito, da mesma forma

que eu gosto de me expor pra turma: “não estou gostando disso, disso e disso”, eu também gosto que tragam pra mim da mesma maneira, então com isso eu to conseguindo conquistar o curso, conquistar os alunos, ta sendo fácil ministrar então eu, graças a Deus, eu acho que achei o fio da miada.

H: E sobre os conteúdos, é passado pela coordenação?

P1: Sim, é passado pela coordenação.

H: No início do curso você recebeu o plano de curso com os conteúdos?

P1: Recebi o plano com os conteúdos... Muita coisa a gente adapta, na realidade, o plano ele serve pra te direcionar, de uma certa forma para você não ficar perdido, o que você vai propor pra turma e tudo... Mas eu procuro muito trabalhar dinâmica, que eu acho importantíssimo, certo? Procurar que o aluno sinta o interesse de buscar, então ta sempre jogando “ah se fosse isso? E se fosse aquilo? O que vocês acham? Então busquem, traguem” entendeu? Então assim, é uma troca que eu acho que o aluno tem que trazer também, não só o professor tem que ter obrigação de planejar, mas eu acho que o aluno tem de ver o outro lado, então eu acho que essa troca de exigir que o aluno também busque é muito importante! Certo?

H: De que forma se dá a relação ensino-aprendizagem no curso?

P1: Gostaria que você repetisse, por que eu não consegui interpretar a pergunta.

H: De que forma acontece o ensino mesmo, a forma que você trabalha e a forma que o aluno aprende, essa relação como é dentro de sala?

P1: eu... A minha área é muito técnica né? Então é uma área mais complicada e que exige bastante do aluno, ou seja, eu trabalho a parte de desenho técnico, perspectiva e história da arte que não deixa de ser uma matéria interessante, porém, é uma matéria, que é muito... Leitura né? E requer muito interesse também, então se você não souber trabalhar dinâmicas diferentes você... ficam aulas maçantes. Então, de que forma que eu acho nas aulas de desenho, por exemplo: eu trabalho muito música, eu procuro trazer fundos musicais, cds calmos, tranquilos enquanto eles estão desenhando eu vou passando assim, de carteira em carteira, de aluno pra aluno, às vezes a gente trabalha em dupla, às vezes sentam dois, três que tem mais facilidade ajudando um ao outro e com isso a turma vai trabalhando em equipe e vai aprendendo a trabalhar de uma forma agrupada e sentem mais seguros, por que às vezes você como um único professor não consegue atender aos 20 alunos aos 15 alunos que tem dentro da classe, então eu acredito que você pega aquelas pessoas que tem mais destaque, mais facilidade e consegue colocar com os alunos e com isso eles auxiliam também, quer dizer, eles estão aprendendo e ao mesmo tempo auxiliando, então essa forma eu acho que é uma forma legal de trabalhar, e na parte da história da arte a gente monta grupos, fazemos dinâmicas, um grupo pergunta ao outro, fazemos jogos, então, acho isso interessante, é uma maneira de trabalhar hoje diferenciada em sala de aula.

H: E como você incentiva seu aluno a se dedicar mais ao curso?

P1: Ta, normalmente a gente visita obras, levando os alunos a visitarem alguns trabalhos, trazendo alguns filmes, coisas assim que estão inclusas a nossa realidade, visitando apartamentos, indo a construtoras, quer dizer, isso é de uma forma para que o aluno tenha o “tetê-a-tetê” e vivencie, seria a vivência, então acho que o aluno ele sente o que é ser um designer, então, procurando entrar em contato com o mundo real da arquitetura, das dificuldades de um arquiteto, de um decorador, e isso incentiva levando eles a visitarem lojas, conhecendo mobiliário, conhecendo tapetes e assim sucessivamente.

H: E também nessa forma de incentivo, quando o aluno está desanimado, você se refere ao mercado de trabalho pra ele, falando que pode ser um futuro profissional ou não?

P1: Sim! Normalmente quando o aluno está desanimado, eu sempre pergunto a ele o que ele realmente quer, porque toda profissão, eu acho que você tem que querer, né? Aquilo que você quer, você faz bem melhor. Por que trabalhar desanimado ou trabalhar numa área que você não se identifica, com certeza você vai ser um mal profissional, então eu peço ao aluno, “pesem, é isso mesmo que vocês querem?” porque eu não vou forçar o aluno, se ele já está fazendo um curso técnico ele já tem idade suficiente para fazer uma análise, e se ele é confuso, eu tento mostrar com clareza, fazendo algumas perguntas “é isso mesmo que você quer? Olha o curso oferece isso, diversifica, você pode ser um designer de imobiliário, um arquiteto em obras, você pode ser um designer criando outras peças, objetos, utilitários” então é uma forma de você diversificar ao aluno, mas também sem forçá-lo. É necessário que ele pese também, que a gente ajude ele a pesar para poder definir o que ele quer, por que eu não posso trabalhar com aluno que não tem interesse.

H: Ao seu ver, quais as principais contribuições que o curso proporcionará ao aluno?

P1: Eu acho que é uma forma de abrir a mente do aluno que está interessado em designer de interiores, é uma maneira de direcioná-lo ao mercado, verificando quais são os pontos que nós trabalhamos, ou seja, não é apenas colocar um tapete, uma luminária ou um sofá, que isso quer dizer que ele seja... Ele tem de sentir as dificuldades de um profissional da área, que é tentar entregar um projeto no dia certo, ter um contato com o cliente, tentando argumentar com o cliente o que seria melhor com a residência o comércio dele, então de uma certa forma, o aluno tem de trabalhar o perfil do cliente, respeitar e ser um psicólogo na verdade do cliente, por que você tem de sentir o mundo da pessoa, o que ela gosta, o que ela não gosta, né? E trabalhar toda essa parte de projeto em cima disso, respeitando o perfil do cliente e ao mesmo tempo, tentando argumentar coisas que não são... Como eu posso te dizer... Cabíveis, dentro da proposta que o cliente quer, são coisas que às vezes estão defasadas, démodé, que você tem obrigação de orientar de uma forma delicada, com jogo de cintura, pro cliente aceitar essa proposta, então eu acredito que seja isso.

H: E para o aluno que vem e faz o curso técnico de designer, o que você acha que fica para esse aluno que fez esse curso, o que você acha que vai acrescentar pra ele?

P1: Olha a intenção do curso é exatamente, tentar direcionar o aluno ao mercado de trabalho da melhor forma possível, o que fica pra o aluno na realidade, ele vai ter que aprender a buscar materiais novos, ta sempre reciclando por que o mercado é muito, oscila muito, então toda hora nós temos lançamentos diferentes, então o aluno ele vai ta tendo de estar sempre antenado ao mundo da decoração, então fica pra ele o que? A busca, sempre a pesquisa, que uma, outra coisa que ele teria que trabalhar, aquela coisa de humano mesmo de como cliente, então ele vai ter que aprender a ser um pouco flexível,

diplomático, né? E eu acho que dentro do curso de designer de decoração, a gente trabalha muito a parte humana, e também tem muito o lado, a gente trabalha muito com a vaidade das pessoas, então os alunos quando sai do curso saem sabendo disso, então vão trabalhar com vaidade do cliente, com necessidades, isso eles vão ter que aprofundar tentando adaptar o que eles aprenderam dentro do curso

H: Você disse assim que o curso tem entre suas funções, além de profissionalizar, direcionar ao mercado de trabalho, isso é dito em sala para o aluno?

P1: É dito em sala, normalmente quando eles procuram o curso, já vem sabendo que é uma coisa que quem vem com a proposta de ir para o mercado de trabalho, já sabe que o curso é direcionado para isso, mas também nós temos alguns alunos que são aqueles que estão procurando o curso mais por uma questão às vezes até de necessidade própria, por uma questão até de executar serviço pra si mesmo, ou ate muita das vezes tem pessoas que vem por uma questão assim por às vezes está com depressão, quer contato, quer buscar coisas novas, né? Então isso é legal por que você acha vários perfis, entendeu? Mas é dito em sala de aula sim que esse curso ele é direcionado também para a parte profissional, quer dizer, quem busca, 80% da sala, dos alunos, são pessoas que buscam para estar no mercado concorrendo com os outros.

H: Certo P, eu agradeço pela sua participação, sua contribuição vai ser muito importante para a pesquisa, obrigada!

P1: De nada! Obrigada você!

Entrevista nº06 (L1 aluno do curso técnico em Eletrotécnica Senai)

H: Hoje são dia 28 de setembro de 2006, eu estou no Senai “Fernando Bezerra” de Rio Verde as 19hs30min e vou entrevistar um aluno do curso técnico em eletrotécnica, é o aluno L1.

H: L1, o que te motivou a se inscrever no curso de eletrotécnica?

L1: Por que geralmente a gente procuraria um serviço e a pessoa olharia no currículo da gente e não ia ter nada como profissão, não ia ter nada como garantia que a gente estava qualificado naquele determinado serviço, ou aquela determinada função. E isso já pede já... é... vai ao Senai procura vários cursos profissionalizantes, pra ter uma qualificação melhor no mercado.

H: Então você veio para se profissionalizar?

L1: Isso!

H: E você já fez o segundo grau completo?

L1: Isso! Positivo! Terminei em 1999.

H: O curso superior você não fez?

L1: Isso! Não fiz por que devido à condição... A situação financeira mesmo.

H: Só tem faculdade particular em Rio Verde?

L1: Chegou a pouco tempo a federal aí, mas por enquanto só na particular mesmo, federal só tem um curso só.

H: E quem paga pelo curso? O que você está fazendo?

L1: Sou eu mesmo!

H: Você. Você trabalha?

L1: Trabalho, pra garantir a despesa e pagar o curso.

H: E onde você está trabalhando? Qual é sua ocupação lá? Qual é sua função?

L1: No momento é operador de extração de óleo vegetais.

H: Ah sim! Mas não é nessa área de eletrotécnica não?

L1: Não! Ainda não!

H: Ao finalizar o curso você vai continuar na mesma empresa?

L1: Continuarei se eles me derem oportunidade, se não vou procurar outro.

H: Então você quer depois ocupar o cargo nessa profissão de eletrotécnica?

L1: Isso!

H: E quais as contribuições você acredita que o curso vai trazer pra sua vida a longo prazo, daqui alguns anos?

L1: A longo prazo é por que a gente não saí daqui tipo eletrotécnico específico pra elétrica, saí como um... pra ser futuramente um líder... futuramente exercer um cargo de chefia, não só um específico pra elétrica, e sim como um... qualificação...

H: Qualificação geral...

L1: Isso, que abrange vários ramos.

H: E na sua opinião o que você acredita ser necessário para ingressar no mercado de trabalho? Aquela pessoa que não está trabalhando ainda, o que você acredita que é necessário para essa pessoa conseguir o primeiro emprego?

L1: Ah hoje, além do estudo é profissionalizar, o mercado está grande que... mas não o suficiente de profissionais, né? Se a pessoa não tiver um curso profissionalizante, uma faculdade, tipo alguma coisa que garanta isso... não consegue nada... um emprego de boa qualidade não!

H: Então na sua opinião, é necessário que ela se profissionalize, que ela estude?

L1: Isso! Ter só o curso de primeiro grau, segundo grau num... não dá!

H: Já não é suficiente?

L1: Não!

H: E como você caracteriza o bom profissional hoje no mercado? Como ele deve ser? Aquele que já está trabalhando.

L1: A pessoa tem de ser bom de si mesmo né? Desde casa até o trabalho ele tem de ser bom, bom tipo que eu falo assim... se os olhos das outras pessoas não queime ele, não deixe ele ser mal visto, sempre ser uma pessoa bem vista na população, no serviço, isso sim faz ele crescer profissionalmente, faz ele ingressar em vários serviços bons também, não que ele possa... só o curso vai trazer bom trabalho pra ele, se ele não tiver lógico essa visão de futuro, não vai adiantar nada.

H: Quais são as suas expectativas para o final do curso? Desse curso. O que você espera assim... para você?

L1: Eu espero pelo menos entrar na área né? Na área elétrica, ter um bom serviço e tentar crescer cada vez mais na área, não ficar estátua também, sempre a procura de melhoria.

H: L1 eu agradeço a sua participação, sua entrevista vai ser muito importante pra pesquisa, obrigada!

L1: Obrigado você!

Entrevista nº07 (L2 aluno do curso técnico em Eletrotécnica Senai)

H: Hoje são 28 de setembro de 2006, eu estou no Senai “Fernando Bezerra” Em Rio Verde, às 19h50min e vou entrevistar o aluno L2 do curso técnico em eletrotécnica. Lázaro o que te motivou a se inscrever nesse curso, o que te levou a fazer o curso?

L2: Na verdade eu trabalho como mecânico de manutenção industrial, e, o mecânico na verdade ele ta amplamente relacionado com o eletricitista, então essa parte de eletricidade é uma parte que eu não...

H: Você não conhecia ainda.

L2: É... eu não tinha uma experiência, eu não tinha conhecimento técnico nessa área, então eu to fazendo esse curso justamente pra melhorar os meus conhecimentos e com a intenção de realmente mudar de área né? De começar a trabalhar nessa área de eletrotécnica.

H: Mas você já conhecia a parte elétrica ou não?

L2: Sim, eu conhecia em parte né.

H: Ah sim!

L2: Na verdade a gente tá no convívio do dia-a-dia com os colegas lá que são eletricitas e a gente tem um certo conhecimento. Mas não é o suficiente né? A gente quer aprofundar mais.

H: E quem paga o curso pra você? É você mesmo ou não, alguém?

L2: A empresa em qual eu trabalho, a P., ela tem um sistema de bolsa, ela paga cinquenta... era cinquenta por cento agora é um terço, um terço do valor da mensalidade, então ela paga um terço e eu pago dois terços da mensalidade.

H: E você diz que está trabalhando, lá qual é sua função mesmo?

L2: É mecânico de manutenção industrial.

H: Ah sim! E ao finalizar o curso então você pretende mudar de cargo? Você pretende continuar na mesma empresa depois do curso?

L2: Pretendo continuar na mesma empresa e pretendo mudar de função. Em vez de tá atuando na área mecânica atuar na área elétrica.

H: Ah na elétrica. E o que você acredita que esse curso vai te trazer de contribuição em longo prazo, daqui alguns anos, o que você acha que vai ficar do curso? Pra sua vida...

L2: Eu penso assim, esse curso ele é como um alicerce, é uma base pra gente, pra futuramente outras profissões, talvez relacionadas a parte elétrica. Então ele vai servir como uma boa base. E assim a eletricidade é uma coisa que tá na vida da gente né? Tá no dia-a-dia, então... é uma área assim que é, por exemplo, tem a parte elétrica e logo em seguida tem a parte eletrônica né? E o mundo hoje depende disso né? Então é uma coisa que vai pra o dia-a-dia da gente, entra no resto da vida eu acho.

H: Vai ficar o conhecimento?

L2: É.

H: Na sua opinião, o que você acredita ser necessário para alguém hoje ingressar no mercado de trabalho?

L2: Nossa! Isso é complicado hein...

H: O que você acha que ele precisa? Pra começar a trabalhar hoje, uma pessoa que não trabalha.

L2: A gente hoje vive num país que infelizmente não, o certo era eu dizer pra você que bastava ser competente né? Mas não é! Na verdade pra você conseguir um emprego, você tem que ter... se você tem alguém, um parente, um amigo que trabalha na empresa, que pode te fazer uma indicação, essa acho que é a melhor forma, lógico, depois vem a competência né? Mas na verdade é isso viu! Pra você conseguir um emprego, é fazendo... igual eu por exemplo, eu pra entrar lá na perdigão não precisei de ninguém né, só de mim

mesmo, eu mandei um currículo e depois eu fui lá e fiz uma entrevista lá e consegui, mas isso... isso eu acredito que foi uma situação anormal, o normal mesmo é isso: ter uma boa indicação e chegando lá depois de ingressado na empresa, você ter competência pra mostrar serviço.

H: E o conhecimento você acha que é necessário? A pessoa estar escolarizada? Ou não, você acha que isso não é necessário?

L2: É! É necessário, é necessário você ter o conhecimento, mas eu digo assim... é... até eu, como se diz, eu... eu sonho né! Gostaria que mudasse muito, que não fosse assim. Queria realmente que a pessoa entrasse tipo um concurso né? Ele mostra assim sua competência mesmo né? O seu conhecimento, passa num concurso e consegue entrar numa empresa, nas empresas públicas hoje tá sendo assim... eu acho que hoje isso já tá melhorando muito, mas na empresa privada, mas na empresa privada você precisa... a maneira mais fácil é certamente uma... você chega na cidade que tem muita, posso te dizer assim, que tem muita mão-de-obra e pouca procura, aí sim... mas ainda você precisa de ter um padrinho mesmo lá dentro pra te indicar pra você entrar dentro da empresa e depois de você tá lá dentro aí é mostrar competência e mostrar serviço.

H: E como você caracteriza o profissional, o bom profissional? Como você acha que ele deve ser?

L2: O bom profissional pra mim é aquele que, que adquire o conhecimento básico, igual no curso que a gente faz, eu não posso dizer que é um bom curso, que não é, na verdade ele dá é o começo, então o bom profissional é aquele que pega esse pedacinho de formação que ele recebe e através de seus próprios meios né? Começa a adquirir mais informação, começa a ter mais conhecimento e assim vai se conseguir destacar melhor no local onde ele trabalha.

H: E quais são as suas expectativas para o final desse curso? O que você acha que vai contribuir pra você? O que vai acontecer?

L2: Ah eu pretendo é fazer o meu estágio, pegar o certificado e procurando adquirir mais experiência né? Juntar o conhecimento que estou adquirindo aqui, mais o conhecimento prático pra depois, como se diz, eu tenho de mostrar trabalho, para depois cobrar uma... de repente um salário melhor, uma posição melhor na empresa.

H: L2, eu agradeço a sua participação, sua entrevista vai ser muito importante para a pesquisa. Obrigada!

Entrevista nº08 (R2 Professor do curso técnico em Eletrotécnica Senai)

H: Hoje dia 28 de setembro de 2006, as 20:30 horas eu estou no Senai “Fernando Bezerra” em Rio Verde e vou entrevistar o professor R2, professor do curso de eletrotécnica aqui no Senai. Professor, qual a sua formação?

R2: Sou engenheiro eletricista, formado em Ituiutava, tenho 15 anos de formado e dou aulas desde 2004.

H: Você tem conhecimento do plano de curso da turma em você está lecionando?

R2: Sim, sempre no início do ano o Senai já me passa todo plano.

H: E vocês trabalham pelo método de competências? Formação de competências dentro do curso?

R2: Sim, o Senai fez o treinamento com a agente sobre o método de competências e a gente trabalha com isso.

H: Em sala de aula?

R2: Isso, desde 2005.

H: E de que forma se dá a relação ensino aprendizagem no curso?

R2: A gente trabalha com os alunos na motivação com eles, mostrando o futuro, as novas tendências de mercado, apresentando pra eles as empresas, fazendo visita com a empresa, mostrando os novos profissionais. Então a gente trabalha com os alunos fazendo inclusive visitas para melhorar e incentivar os alunos com o curso.

H: E o curso tende mais pela parte teórica ou mais pela parte prática?

R2: A gente divide a parte prática e a parte teórica, por que é um curso técnico que vai ter bastante prática, então a gente faz essa divisão para que não fique só teórico e não fique desgastante para o aluno, então a gente faz uma parte prática que com isso incentiva bastante o aluno.

H: E como você incentiva seu aluno para que se dedique mais ao curso? Quando o aluno está desanimado.

R2: A gente mostra filmes, vídeos, as oportunidades que o mercado tem, as novas empresas que esta chegando em Rio Verde, e, esse curso técnico em eletrotécnica é um curso muito procurado e hoje dentro das empresas em Rio Verde, não se contrata mais eletricitista, então só eletrotécnico, então a gente mostra esse lado para os alunos.

H: Então seria o lado da profissionalização e do mercado?

R2: Isso, a profissionalização e o mercado.

H: E quais são as principais contribuições que o curso proporcionará ao aluno?

R2: Nessas empresas como eu já disse, não se contratam mais profissionais eletricitistas, só eletrotécnicos, então é a profissão... a norma regulamentadora, a NR10, ela já visa isso, então o mercado de trabalho ele vai ser cada vez mais profissional e a exigência da NR10 é ter eletrotécnico, então é uma coisa que não tem como hoje sair disso.

H: Professor, obrigada pela participação!

Entrevista nº09 (C1 Coordenadora pedagógica do Senac)

H: Hoje dia 29 de setembro de 2006, eu estou no Senac para entrevistar a C1, coordenadora pedagógica da unidade Senac Rio Verde e são 10 horas da manhã. C1, qual o método pedagógico adotado pela instituição nos cursos técnicos?

