

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, FORMAÇÃO E IDENTIDADE: O Projeto
Escola de Fábrica e a construção identitária de jovens trabalhadores

Bárbara Regina Gonçalves Vaz Duarte

Pelotas
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Bárbara Regina Gonçalves Vaz Duarte

**REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, FORMAÇÃO E IDENTIDADE: O Projeto
Escola de Fábrica e a construção identitária de jovens trabalhadores**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientador: **Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito**.

**Pelotas
2008**

Dados de catalogação na fonte:

Aydê Andrade de Oliveira CRB - 10/864

D812r	<p>Duarte, Bárbara Regina Gonçalves Vaz. Reestruturação produtiva, formação e identidade: o projeto escola de fábrica e a construção identitária de jovens trabalhadores / Álvaro L. Moreira Hypólito. - Pelotas, 2008. 185f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas.</p> <p>1. Formação profissional. 2. Educação. 3. Identidades. I. Hypólito, Álvaro L. Moreira, <u>orient.</u> II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
-------	---

Bárbara Regina Gonçalves Vaz Duarte

**REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, FORMAÇÃO E IDENTIDADE: O Projeto
Escola de Fábrica e a construção identitária de jovens trabalhadores**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de **Mestre em Educação.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito (Orientador) - UFPel

Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino - UFPel

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira - UFPel

Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi - UFAL

Profa. Dra. Naira Lisboa Franzoi – UFRGS

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Álvaro Moreira Hypolito, primeiramente, como meu orientador e por aceitar conduzir este estudo com muita competência, sabedoria e paciência. Mas, principalmente, como pessoa e amigo que o considero, sempre demonstrando um “grande” caráter, personalidade e equilíbrio em todas as ocasiões;

Agradeço em particular aos Professores Jarbas Santos Vieira e Mauro Del Pino, como parte importante e integrante de toda essa caminhada e construção;

Jarbas, obrigada por teres acreditado em mim e no meu trabalho, permitindo me inserir no grupo de pesquisa, e hoje, permitindo que eu também me insira no teu grupo de amizades, “és um grande companheiro de estudos, apoiador e incentivador”;

Mauro, agradeço, primeiramente, pelo apoio enquanto colega no CAVG e depois, como um grande incentivador e mestre, “tenho um grande respeito por ti enquanto profissional e enquanto pessoa, íntegro, amigo e sempre disponível a ajudar”;

Ao Projeto Capes/PROEJA, por ter financiado durante um ano esta pesquisa, possibilitando minha dedicação integral no desenvolvimento deste trabalho;

Em especial, agradeço ao meu marido Glaucius por me incentivar, me apoiar e principalmente, por me compreender em todos os momentos, desde os mais brandos até os mais difíceis, “durante estes dois anos mostrasses ser um grande companheiro, sempre compreendesses minhas atitudes, mesmo que não concordasses com elas e, muitas vezes, fosse difícil aceitá-las, e nunca reclamasses das minhas ausências, e essas foram muitas, demonstrando um enorme respeito comigo e com o meu trabalho. Muito obrigada!”

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	8
RESUMO	10
ABSTRACT	12
1 INTRODUÇÃO	14
1.1 PROJETO ESCOLA DE FÁBRICA: Uma breve descrição.....	17
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
1.2.1 Justificativa e o Problema de Pesquisa.....	28
1.2.2 Objetivos.....	28
1.2.2.1 Objetivo Geral	28
1.2.2.2 Objetivos Específicos	29
2 MODELOS DE GESTÃO NA PRODUÇÃO CAPITALISTA	30
2.1 INTRODUÇÃO	30
2.2 MODELO DE ORGANIZAÇÃO E PRODUÇÃO: Taylorismo e Fordismo	30
2.2.1 A crise do Fordismo	34
2.3 MODELO DE PRODUÇÃO FLEXÍVEL: Pós-Fordismo	40
2.3.1 Os princípios da Produção Flexível e o modelo de produção capitalista na atualidade.....	42
3 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NA GESTÃO DA FORÇA DE TRABALHO	46
3.1 INTRODUÇÃO	46
3.2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	47
3.3 FORMAÇÃO DE TRABALHADORES.....	55
3.4 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E EDUCAÇÃO	57
4 AS TRANSFORMAÇÕES NO MERCADO DE TRABALHO E A EDUCAÇÃO	66
4.1 DAS QUALIFICAÇÕES ÀS COMPETÊNCIAS	66
4.2 O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES	74
5. ESTUDOS SOBRE CURRÍCULO E IDENTIDADES	80
5.1 CURRÍCULO	80

5.1.1 Currículo e Formação Profissional	85
5.2 IDENTIDADES	95
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
ANEXOS	132
ANEXO 1 – Lei nº 11.180, de 23 de Setembro de 2005	133
ANEXO 2 – Resolução/FNDE nº 31 de 22 de Julho de 2005	141
ANEXO 3 – Projeto para o Curso de Mecânico Montador	153
ANEXO 4 – Manual do Aluno – etapa III	160
ANEXO 5 – Plano de Trabalho Local/Regional: 3ª etapa	169
ANEXO 6 – Roteiro das entrevistas.....	182

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BIRD – Banco Interamericano de Reconstrução para o Desenvolvimento

CEFET-RS – Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas

CGTEE – Companhia de Geração Térmica de Energia Elétrica

CONJUVE – Conselho Nacional da Juventude

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio e o Exame Nacional de Cursos

ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENC – Exame Nacional de Cursos

FUNCEFET – Fundação de Apoio ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas

ISO - International Organization for Standardization / Organização Internacional para Padronização

MEC – Ministério da Educação

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PROEP – Programa de Reforma da Educação Profissional

SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

RESUMO

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, FORMAÇÃO E IDENTIDADE: O Projeto Escola de Fábrica e a construção identitária de jovens trabalhadores

As transformações ocorridas no mundo do trabalho, originadas principalmente da revolução industrial-tecnológica, promoveram profundas modificações na organização do processo produtivo no contexto da globalização e, conseqüentemente, grandes mudanças no modo de se preparar para o mercado de trabalho. A qualificação dos trabalhadores e a capacitação da força de trabalho ganharam destaque e, com isso, emerge uma flexibilidade e uma instabilidade do emprego formal. A ameaça de desemprego em um mercado de trabalho desregulamentado e instável confere à empresa o poder de negociação (e/ou imposição) em relação às formas e condições de trabalho. Nesse sentido, observa-se uma tendência no crescimento dos desafios que testam a capacidade do profissional de se manter em condição de vender seu conhecimento, uma vez que este novo padrão exige-lhe qualidade, flexibilidade e maior produtividade, para se manter empregável.

Nesse contexto, este trabalho de pesquisa estudou os conceitos de flexibilidade, empregabilidade, identidade e formação profissional, que se encontram impregnados nas políticas públicas educacionais, através de programas que visam à inclusão social. Para isso, investigou o Projeto Escola de Fábrica, em suas concepções e práticas curriculares. No intuito de desenvolver tal pesquisa, realizou-se um estudo de caso no CEFET-RS, em dois cursos de Qualificação Profissional de Nível Básico, ambos ofertados pelo Projeto mencionado.

O estudo realizado buscou compreender algumas inquietações, especialmente: a) de que forma o Projeto Escola de Fábrica contribui para a construção das identidades dos jovens trabalhadores em formação, e b) qual sua relação com o PROEJA, programa que se destina a ofertar vagas para o ensino médio integrado à educação profissional. Com estes propósitos, constituiu-se uma pesquisa qualitativa, para a qual foram selecionados docentes, estudantes e gestores, participantes do Projeto Escola de Fábrica, bem como publicações oficiais, como fonte de informações e fundamentação.

Analisou-se a estrutura do currículo do Projeto Escola de Fábrica e como este é incorporado aos discursos dos sujeitos da pesquisa. Observou-se de parte dos gestores e docentes a confirmação da exigência de profissionais mais criativos, ágeis, preparados/capacitados e flexíveis para a demanda do mercado, reafirmando um discurso latente no cotidiano escolar que propaga a flexibilidade na formação profissional para a empregabilidade; entre os discentes, é transparente o discurso que serve como elemento potencializador da empregabilidade, permitindo inferir que a identidade que estes jovens trabalhadores estão construindo reafirma a idéia do consumo dos diplomas/certificação, visando sua própria inserção no mercado de trabalho.

Palavras-Chave: Educação, Formação Profissional, Identidades

ABSTRACT

PRODUCTIVE RESTRUCTURING, PROFESSIONAL EDUCATION AND IDENTITY: The Factory School Project and the identity construction of young workers

The transformations occurred in the world of labor, mainly in face of the industrial-technological revolution, have impressed deep changes in the organization of the productive process in the context of globalization and, in consequence, great changes in the preparation for the labor market, demanding the qualification of workers and the capacitation of workforce. This results in the flexibility and instability of formal jobs. The threat of unemployment in a deregulated and unstable market bestows on companies the power of negotiation (and/or imposition) as to labor forms and conditions. It can be observed a trend for the growth of challenges testing the ability of professionals of selling their knowledge, since this new market design demands them quality, flexibility and greater productivity in order to keep employability.