C1: Bom, hoje o Senac adota a pedagogia pelas competências. A pedagogia da competência, o que no caso o Senac exige do professor pra ta aplicando e passando os conhecimentos para os alunos de forma que não prejudique o aluno. De acordo com a competência de cada um. Então os nossos cursos técnicos são divididos em módulos e cada módulo, nós contratamos professores específicos com formações específicas para estarem trabalhando com esses alunos. Então o que a gente sempre pede é que o professor trabalhe de uma forma que valorize o conhecimento de cada um, que procure tirar do aluno, o que o aluno tem de melhor a oferecer pra determinada matéria, então, uma aula, suponhamos, uma aula que vai trabalhar cálculo, por exemplo, tem alunos que conseguem assimilar, o professor lá no quadro né? E o aluno consegue assimilar na hora, mas tem alunos que não, o professor tem que sentar, tem que explicar, usar exemplos para o aluno estar interagindo, ta participando e aprendendo o melhor possível. Há matérias que um determinado aluno vai ter mais facilidade e outro não, então agente vai respeitar a competência que aquele aluno tem pra determinado conteúdo, que nós acreditamos que nada é perdido, o aluno ele sempre tem algo a aprender, sempre tem algo a oferecer, é claro que ele não vai aprender da mesma forma, vai ser nivelada a turma, então, do mesmo jeito que eu posso, ser muito boa em redação você pode não ser, né? Não é por isso que você é menos competente que eu, você pode ter outras atribuições, você pode falar melhor que eu, então o Senac se utiliza desse aproveitamento de competências pra ta trabalhando com o aluno e extraindo o melhor de cada um.

H: De que forma se dá a formação pedagógica dos professores aqui da unidade? Em especial os professores do curso técnico. Como acontece?

C1: Bom, eh... como eu disse anteriormente, os nossos professores, cada um tem uma qualificação específica. Não tem como eu contratar um professor, suponhamos um administrador de empresas pra dar um curso, dentro do curso técnico de segurança pra aplicar medicina do trabalho, então o professor ele vem com a sua formação específica, mas essa parte pedagógica, o Senac trabalha bastante com encontros, com oficinas pedagógicas que são realizados na média de três em três meses, pra ta realmente qualificando nossos professores na parte pedagógica, que muitas vezes eles não vem com essa bagagem.

H: E eles tem conhecimento do método pedagógico adotado? Da pedagogia das competências? Sim ou não?

C1: Sim! Todas as vezes que nós contratamos nosso instrutor, por que nós temos instrutores que fazem parte do quadro, que são aqueles instrutores que passam por uma seleção e fazem parte do quadro de pessoal do Senac e tem aqueles instrutores que são contratados e que são prestadores de serviço, que ficam no Senac por um tempo, ai tem o período de descanso e se necessitar do serviço dele novamente, eles voltarão ao Senac, então...?

H: Se eles tem conhecimento da proposta pedagógica? E quando é apresentado pra eles o método por competência há alguma resistência ou não? Em trabalhar com competência?

C1: Olha é muito difícil haver resistência, há professores que já tem um método, que já trabalham no ensino formal, que as vezes dispõe de poucos cursos que lhe são oferecidos, chegam aqui e tem aquele modelo mental antigo, e que “não! O aluno tem que fazer a prova escrita, de conseguir passar” e pronto né? Essa avaliação, mas a maioria dos nossos professores, quando a gente conversa, quando a gente explica a forma de lhe dar com o aluno, de passar o conhecimento do aluno, eles aderem, aderem sim. E eles fazem de tudo, nós montamos um cronograma, nós pedimos o professor para montar um cronograma de avaliação, de trabalho, os planos de aula, pelo plano de aula a gente já pode ta orientando o instrutor a ta trabalhando com os alunos em sala de aula, então, é difícil haver resistência, mas quando há, nós tentamos, quando ela existe, nós tentamos contornar da melhor maneira possível, pra que tanto o professor não ache que esse seja o método é, que não vale a pena existir e pra não prejudicar o aluno também.

H: Então na unidade os professores trabalham com o desenvolvimento de competências?

C1: Trabalham. Nós assim, a orientação que nós supervisores passamos a eles é pra que seja trabalhado, né? Pode acontecer de um ou outro professor ter mais resistência, falar que trabalha e as vezes pensar que a forma que ele ta trabalhando... já tivemos professor assim, que pensa que a pedagogia de desenvolver as competências é você trabalhar... dividir uma avaliação, “um ponto pra avaliação escrita, dois pra oral, três pro trabalho”, não é assim né!? Então já aconteceu do professor, entender mal e a gente retomar e fazer um novo trabalho com esse professor, mas o nosso intuito quando contratamos os nossos professores é pra que realmente seja trabalhado a pedagogia das competências.

H: E qual a metodologia utilizada na unidade para atrair futuros alunos?

C1: Bom, o Senac ele procura colocar no mercado né? Oferecer para os nossos clientes cursos que realmente... porque qual a missão do Senac hoje? Oferecer cursos que levam a... que trabalhem com... que ofereça um caminho mais rápido ao mercado de trabalho, na verdade essa não é a “missão” viu gente, eu esqueci, (risos), eu comi algumas palavrinhas aqui da missão, mas assim o nosso intuito é realmente ta trabalhando, educando profissionais pra entrar no mercado de trabalho, então quando nós lançamos um curso nós não lançamos um curso por que ah... o nome é bonito, vai atrair as pessoas... não! Nós fazemos toda uma pesquisa de mercado pra saber se aquele curso, depois dos alunos formados, vão encontrar espaço no mercado de trabalho, por que não adianta só formar, só educar as pessoas pra aquela determinada profissão e depois não ter campo de trabalho pra eles, por que o Senac o interesse maior dele não é só educar, e sim poder colocar essa pessoa dentro do mercado de trabalho. Então quando nós vamos lançar um novo curso, quando nós vamos captar nova demanda, o que a gente procura utilizar pra estar atraindo esses alunos? É ta realmente mostrando pra eles que lá fora no mercado de trabalho, principalmente para quem não está encaixado, o que quer melhorar o nível de escolaridade e até aumentar, melhorar na profissão também, que ele possa encontrar no senac um meio de acesso a esse mercado de trabalho.

H: Então a propaganda é essa do mercado de trabalho?

C1: Isso!

H: Ao seu ver quais as principais contribuições que o curso técnico pode proporcionar ao aluno? Que contribuição ele vai levar após passar por um curso técnico, o que vai acontecer com esse aluno?

C1: Hoje está mais que provado, nós vemos, alguns dias atrás até apareceu uma matéria muito grande no “Jornal Hoje”, falando dos cursos técnicos que tá sendo o caminho mais rápido pra pessoa estar se encaixando no mercado de trabalho. Uma faculdade hoje além de ser muito onerosa, leva-se muito tempo para se formar e geralmente o foco da faculdade, a pessoa, o aluno, ele não sai de lá preparado pra encarar a vida realmente de trabalho lá fora, e o curso técnico tem esse diferencial, o curso técnico ele prepara, desde o primeiro dia dentro da sala de aula, ele já ambienta o aluno pra tá vivenciando a prática lá fora, então ele tá aqui dentro do Senac, ele tá estudando, mas ao mesmo tempo ele já tá tendo a base de como será sua vida lá fora, como será sua vida dentro da empresa que ele for atuar, então nós temos estágios pra alguns cursos, não são todos, mas a maioria dos cursos nós oferecemos o estágio, pra pessoa realmente já saber, quem sabe até sair daquele estágio empregada.

H: E vocês têm uma pesquisa pra saber dos alunos egressos, dos alunos que terminaram o curso se estão empregados ou não, vocês tem uma pesquisa formal ou não?

C1: Pesquisa formal não, nós não temos! Mas como Rio Verde é uma cidade que além do crescimento que está sendo grande, ainda é uma cidade do interior e nós temos um contato corpo a corpo com esses alunos, nós sempre estamos a par do que está acontecendo, então hoje o curso técnico que a gente tem mais antigo é o curso técnico de enfermagem. O curso técnico de enfermagem geralmente quem vem fazer é por que já está atuando na área, é por que foi obrigatório estar fazendo esse curso, então a pessoa já tem seu trabalho, o curso técnico de segurança que agora nós estamos formando a primeira turma, ontem ainda conversando com os alunos, nós tivemos aula da saudade, os alunos todos já falando “nossa encontrei emprego!” no SINE toda hora aparece oferta de emprego, então nós já temos essa resposta de saber que eles estão sendo logo encaminhado ao mercado de trabalho. Temos no curso técnico de segurança de trabalho, que ontem eu percebi pela conversa que nós tivemos com os alunos, foi da parte das mulheres que encontram uma certa dificuldade, mas para os homens eles têm mais acessibilidade, eles aceitam mais homens para estar trabalhando como técnico de segurança, mas há espaço também para as mulheres, só que é menor por enquanto, as empresas ainda estão com essa idéia de que... Não sei... Talvez pela força masculina, pela postura de um homem né... Talvez ainda pensem que o homem sobressaiu na profissão, mas acredito que isso aí é com o tempo que vai mudar, as mulheres vão provar que elas conseguem. Geralmente acontece muito da maioria das mulheres se sobressaírem na sala de aula como as melhores.

H: E você acredita que a formação do curso técnico é suficiente para o aluno já ingressar no mercado de trabalho?

C1: olha pra ingressar no mercado de trabalho pode ser suficiente sim naquele momento, não quer dizer que a pessoa tem diploma do curso técnico ela vai ingressar e aí já pode aposentar naquele trabalho e vai ser feliz pra sempre! Eu acredito que isso não exista, mas que a partir daquele curso ela possa estar ingressando no mercado de trabalho, pra tá conseguindo sempre coisas melhores e nunca parar, hoje nós temos aperfeiçoamento, um exemplo: o curso técnico de enfermagem mesmo, a pessoa se forma, tem o diploma de

técnico de enfermagem e hoje nós já temos especialização aqui de enfermagem no trabalho, então a pessoa que quer sempre galgar novos rumos, poder estar crescendo na sua profissão, ela já vai ter não só que se contentar com aquilo, e não é só quem faz curso técnico, até quem faz faculdade, curso superior, se a pessoa parar por ali, se ela não fazer outros cursos, participar de palestras, seminários, ela para no tempo, então não é só o curso técnico, então quem faz curso técnico, tem a facilidade maior de entrar no mercado de trabalho, mas quanto mais cursos relacionados ao foco que ele tiver, que essa pessoa fizer, será melhor pra ele.

H: C1, você que trabalha na parte pedagógica, deve estar bem familiarizada com a pedagogia adotada, que você diz ser a pedagogia das competências. Essa pedagogia contribui de fato, para formação do profissional competente?

C1: Acredito que sim! Por que até muito tempo, tinha-se a idéia de que se a pessoa não sobressaia num conteúdo, numa disciplina específica, a pessoa não tinha competência nenhuma, ela não servia para passar de ano na escola formal, ela não conseguia nada, a idéia era essa, eu lembro de muitos professores discriminarem mesmo, se uma pessoa não era boa na matemática, tinha castigo, tinha isso e aquilo. Com a pedagogia das competências, o que se atentou mais, para que nós como educadores, não é só por que a pessoa não consegue sobressair num determinado conteúdo, ela não é competente para outros, então eu acredito que a pedagogia das competências ela valoriza o que cada um tem a oferecer e a pessoa dentro da escola se ela valorizar pelo que ela tem a oferecer, com certeza lá dentro do seu trabalho ela vai saber buscar dentro dela mesmo o que ela tem de melhor a oferecer. Talvez ela tenha alguma deficiência que ela pode suprir de outra forma, então ela sendo trabalhada na sala de aula, mostrando que talvez ela tenha alguma dificuldade, mas que ela pode sobressair em outras, da sala de aula ela vai transferir pro trabalho dela. Por que se ela sair da escola “ah não! eu saí passando mal, mal, quase não consegui, então eu não tenho competência!” chegando no trabalho ela já vai chegar com aquele modelo mental de que não consegue, ela vai tá ali só pra tampar buraco, então eu acredito que a pedagogia das competências prepara realmente a pessoa e até estimula ela para desenvolver melhor o trabalho.

H: O modelo da pedagogia da competência adotado aqui está mais para a prática do trabalho ou mais para o campo teórico do trabalho?

C1: Eu acredito que para a prática do trabalho, por que para a prática do trabalho? Hoje a gente pode colocar um diferencial entre as escolas técnicas e faculdade, a escola técnica prepara o profissional para agir na prática, então, a competência do aluno é desenvolvida pra prática, desde a sala de aula. O que acontece ao contrário nas faculdades, que é desenvolvida na teoria, a pessoa, o aluno sai da faculdade, como já disse numa resposta anteriormente, meio que sem saber, com muita teoria, mas sem saber aplicar aquilo na prática, então, nós valorizamos, quando falamos na pedagogia das competências, que o aluno ele tem de adquirir competência para aplicar na prática, por que não adianta nada, se eu como escola de ensino de educação profissional, prego que nós educamos pessoas para o trabalho, que somos o caminho mais curto da escola ao mercado de trabalho, e não conseguimos adequar essa pessoa ao mercado de trabalho, com competências adquiridas dentro da sala de aula, então eu não estou trabalhando a pedagogia das competências. Então eu acredito que não é pra ficar só na teoria, é pra ser colocado em prática também, eu vou desenvolver competências para ser aplicado no dia-a-dia de cada profissão que determinada pessoa exercer. Que ao contrário da pedagogia que está voltada para o

desenvolvimento de competências da teoria, acho que essa não é a finalidade da pedagogia da competência não, é competência para que a pessoa seja competente no que ela for atuar no mercado de trabalho.

H: Tudo bem! Agradeço sua participação nessa entrevista.

Entrevista nº10 (E2 ex-aluno do curso técnico em Eletrotécnica Senai)

H: Hoje dia 30 de setembro de 2006, eu estou entrevistando o ex-aluno do senai, E2. Qual foi o curso técnico que você fez?

E2: Fiz técnico em eletrotécnica.

H: E há quanto tempo?

E2: Eu terminei em 2003, foi dois anos de curso.

H: Para você quais foram as principais contribuições deixadas pelo curso?

E2: Minha principal contribuição foi que depois do curso eu consegui me enquadrar na empresa, na função que eu trabalho hoje, através do curso consegui fazer meu enquadramento.

H: O curso atendeu suas expectativas ao período anterior de formação? Era essa a expectativa de mudar de função na empresa?

E2: Positivo! Era um dos requisitos que a empresa exigia pra mudar de função, seria ser técnico em eletrotécnica e ao abrir o curso eu aproveitei a oportunidade e conclui e logo em seguida consegui o enquadramento.

H: Então você trabalhou durante o curso?

E2: Trabalhei.

H: Você quem financiou o curso?

E2: Sim... eu financiei assim, foi pago com meu próprio dinheiro mas foi dividido de acordo com o curso, foi dividido as prestações e foi sempre pago mensalmente.

H: Mas não foi a empresa então?

E2: Não! Fui eu que paguei do meu próprio bolso.

H: Então foi um investimento pessoal. E qual era sua ocupação aquele tempo na empresa? Você não era dessa área?

E2: Eu já exercia a função que eu faço hoje, só que eu não era enquadrado e era um dos requisitos que a empresa exigia é que fosse técnico em eletrotécnica, eu fazia o meu trabalho só que era como operador de subestação.

H: Então faltava só a titulação?

E2: Faltava a titulação para eles me enquadrarem como operador de sistema.

H: Mas o conhecimento, a qualificação você já tinha da prática do trabalho?

E2: Já tinha, o curso foi simplesmente para eu me encaixar, que era um dos requisitos.

H: E atualmente você está no mesmo emprego e agora na função de eletrotécnica?

E2: Exatamente, estou no mesmo emprego, faço a mesma função, só que agora enquadrado na função de operador de sistema.

H: Você se considera competente para exercer a função da atividade aprendida no curso?

E2: Considero, o curso me deu bastante conhecimento, inclusive já voltei nesse último curso que está tendo agora, ministrei aula, na área que eu trabalho tem um módulo e eu ministrei aula com os conhecimentos que aprendi.

H: Mas boa parte do conhecimento você já tinha anteriormente do trabalho?

E2: Tinha por que o curso de eletrotécnica tem vários módulos que é da função que eu faço hoje, mas lá eu adquiri bastante conhecimento que antes eu não tinha.

H: Então o curso contribuiu também?

E2: Contribuiu bastante.

H: Não foi só a cargo de titulação?

E2: Não foi conhecimento mesmo.

H: Você pretende fazer outro curso profissionalizante?

E2: Bom, eu pretendo, mas só que o curso que eu quero fazer não tem aqui, que seria engenharia elétrica, se por acaso vir pra cá eu posso fazer.

H: E por que esse interesse em fazer esse curso?

E2: Ah pelo trabalho que eu já faço né, pra trabalhar na empresa, e pra eu melhorar mais na empresa só eu sendo engenheiro eletricista.

H: Então melhoraria para você dentro da empresa, você subiria de cargo...

E2: Exatamente, subiria de cargo, poderia pegar um cargo de confiança.

H: Agradeço pela entrevista.

Entrevista nº11 (W2 ex-aluno do curso técnico em Eletrotécnica Senai)

H: Hoje dia 30 de setembro de 2006, estou entrevistando o aluno W2 ex-aluno do Senai do curso técnico em eletrotécnica. W2, para você quais foram as principais contribuições deixadas pelo curso?

W2: Primeiramente foi o conhecimento, a gente sempre... ninguém perde por estudar, por conhecer novas teorias, novas práticas e pra mim também foi bom, eu tinha falado antes aqui em “off” que foi mais questão do emprego lá onde eu trabalho que eu estava precisando do curso. Mas em relação ao conhecimento também foi bom, foi muito válido, aprendi muitas coisas e tem muitas coisas boas no curso.

H: O curso atendeu suas expectativas anteriores ao período de formação?

W2: Em partes sim, na época que a gente foi fazer a inscrição à gente sempre pensa que vai aprender mais, quer dizer, o curso a expectativa atendeu, mas a gente esperava mais prática, mas o curso era mais teoria, como o curso não tinha muita prática a gente ficou um pouco frustrado, mas 90% atendeu a expectativa.

H: Você trabalhou durante o curso? E qual era sua ocupação naquela época?

W2: Como eu disse antes eu trabalho na C, eu trabalhava na área como operador de substação e agora eu estou trabalhando como operador de sistema, que hoje na C eles chamam de despachante, já trabalhava na área já e como eu disse, é um pré-requisito pra gente trabalhar lá hoje, precisava desse curso por isso que eu fiz, mas já trabalhava na área já.

H: Atualmente você está lá exercendo a função de eletrotécnico?

W2: É nessa função mesmo, como eu disse é um pré-requisito tem de ser eletrotécnico, então hoje eu estou exercendo um cargo de eletrotécnico na C.

H: Você se considera competente para o exercício dessa atividade que você aprendeu no curso?

W2: Considero né? Apesar de já ter 12 anos de empresa, mas depois do curso eu aprendi muito mais, conheci muitas coisas diferentes que não conhecia e hoje eu me sinto muito mais competente para exercer as atividades.

H: O curso quem financiou? Foi você com seus recursos ou a empresa ajudou?

W2: Não, fui eu que financiei com meus recursos próprios. A empresa não ajudou não.

H: E você pretende fazer outro curso profissionalizante ou não?

W2: Olha se tivesse uma pós-graduação em eletrotécnica eu queria, mas no momento, desses cursos que o Senai tá oferecendo não.

H: E algum curso universitário?

W2: Eu fiz até o 6º período de direito, parei, espero um dia terminar, mas não sei quando eu quero terminar o curso. Não tem nada haver com a área não, mas eu quero.

H: Obrigada pela entrevista vai ser importante para a pesquisa.

Entrevista nº 12 (C2 coordenadora pedagógica Senai)

H: Hoje dia 18 de dezembro estou no Senai “Fernando Bezerra” em Rio Verde para entrevistar a coordenadora pedagógica C2. Qual o método pedagógico adotado pela instituição para os cursos técnicos?

C2: Hoje o Senai trabalha a avaliação por competências, todos nossos planos de curso, tanto a aprendizagem e os cursos técnicos estão sendo adaptados para serem trabalhado pelo método de competências.

H: De que forma se dá a formação pedagógica dos professores? Por que esses professores eles já tem uma formação técnica na área deles e a formação pedagógica, como vocês preparam esses professores?

C2: Nós preparamos os nossos instrutores no dia-a-dia, quando nós selecionamos algum instrutor para trabalhar determinado componente curricular, ele passa por uma avaliação, além da análise do currículo, a entrevista técnica pedagógica, recebe todas as orientações pedagógicas e também nós fazemos a capacitação deles através das jornadas pedagógicas.

H: Eles têm conhecimento do método pedagógico adotado? O da pedagogia das competências?

C2: Tem, nós temos orientado eles quanto a avaliação por competências, eles recebem material para estudar. Mas não é fácil avaliar por competências, por que eles estão acostumados a avaliar de forma através de conteúdos e não por competência, e a gente percebe a dificuldade que eles encontram, mas nós temos caminhado muito em relação do que estávamos anteriormente.

H: E qual a metodologia utilizada na unidade para atrair futuros alunos?

C2: Nós trabalhamos através do nosso próprio aluno, que é o nosso cliente, e eles através dos nossos cursos que têm recebido aqui, saem satisfeitos e eles mesmos fazem essa captação para nós, eles mesmos divulgam o Senai, nós trabalhamos também, através de folhetos, de divulgação no rádio, carros e também por último, foi criado no Senai um departamento de marketing para estar fazendo essa nova captação de clientes.

H: A seu ver, quais as principais contribuições que o curso trará ao aluno?

C2: A habilitação técnica hoje traz um retorno mais rápido ao aluno, a inserção dele no mercado de trabalho, até mais do que o curso superior, ainda mais aqui na região de Rio Verde onde há um campo muito vasto, com indústrias de grande porte sendo montada na região do sudoeste goiano, isso tem facilitado para nós o número de alunos e também a possibilidade maior desse aluno ser inserido no mercado de trabalho. O retorno é mais rápido do que o curso superior.