This research has studied the concepts of flexibility, employability, identity and professional education, that permeate the educational public policies through programs aimed at social inclusion. For such, it has investigated the Factory School Project (Projeto Escola de Fábrica) in its conceptions and curricular practices, by means of a study case carried out at CEFET-RS, in two courses of professional qualification at basic level, both offered by the mentioned project.

. The study sought to understand especially: a) how the Factory School Project contributes for the construction of identities of young workers under

training; and b) how it relates to PROEJA, a program that combines secondary and professional education. It was developed through a qualitative research in which teachers, students and administrators participating in the Factory School Project were interviewed, and official documents were used as source of information and support.

The curricular structure of the Factory School Project has been analyzed, as well as the way the curriculum was incorporated to the discourses of the subjects. The administrators and teachers have confirmed the demand for creative, agile, prepared/capacitated, flexible professionals, as required by the market, reaffirming a latent discourse in the school quotidian which proclaims flexibility in professional education towards employability. Among students, it could be observed a transparent discourse that functions as an empowering element for employability, in a way that allows inferring that the identity these young workers are building reassures the idea of consumption of diplomas/certification, with views to their own insertion in the labor market.

KEY WORDS: Education, Professional Education, Identities

1 INTRODUÇÃO

As exigências atuais de mercado são múltiplas e complexas. É preciso ser mais flexível, ter senso crítico, ser criativo, e possuir atributos que não se buscavam no passado. Algumas dessas novas exigências do mercado de trabalho do século XXI relacionam-se à importância de um profissional dinâmico e autônomo, capaz de olhar para determinada situação sob vários ângulos com o objetivo de chegar a soluções adequadas.

O novo profissional deve apresentar uma capacidade de processar informações capaz de lhe conferir vantagem competitiva em relação aos demais profissionais. O ser humano, porém, não é somente agressivo e competitivo, podendo também ser cooperativo e solidário.

Nesse quadro evidencia-se uma tendência à flexibilização nas relações de trabalho: em que as grandes companhias, para ficarem mais ágeis, estão construindo pequenas empresas dentro delas, com profissionais que precisam ser gestores competentes a ponto de buscar as melhores oportunidades de negócios para a sua unidade. (DEL PINO, 1997)

O que muda na forma de ensinar e produzir na sociedade da informação e do conhecimento? Formação técnica não garante emprego? As tecnologias mudam nossas vidas, ameaçam nossas crenças, tiram nossas certezas. Vale a pena frisar que o diploma não pode garantir o ingresso do profissional no mercado e muito menos a sua permanência. O diploma pode ser um ponto de partida na trajetória profissional, mas não garante o sucesso dessa caminhada. (DELUÍZ, 2001)

Educadores e empresários discutem esse impacto, o papel da escola na constituição de relações sociais mais justas, e também como se pode – a partir

da inclusão tecnológica – evitar a exclusão social. Como conciliar a necessidade de uma formação sólida com a pressa em encontrar um lugar no mercado de trabalho? (DELUIZ, 2001)

Assim como a sociedade muda de forma descontínua e imprevisível, muda também o mundo do trabalho e, conseqüentemente, o modo de se preparar para ele. Hoje o profissional tem que mostrar competências e, para estar em conformidade com o novo mercado, tem que mudar também algumas atitudes.

Embora atualmente já se busque a relação entre escolaridade e emprego, a articulação entre educação e trabalho ainda permanece como uma questão não resolvida nos sistemas educacionais. Já se percebe uma ruptura entre ambas as esferas, de sorte que essa articulação não é considerada importante e é marginalizada. As reformas educacionais desenvolvidas em nosso país não privilegiam o desenvolvimento de vínculos entre esses dois campos fundamentais: se, por um lado, as preocupações da educação dificilmente ultrapassam o âmbito do pedagógico, por outro, nos programas de formação para o trabalho não é dada a devida importância ao enriquecimento dos currículos com componentes propriamente educacionais. (SANTOS, 2001)

O vínculo entre educação e trabalho tem-se reduzido à educação técnica oferecida no ensino médio e à formação profissional em suas formas mais tradicionais, para a qual o setor formal da economia tem sido o ponto de referência. Além disso, a oferta de educação para o trabalho está quase sempre sob a responsabilidade de instituições que competem entre si.

Por outro lado o trabalho divide, de forma cada vez mais fragmentada, aqueles que têm emprego estável e bem remunerado, e aqueles que vivem na absoluta informalidade. Nesse sentido, tem-se a impressão de que a educação está cumprindo mais uma função de “reprodução das diferenças sociais”, do que a de promover novas formas de convivência. (SANTOMÉ, 1998 p. 66-67)

Hoje, a necessidade de uma oferta educacional vinculada ao trabalho está baseada na situação educacional e profissional de amplos segmentos da população que se encontram dentro ou fora da escola. Para aqueles que se encontram na escola o trabalho constitui uma referência importante,

considerando-se que após completar a escolaridade básica os jovens buscam o mundo do trabalho.

O atendimento à população fora da escola tem sido postergado e vem acontecendo com a promoção de programas de educação de jovens e adultos e cursos de educação não formal. Essa é uma população que apresenta defasagem em sua escolaridade e está interessada no ingresso no mercado de trabalho. Tal ingresso ocorre sem a devida qualificação básica e profissional, motivo pelo qual se torna necessário oferecer programas de formação que facilitem a inserção no mercado e melhorem as condições requeridas para a permanência no emprego. É necessário, ainda, complementar os programas de capacitação técnica com conteúdos de educação básica, não só para compensar o *déficit* apresentado pelos alunos, como para dotar esses programas da integração requerida pelo processo educacional. (CARVALHO, 2003)

Conforme Carvalho (2003), a insuficiência anterior de programas educacionais que contemplassem a dimensão do trabalho e a necessidade de se enriquecer os programas de formação com componentes educacionais, motivaram a inclusão da temática educação-trabalho na dinâmica de uma rede de inovações educacionais; isto se pode ver nos inúmeros programas existentes atualmente, como o próprio Escola de Fábrica, o Proeja, entre outros. Essa insuficiência se faz presente em todo o sistema educacional, no ensino formal _ tanto na educação básica quanto na formação profissional, nos cursos técnicos e na educação não formal. (CARVALHO, 2003)

Nessa perspectiva, este trabalho busca entender o Projeto Escola de Fábrica, passando por categorias diretamente relacionadas às transformações do setor produtivo, ao mundo do trabalho e à crise do trabalho assalariado, tais como as competências, a empregabilidade, as políticas educacionais, a qualificação e a formação profissional e as identidades do jovem trabalhador no contexto da reestruturação produtiva.

1.1 PROJETO ESCOLA DE FÁBRICA: Uma breve descrição

O Projeto Escola de Fábrica é uma iniciativa do Governo Federal, executada pelo MEC – Ministério da Educação e pela SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como modelo os projetos Pescar e Formare, conforme notícia disponibilizada no *site* do MEC em 14 de Janeiro de 2005.

Os dois projetos possuem a mesma matriz organizacional que deu origem ao programa Escola de Fábrica. Tanto o Projeto Pescar, implantado em 1995 pela Fundação Projeto Pescar¹, quanto o Projeto Formare, implantado em 1998 pela Fundação lochpe², dedicam-se à disseminação de um modelo de franquia social, sensibilizando e envolvendo organizações empresariais no resgate da cidadania e na capacitação profissional de jovens de baixa renda via o exercício de uma profissão, promovendo socialmente a inclusão.

O Projeto Escola de Fábrica tem como finalidade principal prover formação profissional inicial e continuada a jovens de baixa renda, conforme previsto no Art. 2º da Lei nº 11.180, de 23 de Setembro de 2005, a qual institui o projeto. Os jovens beneficiários são inseridos no mercado de trabalho através de cursos de iniciação profissional em unidades formadoras no próprio ambiente das empresas, no intuito de gerar renda e incluí-los socialmente.

Dentre as metas apresentadas no Projeto pode-se destacar algumas,

¹ A Fundação Projeto Pescar é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, mantida por empresas e apoiada por instituições privadas e públicas, nacionais e internacionais. Foi criada em 1995 para disseminar o modelo pioneiro de franquia social desenvolvido pelo Projeto Pescar no Brasil. Sua principal atividade é sensibilizar e envolver organizações empresariais no resgate da cidadania e na preparação de adolescentes de baixa renda por meio do exercício de uma profissão, de modo a promover inclusão social. Disponível em: <http://www.projetopescar.org.br/home.asp>. Acesso em: 31/03/2008.

² Instituída em 1989 pela lochpe-Maxion S/A - grupo empresarial que opera nos segmentos de autopeças e equipamentos ferroviários - a Fundação lochpe desenvolve programas nas áreas de Educação, Cultura e Bem-Estar Social realizando parcerias com entidades públicas e privadas. A Fundação lochpe é uma organização civil sem fins lucrativos, que se dedica a apoiar profissionais e empresas em suas ações de investimento social. Mantendo a Educação de crianças e adolescentes como prioridade, a Fundação lochpe apóia ações de investimento social e atividades culturais. Os programas educacionais, nos vários níveis de ensino, objetivam promover o desenvolvimento integral de crianças e jovens capacitando-os a exercer uma profissão, ampliando suas habilidades de expressão e comunicação, estimulando sua criatividade e reforçando, assim, sua formação como cidadãos. Ex.: Formare - a primeira franquia social sem fins lucrativos do Brasil investe na formação profissional de jovens de população de baixa renda. Disponível em: <http://www.formare.org.br/site/index.php>. Acesso em: 31/03/2008.

como: promover socialmente a inclusão de jovens com baixa renda, através da iniciação profissional; fortalecer a descentralização da execução de políticas públicas entre atores sociais público-privados; apoiar ações dos setores produtivos referentes à responsabilidade social; propiciar o entrosamento da a iniciação profissional com as diretrizes de um desenvolvimento sustentável; buscar a empregabilidade dos egressos; superar a marca dos 50% de aproveitamento da força de trabalho formada no Projeto, em torno de seis meses após a conclusão do curso; e certificar 40 mil jovens até dezembro de 2006.