H: Esses cursos eles são pagos pelo aluno? Como funciona?

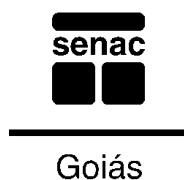
C2: O Senai oferece o curso técnico pago pelo aluno, é cobrado uma mensalidade para custear o gasto que nós temos com instrutor, com material didático, mas o Senai não vê lucro, realmente é só para manutenção dos cursos.

H: O Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) atinge esses alunos do curso técnico?

C2: Não, o FAT é destinado a formação de iniciação ao trabalhador e o curso técnico já é uma qualificação técnica, então o FAT não atinge.

H: Obrigada pela entrevista!

ANEXO 2 – PLANO DE CURSO SENAC



PLANO DE CURSO

- Habilitação Profissional de Técnico em Design de Interiores

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC – GOIÁS
Rua 31A, nº 43 – Setor Aeroporto – Goiânia – GO CEP: 74075-470
www.go.senac.br

Nome da instituição : SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL SENAC-GO CNPJ: 03.608.475/0001- 53 Área Profissional: Design
PLANO DE CURSO PARA:
01. Nome do Curso: Habilitação Profissional de Técnico em Design de Interiores Carga Horária: 837 horas

1 - JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

A Habilitação Profissional de Técnico em Design de Interiores - área profissional de Design é um curso de educação profissional de nível técnico que atende ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal nº 9.394/96; no Decreto Federal nº 2.208/97; no Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB 04/99 que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico; e às disposições do Regimento Único das Unidades SENAC-GO.

Até a década de 70 o Designer de Interiores, não era reconhecido profissionalmente. Em 1979, os profissionais deram início a um movimento com o objetivo de modificar o cenário existente, definindo o estatuto e a criação de uma entidade que os representasse e promovesse maior credibilidade e espírito de trabalho coletivo junto à sociedade. A partir dessa iniciativa, tem ampliado seu universo de atuação e mesmo sem o reconhecimento como profissão legalmente regulamentada, vem ganhando espaço no mercado de trabalho, na medida em que cria, planeja, organiza, produz e executa projetos, incorporando a programação visual.

Nas últimas décadas, constata-se a "...imensurável aceleração do processo de desenvolvimento, particularmente nas áreas científica, técnica e tecnológica, exigindo uma corrida vertiginosa por conhecimentos e um significativo esforço de adaptação às mudanças do mundo moderno. Essa aceleração vem determinando a necessidade de intensificação das relações humanas, de diversificação de atividades, de busca do conforto, do prazer e do belo, na perspectiva de melhor qualidade de vida." (Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – Ministério da Educação, 2000)

O mercado de trabalho da área está aberto, mas é altamente seletivo. As empresas empregadoras exigem profissionais criativos, com sólidas bases de conhecimentos, flexibilidade para atuar em situações adversas e capacidade de ação e adaptação para acompanhar as mudanças do mundo moderno, considerando a tendência de integração do lazer e da produtividade, de flexibilidade e de racionalidade de espaços, materiais, texturas, mobiliário e iluminação. Também, os clientes que contratam diretamente os serviços do Designer de Interiores estão cada vez mais exigentes em relação à praticidade, à qualidade e ao custo dos projetos.

O Designer de Interiores pode optar por trabalhar individualmente, mas dependendo da complexidade do projeto, seu trabalho é executado em equipes multiprofissionais, envolvendo a participação de arquitetos, engenheiros, artistas plásticos, técnicos diversos, cientistas e outros. Composto essas equipes, participa no desenvolvimento de projetos para recuperação de áreas degradadas, além da idealização de conjuntos habitacionais, shopping centers, hotéis, hospitais, áreas de lazer, spas, áreas industriais, centros comerciais e turísticos, aeroportos e outros.

Também vem ganhando espaço nas empresas que estão modernizando suas instalações, visando melhorar sua eficiência e lucratividade, na medida em que propõe métodos alternativos para redução de custos e aproveitamento de espaços, estimulando a necessidade de aprimoramento na eficiência do projeto relacionado aos diversos setores das empresas, proporcionando benefícios mais abrangentes, propondo ambientes mais funcionais, harmoniosos e saudáveis.

Tendo em vista o perfil profissional requerido por esse mercado altamente competitivo, o SENAC-GO, em sintonia com as necessidades do setor produtivo, programou este curso com o objetivo de formar profissionais em condições de reflexão e compreensão para desenvolver ações diversificadas que contribuam para o alcance dos resultados almejados e que correspondam às competências requeridas pelo setor produtivo. Para

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC – GOIÁS
 Rua 31A, nº 43 – Setor Aeroporto – Goiânia – GO CEP: 74075-470
 www.go.senac.br

tanto prevê no decorrer do curso, situações que levem o participante a aprender a pensar, raciocinar e criar, aumentando a sua capacidade de visão espacial, privilegiando o estudo contextualizado aplicado em projetos, agregando competências relacionadas com as novas tecnologias, trabalho em equipe e autonomia, de maneira que se prepare para enfrentar diferentes situações com criatividade e flexibilidade.

2 - REQUISITOS DE ACESSO AO CURSO

Para matrícula no curso, inclusive nos diferentes módulos de qualificação profissional que compõem sua organização curricular, o candidato deverá apresentar:

- 2.1. Idade Mínima:** 17 (dezesete) anos completos no ato da matrícula;
- 2.2. Escolaridade Mínima:** comprovante de conclusão do ensino médio por qualquer via de ensino, ou de matrícula na 3ª série do ensino médio em regime seriado, ou no 3º período da Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- 2.3. Documentos:**
 - Cédula de Identidade (fotocópia);
 - CPF(fotocópia);
 - Documento que comprove a escolaridade mínima exigida (fotocópia e original para conferência / autenticação);
 - 1(uma) fotografia 3x4 (recente).
 - Título de eleitor e comprovante de voto na última eleição para maiores de 18 anos;
 - Documento militar para o sexo masculino, entre 18 e 45 anos (apresentação);
 - Termo de ciência da necessidade de conclusão do ensino médio, para obtenção do diploma, para os candidatos que estiverem cursando este nível de ensino.

As inscrições e as matrículas serão efetuadas de acordo com o cronograma estabelecido pela Unidade e com os termos regimentais.

A critério da Unidade, poderá ser admitido processo seletivo, nele incluindo avaliação de conhecimentos específicos.

Como pré-requisito para iniciar o Projeto II o aluno deverá comprovar conhecimentos básicos de Informática para operar em ambiente Windows.

3 - PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO

O Técnico em Design de Interiores, no desenvolvimento do seu trabalho, realiza pesquisas do mercado nacional e internacional, enfatizando a preocupação com a saúde física e o equilíbrio emocional das pessoas e, mais do que o aperfeiçoamento estético, busca a criação de estilo e de modelo próprios, resolvendo com criatividade os problemas relacionados à funcionalidade e à qualidade do projeto, possibilitando às pessoas maior eficiência em suas atividades, maior conforto e qualidade de vida. Portanto, para atender às exigências requeridas pelo mercado de trabalho esse profissional terá uma formação ampla, que lhe permita:

- Planejar, criar e executar projetos de design de interiores residenciais e de espaços comerciais, de uso público e privado.
- Atender as necessidades do homem, propondo soluções adequadas de acordo

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC – GOIÁS
Rua 31A, nº 43 – Setor Aeroporto – Goiânia – GO CEP: 74075-470
www.go.senac.br

com as especificidades do cliente, tendo como referência a funcionalidade e a melhoria da qualidade de vida.

- Aprender com autonomia, de maneira contínua, ampliando seu nível de conhecimento e incorporando novas tecnologias, de forma a acompanhar a velocidade das transformações do mercado de trabalho.
- Manter comportamento ético em relação a seus pares, clientes e fornecedores, participando de equipes multidisciplinares e contribuindo de forma efetiva para atingir os objetivos estabelecidos no projeto.
- Atuar em empresas ou gerir seu próprio negócio com visão mercadológica, aplicando estratégias de marketing pessoal, de serviços e de produtos, de forma a aumentar a produtividade/lucratividade e obter resultados que viabilizem a ascensão profissional.

Estão contempladas neste Plano de Curso as competências gerais da área de Design, a saber:

- Selecionar e sistematizar dados e elementos concernentes ao projeto de design.
- Elaborar projetos de design com ênfase na inovação e na criação de novos processos.
- Adequar os projetos de design às necessidades do usuário e às demandas do mercado.
- Definir características estéticas, funcionais e estruturais do projeto de design.
- Situar o projeto no contexto histórico-cultural da evolução do design.
- Interpretar e aplicar legislação, orientações, normas e referências específicas.
- Identificar a viabilidade técnica e econômica do projeto.
- Implementar técnicas e normas de produção e relacionamento no trabalho.
- Selecionar materiais para execução e acabamento, de acordo com as especificações do projeto.
- Identificar as tecnologias envolvidas no projeto.
- Avaliar a qualidade dos produtos e serviços, levantando dados de satisfação dos clientes.
- Aplicar métodos e técnicas de preservação do meio ambiente no desenvolvimento de projetos.

4 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A organização curricular desta habilitação profissional compreende três etapas constituídas por projetos, conforme segue:

Projetos	Desenvolvimento	Horas
I Design de Interiores Residenciais	A partir das técnicas essenciais de desenho, desenvolvidas por meio de atividades contextualizadas, o aluno conceberá e executará um projeto de design de interiores de uma residência, integrando os componentes curriculares previstos e utilizando-se de pesquisas complementares que se fizerem necessárias.	288

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC – GOIÁS
Rua 31A, nº 43 – Setor Aeroporto – Goiânia – GO CEP: 74075-470
www.go.senac.br

Projetos	Desenvolvimento	Horas
II Design de Interiores De Espaços Comerciais	Nesta etapa o aluno conceberá e executará um projeto de design de espaços comerciais, a partir das competências já desenvolvidas no projeto anterior, integrando os componentes curriculares que compõem este projeto.	297
III Design de Interiores para Segmentos Diversos	Nesta etapa o aluno irá planejar, criar e executar um projeto de design de interiores de maior complexidade, contemplando espaços de segmentos diversos, possibilitando a adaptação de residências em ambientes comerciais, quando serão aplicadas as competências desenvolvidas nos projetos anteriores, integrando os componentes curriculares que compõem este projeto.	252
Total de Horas		837

Temas Transversais

Os temas transversais que envolvem educação de uma forma ampla para a cidadania como: a preocupação com o meio ambiente, a qualidade de vida, a qualidade em serviços, a ética, o trabalho em equipe, são conteúdos globalizantes que serão desenvolvidos ao longo de todas as qualificações, permeando os módulos de forma integrada ao desenvolvimento das competências específicas.

No desenvolvimento dos temas transversais será dada ênfase as seguintes competências:

- Desenvolver trabalho em equipe, utilizando-se de princípios de ética e de cidadania, para um relacionamento interpessoal harmonioso;
- Atuar frente às situações com flexibilidade e espírito crítico, enfrentando desafios, buscando inovações e propondo soluções;
- Compreender a importância dos princípios que norteiam a qualidade nos serviços para aplicação nas atividades profissionais;
- Compreender a importância da responsabilidade social e humanitária de cada pessoa para intervir e colaborar com a ação comunitária;
- Desenvolver a consciência da importância da relação entre o homem e o ambiente de forma crítica, preservando os recursos ambientais, e com a preocupação para o desenvolvimento sustentável;
- Identificar os aspectos que envolvem os princípios de qualidade de vida para a harmonia entre a vida profissional e pessoal.

PROJETO I - DESIGN DE INTERIORES RESIDENCIAIS

Competências Profissionais:

- Reconhecer a importância da aplicação das artes decorativas de interiores em relação aos diferentes períodos históricos e regiões geográficas;
- Identificar símbolos e características de estilos que remetam a uma época ou região;
- Interpretar o design de objetos nos diferentes períodos históricos para aplicação no projeto de design de interiores;

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC – GOIÁS
 Rua 31A, nº 43 – Setor Aeroporto – Goiânia – GO CEP: 74075-470
 www.go.senac.br

- Pesquisar modelos e estilos através de publicações em revistas, filmes, livros, materiais específicos e visitas técnicas;
- Interpretar e aplicar a simbologia do desenho arquitetônico;
- Desenhar espaços e objetos considerando as vistas ortogonais;
- Contextualizar o espaço físico a ser trabalhado, desenvolvendo procedimentos para esboço da planta baixa;
- Analisar e interpretar a finalidade do desenho de apresentação, identificando e utilizando técnicas que o viabilizem;
- Representar desenhos de espaços construídos externos e internos e estabelecer procedimentos adequados na representação da luz, identificando contornos e superfícies;
- Representar o projeto de design de interiores residenciais através de perspectiva com um ponto de fuga;
- Pesquisar modelos e estilos através de publicações em revistas, filmes, livros, materiais específicos e visitas técnicas;
- Pesquisar e selecionar materiais e revestimentos diversos considerando sua aplicabilidade e suas relações com a arquitetura de interiores;
- Interferir graficamente e simultaneamente nos três planos;
- Identificar os elementos arquitetônicos favoráveis, distinguindo aqueles que necessitem de tratamento especial na composição do projeto;
- Harmonizar os espaços aplicando os conceitos de simetria, assimetria, cores, volumes e formas;
- Identificar e aplicar conceitos de desenho técnico essenciais para elaborar a paginação de pisos, paredes e tetos;
- Aplicar cartela de cores primárias, analisando e interpretando os efeitos das cores na composição dos espaços e considerando a aplicação de cores quentes e frias;
- Analisar e interpretar o fenômeno físico da luz, estabelecendo procedimentos adequados para cálculos de iluminação;
- Classificar e utilizar equipamentos de iluminação: lâmpadas e suportes;
- Participar de equipes multiprofissionais, contribuindo de forma efetiva para atingir os objetivos do projeto e respeitando os limites de sua atuação;
- Identificar e adotar procedimentos legais para o exercício da profissão com vínculo empregatício, de forma autônoma ou gerindo seu próprio negócio;
- Ler e interpretar as normas legais e identificar os órgãos oficiais que interferem em seus procedimentos profissionais;
- Conceber projeto de design de interiores residencial, considerando o estudo da volumetria.
- Noções básicas de orçamento de projetos

PROJETO II - DESIGN DE INTERIORES COMERCIAIS

Competências Profissionais:

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC – GOIÁS
 Rua 31A, nº 43 – Setor Aeroporto – Goiânia – GO CEP: 74075-470
 www.go.senac.br

- Identificar as mudanças nas artes decorativas decorrentes das rupturas ocorridas no século XIX;
- Relacionar o design proposto pela Bauhaus com a produção do design atual;
- Reconhecer e interpretar o design brasileiro;
- Elaborar desenho arquitetônico dos diversos elementos que compõem o design de ambientes de interiores comerciais;
- Interpretar desenho, notadamente aquele aplicado em projetos arquitetônicos de instalações e estruturas;
- Representar espaços internos e externos de projeto comercial, utilizando perspectiva com dois pontos de fuga e perspectiva cavaleira, isométrica e axonométrica em objetos, sólidos, móveis e espaços e aplicando técnicas de valorização gráfica;
- Pesquisar novos produtos que permitam aprofundar conhecimentos para as diversas aplicações dos materiais existentes no mercado;
- Pesquisar e analisar materiais naturais, distinguindo-os dos industrializados e sintéticos;
- Elaborar padrões de desenhos para pisos, paredes e tetos;
- Compor criativamente ambientes tridimensionais aplicando materiais diversos;
- Identificar técnicas e cortes de materiais de modo a favorecer a paginação e o acabamento nas interferências arquitetônicas;
- Reconhecer e selecionar materiais adequados a cada ambiente, de acordo com as especificidades geográficas;
- Interpretar a teoria e a sintaxe das cores, seus padrões, tendências e aplicabilidade no universo do design de interiores;
- Identificar e aplicar iluminação adequada ao projeto de espaço comercial, estabelecendo critérios para adequação entre espaço e função;
- Reconhecer a relação da antropometria com a ergonomia, aplicando esses princípios no projeto de interiores, para atender às necessidades de conforto ambiental;
- Executar projetos de interiores, utilizando softwares de informática em 2D;
- Adotar comportamento ético nas relações com seus pares, clientes, fornecedores e outros profissionais;
- Elaborar propostas de trabalho, contratos e orçamentos para execução do projeto;
- Conhecer e aplicar os conceitos elementares de marketing pessoal e comercial;
- Aplicar métodos e técnicas de preservação do meio ambiente, considerando as questões de cidadania;
- Conceber projetos de interiores comerciais, propondo soluções de adequação produto x projeto.

PROJETO III - DESIGN DE INTERIORES PARA SEGMENTOS DIVERSOS

Competências Profissionais:

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC – GOIÁS
Rua 31A, nº 43 – Setor Aeroporto – Goiânia – GO CEP: 74075-470
www.go.senac.br

- Criar o projeto de design de interiores para segmentos diversos, considerando sua viabilidade;
- Pesquisar novos produtos aprofundando conhecimentos para as diversas aplicações dos materiais existentes no mercado;
- Adequar os materiais de forma coerente com a finalidade do projeto;
- Estabelecer critérios para projetar iluminação em espaços de comércio e serviços;
- Elaborar projetos de espaços de interiores, de uso público e privado, considerando os princípios da ergonomia e da acessibilidade;
- Pesquisar produtos com características ergonômicas adequadas, visando o conforto ambiental;
- Identificar os elementos paisagísticos e sua interpelação com o projeto de design de interiores;
- Aplicar no projeto de interiores o repertório básico de vegetação, considerando a adequação ao ambiente interno e externo, bem como respeitando os limites de sua atuação;
- Utilizar softwares gráficos para valorizar a apresentação do projeto de interiores;
- Pesquisar preços, estabelecer custos e elaborar o orçamento do projeto;
- Gerenciar a relação entre cliente e profissional
- Elaborar desenhos de projeto de móveis ou de objeto utilitário de pequena complexidade a partir da análise e interpretação da linguagem do desenho técnico do mobiliário;
- Executar protótipo do móvel ou do objeto projetado;
- Conceber projeto de interiores de maior complexidade, envolvendo ambientes diversos.

INDICAÇÕES METODOLÓGICAS

As estratégias pedagógicas adotadas para o desenvolvimento do curso deverão proporcionar aos alunos participação ativa e condições de aprender a aprender, com avaliação contínua e sistemática, voltada para a aprendizagem com autonomia. Deverão abranger situações diversificadas, possibilitando flexibilidade de comportamento e auto-desenvolvimento, no que diz respeito à diversidade e às mudanças nas técnicas e tecnologias, considerando situações reais de trabalho.

Nesse sentido, o curso será desenvolvido por meio de projetos, como uma proposta de intervenção pedagógica que "dá à atividade de aprender um sentido novo, onde as necessidades de aprendizagem afloram nas tentativas de se resolver situações problemáticas. Um projeto gera situações de aprendizagem ao mesmo tempo reais e diversificadas. Possibilita, assim, que os educandos, ao se decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social" (Caderno Escola Plural 2- Proposta Curricular da Escola Plural: Referência Norteadora. 1995:10).

Os projetos deverão ser desenvolvidos dentro da carga horária prevista e na sequência estabelecida na organização curricular deste plano de curso, quando os alunos irão analisar as situações e os acontecimentos dentro de um contexto e em sua globalidade, aplicando gradativamente todas as competências desenvolvidas e sua experiência sócio-cultural. Os docentes juntamente com a Área Técnica da Unidade deverão possibilitar aos alunos o máximo possível de oportunidades de interação e reflexão sobre questões relativas à aprendizagem, propiciando condições de participação na avaliação desse processo.

A realização dos projetos será acompanhada pela supervisão técnica que trabalhará de modo integrado com os docentes, interferindo no sentido de explorar situações diversas, introduzindo informações inovadoras, criando instrumentos que propiciem avanços e promovendo a articulação e a integração dos conhecimentos, habilidades e valores relacionados com os diversos componentes curriculares.

Como pressuposto básico, esses projetos deverão ter utilidade e aplicabilidade em situações reais do cotidiano profissional. A supervisão técnica, em conjunto com os docentes envolvidos no processo, deverão orientar e acompanhar os alunos, avaliando se os conhecimentos e habilidades estão sendo mobilizados e articulados com pertinência.

A carga horária recomendada para cada componente curricular poderá ser alterada face às necessidades de aprendizagem dos alunos, tendo em vista o perfil profissional de conclusão.

Os componentes curriculares referentes aos projetos serão especificados no plano de trabalho dos docentes, elaborados sob a coordenação da Área Técnica e registrados em documento próprios, de forma sintética, na medida e na sequência em que for desenvolvido.

5 - CRITÉRIOS DE APROVEITAMENTO DE CONHECIMENTOS E DE EXPERIÊNCIAS ANTERIORES

As competências anteriormente adquiridas pelos alunos, relacionadas com o perfil de conclusão do Técnico em Design de Interiores - área profissional de Design poderão ser avaliadas para aproveitamento de estudos, no todo ou em parte, nos termos regimentais e de acordo com a legislação vigente.

Poderão ser aproveitados os conhecimentos e experiências adquiridos no ensino médio e que constituem competências gerais para o conjunto da área; em cursos de qualificação profissional, etapas, módulos e em processos de certificação profissional de nível técnico mediante comprovação e análise da adequação ao perfil profissional de conclusão, se necessário com avaliação do aluno; em cursos de educação profissional de nível básico ou por outros meios informais, sempre mediante avaliação de competências.