O Projeto propõe-se atender jovens com idade entre 16 e 24 anos, com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, que estejam matriculados e freqüentando o Ensino Básico ou a EJA – Educação de Jovens e Adultos, a partir da 5ª série até o terceiro ano do ensino médio.

Para participar do Projeto, os jovens são selecionados por critérios estabelecidos pelo MEC, os quais se constituem em: uma redação de próprio punho sobre as expectativas em relação ao curso desejado, e realização de um exame e/ou entrevista para avaliar a aptidão ao curso desejado. Em caso de demanda acentuada é aplicada uma prova de conhecimento, autorizada previamente pelo MEC.

Os jovens selecionados têm como benefícios alimentação, uniforme, transporte, material didático e seguro de vida fornecido pela empresa formadora, além de uma bolsa no valor de R\$ 150,00 pagos pelo MEC; em contrapartida, o aluno deverá freqüentar, no mínimo, 85% das aulas, para ter o direito à bolsa-auxílio.

São oferecidos cursos de formação profissional inicial, com duração mínima de 600 horas, pretendendo atingir até 10.000 jovens por ano, em 500 Unidades Formadoras, criadas nas empresas, cada uma atendendo 20 alunos. Cada curso pode ser oferecido em uma das 20 (vinte) áreas profissionais reconhecidas pelo CNE – Conselho Nacional de Educação, que são: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geometria, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transporte, Turismo e Hospitalidade.

Os cursos oferecidos têm duração de 6 a 12 meses e carga horária mínima de 600 horas/aula, divididas, em: 120 horas/aula de Ensino Básico, abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa – Redação e Interpretação –, Matemática, História e Geografia; mais 120 horas/aula, em que são abordados temas transversais para a formação do cidadão, como noções de ética, cidadania, mundo do trabalho, elementos de legislação trabalhista, relações interpessoais, imagem pessoal, saúde, diversidade étnica, diversidade de gênero, portadores de necessidades especiais, meio ambiente e orientação social; e 360 horas/aula nas quais é abordado o conteúdo da área profissional do curso – teoria e prática.

Os três blocos mencionados acima – Ensino Básico, Temas Transversais para a Formação Cidadã e Ensino Profissionalizante – que servem de embasamento para a construção do projeto pedagógico e do plano de trabalho dos cursos ofertados pelo Projeto Escola de Fábrica, são estabelecidos por documentos oficiais³ e pela Lei nº 11.180, de 23 de Setembro de 2005, a qual institui o Projeto Escola de Fábrica, em seu artigo 3º, parágrafos 1º, 2º, 3º e 5º, como segue:

§ 1º Os cursos serão orientados por projetos pedagógicos e planos de trabalho focados na articulação entre as necessidades educativas e produtivas da educação profissional, definidas a partir da identificação de necessidades locais e regionais de trabalho, de acordo com a legislação vigente para a educação profissional.

§ 2º A organização curricular dos cursos conjugará necessariamente atividades teóricas e práticas em módulos que contemplem a formação profissional inicial e o apoio à educação básica.

§ 3º As horas-aula de atividades teóricas e práticas de módulos de formação profissional inicial poderão ser computadas no itinerário formativo pertinente, nos termos da legislação aplicável à educação profissional, de forma a incentivar e favorecer a obtenção de diploma de técnico de nível médio.

§ 5º Observado o disposto neste artigo, os demais parâmetros de elaboração dos projetos pedagógicos e dos cursos serão definidos pelo Ministério da Educação, com preponderância do caráter socioeducacional sobre o caráter profissional, observado o disposto no § 1º do art. 68 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, no que couber. (BRASIL Lei nº 11.180,

³ Artigos 7º e 9º da Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, que define que os cursos de formação profissional deverão se enquadrar em uma das áreas profissionais definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional, nos termos dos artigos acima citados. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS>>. Acesso em: 31/03/2008.