O aluno que concluiu anteriormente, nas Unidades SENAC – GO, o Curso de Qualificação Profissional III de Decoração de Interiores, com plano de curso aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, será dispensado totalmente do Projeto I.

O aproveitamento, em qualquer condição, deverá ser requerido antes do início do desenvolvimento dos projetos, em tempo hábil para o deferimento pela direção da Unidade e a devida análise por parte dos docentes, aos quais caberá a avaliação de competências e a indicação de eventuais complementações. Os docentes que procederem à avaliação para aproveitamento de estudos apresentarão relatório que será arquivado no prontuário individual do aluno, juntamente com os documentos que instruíram esse processo.

Não será concedida dispensa das atividades relativas ao Projeto III, pois seu desenvolvimento tem função integradora com relação ao conjunto dos componentes previstos na organização curricular.

6 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação dos alunos será contínua e cumulativa priorizando os instrumentos de avaliação integradores de conteúdos curriculares e estimuladores da autonomia na aprendizagem, que envolvam atividades realizadas individualmente e em grupo e

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC – GOIÁS
Rua 31A, nº 43 – Setor Aeroporto – Goiânia – GO CEP: 74075-470
www.go.senac.br

forneçam indicadores da aplicação, no contexto profissional, dos conhecimentos e habilidades aprendidos no desenvolvimento dos projetos. Além dos projetos elaborados, serão considerados na avaliação, entre outras, pesquisas, visitas técnicas, relatórios de atividades, estudos de casos e de meio, diagnóstico ou prognóstico de situações de trabalho reais ou hipotéticas.

O resultado do processo de avaliação será expresso em menções:

ÓTIMO – capaz de desempenhar, com destaque, as competências exigidas pelo perfil profissional de conclusão;

BOM – capaz de desempenhar, a contento, as competências exigidas pelo perfil profissional de conclusão;

SUFICIENTE – capaz de desempenhar, no mínimo, as competências essenciais exigidas pelo perfil profissional de conclusão;

INSUFICIENTE - não capaz de desempenhar, no mínimo, as competências essenciais exigidas pelo perfil profissional de conclusão.

Será considerado aprovado aquele que obtiver, no final de cada projeto, no mínimo a menção Suficiente nas avaliações realizadas durante o processo de aprendizagem e a frequência mínima de 75% do total de horas de efetivo trabalho escolar.

Será promovida a recuperação contínua, sempre que o aluno apresentar menção Insuficiente, realizada concomitantemente ao desenvolvimento dos componentes curriculares, de acordo com as características de cada um e com as condições materiais e humanas existentes na Unidade.

As estratégias utilizadas no processo de recuperação devem adequar-se aos conteúdos e objetivos específicos de cada componente curricular referentes aos projetos, de acordo com os critérios estabelecidos pela Unidade.

Ter-se-á como reprovado aquele que, em cada projeto:

- Obter menção insuficiente.
- Tiver frequência inferior a 75% ao estabelecido.

A clientela deverá ter pleno conhecimento dos procedimentos a serem adotados para o desenvolvimento do curso bem como sobre as normas regimentais e os critérios de avaliação, recuperação, frequência e promoção

7 - INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS

Sala de aulas, contendo:

- Pranchetas individuais para desenho com régua paralela em número suficiente para atendimento da clientela e de acordo com o número de vagas;
- Armário para guarda de materiais voltados ao desenvolvimento do curso;
- Conjunto de esquadros, régua e compasso;
- Quadro magnético.

Laboratório de Informática, contendo:

- Microcomputadores de acordo com o número de vagas;
- Software: Autocad , Photoshop e Corel Draw.

Equipamentos necessários:

- Televisão;

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC – GOIÁS
Rua 31A, nº 43 – Setor Aeroporto – Goiânia – GO CEP: 74075-470
www.go.senac.br

- Vídeo cassete;
- Retroprojektor;
- Projetor de slides;
- Projetor de multimídia.

Material didático essencial:

- Um kit de material didático contendo apostilas e audiovisuais, fornecido pela Unidade Especializada às demais Unidades do SENAC – GO.

Acervo bibliográfico mínimo:

MONTENEGRO, Gildo A. Desenho Arquitetônico, São Paulo: Editora Blucher, 1978

NEUFERT, Ernst. Arte de Projetar em Arquitetura. São Paulo: Editora Gustavo Gili do Brasil, 1976

PANERO, Julius e ZELNICK, Martins. Las Dimensiones Humanas de los Espacios Interiores, Barcelona: Editora Gustavo Gili, 1996

Periódicos especiais sobre Decoração e Design de Interiores... Além acervo, será recomendada a leitura e o estudo da seguinte bibliografia:

ALBERNAZ, Maria Paula; LIMA, Cecília Modesto. Dicionário ilustrado de arquitetura volume 1 - A a I. São Paulo : ProEditores, 1998. 316 p. il.

Por. ALBERNAZ, Maria Paula; LIMA, Cecília Modesto. Dicionário ilustrado de arquitetura: volume 2 - J a Z. São Paulo: ProEditores, 1998. 317-670 p. il.

Por. ARGAN, Giulio C. Arte Moderna. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1992. ARGAN, Giulio C. Prefácio de Rodrigo Naves.

Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 709 p. ilfotografias.

Por. BARNDIMILLER, PRIMO A. O corpo no trabalho. São Paulo: Editora Senac, 1999. 157 p, il.

Por. BAYER, Patrícia. Art deco interiors: decoration and design classics of the 1920s and 1930s. London: Thames and Hudson, 1990. 224 p. ilfotografias. Eng. BORGES, Adélia Fotografias de Romulo Fialdini; Design gráfico de Ricardo Ribenboim Mauricio AZEREDO e Rodney SCHUNCK:

A construção da identidade brasileira no mobiliário. São Paulo: Instituto Lima Bo E. P. M. Bardi, 1999. 111 p. ilfotografias. Por. CERVER, Francisco Asensio. La arquitectura de aeropuertos y estaciones.

Espanha: Quedan, 1997. 187 p. ilfotografias. Spa. estaciones. CHING, Francis D.K. Dicionário Visual de Arquitetura. São Paulo : Martins Fontes, 1999. 319 p. il.

Por. DOYLE, Michael E. Color Drawing. New York: Editora Van Nostrand Reinhold, 1993. FIELL, Charlotte; FIELL, Peter. 1000 chairs. Koln: Benedikt Taschen, 1997. 768 p. ilfotografias. Eng. IIDA, Itiro. Ergonomia: projeto e produção. São Paulo : Edgard Blucher, 1997. 465 p. ilfotografias. Por. JANSON, H.W. História da Arte São Paulo: Editora Martins Fontes, 1992. NEUFRET, Peter; NEFF, Ludwig. Casa, apartamento e jardim: projetar com conhecimento, construir corretamente. Barcelona : GG1999. 235 p, il.

Por. POORE, Jonathan. Interior Color by Design. Massachusetts: Editora Rockport, 1994. PORTER, Tom e GOODMAN, Sue. Diseño: Técnico Gráficas (para arquitectos, diseñadores y artistas). Barcelona: Editora Gustavo Gili, 1991.

PRAZ, Mario. Interior Decoration. London: Editora Thames and Hudson, 1981.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC – GOIÁS
Rua 31A, nº 43 – Setor Aeroporto – Goiânia – GO CEP: 74075-470
www.go.senac.br

RUHRBERG, Schneckenburger, Fricke e Honnef. Art of the 20th Century. Volumes 1 e 2, Koln, Germany: Editora Taschen, 1998.

RUHRBERG, Schneckenburger, Fricke e Honnef. Commercial Lighting. Massachusetts: Editora Rockport, 1995.

TAMBINI, Michael. O Design do Século. São Paulo: Editora Ática, 1997.

WALKER, Theodore D; DAVIS, David A. Plan graphics. 4 ed. New York: John Wiley, 1990. 218 p. ifotosgrafsmapas. Eng.

WHITEHEAD, Randal. Residential Lighting. Massachusetts: Editora Rockport, 1993.

WHITEHEAD, Randal. The Art of Lighting. Massachusetts: Editora Rockport, 1998.

8 - PESSOAL DOCENTE E TÉCNICO

Para ministrar os diversos componentes curriculares deverão ser admitidos docentes comprometidos com o curso e com a seguinte formação:

- Licenciados ou concluintes de programa especial de formação na área profissional ou no correspondente componente curricular.
- Graduados na correspondente área profissional ou em outras áreas, com comprovada experiência profissional na área correspondente ao curso;
- Técnicos de nível médio na área do curso ou outros com comprovada experiência profissional na área.

O integrante da Área Técnica da Unidade, responsável pelo acompanhamento do curso, deverá possuir graduação e experiência profissional compatíveis com as necessidades do cargo.

9 - CERTIFICADOS E DIPLOMAS

Aquele que concluir a habilitação profissional e comprovar a conclusão do ensino médio, será conferido o diploma de Técnico em Design de Interiores - área profissional de Design, registrado com validade nacional.

Aquele que concluir a habilitação profissional e não comprovar a conclusão do ensino médio, poderá receber atestado ou histórico escolar contendo as competências desenvolvidas e seu diploma será expedido tão logo comprove a conclusão desse nível de ensino.

Aquele que realizar apenas parte do curso, poderá ser emitido atestado ou histórico escolar contendo as competências desenvolvidas.

10 - Locais de realização

Este Plano de Curso de Habilitação Profissional de Técnico em Design de Interiores, com carga horária de 837 horas, após aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, funcionará nos seguintes Centros de Formação Profissional do SENAC, no estado de Goiás:

- Centro de Formação Profissional Elias Bufaiçal - Goiânia;
- Centro de Formação Profissional Cora Coralina - Goiânia;
- Centro de Formação Profissional em Anápolis;
- Centro de Formação Profissional Doutor Luiz Rassi - Rio Verde.

ANEXO 3 – PLANO DE CURSO SENAI

Plano de Curso – Técnico Industrial em Eletrotécnica

MISSÃO DO SENAI

Contribuir para o fortalecimento da indústria e o desenvolvimento pleno e sustentável do País, promovendo a educação para o trabalho e a cidadania, a assistência técnica e tecnológica, a produção e disseminação de informação e a adequação, geração e difusão de tecnologia.

*“A inteligência é uma espécie de paladar
que nos dá a capacidade de
saborear idéias”.*

(Susan Santag)

PLANO DE CURSO

Habilitação Profissional de Técnico de Nível Médio

ÁREA DA INDÚSTRIA

Técnico Industrial em Eletrotécnica

Fundamento Legal

Lei Federal n.º 9394/96

Decreto Federal n.º 2.208/97

Parecer CNE n.º 17/97

Parecer CNE n.º 16/99

Resolução CNE/CEB n.º 04/99

Parecer CEB n.º 10/2000

Outubro / 2002

Plano de Curso

Técnico Industrial em Eletrotécnica

© SENAI – GO, 2002.

Plano de curso elaborado pela Gerência
de Educação Profissional – **GEP****Coordenação geral**

Manoel Pereira da Costa

Equipe Técnica

Elizandro Messias Vasconcelos

Geuza Lídia da Silva

Jurandir Freitas Menezes

Lázaro Bernardes

Walter Lopes Ferreira

S47p SENAI-GO.GEP. **Plano de curso**; Habilitação profissional de técnico de nível médio; Área da indústria; Técnico Industrial em eletrotécnica. Goiânia, 2002. 61p.

5. Habilitação profissional. 2. Engenharia. 3. Indústria. 4. Legislação educacional. 5. Curso técnico
6. SENAI – GO.

CDD 377

SENAI – Departamento Regional de Goiás
Rua 227-A n.º 95 – Setor Leste Universitário
CEP: 74 610-060 – Goiânia – Goiás – Cx. Postal 523
Telefax: (0xx62) 202-1211
E-mail: gep@senaigo.com.br

Conselho Regional**Presidente**

PAULO AFONSO FERREIRA

Representantes da Indústria

WALDYR O'DWYER

PEDRO DE SOUSA CUNHA JÚNIOR

JOSÉ RODRIGUES PEIXOTO NETO

LUIZ MEDEIROS PINTO

ABÍLIO PEREIRA SOARES JÚNIOR

Representantes do Ministério da Educação

ÍTALO DE LIMA MACHADO

RAMOS ALBUQUERQUE NOBREGA

Representantes do Ministério do Trabalho

ODESSA MARTINS ARRUDA FLORÊNCIO

LÚCIA MARIA DE CARVALHO

Diretor Regional

PAULO VARGAS

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL**Diretor Regional**

PAULO VARGAS

Gerência de Educação Profissional

MANOEL PEREIRA DA COSTA

Gerência de Planejamento e Desenvolvimento

VIVALDO MATOS FILHO

Gerência Administrativa e Contábil

ANTÔNIO DE ARAÚJO PINHEIRO

Assessoria de Comunicação Social

DEHOVAN LIMA

UNIDADES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**Escola SENAI Ítalo Bologna - Goiânia**

Núcleo de Confecção em Trindade

Núcleo de Confecção em Jaraguá

Diretor: MARCOS ANTÔNIO M. DE SIQUEIRA

Escola SENAI Vila Canaã - Goiânia

Unidades Móveis

Diretor: WALMIR PEREIRA TELLES

Escola SENAI Roberto Mange - Anápolis

Diretor: JOÃO FRANCISCO DA SILVA MENDES

Escola SENAI de Catalão

Diretor: ANTÔNIO ILÍDIO R. DA SILVA

Escola SENAI/SAMA - Minaçu

Diretor: HÉLIO PEREIRA VILAÇA

Centro de Treinamento de Supervisores e Gerentes - CETRESG - Goiânia

Diretor: ANTÔNIO PEREIRA DE SOUZA

Escola SENAI Fernando Bezerra - Rio Verde

Diretor: ALEXANDRE MENDONÇA DE BARROS

Escola SENAI de Itumbiara

Diretor: Aroldo dos Reis Nogueira

Sumário

<i>Apresentação</i>	<i>6</i>
I. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS	8
1.1. Justificativa	8
1.2. Objetivos do Curso	10
1.2.1. Geral	10
1.2.2. Específicos	10
II. REQUISITOS PARA ACESSO.....	11
III. PERFIL.....	12
3.1. Indicadores de Funções do Técnico em Eletrotécnica	13
3.2. Especificação de Funções do Técnico em Eletrotécnica	16
3.2.1. Pesquisa	16
3.2.2. Planejamento	17
3.2.3. Execução	20
3.2.4. Avaliação.....	22
3.2.5. Gestão	23
3.2.6. Assistência Técnica.....	24
3.3. Perfil Profissional do Técnico em Eletrotécnica.....	25
3.4. Perfil de Qualificação Técnica	28
3.4.1.Eletricista Instalador.....	28
3.4.2.Mantenedor de Instalações Elétricas	29
IV. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	30
4.1. Níveis de Desempenho	30
4.1.1. Planejamento	30
4.1.2. Pesquisa.....	30
4.1.3. Execução	30
4.1.4. Avaliação.....	31
4.1.5. Gestão	31
4.1.6. Assistência Técnica.....	31

4.2.	Competências Profissionais Gerais do Técnico em Eletrotécnica	32
4.3.	Competências Profissionais Específicas do Técnico em Eletrotécnica	33
4.4.	Indicadores de Conteúdos em Função das Competências e do Perfil Profissional do Técnico em Eletrotécnica	34
4.5.	Matriz Básica para Organização Curricular	37
4.5.1.	Representação Gráfica do Técnico em Eletrotécnica	37
4.5.2.	Itinerário Sequencial de Pré-requisitos do Técnico com Habilitação em Eletrotécnica	39
4.5.3.	Itinerário Intercalado do Técnico com Habilitação em Eletrotécnica.....	40
V.	CRITÉRIOS DE APROVEITAMENTO DE CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES	41
5.1.	Base Legal.....	41
5.2.	Procedimentos.....	42
5.2.1.	Aproveitamento de Estudos.....	42
5.2.2.	Certificação de Competências	47
VI.	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.....	50
VII.	INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS	53
VIII.	PESSOAL DOCENTE E TÉCNICO.....	54
IX.	DIPLOMAS/CERTIFICADOS	55
X.	INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES	56
10.1.	Organização da Vida Escolar	56
10.1.1.	Organização Didática	56
10.1.2.	Estágio Supervisionado	56
10.2.	Regime Escolar	57
10.2.1.	Inscrição ao Processo de Seleção.....	57
10.2.2.	Processo de Seleção de Candidatos à Matrícula	57
10.2.3.	Matrícula.....	58
10.2.4.	Horário Escolar.....	58
10.2.5.	Transferência e Aproveitamento de Estudos	58
XI.	BIBLIOGRAFIA.....	59

APRESENTAÇÃO

O Regimento Comum das Unidades Escolares do SENAI, Departamento Regional de Goiás, aprovado pela Resolução do CEE n.º 127 de 16.06.2000, estabelece que as Escolas SENAI, com base na proposta educacional da Instituição, poderão oferecer Educação Profissional nos níveis básico e técnico.

O presente documento fixa diretrizes referentes a procedimentos técnicos e didático-pedagógicos relativas às atividades do CURSO TÉCNICO NA HABILITAÇÃO DE “TÉCNICO INDUSTRIAL EM ELETROTÉCNICA”, a ser desenvolvido nas Escolas SENAI, mantidas e administradas pelo Departamento Regional do SENAI de Goiás, conforme demanda apresentada na área de abrangência de cada escola.

Sua estruturação obedece à Legislação vigente sobre a matéria fundamentada na Lei Federal n.º 9394/96, Pareceres 45/72 e 699/72 do Conselho Federal de Educação, Decreto Federal n.º 2.208/97, Portaria MEC n.º 646 de 14/05/97, Resolução CEE-GO n.º 790, de 28/01/97.

O Decreto 2208/97, regulamentador do § 2º do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevê, em seu artigo 6º, inciso I, a formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, delegando ao Ministério da Educação a competência para essa organização e definindo, entre outros aspectos:

- a sua composição em áreas profissionais,
- a possibilidade de complementação das Diretrizes Nacionais pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino;
- a possibilidade de experiências pedagógicas, realizadas através de currículos inovadores, os quais, uma vez reconhecidos pelo Ministério da Educação terão equivalência nacional.

Embora se constituam, como assinalamos, em documentos legais, as Diretrizes Curriculares devem ser entendidas como orientadoras dos novos rumos da Educação Brasileira. O próprio termo, diretrizes, remete à idéia de orientação, caminho, possibilidade. Não se deve, portanto, buscar nesse documento fórmulas ou receitas a serem adotadas de forma acrítica, mas subsídios à formulação ou reformulação dos cursos e currículos da área de Eletrotécnica.

Ressalte ainda que o Egrégio Conselho Estadual de Educação de Goiás é o Órgão competente para emitir parecer técnico quanto à observância dos aspectos legais invocados, bem como a devida Autorização de funcionamento do Curso.

O SENAI de Goiás desenvolve há cinco décadas, ações nas áreas da Educação profissional, nas modalidades de aprendizagem, qualificação, aperfeiçoamento e assistência técnica e tecnológica e nos últimos anos, também para cursos técnicos nas mais variadas áreas.

É, pois, dentro de uma visão proativa, que o SENAI de Goiás busca oferecer, de maneira racional e em consonância com as necessidades do mundo do trabalho, a melhoria da qualidade de vida do trabalhador, oferecendo-lhe oportunidades para seu desenvolvimento profissional também em nível técnico, visando facilitar-lhe a inserção no mercado de trabalho, cada vez mais exigente e atual.

I. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

1.1. Justificativa

O SENAI de Goiás, sintonizado com as transformações políticas e econômicas que estão ocorrendo, com as modificações decorrentes da lei Federal n.º 2.208/97, que regulamentou o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB, que tratam da educação profissional, está implantando no âmbito do Departamento regional de Goiás, um novo modelo de Educação Profissional, que visa a dar as respostas ágeis as necessidades da sociedade e das empresas industriais.

Do ponto de vista das empresas, é inconteste que a busca de competitividade vem alterando mundialmente o paradigma tecnológico, obrigando-as a reorganizarem o trabalho, de forma a alcançar novos patamares da produtividade. É comum dizer que esta nova organização do trabalho, já uma realidade em outros setores de ponta, faria mais apelo à capacidade intelectual e organizacional do trabalhador que à sua habilidade e destreza manuais, como se verifica na organização fordista-taylorista da produção.

Registra-se também, a presença de importantes setores da população ativa que estão sendo absorvidas em microempresas ou trabalham por conta própria, em diferentes formas de relacionamento com os setores produtivos inovadores. Esta diversidade da condição de emprego é acompanhada de uma profunda heterogeneidade nos patamares tecnológicos.

Em decorrência de todas essas circunstâncias, e de haver demanda por esses “novos profissionais”, julga o SENAI ser de fundamental importância a estruturação de um curso técnico que prepare os alunos atendendo a esse novo “perfil” requerido pelo mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que permita a permanente atualização das competências de ex-alunos possibilitando a volta a escola, com amplo aproveitamento dos estudos realizados, bem como de outras habilidades e competências adquiridas no trabalho.

O mercado exige um profissional com experiências diversificadas, mais autônomo, coletivo e complexo, demandando funções muito mais abstratas e intelectuais. O trabalhador deve ser multiquificado, polivalente e mais generalista do que especialista, pois há, conseqüentemente, novas exigências que só poderão ser construídas sobre uma ampla base de educação geral: condição esta essencial para seu desempenho técnico-profissional.

"A educação de qualidade, entretanto, refere-se, em termos instrumentais, à capacidade de construir conhecimento, com todas as decorrências, sobretudo de atualização constante, para manter o espírito inovador. Supera-se a postura arcaica da mera transmissão de conhecimento, para englobar o desafio do aprender a aprender, marca fundamental do cidadão moderno, capaz de atuar com autonomia crítica e criativa e principalmente de ser ator crucial de um projeto moderno e próprio do desenvolvimento.

A relação sujeito/objeto necessita ser transformada em relação sujeito/sujeito, que é o meio ambiente próprio do “aprender a aprender”. O conhecimento não é meramente transmitido, ao contrário, é construído dentro de um processo interativo de segmentos em diálogo crítico e criativo, consigo e com a realidade circundante. Mais que saber fazer é mister saber pensar o fazer, seja para poder sempre refazer, seja para repensar.

Faz parte da competência moderna captar sempre o contexto de nossa atuação na sociedade e, em particular, no ambiente de trabalho, onde exercemos não apenas uma função de execução de tarefas, mas, sobretudo, o papel de cidadãos. “Compreender” significa precisamente aprender a globalidade contextualizada, o pano de fundo, o cenário de atuação, as razões do que se faz.

A capacidade crítica e criativa é mais relevante que a fidelidade. Ora, a capacidade de questionamento crítico e criativo, que perfaz tanto o centro do conhecimento quanto uma das bases da cidadania, forja-se pela via do aprender a aprender, do saber pensar, nunca pela mera instrução ou treinamento.

Obter uma visão geral da realidade em que o trabalhador está inserido é condição fundamental do desempenho profissional para a economia competitiva. Com isso dizemos, na prática, que formação básica é mais decisiva que “saber fazer”, porquanto a pessoa apenas treinada pode realizar um tipo de qualidade do seu trabalho, marcado pela cópia e reprodução, enquanto pessoa bem formada introduz a qualidade construída, na qual é o sujeito central”.

Se, de um lado, o indivíduo no processo de formação de Técnico Industrial em Eletrotécnica experienciar esses pressupostos para obter o verdadeiro sentido e direção de sua futura profissão, por outro, essa aprendizagem lhe possibilitará, seguindo os mesmos passos, adquirir competência política e técnica para promover a ruptura de conceitos e práticas ultrapassadas e converter-se em um verdadeiro agente de transformação do mundo do trabalho.

1.2. Objetivos do Curso

1.2.1. Geral

Implantar e desenvolver, em ambientes pedagógicos das Escolas SENAI de Goiás, a habilitação profissional da área da Indústria – Técnico Industrial em Eletrotécnica, visando a ca-

pacitação de recursos humanos demandados pelo mundo do trabalho, com base no perfil de competências estabelecidas, resultando em ações de planejamento, supervisão, orientação e avaliação de atividades preventivas, por meio da utilização de métodos, técnicas e habilidades específicas, garantindo-lhe a condição de empregabilidade e trabalhabilidade.

1.2.2. Específicos

- Pesquisar, planejar, inspecionar e prestar assistência técnica;
- Desenvolver protótipos;
- Coordenar e avaliar o processo de manutenção e instalações de equipamentos;
- Empregar métodos e técnicas de adequação de melhorias;
- Programar os custos e a gestão de produção;
- Utilizar recursos da informática, instrumentos, máquinas e equipamentos em setores de projeto, laboratórios, usinas de geração, linhas de transmissão e distribuição e oficinas;
- Seguir normas e padrões de qualidade, segurança no trabalho e da preservação do meio ambiente.

II. REQUISITOS PARA ACESSO

Os cursos técnicos ministrados pelas Escolas SENAI de Goiás serão oferecidos a candidatos que já tenham concluído o ensino médio, exceção feita aos alunos provenientes da Aprendizagem Industrial que, ao ingressarem no itinerário de Curso Técnico, deverão ao seu término ter concluído o ensino médio.

De acordo com o Regimento Comum das Unidades Escolares do SENAI de Goiás, Artigos 40 a 44, o processo de seleção ao curso de Técnico Industrial em Eletrotécnica, inclui pro-

vas para apuração de competências profissionais, provas objetivas de conhecimentos gerais, específicos e de aptidão.

O processo de seleção a ser adotado, com as exigências a serem cumpridas pelos candidatos, em cada caso, será definido em edital nas épocas próprias, para o Curso Técnico Industrial em Eletrotécnica, em cada unidade escolar.

Os candidatos aprovados e classificados no referido processo de seleção serão chamados à matrícula até o limite de vagas existentes, atendida a ordem de classificação no exame de seleção, conforme edital.

A matrícula inicial será efetuada mediante solicitação do candidato, com a anuência às disposições constantes deste regimento. Caso o candidato possua idade inferior a 18 anos, será assistido por seu responsável direto.

Terão sempre prioridade para matrícula candidatos que mantenham vínculo empregatício com empresas contribuintes do SENAI.

No ato da matrícula inicial, o candidato deverá apresentar à secretaria da Unidade Escolar, os documentos exigidos pela legislação vigente e será efetuada nos períodos marcados conforme edital.

III. PERFIL

Concebe-se por empregabilidade o conjunto de capacidades e competências que possibilitem ao indivíduo tornar-se empregável, durante toda a sua vida ativa, garantindo-lhe mobilidade interna (na empresa) e externa (entre-empresas). Mas, a empregabilidade somente será alcançada se o trabalhador tiver acesso à continuidade de formação, seja internamente na empresa ou nos organismos formadores.

Já o conceito de trabalhabilidade vai além de empregabilidade. Trata-se de um conjunto de capacidades e competências que são desenvolvidas, ao longo da vida de um indivíduo, torna-

do-o apto ao desempenho de atividades com ou sem vínculo empregatício. Portanto, entende-se por laborabilidade a capacidade de um profissional continuar apto a permanecer no mundo do trabalho, mesmo com as mudanças contínuas que o tem afetado. A competência é capital do trabalhador e este deve estar sempre disposto a aprender continuamente, perseguir o estado da multifuncionalidade e aceitar desafios.

O perfil levantado aponta para a necessidade de uma formação profissional que garanta ao trabalhador desenvolver capacidades e competências que superem a preparação de um profissional treinado para um posto único, fixo e imutável de trabalho, mas sim de um cidadão ético, criativo e profundamente sintonizado com as possibilidades e oportunidades do nosso tempo.

A construção de uma matriz curricular para a área de formação profissional exige um estudo da situação real de trabalho para a definição de um referencial da profissão. Esse estudo permite não só o levantamento das funções convencionais que compõem um determinado cargo ou função, mas a indicação dos novos requisitos demandados aos trabalhadores e às novas possibilidades de atuação, nem sempre relacionadas a um posto de trabalho ou a um emprego formal.

O perfil do Técnico Industrial em Eletrotécnica mostra um profissional que associa, em suas funções, atividades fabris consagradas e outras que vêm se mostrando cada vez mais presentes nas suas atribuições, em equipes formadas por profissionais de diversas outras áreas que mantêm entre si uma grande proximidade em termos de objetivos e que, através de instrumentos e potencialidades específicos, perseguem a melhoria das condições de vida.

3.1 INDICADORES DE FUNÇÕES DO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA

O que faz como atividade predominante?	Em que local?	De que modo executa o seu trabalho?	Que máquinas, equipamentos, ferramentas e recursos utiliza? Procedimentos	Qual o produto final?	Quais orientações, padrões e normas que segue?
3.1.1 Pesquisa	- Escolas - Bibliotecas - Feiras - Oficinas, laboratórios - Empresas - Fabricantes	- Individual e em grupo; fazendo leitura técnica, vistas, levantamentos de dados, consultas à Internet.	- Informática - Leitura técnica - Entrevista - Revistas específicas	- Relatórios de pesquisa	- Técnicas de leitura e interpretação de textos - Normas nacionais e internacionais - Técnicas de entrevista - Tendências de mercado
3.1.2 Planejamento	- Sala de trabalho - Oficinas / laboratório; (mecânico, elétrica, eletrônica). - Sistemas elétricos de potência - Usinas - Subestações	- Individual e em grupo; fazendo análise de: relatórios de pesquisa técnica, planos anteriores, plano geral da empresa. - Elaborando planos - Efetuando projetos elétricos	- Informática - Relatórios anteriores - Manuais	- Relatório de programas e planos de produção	- Plano estratégico da empresa. - CLT - Normas internas - Normas de concessionárias - Normas técnicas nacionais e internacionais - ISO 14000 - ISO 9000 - Manuais de manutenção

O que faz com o atividade predominante?	Em que local?	De que modo executa o seu trabalho?	Que máquinas, equipamentos, materiais e recursos utilizam? Procedimentos	Qual o produto final?	Quais orientações, padrões e normas que segue?
3.1.3 Execução	- Oficinas, laboratórios industriais, sistemas elétricos de potência - Usinas - Subestações	- Individual e em grupo - Construindo protótipos e concebendo procedimentos de manutenção - Montando/desmontando e fazendo manutenção de sistemas elétricos de potência - Ensaaiando máquinas e equipamentos - Supervisionando montagens elétricas e operação de sistemas de potência	- Utiliza ferramentas específicas para montagem e desmontagem de máquinas - Medidas de grandezas elétricas - Inspeção e análise de máquinas e equipamentos - Informática - Conhecimento dos materiais utilizados - Aparelhos de medição - Projetos	- Manual de construção e manutenção do protótipo	- Relatório de pesquisa de novos materiais, equipamentos, máquinas e componentes - Plano de manutenção. - Normas nacionais e internacionais - Normas internas - Catálogos e manuais técnicos - Especificações técnicas - Projetos
3.1.4 Avaliação	- Oficinas/laboratórios e campo - Plantas industriais - Usinas - Subestações	- Individual e em grupo - Avaliando o funcionamento, as condições de segurança e a conservação das máquinas, ferramentas, equipamentos instrumentos, instalações elétricas - Verificando a viabilidade do projeto	- Informática - Instrumentos de medidas - Reuniões - Procedimentos de inspeção - Desenhos - Diagramas e esquemas elétricos	- Relatórios de avaliação	- Normas regulamentadoras - Normas técnicas - Catálogos e manuais técnicos - Relatório de manutenção e operação

O que faz como atividade predominate?	Em que local?	De que modo executa o seu trabalho?	Que máquinas, equipamentos, materiais e recursos utilizam? Procedimentos	Qual o produto final?	Quais orientações, padrões e normas que segue?
3.1.5 Gestão	- Oficinas/laboratórios - Plantas Industriais - Sistemas de Potência - Usinas - Hidrelétricas	- Individualmente - Coordenando, orientando e acompanhando as atividades de equipes de trabalho.	- Informática, reuniões. - Relações interpessoais no trabalho	- Atingir as metas estabelecidas pela empresa - Atingir um bom nível de satisfação da equipe - Garantia da confiabilidade dos sistemas elétricos de potência	- Normas internas - Consolidação das leis trabalhistas (CLT) - Normas de relacionamento humano - Procedimentos técnicos pré-estabelecidos

3.2 ESPECIFICAÇÃO DE FUNÇÕES DO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA

3.2.1 Pesquisa

O que faz como atividade predominante?	Em que local?	De que modo executa o seu trabalho?	Que máquinas, equipamentos, ferramentas e recursos utilizam? Procedimentos	Qual o produto final?	Quais orientações, padrões e normas que seguem?
3.2.1.1 Coleta de dados	- Oficinas industriais e eletrônicas - Laboratórios de informática, eletrônica. - Biblioteca - Feiras/congressos - Seminários	- Fazendo leitura técnica em revistas, livros, catálogos - Consultando internet e arquivos - Observando métodos e técnicas de trabalho - Pesquisando sobre tipos de materiais	- Informática, literatura técnica, entrevista. - Editores de texto e planilhas eletrônicas	- Relatório geral de pesquisa	- Técnica de pesquisa e entrevista - Diretrizes internas - Normas de higiene e segurança - Normas técnicas - Características da matéria-prima - Legislação das concessionárias e código de defesa do consumidor
3.2.1.2 Seleciona dados	- Sala de trabalho - Laboratório de informática	- Buscando dados no relatório de pesquisa	- Informática - Arquivos	- Relatório de seleção de dados	- Relatório de pesquisa
3.2.1.3 Análise de dados	- Sala de trabalho - Laboratório de informática	- Definindo a avaliação dos dados selecionados - Observando as linhas de produção	- Informática - Arquivos - Projetos	- Relatório final de análise	- Relatório de seleção de dados - Relatório anterior da produção

3.2.2 Planejamento

O que faz como atividade predominante?	Em que local?	De que modo executa o seu trabalho?	Que máquinas, equipamentos, materiais e recursos utiliza? Procedimentos	Qual o produto final?	Quais orientações, padrões e normas que segue?
3.2.2.1 Programa de Manutenção	- Oficinas - Indústrias - Plantas industriais - Usinas e subestações	- Fazendo o levantamento das características técnicas e estruturando a manutenção dos equipamentos, máquinas e instalações eletroeletrônicas. - Fazendo o levantamento das características técnicas de sistemas elétricos de potência - Estabelecendo fichas e procedimentos programando períodos de paradas e tempos de reposição de componentes.	- Informática - Especificações técnicas e orientações do fabricante. - Programas de manutenção informatizados. - Manuais pré-estabelecidos	- Programa de manutenção - Qualidade dos serviços	- Catálogos; - Manuais; - Normas técnicas: ABNT, DIN, IEC, SAE, ANSI. - Projetos
3.2.2.2 Plano de Produção	- Sala de trabalho	- Concebendo, estruturando e prevendo avaliações do processo montagens do produto.	- Informática; - Desenho Técnico; - Cronograma de execução, de recursos e custos. - Determinação de objetivos e operações.	Plano de produção	- Projeto de novo produto. - Relatório de pesquisa. - Manual de construção do protótipo.

O que faz como atividade predominate?	Em que local?	De que modo executa o seu trabalho?	Que máquinas, equipamentos, ferramentas utiliza?	Qual o produto final?	Quais orientações, padrões e normas que segue?
3.2.2.3 Programa novos métodos e técnicas de trabalho	- Sala de trabalho.	- Consultando relatórios de pesquisa - Planejando e realizando treinamento de equipe	- Informática - Arquivos	- Planos de trabalho mais eficiente	- Normas de higiene e Segurança - Normas técnicas - CLT - Catálogos e Manuais - Relatórios de Manutenção
3.2.2.4 Elabora planos de automação de sistemas mecânicos e eletroeletrônicos	- Sala de Trabalho - Laboratório de Informática	- Analisando o funcionamento do sistema e sua produtividade; - Elaborando os desenhos do projeto em CAD; - Fazendo cálculos técnicos	- Informática - Desenho técnico - Programas de CLP - Matemática e Física - Programas de Simulação	- Plano de automação do sistema	- Relatórios de manutenção - Normas de higiene e segurança - Normas internas - Normas - Relatório de produtividade
3.2.2.5 Programa instalação de máquinas e equipamentos eletroeletrônicos	- Sala de Trabalho - Laboratório de Informática	- Analisando o projeto, manuais de instalações das máquinas e equipamentos eletromecânicos - Analisando projeto eletroeletrônico - Interpretação do Leiaute - Utilização de CAD	- Informática - Leitura e interpretação de projeto - Interpretação de textos - Interpretações de manuais e leiaute	- Plano de instalação de máquinas e equipamentos, conforme funcionamento e normas de segurança e meio ambiente	- Catálogos e manuais técnicos - Normas de segurança - Projetos eletromecânicos, instalações eletroeletrônicos e arquitetônicos - Leiaute - Normas ISO 14000

O que faz como atividade predominante?	Em que local?	De que modo executa o seu trabalho?	Que máquinas, equipamentos, materiais e recursos utiliza? Procedimentos	Qual o produto final?	Quais orientações, padrões e normas que segue?
3.2.2.6 Plano de novos projetos e protótipos	- Sala de trabalho	- Analisando relatórios de pesquisa, produção e manutenção	- Informática - Arquivos	- Plano de novo projeto	- Normas internas - Normas técnicas
3.2.2.7 Plano de trabalho de pessoas	- Sala de Trabalho	- Fazendo escalas de horários - Estabelecendo objetivos de acordo com as metas da empresa - Estabelecendo atividades relativas a cada função	- Informática - Planilhas - Reuniões - Quadro de escalas de horário	- Plano de trabalho	- CLT - Normas internas - Objetivos e metas

3.2.3 Execução

O que faz como atividade predominante?	Em que local?	De que modo executa o seu trabalho?	Que máquinas, equipamentos, ferramentas, materiais e recursos utiliza? Procedimentos	Qual o produto final?	Quais orientações, padrões e normas que segue?
3.2.3.1 Executa e fiscaliza projeto	- Laboratórios - Oficinas - Plantas industriais - Usinas e subestações	- Analisando relatórios de pesquisa, produção e manutenção. - Consultando normas técnicas - Analisando especificações de materiais e equipamentos	- Informática - Máquinas específicas - Catálogos - Arquivos - Desenho Técnico	- Protótipo	- Normas internas - Normas técnicas - Normas de concessionárias - Relatório de produtividade - Normas de higiene e segurança - Manuais técnicos
3.2.3.2 Propõe aquisição de materiais, ferramentas, equipamentos, instrumentos.	- Indústrias especializadas	- Fazendo a seleção, especificação e solicitação de compras dos novos produtos	- Telefone / Fax - Informática - Relação de material, ferramentas, equipamentos e instrumentos	- Aquisição dos materiais, ferramentas e instrumentos de acordo com o projeto	- Lista de materiais, ferramentas e instrumentos. - Catálogos, manuais - Normas técnicas, internas e higiene e segurança - Especificações técnicas
3.2.3.3 Elabora desenhos	- Salas e escritórios	- Elaborando projetos, leiautes, diagramas e esquemas, correlacionados com as normas técnicas e princípios científicos	- Diagramas - Leiautes - Esquemas	- Desenhos	- Normas de desenho - Normas técnicas - Manuais técnicos

O que faz como atividade predominate?	Em que local?	De que modo executa o seu trabalho?	Que máquinas, equipamentos, ferramentas e recursos utilizam? Procedimentos	Qual o produto final?	Quais orientações, padrões e normas que segue?
3.2.3.4 Providência a Instalação de máquinas e equipamentos elétricos	- Indústrias e residências - Usinas - Subestações	- Utilizando catálogos diagramas - Projetos	- Ferramentas de manutenção - Diagramas e leiautes	- Instalação do equipamento	- Catálogos de instalação, leiautes e manuais.
3.2.3.5 Organiza a qualidade e racionalização da energia elétrica nas empresas	- Indústrias e residências	- Executando cálculos e medições	- Instrumentos de medição, calculadoras e planilhas eletrônicas	- Melhor aproveitamento de energia	- Normas de concessionárias - Catálogos
3.2.3.6 Faz manutenção elétrica Industrial, residencial, de máquinas, instrumentações e equipamentos	- Indústrias, usinas, subestações, edifícios e residências	- Utilizando planos de manutenção, normas e procedimentos	Ferramentas de manutenção, desenhos e projetos	- Máquinas e equipamentos em bom funcionamento	- Planos de manutenção e desenhos - Esquemas elétricos

3.2.4 Avaliação

O que faz como atividade predominante?	Em que local?	De que modo executa o seu trabalho?	Que máquinas, equipamentos, ferramentas, materiais e recursos utiliza? Procedimentos	Qual o produto final?	Quais orientações, padrões e normas que segue?
3.2.4.1 Acompanha o funcionamento das máquinas e equipamentos do processo	- Oficinas eletroeletrônicas - Campo de trabalho - Plantas industriais - Usinas e subestações	- Usando habilidades sensoriais - Medindo com instrumentos - Registrando os dados	- Habilidades sensoriais - Informática - Ficha de requisição de serviço/compra - Instrumentos de medição elétrica e mecânica	- Relatório do estado de conservação e funcionamento das máquinas e equipamentos	- Manual do fabricante - Ficha informatizada de manutenção
3.2.4.2 Faz levantamento das condições de higiene e segurança no local de trabalho	- Oficinas eletroeletrônicas e campo de trabalho - Plantas industriais - Usinas e subestações	- Inspecionando as condições de higiene e segurança - Observando o leiaute dos equipamentos. - Observando o uso adequado dos equipamentos de proteção	- Órgãos sensoriais - Formulários	- Relatório de higiene e segurança	- Leiaute da oficina - Normas Regulamentadoras - Manual do equipamento de proteção - Experiência

3.2.5 Gestão

O que faz como atividade predominante?	Em que local?	De que modo executa o seu trabalho?	Que máquinas, equipamentos, ferramentas e recursos utiliza? Procedimentos	Qual o produto final?	Quais orientações, padrões e normas que segue?
3.2.5.1 Coordena as equipes de trabalho	- Oficinas eletroeletrônicas e campo de trabalho	- Fazendo a distribuição de tarefas - Estimulando a integração da equipe - Avaliando o desempenho	- Reuniões - Comunicações individuais e coletivas, verbais e escrita	- Equipe trabalhadora de acordo com os procedimentos estabelecidos no plano de trabalho	- Normas internas - Escala de trabalho - Relações humanas no trabalho - CLT
3.2.5.2 Orienta e coordena tecnicamente a execução de manutenção e instalações de equipamentos	- Oficinas eletroeletrônicas e campo de trabalho	- Fazendo avaliações do processo corrigindo eventuais falhas - Seguindo programação preestabelecida - Orientando tecnicamente as atividades e realizando inspeções	- Formulários específicos e normas técnicas - Reuniões	- Otimização do processo	- Normas internas - Normas de segurança - Manuais técnicos - Normas técnicas
3.2.5.3 Seleciona pessoas e desenvolve ações que levam a produtividade	- Sala de trabalho - Oficinas eletroeletrônicas - Campo de trabalho	- Entrevistando e avaliando o desempenho funcional - Estabelecendo pré-requisitos e o desempenho do período de experiência do funcionário - Promovendo a reciclagem dos funcionários	- Questionários - Tarefas provas	- Funcionários adequados e selecionados ao posto de trabalho	- Técnicas de entrevista - Normas internas - CLT