2005)

O Projeto tem como parceiros o próprio MEC, as unidades gestoras, as unidades formadoras e as unidades certificadoras. Ao MEC cabe, normatizar e estabelecer diretrizes, orientar, supervisionar, aprovar os projetos pedagógicos dos cursos, capacitar as unidades gestoras, subsidiar professores, orientadores e instrutores, e ainda repassar os recursos. Os recursos previstos para repasse às unidades gestoras são de R\$ 30.000,00 por curso ou R\$ 15.000,00 no caso de replicação do mesmo; já aos alunos será repassada uma bolsa auxílio no valor de R\$ 150,00 por mês, enquanto durar o curso.

Qualquer instituição sem fins lucrativos que possua no mínimo um (01) ano de experiência em projetos sociais e/ou educacionais pode participar do projeto como uma unidade ou instituição gestora, à qual será atribuída a implantação do projeto nas empresas. Para tal, a unidade ou instituição gestora deve gerir os recursos a serem repassados, elaborar o projeto pedagógico em conjunto com a unidade formadora, implementar e acompanhar o projeto, formular e distribuir material didático, capacitar professores, orientadores e monitores, selecionar candidatos, acompanhá-los posteriormente na condição de egressos e certificá-los na condição de concluintes dos cursos.

As unidades ou instituições formadoras podem ser constituídas por empresas de comércio, serviço, agricultura e indústria. Micro e pequenas empresas que tenham dificuldade de dispor de todos os custos para implantação e manutenção de uma escola, podem formar grupos ou consórcios por meio de acordos de cooperação. Dessa forma, pode haver uma divisão dos investimentos e uma maior absorção de alunos. Dentre as tarefas que lhe são atribuídas está a cedência do espaço educativo mobiliado, transporte, alimentação, vestuário e seguro de vida aos alunos, a manutenção de diário de atividades práticas dos educandos, e a elaboração, em conjunto com as unidades gestoras, o Projeto Pedagógico do Curso.

É considerada apta como unidade ou instituição certificadora a Instituição educacional parceira, aliada ou contratada pela unidade gestora, no caso de a mesma não ser credenciada junto ao respectivo Conselho Estadual de Educação, tendo como atribuições participar da elaboração do Projeto Pedagógico, da capacitação de instrutores, monitores, orientadores e

professores e da elaboração do material didático, bem como supervisionar o processo de ensino-aprendizagem e certificar os alunos.

A certificação recebida pelos estudantes é expedida pela instituição certificadora, no caso local o CEFET/RS, de acordo com as definições do MEC. Constitui-se em um certificado de qualificação profissional de nível básico, seguido pelo nome do curso. Exemplo: Certificado de Qualificação Profissional: Soldador. (CEFET/RS Plano de Trabalho Local/Regional: 3ª Etapa, 2007)

O corpo docente constituído para ministrar aulas nos cursos ofertados pelo Projeto é, em sua maioria, composto por professores do CEFET/RS com DE – Dedicção Exclusiva, o que não os impede de dar as aulas através do Projeto, desde que a carga-horária extra advinda deste não prejudique a carga-horária pré-estabelecida pela sua instituição de origem [CEFET/RS]. Em casos de falta de professor por parte do CEFET/RS, quando essa instituição não tiver professores com carga horária disponível para assumir as aulas, quem cederá o professor para suprir esta necessidade será uma das instituições parceiras dos municípios, no caso, as Prefeituras [Professores Municipais]; isto somente se aplica, porém, as disciplinas da área do ensino básico, como Língua Portuguesa, Matemática, entre outras.

O valor pago aos professores é em torno de R\$ 40,00 a hora/aula, além de diárias e vale-alimentação, em caso de terem que se deslocar a outras cidades no cumprimento de suas funções. Este pagamento é realizado através da FUNCEFET⁴, fundação encarregada do recebimento da verba da CGTEE para o pagamento dos professores e das bolsas-auxílio para os estudantes.

Deve-se ressaltar que a iniciativa desse Projeto é de responsabilidade da SETEC, mais especificamente do PROEP – Projeto de Expansão da Educação Profissional, de onde provêm R\$ 25.000.000,00 destinados ao Projeto e consignados, no orçamento do Ministério da Educação, no Projeto

⁴ Fundação de Apoio ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas é uma entidade com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, instituída por pessoas jurídicas de natureza empresarial e com autonomia financeira, administrativa e política. Campos de atuação: Realização de concursos públicos e consultorias para prefeituras e instituições; Manutenção de refeitório, concedendo diariamente refeições gratuitas a alunos selecionados pelo Serviço Social; Manutenção juntamente com o CEFET-RS, de convênios com empresas para realização de cursos de nível técnico, tecnológico, de formação pedagógica e certificação de trabalhadores em nível de Ensino Fundamental. Disponível em: www.FUNCEFET.org.br Acesso em: abril/2008.

Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica – Implantação e Recuperação de Centros Escolares de Educação Profissional. Deste total, R\$ 10.000.000,00 são fruto de empréstimo concedido pelo BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Este estudo sobre o *Projeto Escola de Fábrica* caracteriza-se como um estudo de caso que se propõe analisar a implantação e o desenvolvimento do projeto na região sul do Rio Grande do Sul, tendo como unidade gestora a Empresa Estatal CGTEE – Companhia de Geração Térmica de Energia Elétrica, como instituição certificador-formadora o CEFET/RS – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul, e mais algumas unidades formadoras representadas, em sua maioria, pelas prefeituras dos municípios envolvidos no Projeto.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho configura-se como pesquisa qualitativa e o processo metodológico operacional foi construído a partir um estudo de caso⁵, o qual se constituiu por entrevistas semi-estruturadas, com estudantes, professores e gestores participantes do Projeto Escola de Fábrica; de observações de campo, que consistiram em observar aulas ministradas nos cursos, e de registros e notas de campo, sobre fatos ou intervenções que se revelaram importantes para a pesquisa.

Foi imprescindível para a construção de um diálogo com esses dados a análise documental e a análise curricular do Projeto.

Realizaram-se (02) duas atividades em sala de aula, organizadas juntamente com a Professora de Relações Humanas, que consistiram em elaborar, a partir de um eixo temático estabelecido pela Professora, dentro do conteúdo programático previsto para a disciplina, uma discussão em grupo com os estudantes; ambas atividades foram registradas através de filmagens.

⁵ Estudo de Caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizado, considerado como um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados. (GIL, 2002 p.54)

A primeira atividade desenvolveu-se acerca da visão de futuro que cada estudante tinha em relação ao mercado de trabalho e à própria vida. A segunda atividade, mais focada no tema específico da pesquisa, discorreu acerca da visão que os estudantes tinham sobre a formação profissional que estavam recebendo no curso de que eram participantes.

Em ambas as atividades formou-se um grande grupo dos estudantes em sala de aula; foi solicitado aos/as alunos/alunas que criassem uma cidade do futuro, um lugar em que eles gostassem de viver, e que escrevessem em pedaços de papéis uma palavra que correspondesse a alguma coisa que eles queiram que tivesse nessa cidade, por exemplo: educação, trabalho, saúde, lazer, entre outros. A partir daí, os/as alunos/alunas tiveram que justificar sua escolha pelo assunto proposto, mostrando que visão de futuro estavam tendo naquele momento, suas expectativas e perspectivas. Na continuidade, os estudantes falaram sobre como estavam vendo a formação recebida no curso e quais suas expectativas para o futuro no mercado de trabalho a partir da sua participação no Projeto.

A primeira etapa do Projeto compreendeu o período de julho de 2005 à janeiro de 2006; a segunda etapa teve seu início em fevereiro de 2006 e seu término em agosto de 2006; a terceira etapa, a qual foi estudada, teve início em fevereiro de 2007 com finalização em agosto do mesmo ano.

Vale a pena destacar o resumo do Projeto local/regional, apresentado em suas três etapas, onde é ressaltada a intenção de promover a

[...] formação técnica e profissional inicial a jovens de baixa renda como alternativa social e escolha pessoal, através de políticas públicas e ações educacionais permeadas com a idéia democrática de construção do Brasil, tendo por escopo a socialização do conhecimento como caminho que conduz a uma maior justiça e inclusão social. (Brasil/CEFET/RS Plano de Trabalho Local/Regional, 2007 – 3ª Etapa)

No texto ainda é possível identificar que devido à grande demanda atual e a uma enorme deficiência de mão de obra qualificada em alguns segmentos específicos da indústria, como “construção mecânica e indústria de geração de energia elétrica”, torna-se imprescindível aprovisionar

[...] cursos de qualificação profissional articulados com as necessidades educativas e produtivas, criados a partir das

necessidades locais e regionais, em número e qualificação de acordo com a CGTEE, que visa atender as demandas previstas, além de criar uma qualificação referencial para outras ofertas regionais e em nível nacional. (CEFET/RS Plano de Trabalho Local/Regional: 3ª Etapa, 2007)

Conforme o Coordenador Geral do Projeto na unidade Certificador-Formadora, a parceria estabelecida para o desenvolvimento do Projeto Escola de Fábrica desencadeou um trabalho que, na sua concepção inicial, traçou um modelo curricular voltado não só a atender as necessidades previstas como essenciais para a etapa de construção da Fase C da Usina Presidente Médici, assim como teve a

preocupação de preparar a formação profissional, dentro das habilitações escolhidas para a inserção competente no mercado nacional, considerando a construção curricular além do perfil traçado junto a Engenheiros e Técnicos da Usina de Candiota, as normas técnicas vigentes e pertinentes a cada uma das habilitações profissionais, acrescido de conhecimentos de disciplinas de Formação Cidadã que junto ao Conhecer e Fazer levam a saber Ser e Conviver. (CEFET/RS Plano de Trabalho Local/Regional: 3ª Etapa, 2007)