3.2.6 Assistência Técnica

O que faz como atividade predominate?	Em que local?	De que modo executa o seu trabalho?	Que máquinas, equipamentos, ferramentas e recursos utiliza? Procedimentos	Qual o produto final?	Quais orientações, padrões e normas que segue?
3.2.6.1 Presta assistência técnica na compra e venda de produtos	- Dentro e fora da empresa	- Assessorando - Padronizando - Mensurando - Organizando	- Telefone/ Fax - Informática - Internet - Relatório de pesquisa - Instrumentos de medição - Parecer Técnico	- Satisfação da empresa / cliente	- Relatório de pesquisa - Catálogos e manuais - Código de defesa do consumidor - Parecer técnico
3.2.6.2 Presta assistência técnica no estudo e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas	- Oficinas, Laboratórios. - Sala de trabalho - Plantas industriais - Sistemas elétricos de potência - Subestações - Usinas	- Visitando - Fazendo pericia - Avaliando - Julgando - Fazendo consultoria	- Coleta de dados - Desenho técnico - Organamentos - Visitas	- Satisfação da empresa	- Plano de trabalho - Normas técnicas - Normas internas - Código de defesa do consumidor

3.3 PERFIL PROFISSIONAL DO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA

- 1 - Pesquisa, planeja, inspeciona, presta assistência técnica, desenvolve protótipos, coordena e avalia o processo de manutenção e instalações de equipamentos, empregando métodos e técnicas de adequação e melhorias, programação de custos e gestão de produção, utilizando recursos da informática, instrumentos, máquinas e equipamentos em setores de projeto, laboratórios, usinas de geração, linhas de transmissão e distribuição e oficinas segundo normas padrões de qualidade e segurança no trabalho e da preservação do meio ambiente.
- 2 - Coleta dados em laboratórios, oficinas, feiras e indústrias por meio de entrevistas, leituras técnicas, Internet, observações e técnicas de pesquisa utilizando a informática e diretrizes internas e fazendo o levantamento de características técnicas de equipamentos, máquinas, instalações e tipos de materiais utilizados, selecionado dados para relatórios.
- 3 - Confecciona planos de produção, estruturando, prevenindo e avaliando processos de fabricação e montagem, desmontagem e instalações de equipamentos eletroeletrônicos, por meio de análise de projetos, cronogramas de execução, leiautes, desenhos, catálogos técnicos e ferramentas da qualidade, permitindo melhorias na produtividade e na produção.
- 4 - Elabora e analisa novos projetos e protótipos, em indústrias e laboratórios colaborando com o estudo e desenvolvimento de pesquisas tecnológicas por meio de relatórios de ações fabris, levantamentos técnicos apresentando relatórios, orçamentos, desenhos, desenhos assistidos por computador, croquis, na produção e manutenção de equipamentos, utilizando as ferramentas da informática, manuais de instalações elétricas, normas de concessionárias e leiautes.
- 5 - Utiliza linguagens de computador para criação de pequenos programas de utilização em circuitos eletrônicos, demandas de energia e automação de processos industriais.
- 6 - Desempenha tarefas típicas de planejamento e coordenação garantindo a qualidade e auxiliando o setor produtivo em todas as suas fases. Elabora planos de trabalho, escalas de horário, estabelecendo objetivos e atividade de produção de acordo com as metas da empresa utilizando planilhas, reuniões e quadros de informações.
- 7 - Acompanha e avalia o funcionamento de máquinas e equipamentos utilizando medições de instrumentos, registros de dados, definições de manutenção e manuais de fabricantes e normas técnicas.
- 8 - Zela pelas condições de higiene e segurança no local de trabalho, inspecionando e observando o uso adequado dos equipamentos de proteção e limpeza de acordo com as normas técnicas.

- 9 - Coordena equipes de trabalho, indica treinamentos de pessoal e avalia resultados de produtividade em oficinas e laboratórios estimulando a integração, a produtividade e o bem comum, avaliando melhorias, por meio de reuniões e observações individuais de acordo com planos e procedimentos estabelecidos na empresa e normas técnicas de segurança e qualidade.
- 10 - Seleciona funcionáios e desenvolve ações que levem ao aumento da produtividade por meio de entrevistas, avaliações de desempenho e pré-requisitos promovendo reciclagens, avaliações, instruções e orientações utilizando técnicas de entrevista.
- 11 - Elabora planilhas de cursos de fabricação e manutenção de máquinas e equipamentos por meio de levantamentos, pesquisas, utilizando programas de informática.
- 16 - Aplica métodos, processos de logística na produção, instalação e manutenção usando tabelas, orientações técnicas, descrições de processos e informática.
- 17 - Utiliza normas técnicas de Higiene e Segurança no processo industrial e controle de qualidade
- 18 - Elabora e aplica programas de visitas técnicas, faz levantamento de características elétricas em Indústrias, utilizando instrumentos de medição elétrica, organizando relatórios de resultados.
- 19 - Instala e mantém redes elétricas, sistemas de acionamentos eletroeletrônicos e presta assistência técnica a subestações, usinas de geração, linhas de transmissão e distribuição de energia elétrica. (E1)
- 20 - Elabora planos de automação de sistemas de produção utilizando linguagens de controladores lógicos programáveis, programas de simulação, desenhos elétricos, sistemas de desenhos assistidos por computador e cálculos técnicos. (E2)
- 21 - Especifica compras de ferramentas e equipamentos, fazendo seleção, solicitação de compras utilizando catálogos, revistas técnicas e Internet. (E3)
- 22 - Elabora programas de manutenção em oficinas, indústrias eletroeletrônicas por meio de levantamentos de características técnicas, estabelecendo fichas e procedimentos, programando paradas de produção e tempos de reposição de componentes. (E 4)
- 23 - Faz medições, instalações, manutenções e emissão de laudos técnicos de projetos de sistemas de aterramentos e para raios e instalações elétricas. (E5)
- 24 - Programa, realiza projetos e manutenções preventivas, preditivas e corretivas em subestações industriais e sistemas elétricos. (E6)

- 25 - Elabora planos de uso racional e da conservação da energia elétrica, por meio da utilização de equipamentos, técnicas inovadoras, conscientização de pessoal, melhorias de projetos e instalações. (E7)
- 25 - Supervisiona despacho de cargas em sistemas elétricos de potência.
- 26 - Supervisiona serviços de montagem, manutenção de usinas subestações, linhas de transmissão e redes de distribuição de energia elétrica urbanas e rurais.
- 27 - Presta orientação técnica aos sistemas de energia elétrica.
- 28 - Elabora e analisa projetos de instalações elétricas industriais comerciais e residenciais e projetos de instalações telefônicas.

3.4 PERFIL DE QUALIFICAÇÃO TÉCNICA

3.4.1 Eletricista Instalador

- 1 – Faz instalações elétricas industriais de acordo com projetos e orientações técnicas; testa e recupera as mesmas na bancada e no campo, com auxílio de instrumentos de medida, ferramentas, normas e catálogos técnicos, podendo fazer instalações de máquinas elétricas.
- 2 – Faz programações, desenvolvendo-as e estabelecendo a sequência de trabalho, os materiais e as ferramentas, tendo em vista os projetos e orientações técnicas, consultando manuais, catálogos e normas de segurança, empregando técnicas específicas na instalação.
- 3 – Coleta dados de funcionamento e características dos equipamentos elétricos, instalações, utilizando instrumentos de medição, calibração e testes, fornecendo subsídios na elaboração de planos de manutenção.
- 4 – Inspecciona o funcionamento de instalações elétricas industriais com o auxílio de equipamentos, ferramentas e instrumentos de acordo com manuais e especificações técnicas.
- 5 – Recupera e substitui partes componentes de instalações elétricas, empregando técnicas e procedimentos padronizados na utilização de instrumentos e ferramentas.
- 6 – Executa instalações telefônicas e de comunicações de dados.
- 7 – Elabora e analisa projetos de instalações elétricas industriais, comerciais e residências.

3.4.2 Mantenedor de Instalações Elétricas

- 1 – Executa manutenções e faz inspeções em instalações elétricas e painéis de equipamentos elétricos, utilizando conceitos da instrumentação industrial, da eletrônica, da eletropneumática e da eletrohidráulica de acordo com projetos de instalações, manuais técnicos e instrumentos de medidas; implementa planos de manutenção industrial e elabora pequenos programas de computador que auxiliam na melhoria da produtividade das empresas, observando sempre o relacionamento entre seus subordinados e as normas de segurança.
- 2 – Faz instalações elétricas industriais de acordo com projetos e orientações técnicas; testa e recupera as mesmas na bancada e no campo, com auxílio de instrumentos de medida, ferramentas, normas e catálogos técnicos, podendo fazer instalações de máquinas elétricas.
- 3 – Faz programações, desenvolvendo-as e estabelecendo a sequência de trabalho, os materiais e as ferramentas, tendo em vista os projetos e orientações técnicas, consultando manuais, catálogos e normas de segurança, empregando técnicas específicas na instalação.
- 4 – Coleta dados de funcionamento e características dos equipamentos elétricos, instalações, utilizando instrumentos de medição, calibração e testes, fornecendo subsídios na elaboração de planos de manutenção.
- 5 – Recupera e substitui partes e componentes de instalações elétricas, empregando técnicas e procedimentos padronizados na utilização de instrumentos e ferramentas.
- 6 – Faz testes executando diagnósticos e manutenção em equipamentos utilizados nos sistemas elétricos de potência das Indústrias de médio e grande porte (sistema de geração, transformação e distribuição de energia elétrica).
- 7 – Efetua manutenção preventiva e corretiva em redes de distribuição de energia elétrica.

IV - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

4.1. Níveis de Desempenho

O levantamento profissiográfico do Técnico Industrial em Eletrotécnica revelou que seu trabalho envolve momentos específicos e complementares: planejamento, pesquisa, execução, avaliação, gestão e assistência técnica.

4.1.1 Planejamento

Nessa fase cabe ao Técnico Industrial em Eletrotécnica elaborar e/ou participar da elaboração de Programas e Projetos específicos da sua área de atuação, envolvendo uma série de objetivos relacionados. Caracterizam as ações de planejamento, projetos, medidas, estudos diagnósticos, seleção e/ou formulação de estratégias e metodologias, verificação de interfaces entre as políticas para outras áreas da organização e a do Técnico Industrial em Eletrotécnica.

4.1.2 Pesquisa

O profissional exerce esta atividade por meio de constante procura de novos materiais, novos procedimentos, métodos e técnicas de trabalho; faz levantamentos das condições estruturais e funcionais de equipamentos e de literatura afim, para melhor estruturar e manter as ações referentes à Área de Eletrotécnica.

4.1.3 Execução

As ações de execução presentes no trabalho desse profissional comportam uma multiplicidade de atividades, abrangendo desde a confecção/implantação de projetos e sistemas elétricos a manutenção dos mesmos passando pelas especificidades técnicas inerentes ao Técnico Industrial em eletrotécnica.

4.1.4 Avaliação

Presente em todas as fases do processo de trabalho, a avaliação torna-se mais caracterizada nas atividades que têm por objetivo determinar a eficiência e eficácia dos programas, projetos e qualquer ação na área Eletrotécnica. Sua realização demanda ao profissional acompanhamento sistemático e estruturado de todos os projetos, processos e procedimentos para que possa ser determinada, de fato, a eficácia do que está sendo realizado, definindo sua manutenção ou correção.

4.1.5 Gestão

As atividades de Gestão abrangem ações no sentido de coordenar, orientar tecnicamente as execuções de tarefas, de prevenção, de manutenção; orienta e zela para que as ações aconteçam de forma organizada.

4.1.6 Assistência Técnica

Na função de assessoria técnica, este profissional assiste tecnicamente os clientes, presta assessoria na aquisição de equipamentos de modo geral, propõe alternativas de compra, inclusive verificando a qualidade nas ações e serviços referentes à sua área ocupacional.

4.2 COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS GERAIS DO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA

- G1** – Coordenar e desenvolver equipes de trabalho que atuam na instalação, na produção e na manutenção, aplicando métodos e técnicas de gestão administrativa e de pessoas.
- G2** – Aplicar normas técnicas de saúde e segurança no trabalho e de controle de qualidade no processo industrial.
- G3** – Aplicar normas técnicas e especificações de catálogos, manuais e tabelas em projetos, em processos de fabricação, na instalação de máquinas e de equipamentos e na manutenção industrial.
- G4** – Elaborar planilha de custos de fabricação e de manutenção de máquinas e equipamentos, considerando a relação custo e benefício.
- G5** – Aplicar métodos, processos e logística na produção, instalação e manutenção.
- G6** – Projetar produto, ferramentas, máquinas e equipamentos, utilizando técnicas de desenho e de representação gráfica com seus fundamentos matemáticos e geométricos.
- G7** – Elaborar projetos, leiautes, diagramas e esquemas, correlacionando-os com as normas técnicas e com os princípios científicos e tecnológicos.
- G8** – Aplicar técnicas de medição e ensaios visando a melhoria da qualidade de produtos e serviços da planta industrial e de sistemas elétricos de potência.
- G9** – Avaliar as características e propriedades dos materiais, insumos e elementos de máquinas, correlacionando-as com seus fundamentos matemáticos, físicos e químicos para a aplicação nos processos de controle de qualidade.
- G10** – Desenvolver projetos de manutenção de instalações industriais e de sistemas elétricos de potência, caracterizando e determinando aplicações de materiais, acessórios, dispositivos, instrumentos, equipamentos e máquinas.
- G11** – Projetar melhorias nos sistemas convencionais de produção, instalação e manutenção industrial e de geração, transmissão e distribuição de energia elétrica, propondo incorporação de novas tecnologias.
- G12** – Identificar os elementos de conversão, transformação, transporte e distribuição de energia, aplicando-os em trabalhos de implantação, operação e de manutenção do processo industrial e de sistemas elétricos de potência.
- G13** – Coordenar atividades de utilização e conservação de energia, propondo a racionalização de uso e de fontes alternativas.

* **G** = Gerais

4.3 COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS ESPECÍFICAS DO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA

- E1 - Instalar e manter redes elétricas, sistemas de acionamentos eletroeletrônicos, prestar assistência técnica a sistemas elétricos de potência (subestações, usinas de geração, linhas de transmissão e distribuição de energia elétrica).
- E2 - Elaborar planos de automação de sistemas de produção utilizando linguagens de controladores lógicos programáveis, programas de simulação, desenhos elétricos, sistemas de desenhos assistidos por computador e cálculos técnicos.
- E3 - Especificar compras de ferramentas e equipamentos, fazendo seleção, solicitação de compras utilizando catálogos, revistas técnicas e Internet.
- E4 - Realizar programas de manutenção em oficinas, indústrias de materiais eletroeletrônicos por meio de levantamentos de características técnicas, estabelecendo fichas e procedimentos, programando paradas e tempos de reposição de componentes.
- E5 - Fazer medições, instalações, manutenções e emissão de laudos técnicos de projetos de sistemas elétricos, de aterramentos, para raios e instalações elétricas.
- E6 - Programar e realizar projetos e manutenções preventivas, preditivas e corretivas em subestações industriais e sistemas elétricos.
- E7 - Elaborar planos de uso racional e da conservação da energia elétrica, por meio da utilização de equipamentos, de técnicas inovadoras, da conscientização de pessoal, e das melhorias de projetos e instalações.
- E8 - Efetuar projetos telefônicos e de instalações elétricas residenciais, comerciais e industriais.
- E9 - Instalar e inspecionar sistemas de medição de energia elétrica.
- E10 - Efetuar, inspecionar e prestar assistência técnica em montagens eletromecânicas de sistemas elétricos de potência, usinas, subestações, linhas de transmissão e redes de distribuição de energia elétrica.
- E11 - Efetuar ligações e operações para fornecimento de energia elétrica em baixa e alta tensão em sistemas elétricos de potência, usinas, subestações e redes de distribuição de energia elétrica.

E = Específicas

4.4 INDICADORES DE CONTEÚDO EM FUNÇÃO DA ÁREA PERFIL DO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA

Plano de Curso – Técnico Industrial em Eletrotécnica

Competências	Itens de Conteúdos	Perfil
G1 - Coordenar e desenvolver grupos de trabalho	Instalação, produção, manutenção, laboratórios, gestão de pessoas.	Coordena equipes de trabalho. Elabora planos de trabalho e escalas de horários. Estabelece objetivo e propõe treinamento de pessoas.
G2 – Aplicar normas técnicas de saúde e segurança no trabalho	Legislação trabalhista, sistemas de qualidade, saúde e segurança no trabalho, instalações, laboratórios e processos industriais e sistemas elétricos de potência.	Zela pelas condições de higiene e segurança. Utiliza normas técnicas de saúde e seg. no trabalho em processos industriais.
G3 – Aplicar normas técnicas em processos de fabricação, instalação e manutenção.	Projetos, processos de fabricação, instalação de máquinas, equipamentos e manutenção.	Aplica normas técnicas em projetos, instalações, processos de fabricação, e manutenção.
G4 – Elaborar planilhas de custo e manutenção	Custo de fabricação e de manutenção de equipamentos Relação custo/benefício Gestão	Elabora planilha de custo de fabricação e manutenção e fabricação Especifica compra de equipamentos
G5 – Aplica métodos, processos e logística na produção.	Processos industriais, manutenção, métodos, logística, produtos, instalações e manutenção e gestão.	
G6 – Projetar, utilizando técnicas de desenho e representação gráfica.	Técnicas de projeto, desenhos técnicos, CAD, caracterização de produtos, ferramentas e máquinas	Elabora e analisa projetos, pesquisas tecnologias, desenhos e produção de equipamentos.
G7 – Elaborar layouts e diagramas.	Técnicas de projeto, layouts, diagramas, esquemas, normas técnicas.	Planeja produção para processos de fabricação e instalação de equipamentos.
G8 – Avaliar características e técnicas de qualidade de medição e ensaios	Materiais e insumos, elementos de máquinas, processos de controle de qualidade ISO 9000, Circuitos Elétricos e Medidas Elétricas.	Pesquisa, coleta dados, faz medições.

Competências	Itens de Conteúdos	Perfil
---------------------	---------------------------	---------------

Plano de Curso – Técnico Industrial em Eletrotécnica

G9 – Avaliar características técnicas de materiais, medição e caracterização de materiais e insumos	Melhorias, técnicas de medição e ensaios tecnológicos. Sistemas da qualidade planta industrial e serviços. Sistemas elétricos de potência	Planeja processos de fabricação Elabora projetos
G10 – Desenvolver projetos de manutenção de instalações	Manutenção de sistemas, instalações industriais. Tecnologia de materiais eletroeletrônicos, equipamentos e máquinas.	Coleta dados, características técnicas. Instala e mantém redes elétricas
G11 – Projetar melhorias em sistemas de produção	Sistemas de produção, instalação, manutenção e métodos de pesquisa.	Avalia processos de fabricação Automatiza sistemas de produção
G12 – Identificar os elementos de GTD da energia	Elementos de geração, conservação, transmissão e distribuição de energia	Utiliza programa de controle de demanda de energia Elabora planos de utilização
G13 – Coordenar a utilização e racionalização da energia	Conservação de energia Fontes alternativas de energia Racionalização de energia	Utiliza programas de controle e racionalização de demanda de energia
E1 – Instalar e manter redes, sistemas, assistência técnica a sistemas elétricos de potência, subestações e usinas geradoras de energia	Geração transmissão e distribuição de energia elétrica, subestações, máquinas e instalações elétricas. Análise, proteção, operação e manutenção de sistemas elétricos de potência	Instala e mantém redes elétricas, sistemas de acionamentos eletroeletrônicos e presta assistência técnica a usinas de geração, subestações, linhas de transmissão e distribuição de energia elétrica
E2 – Elaborar planos de automação.	Controladores lógicos programáveis, inversores de frequência.	Elabora planos de automação de sistemas de produção utilizando linguagens de controladores.
E3 – Especificar compras de ferramentas e equipamentos	Instalações e máquinas elétricas. Tecnologias de materiais, equipamentos de segurança, instrumentação	Especifica compras de ferramentas e equipamentos, fazendo solicitação de compras

Competências	Itens de Conteúdos	Perfil
E4 – Elaborar programas de manutenção	Instalações e máquinas elétricas. Tecnologias de materiais, manutenção elétrica, instrumentação.	Elabora programas de manutenção em sistemas elétricos de potência, por meio de levantamentos de características técnicas, estabelecendo fichas e procedimentos, programando paradas, religamentos e tempos de reposição de componentes
E5 – Fazer medições e manutenção em instalações elétricas	Instalações e máquinas elétricas. Equipamentos de segurança, instrumentação.	Faz medições, instalações, manutenções e emissão de laudos técnicos de projetos de sistemas de aterramento.
E6 – Elaborar programas de manutenção preventiva	Instalações e máquinas elétricas. Tecnologias de materiais, manutenção elétrica, instrumentação.	Elabora manutenção preventiva.
E7 – Elaborar planos de racionalização de energia	Geração transmissão e distribuição de energia elétrica, subestações, máquinas e instalações elétricas.	Elabora planos de conservação e racionalização de energia elétrica
E8 – Efetuar projetos de instalações elétricas	Projetos de instalações	Elabora e analisa projetos de instalações elétricas industriais comerciais e residenciais e projetos de instalações telefônicas.
E9 – Inspeccionar sistema de medição de energia elétrica	Sistemas de medição	Presta orientação técnica aos sistemas de energia elétrica.
E10 – Efetuar montagens elétricas em sistemas de potência	Montagens elétricas em sistemas de potência	Supervisiona serviços de montagem, manutenção de usinas subestações, linhas de transmissão e redes de distribuição de energia elétrica urbanas e rural.

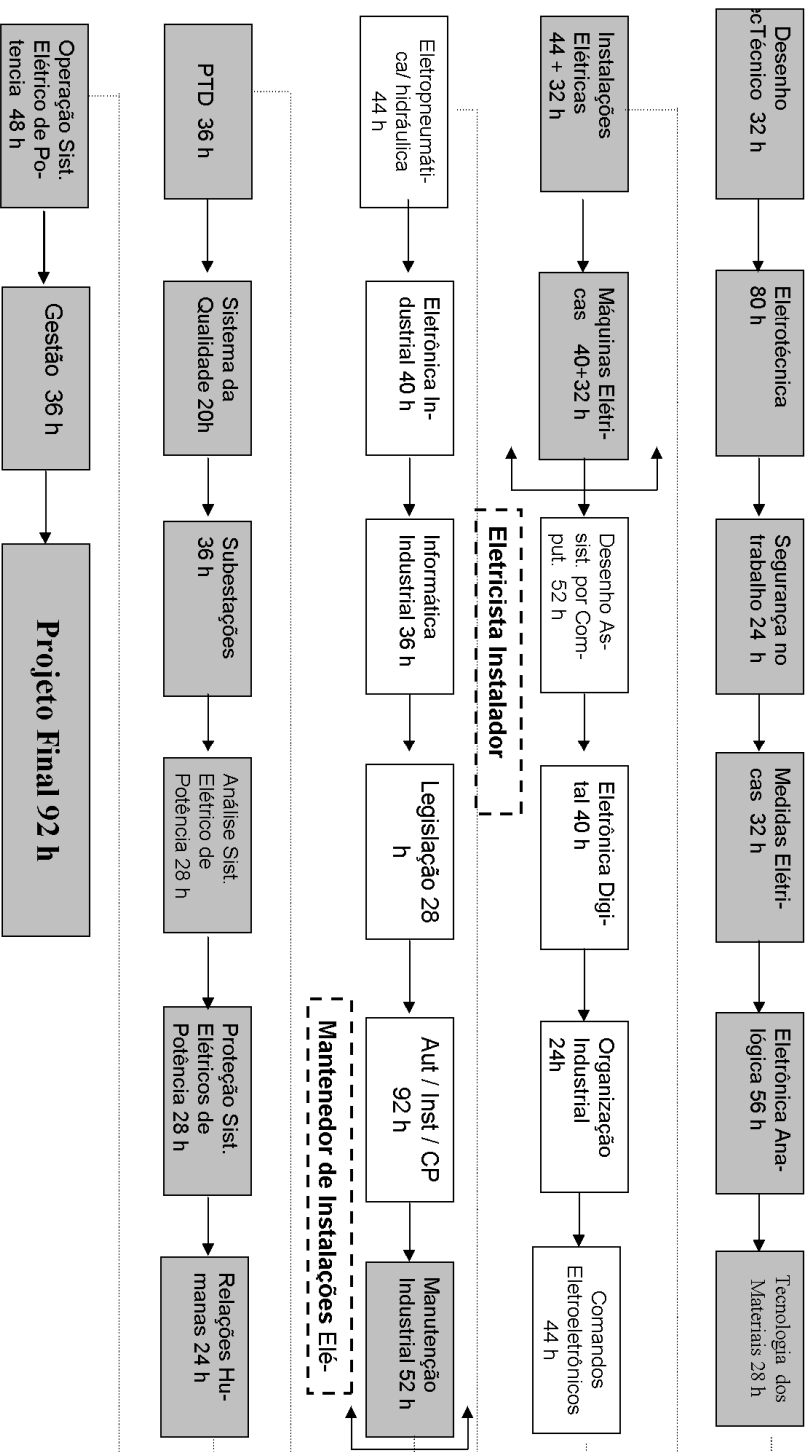
4.5 MATRIZ BÁSICA PARA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

4.5.1 Representação Gráfica do Técnico Em Eletrotécnica

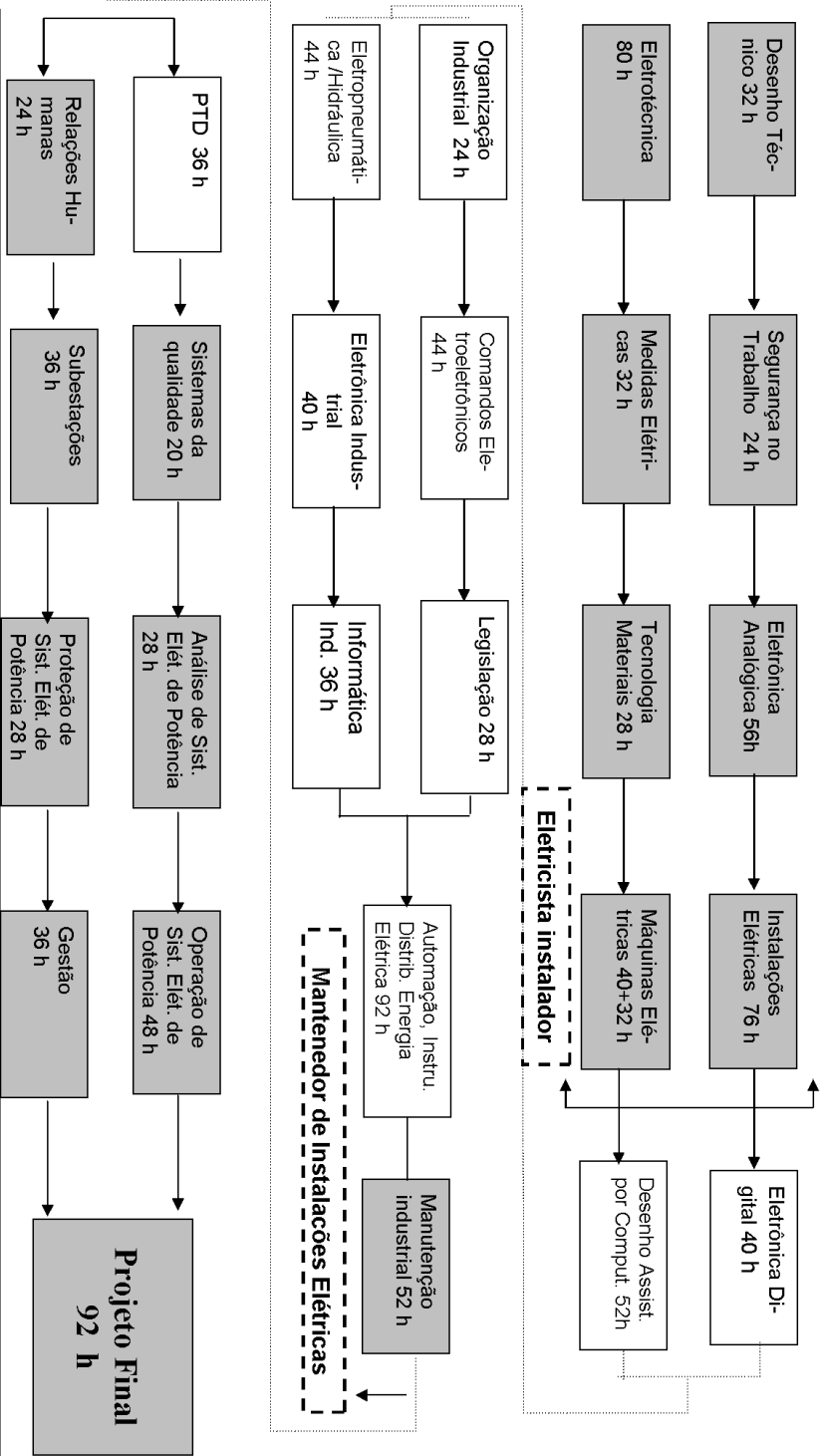
COMPETÊNCIAS GERAIS	ITENS DE CONTEÚDO	PERFIL
G3 → G6 G7	Técnicas de representação gráfica, diagramas, layouts, esquemas catálogos Recursos computacionais 100 h	3 - 4 - 6 - 11 - 15
G1 G5 G6 → G7 G8 G10 G11 G12 G13	TECNOLOGIA Instalações elétricas Produção, manutenção, processos industriais e laboratório de ensaios Máquinas e equipamentos Materiais e insumos Elementos de máquina Pesquisas e programas de manutenção Conservação e transmissão de energia Relatórios técnicos 670 h	2 - 3 - 5 - 6 10 - 18
G1 G2 → G3 G13	GESTÃO Melhorias Conservação de energia Treinamentos, e logística Coordenação de equipes Relações humanas Sistemas de produção Sistemas da qualidade Normas de higiene e segurança 140 h	3 - 7 - 8 - 10 12 - 13

COMPETÊNCIAS GERAIS	ITENS DE CONTEÚDO	PERFIL
G3 G4 G7 G9	PROJETOS Desenvolvimento e análise Custos industriais (instalação e manutenção) Pesquisas de materiais Normas técnicas e ambientais 190 h	2 - 3 - 5 - 10 11 - 12 - 16
E1 E2 E3 E4 E5 E6 E7 E8 E9	ESPECÍFICAS Automação industrial Planos de manutenção Especificação de compras Manutenção e substituição de equipamentos eletrônicos Elaborar planos de racionalização de energia Efetuar projetos de instalações elétricas Inspeccionar sistema de medição de energia elétrica 360 h	4 - 6 - 7 - 9 - 11 15 - 18

4.5.2 ITINERÁRIO SEQUENCIAL DE PRÉ-REQUISITOS DO TÉCNICO COM HABILITAÇÃO EM ELETROTÉCNICA



4.5.3 ITINERÁRIO INTERCALADO DO TÉCNICO COM HABILITAÇÃO EM ELETROTÉCNICA



Plano de Curso – Técnico Industrial em Eletrotécnica

V. CRITÉRIOS DE APROVEITAMENTO DE CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES

5.1. Base Legal

Aproveitar todo conhecimento adquirido de maneira formal ou não formal tem sido uma constante preocupação dos legisladores da educação.

Essa preocupação tem se materializado nos institutos do “ aproveitamento de estudos” e da “ certificação de competências” já contemplados em legislações anteriores.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal n.º 9394/96, do Decreto Federal n.º 2.208/97, dos pareceres CNE n.º 17/97 e n.º 16/99 e a Resolução CNE/CEB n.º 04/99, esses dispositivos legais receberam maior destaque.

Consoante aos objetivos propostos na LDB e legislação complementar, o SENAI de Goiás, na revisão e reedição de seu Regimento Comum, contemplou esses institutos, conforme abaixo transcrito:

Seção VIII

Art. 34 – Os conhecimentos adquiridos pelo educando, por meio formal ou não formal, poderão ser aproveitados, mediante análises de comissão de docentes e especialistas em educação, especialmente designadas pela direção, atendidas as diretrizes constantes da Proposta Pedagógica da unidade escolar.

Cabe ressaltar que o atendimento ao caráter imperativo da lei deve ser realizado por meio de ações criativas que garantam benefícios efetivos para os participantes do processo educacional.

Cumprе alertar, contudo, que na proposição de ações para operacionalizar essas proposições, a seriedade e responsabilidade devem permear todo o processo, sob pena de surgimento de precedentes contrários ao espírito da legislação e, até mesmo, da banalização dos institutos do aproveitamento de estudos e da certificação de competências.

5.2. Procedimentos

5.2.1. Aproveitamento de Estudos

CANDIDATO:

- ➡ Obtém, em processo seletivo, classificação para matrícula em curso oferecido pela unidade escolar;
 - ➡ Requer ao Diretor da Escola a dispensa nas disciplinas já cursadas, cujos conteúdos programáticos correspondem ao do currículo do curso pretendido.
- No requerimento deverá constar, pelo menos:

- ♦ Curso, ocupação / qualificação / habilitação, série / módulos cursados anteriormente;
- ♦ Curso, qualificação / habilitação, semestre/ módulo para o qual pleiteia matrícula;
- ♦ Componente curricular para o qual solicita dispensa por aproveitamento de estudos.

Ao requerimento deverão ser anexados os seguintes documentos:

- ♦ Histórico Escolar;
- ♦ Documento expedido pela escola de origem onde constem os conteúdos programáticos dos componentes curriculares a serem aproveitados.

DIRETOR

- ➡ Designa, por meio de comunicado interno, Comissão Especial de Docentes e Especialistas em educação para análise do pedido.

Farão parte da comissão, obrigatoriamente, os técnicos:

- ♦ Coordenador Pedagógico se houver;
- ♦ Coordenador Técnico e/ ou Instrutor Orientador;
- ♦ Docentes relacionados com os componentes curriculares a serem analisados.

COMISSÃO:

- ➡ Procede a análise do pedido, considerando, entre outros, os seguintes aspectos:

- ♦ Objetivos específicos e instrumentais dos conteúdos programáticos desenvolvidos nos dois cursos cotejados;
 - ♦ Profundidade dos conteúdos das disciplinas ministradas, atentando-se que, embora com denominações idênticas, nem sempre têm correspondência;
 - ♦ Perfil profissional pretendido pelos dois cursos e sua identidade;
 - ♦ Cumprimento integral do currículo da habilitação pretendida.
-
- ⇒ Verifica a possibilidade de concessão da dispensa integral ou parcial da disciplina com a realização de estudos de adaptação, se for o caso;
 - ⇒ Define critérios para realização dos estudos de adaptação;
 - ⇒ Lava ata, para fins de registros escolares e arquivo, da qual deverá constar:
 - ♦ Descrição de todo trabalho desenvolvido;
 - ♦ Parecer sugerindo a concessão ou não da dispensa requerida, com exposição de motivos;
 - ♦ Termo inicial para matrícula no curso pretendido;
 - ♦ Avaliação dos componentes curriculares analisados, expressos em notas de zero a cem;
 - ♦ Estratégias de desenvolvimento dos estudos de adaptação, se for o caso;
 - ♦ Assinatura de todos os membros da comissão.

DIRETOR

- ⇒ Analisa a ata discutindo o parecer com a comissão, se for o caso;
- ⇒ Decide pelo deferimento ou indeferimento do pedido;
- ⇒ Encaminha os documentos à secretaria.

SECRETARIA

- ⇒ Comunica a decisão ao candidato requerente, verificando seu interesse na matrícula, nas condições propostas pela escola;
- ⇒ Processa a matrícula, observando os procedimentos preconizados nas normas e orientações vigentes, utilizando os recursos disponíveis. Se necessário, manter entendimentos com a GEP para efetuar esses registros;

Plano de Curso – Técnico Industrial em Eletrotécnica

- ➡ Registra a seguinte observação nos Diários de classe, nos Controles do Rendimento Escolar e na Ficha Individual do aluno:

“Aluno beneficiado com dispensa de frequência, por aproveitamento de estudos, nos componentes curriculares, no(s) semestre(s)....”

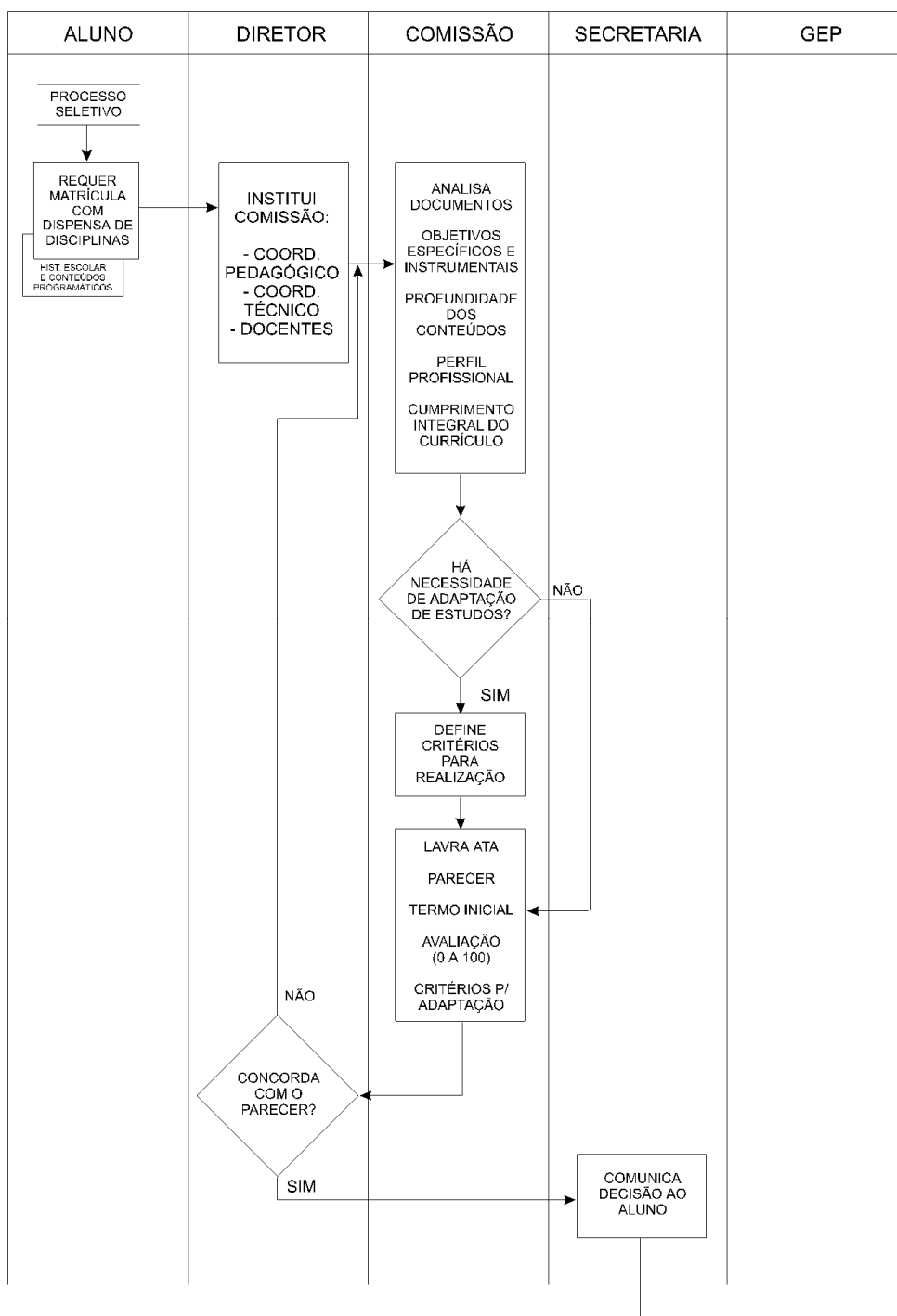
DIRETOR DA ESCOLA:

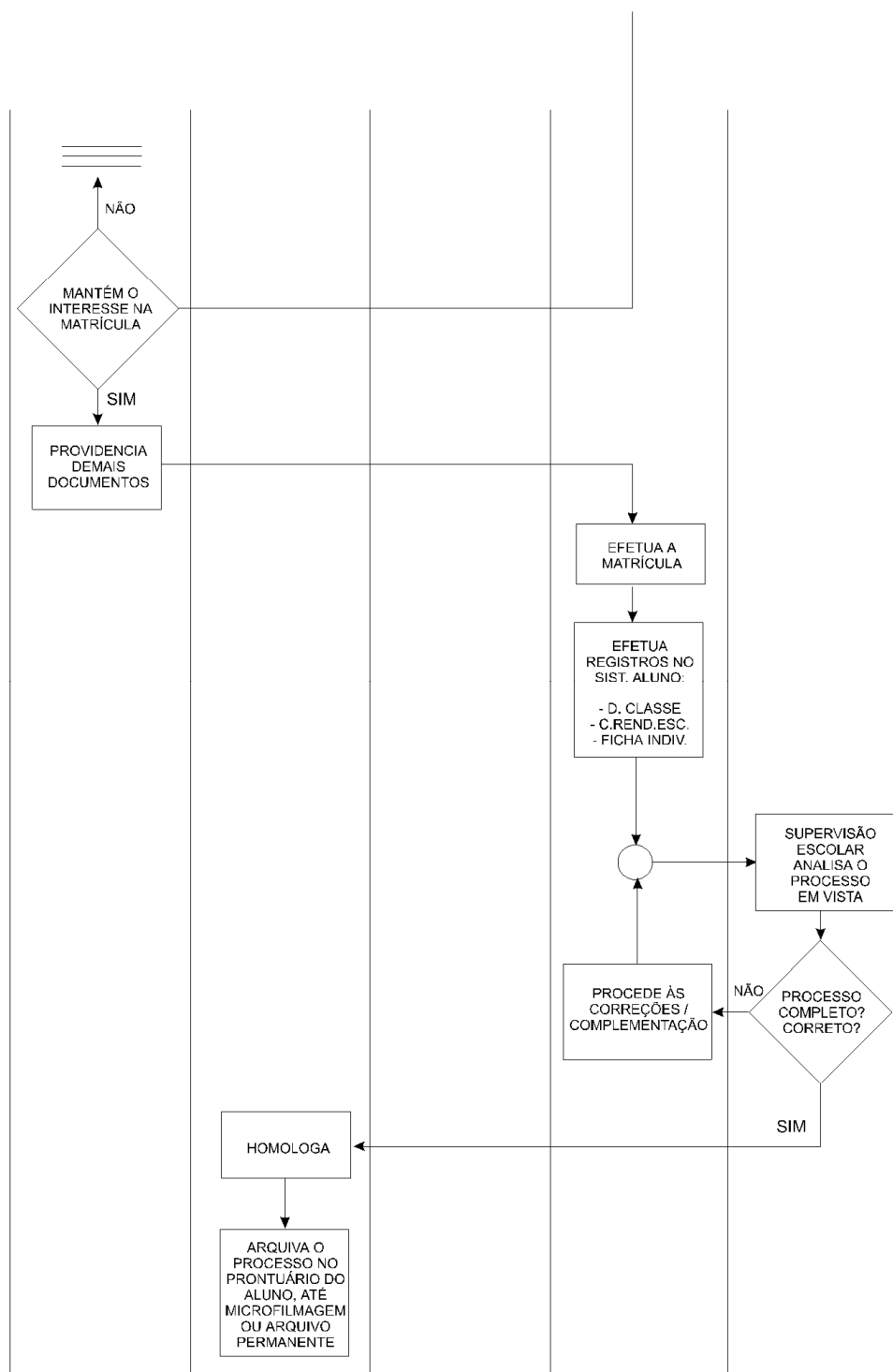
- ➡ Homologa o processo.

SECRETARIA

- ➡ Arquiva o processo no prontuário do aluno

APROVEITAMENTO DE ESTUDOS - FLUXO OPERACIONAL





5.2.2. Certificação de Competências

CANDIDATO

➡ Candidato fará inscrição para prestar exames de certificação em uma ou mais disciplinas de um determinado módulo, de acordo com o itinerário de formação profissional respectivo à área de interesse.

São exigências para inscrição:

ESCOLARIDADE

- ◆ Curso Técnico – Ensino Médio Concluído;
- ◆ Programas – Educação Continuada – sem exigência de escolaridade.

DOCUMENTAÇÃO

- ◆ Documento de identidade via original;
- ◆ Requerimento de inscrição;
- ◆ Comprovante de recolhimento da taxa estipulada.
- ◆ Carteira de trabalho (CTPS)

AVALIAÇÃO

- ◆ O candidato será avaliado por meio de provas escritas e/ou práticas e receberá notas numa escala de 0 (zero) a 100 (cem), sendo considerado aprovado para efeito de eliminação de disciplinas ou conclusão de módulos os que obtiverem nota final igual ou superior a 60 (sessenta).

DOCUMENTAÇÃO

A unidade de formação Profissional que avaliar o candidato deverá emitir:

- ◆ Atestado
Para os candidatos que eliminarem todas as disciplinas de um módulo, de acordo com o itinerário de formação profissional.

Plano de Curso – Técnico Industrial em Eletrotécnica

♦ Certificado de qualificação

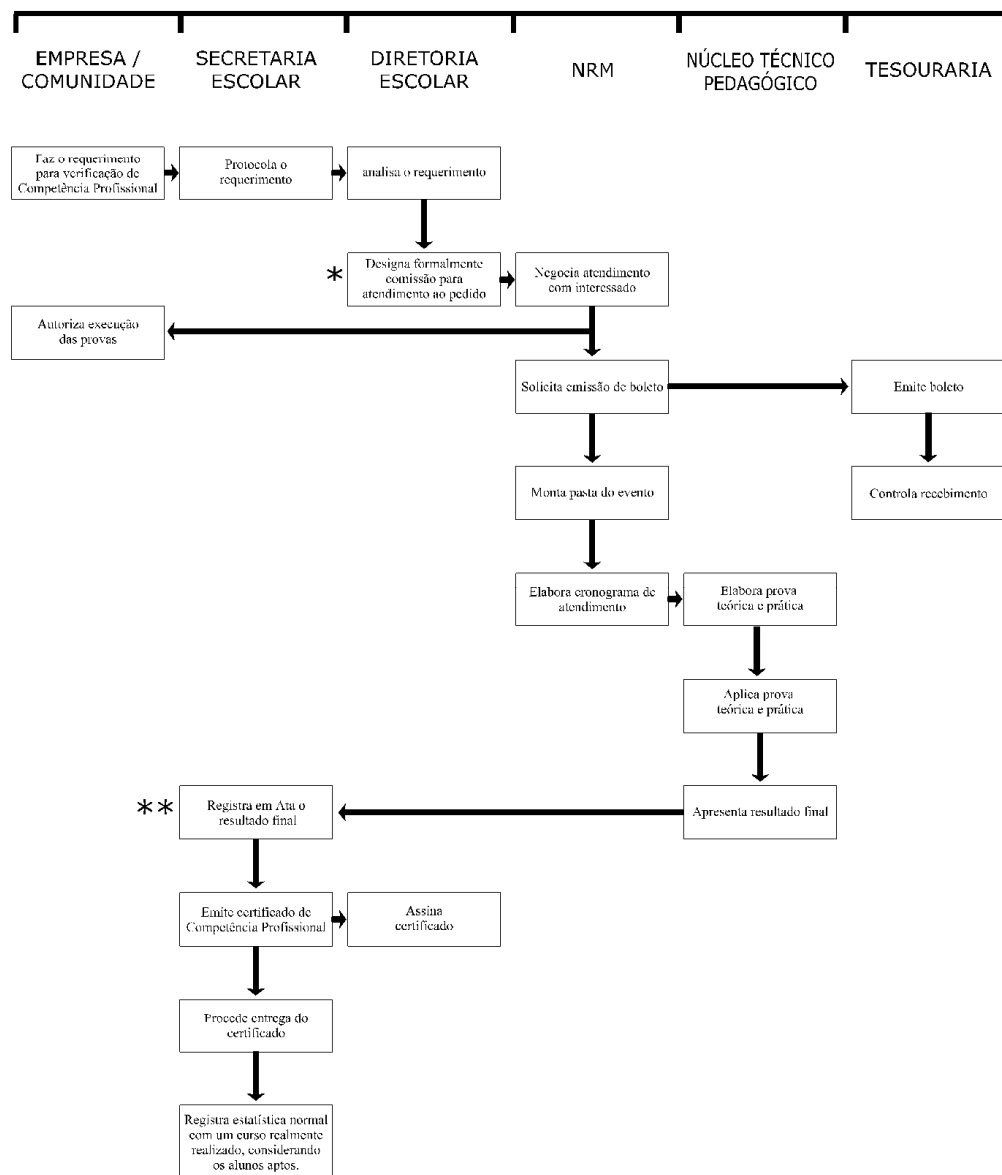
Para os candidatos que eliminarem todas as disciplinas de um módulo, de acordo com o itinerário de formação profissional.

A emissão de certificado de qualificação dar-se-á na escola em que o candidato eliminar a última disciplina do módulo.

♦ Diploma

Ao candidato que eliminar todos os módulos de um curso técnico, de acordo com o itinerário de formação profissional e que tenha cumprido as exigências de estágio supervisionado, de acordo com a legislação vigente.

FLUXO OPERACIONAL PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIA PROFISSIONAL



* Comissão deverá ser composta por: técnicos da área e coordenador pedagógico

** Ata com assinatura da comissão designada pelo Diretor

VI. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Avaliação da aprendizagem deve propiciar:

- Tomada de decisões para a melhoria do desempenho do educando, durante os processos de ensino e aprendizagem;
- Análises do desempenho do educando, com a finalidade de subsidiar decisões sobre a sua promoção ou retenção.

O processo avaliativo deverá ser sistemático e contínuo dado a necessidade de uma avaliação realizada de forma organizada, onde:

- As competências desejadas para a educação profissional estejam bem definidas;
- Os objetivos, conteúdos, estratégias e meios possibilitem uma aprendizagem significativa.

A interpretação do domínio das competências deverá ser feita por meio de diferentes formas de avaliação, que assegurem o desenvolvimento de uma atitude de auto-avaliação do educando e a integração, na discussão dos resultados, entre este e o docente.

O processo avaliativo deverá ser realizado:

- Mediante o emprego de instrumentos e técnicas diversificados, de conformidade com a natureza das competências propostas para a educação profissional;
- Com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

A avaliação da aprendizagem levará em conta uma série de ações:

- Especificação de critérios quantitativos e qualitativos;
- Explicação dos critérios de avaliação para o educando;
- Diversificação de instrumentos e técnicas de avaliação;
- Estímulo ao desenvolvimento da atitude de auto-avaliação por parte do educando;
- Recuperação de desempenhos considerados insatisfatórios.

As competências gerais e específicas adquiridas nos componentes curriculares, nas saídas de qualificação técnica, e na habilitação profissional serão avaliadas de forma sistemática, gradual e contextualizada, proporcionando ao aluno:

- Reflexão, consciência crítica, hábitos e atitudes adequados à sua formação técnico-profissional;
- Situações-problema em que possam demonstrar os saberes: cognitivos, afetivos e psicomotores, de acordo com critérios e objetivos, onde se promovem interações das habilidades, hábitos e atitudes, que possibilitam uma aprendizagem significativa;
- Situação problema como estratégia no processo de aprendizagem, visando desenvolver as capacidades de análise e síntese;
- Busca da integração entre os acontecimentos globalizados sociais, culturais, econômicos, políticos e aqueles que impactam a sua vida pessoal, favoreçam a cidadania e a sua formação como ser humano;
- Instrumentos e técnicas diversificadas, de acordo com a natureza do trabalho e das respectivas competências estabelecidas pela legislação;
- Auto-avaliação e análise de seu desenvolvimento e das dificuldades correspondentes ao alcance das competências gerais e específicas do curso escolhido, com a finalidade de orientá-lo quanto à melhoria de seu desempenho;
- Tomadas de decisões quanto à qualidade do aprendizado e possibilidades de sua inserção no mercado de trabalho, considerando a certificação de competências adquiridas;
- Elaboração de projetos que demonstrem, por meio de resultados do processo de aprendizagem, a eficiência, a eficácia e a efetividade das competências desenvolvidas;
- Processo avaliativo, por meio da observação realizada pelo docente, na construção de projetos individuais, na resolução de situações-problema;

- Diretrizes e procedimentos na mensuração dos indicadores de desempenho e dos resultados das avaliações de Competências, estabelecidas nas situações-problema, obedecendo a uma escala de desempenho como indicado a seguir:

Escala de Desempenho

1		É capaz de realizar determinadas partes da competência de forma satisfatória, mas necessita de assistência e/ou supervisão para realizar <u>toda a competência</u> .
2		É capaz de realizar esta competência de forma satisfatória, mas necessita de assistência e/ou supervisão <u>periódica</u> .
3		É capaz de realizar esta competência de forma satisfatória <u>sem</u> assistência e/ou supervisão periódica.
4	A	É capaz de realizar esta competência de forma satisfatória com <u>velocidade e qualidade</u> mais do que aceitáveis.
	B	É capaz de realizar esta competência de forma satisfatória com <u>iniciativa e adaptabilidade</u> em situações especiais de problemas.
	C	É capaz de realizar esta competência de forma satisfatória e de <u>conduzir</u> outros na mesma realização.

Os critérios da ***avaliação, promoção e retenção*** de alunos são os definidos pelo Regimento Comum das Unidades Escolares SENAI, aprovado pela Resolução CEE nº 127, de 16 de junho de 2000.

VII. INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS

Para o desenvolvimento do Curso, serão proporcionados todos requisitos de ordem técnica e didática imprescindíveis, entre outros: Salas de Aulas, Oficinas, Biblioteca e Laboratórios devidamente equipados com aparelhos, instrumentos, ferramental, material em geral e todos os recursos didáticos necessários. Outrossim, serão atendidas todas as normas de segurança e higiene do trabalho exigidas para tais fins.

VIII. PESSOAL DOCENTE E TÉCNICO

Os agentes do processo educativo são todos os profissionais que exercem atividades de docência e oferecem suporte pedagógico direto, incluídas as atividades de direção ou de administração escolar, apoio técnico ou de orientação, além dos educandos, da família e representantes da comunidade junto à Unidade escolar. A Unidade não deve deixar de vista os princípios de Solidariedade, Ética, Pluralidade Cultural, Autonomia e Gestão Participativa que regem as relações entre os agentes do processo educativo, que embasam a Proposta Pedagógica da Unidade e que estão contidos na relação de Direitos e Deveres dos Cidadãos.

(Artigos 49 e 50 – Regimento Comum das Unidades Escolares do SENAI de Goiás)

IX. DIPLOMAS / VERTIFICADOS

Ao aluno que concluir, com aproveitamento, todos os componentes curriculares, acrescidos do estágio supervisionado e haver provado, mediante apresentação de certificado a conclusão do ensino médio, será outorgado e conferido o diploma de **TÉCNICO INDUSTRIAL EM ELETROTÉCNICA**.

- O aluno que comprovar a conclusão do **módulo de Qualificação Técnica**, com aproveitamento e frequência estabelecidos pela legislação vigente, fará jus ao respectivo certificado.
- Os diplomas / certificados serão registrados pela Unidade Escolar expedidora em livro próprio, e terão validade nacional.

X. INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

10.1. Organização da Vida Escolar

10.1.1. Organização Didática

Os cursos desenvolver-se-ão nas Escolas SENAI do Departamento Regional de Goiás, que dispõem, para tanto, das infra-estruturas (laboratórios, equipamentos, instalações e condições técnicas), norteados pelo Regimento Comum das Unidades Escolares, pelas disposições legais vigentes e por instruções complementares baixadas pela Gerência de Educação Profissional do SENAI. As turmas serão constituídas de 36 alunos no máximo.

O curso será desenvolvido em 3 semestres para o período diurno e em 4 semestres para o período noturno e os componentes curriculares que o integram obedecerão às condições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência.

Os conteúdos programáticos serão elaborados em função dos objetivos do curso, das competências requeridas pelo profissional no mercado de trabalho atual, da análise ocupacional e das instruções e normas vigentes. Para a atualização constante dos conteúdos, buscar-se-á a cooperação das empresas que atuam na área em questão, no que diz respeito aos conhecimentos necessários ao exercício profissional dos concluintes do curso.

A duração do referido curso será de, no mínimo, 1.200 horas de trabalho escolar efetivo do mínimo profissionalizante, divididos em 4 semestres de 300 horas no período noturno ou 3 semestres de 400 horas no período diurno.

Após cada período letivo, poderá haver um recesso escolar de no máximo 31 (trinta e um) dias. Durante o recesso escolar poderão ser programadas atividades a serem desenvolvidas em empresas da área ou área afim à da formação profissional a que se refere este Plano.

10.1.2. Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado exigido para a Habilitação realizar-se-á em condições reais de trabalho, em empresa ou em instituição que atue na mesma área ou em área afim à formação profissional proporcionada ao aluno e terá a duração mínima de 400 horas, a serem cumpridas no prazo determinado pela legislação vigente.

O aluno que comprovar haver exercido, por dois ou mais anos, funções de competência de Técnico, poderá ser dispensado da realização do estágio supervisionado, de acordo com as instruções baixadas por órgão competente.

10.2. Regime Escolar

10.2.1. Inscrição ao Processo de Seleção

As inscrições serão realizadas nas épocas previstas no Calendário Escolar.

No ato da inscrição, os candidatos deverão comprovar:

- I - haver concluído o Ensino Médio;
- II - idade mínima de 18 anos, na data fixada para início das aulas.

O Departamento Regional poderá, nas épocas oportunas, determinar outras condições especiais para inscrição, entre as quais: limite mínimo de idade mais elevado que o constante do inciso II do item anterior; restrições a candidatos que não tenham, realmente, interesse em trabalhar na indústria, ou ainda a exigência de vínculo empregatício com empresas.

10.2.2. Processo de Seleção de Candidatos à Matrícula

Os candidatos à matrícula poderão, quando for o caso, a critério do Departamento Regional, serem submetidos a processo de seleção que comprove suas aptidões físicas e mental e que possuam conhecimentos requeridos para a frequência do Curso objeto deste Plano.

O processo de seleção será realizado por técnicos e professores da Escola SENAI de Goiás.

Os candidatos serão chamados à matrícula por ordem de classificação, até o limite das vagas existentes, dando-se prioridade àqueles que, encaminhados por empresas do âmbito do SENAI, mantiverem com elas vínculo empregatício ou apresentarem termo de compromisso, por elas firmado, para fins de realização do Estágio de prática profissional.

10.2.3. Matrícula

São condições para matrícula no 1º semestre do Curso:

I - ter sido habilitado no processo de seleção, e classificado dentro do número de vagas existentes, de acordo com a prioridade estabelecida no item referente ao Regime Escolar “Processo de Seleção de Candidatos à matrícula”;

II - apresentar documento que comprove quitação com o Serviço Militar (candidatos do sexo masculino) e Título Eleitoral (maiores de 18 anos).

III - Apresentar declaração de concordância com as disposições deste Plano e com os dispositivos do Regimento comum das Unidades Escolares do SENAI de Goiás.

A matrícula em termos subsequentes ao primeiro semestre efetivar-se-á nas épocas próprias constantes do Calendário Escolar.

10.2.4. Horário Escolar

O Horário Escolar será organizado com base no Regimento das Unidades Escolares do SENAI de Goiás e nas constantes do quadro “Organização Curricular”, integrante deste Plano. As aulas terão a duração de uma hora (hora relógio).

10.2.5. Transferência e Aproveitamento de Estudos

Os pedidos de transferências de alunos só serão aceitos em caso de existência de vagas e se o interessado cursar, no Estabelecimento de origem, o mesmo Curso objeto deste plano, atendidas, ainda, às normas complementares baixadas pelo Departamento Regional.

XI. BIBLIOGRAFIA

ANTAS, Luiz Mendes. **Dicionário de Termos Técnicos Inglês/Português**. 3.ed. São Paulo: Angelotti, [s.d].

Associação Brasileira de Normas técnicas. **Instalações Elétricas de Baixa Tensão**: NB-3; NBR 5410/97. Rio de Janeiro, [s.d]

COTTIM, Ademário A M. B. **Instalações elétricas**. São Paulo: Mc-Graw Hill do Brasil, [s.d].

CNI.Confederação Nacional das Indústrias. **Conservação de Energia Elétrica na Indústria**: orientações técnicas. Rio de Janeiro: CNI. 1992. 91p.

CRITÉRIOS de projetos de redes de distribuição áreas urbana classe 15 E 36,2KU-NTD-08. Goiânia: CELG, [s.d].

CRITÉRIOS de projetos de redes de distribuição rural – ntd-07. Goiânia: CELG, [S.D]

CROFF, Terrel. **Elettricidade prática**. São Paulo: Melhoramentos, [s.s]. 680 p.

ELETROBRÁS. **Proteção de sistemas aéros de distribuição**. CODI/CCON. Rio de Janeiro: Campus, [s.d].

FERREIRA, Walter L. **Critérios para projetos, execução e manutenção De instalações elétricas**.

_____. **Operativas de sistemas elétricos**. Goiânia: CEFET-GO, [s.d].

_____. **Tecnologia dos materiais e equipamentos elétricos**. Goiânia: CEFET-GO.

_____. **Análise de esquemas elétricos de sistemas de potência**. Goiânia: CEFET-GO, [s.d]

IEC. **Instalações e engenharia de corrosão**: sistema de proteção catódica. Rio de Janeiro: Diagraphic, [s.d], 261p.

KOSOV, Irving. **Máquinas elétricas e transformadores**. Porto Alegre: Globo, [s.d]

MARTE, Cláudio Luiz. **Automação**: a inteligência distribuída nas edificações. São Paulo: Carthago e Forte Editora Associados, [s.d]

MARTIGNONE, Alfonso. **Máquinas de corrente alternativa**. Porto Alegre: Globo, [s.d].

MEDEIROS FILHO, Solon. **Medição de energia elétrica**. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, [s.d].

NORMAS técnicas para fornecimento de energia elétrica em B.T.-NTD-04
Goiânia: CELG, [s.d]

NORMAS técnicas para fornecimento de energia elétrica em A – T, NTD-05.
Goiânia: CELG, [s.d].

PERTENCE JR, Antônio. **Amplificadores operacionais e filtros ativos**.
3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1988. 359p.

RECH, Paulo. **Painéis de ferramentas**. Florianópolis: [s.d]. 67p.

SARAIVA, Delcyr Barbosa. **Materiais elétricos**. Rio de Janeiro: Guanabara
Dois, [s.d].

SCHMITD, Walfredo. **Tabelas de Eletricidade**. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou,
1982. 377p.

SOBRAL, José Joaquim. **Eletrônica geral**. São Paulo: Brasiliense, [s.d]

VASSALO, Francisco Ruiz. **Manual de Osciloscópio**. São Paulo: Hemus,
[s.d], 117p.

_____. **Manual de instrumentos de medidas eletrônicas**. São Paulo: Hemus,
[s.d], 220p.

WILSON, J. A, KAUFMANN, Milton. **Eletrônica básica: teoria e prática**. São
Paulo, Rideel, [s.d], 178p.