De acordo com a primeira etapa do Projeto, entre as três (03) unidades Formadoras, e num total de seis (06) cursos ofertados, foram capacitados duzentos e vinte (220) jovens. Na segunda etapa, o número de unidades Formadoras pulou para oito (08), e o número de cursos ofertados dobrou, tendo quatrocentos (400) jovens capacitados para o mercado. Já na terceira etapa, foram dezesseis (16) unidades Formadoras, com quatro (04) cursos ofertados e quinhentos (500) jovens atendidos pelo programa.

O cenário onde se desenvolveu a pesquisa foi o dos dois cursos de capacitação que fazem parte do Projeto Escola de Fábrica, os quais foram ministrados na sede do CEFET-RS. Os cursos em questão são de Eletricista Montador e de Mecânico Montador, cada turma com 20 (vinte) alunos, totalizando 40 (quarenta) alunos.

Os sujeitos da pesquisa foram: estudantes de ambos os cursos; docentes da área de formação cidadã de Língua Portuguesa, Matemática e Xadrez, Relações Humanas, Segurança do Trabalho e Saúde e Meio Ambiente, de ambos os cursos; docentes de disciplinas ministradas na área profissional do Curso de Eletricista Montador; e os gestores do Projeto e do curso de Eletricista Montador.

A pesquisa de campo, com observações e grupos de discussão, girou mais em torno das aulas do curso de Eletricista Montador, composto por 20 (vinte) alunos(as) com idades entre 17 e 24 anos, dentre os quais 05 (cinco) são do sexo feminino e 15 (quinze) são do sexo masculino. Todos os estudantes estão cursando o ensino regular, o que é um pré-requisito para participar do Projeto, sendo que a escolaridade mínima desta turma é a 7ª série do Ensino Fundamental e a escolaridade máxima é o 3º ano do Ensino Médio.

Ambos os cursos são divididos entre as aulas para formação cidadã e ensino básico, com os mesmos componentes curriculares e docentes para ambos os cursos e uma carga-horária mais baixa; e as aulas técnicas específicas de cada curso, com os professores específicos de cada área, que compõem a maior carga-horária. Portanto, os componentes curriculares pertencentes à formação cidadã e ensino básico são divididos em 02 (dois) módulos com duração de 03 (três) meses cada um, enquanto os componentes curriculares da área técnica perduram por todo o tempo de realização do curso que é de 06 (seis) meses.

O primeiro módulo foi composto por uma carga horária maior referente aos componentes curriculares das áreas de formação cidadã e ensino básico, como Língua Portuguesa, Matemática e Xadrez (que embora apareçam como um componente curricular, são ministrados como componentes separados e por professores diferentes; a proposta das aulas, porém, é a integração entre os conteúdos), Educação Física, Segurança do Trabalho e Saúde e Meio Ambiente; e por uma carga horária menor referente aos componentes curriculares pertencentes à área profissional específica. O segundo módulo foi constituído por uma carga horária menor, com componentes curriculares pertencentes à área de formação cidadã, como Informática Básica, Relações Humanas, Gestão e Geopolítica da Região; o restante da carga horária foi composta pelos componentes curriculares pertencentes à área de formação profissional específica.

No primeiro módulo dos cursos foram eleitos para a pesquisa os componentes curriculares de Língua Portuguesa (ensino básico), Xadrez, Segurança do Trabalho, Saúde e Meio Ambiente (formação cidadã); no segundo módulo foi eleito o componente curricular de Relações Humanas

(formação cidadã); além desses que fazem parte de ambos os cursos, igualmente ministrados, foram eleitos também os componentes curriculares referentes à formação profissional específica do Curso de Eletricista Montador que perduram por ambos os módulos, como Eletricidade Básica, Metrologia e Desenho Técnico.

Na pesquisa de campo: 50 (cinquenta) aulas foram assistidas; 08 (oito) professores foram observados em sua prática e entrevistados; foi realizada entrevista com o gestor responsável pelo projeto por parte da instituição formador-certificadora; foram realizadas 11 (onze) entrevistas com estudantes do curso de Eletricista Montador e 07 (sete) entrevistas com estudantes do curso de Mecânico Montador. Todas as aulas assistidas foram do Curso de Eletricista Montador. Dos professores entrevistados e observados, 05 (cinco) trabalham com os componentes curriculares de ensino básico e formação cidadã mencionados acima e que ministraram aulas para ambos os cursos, 03 (três) professores são do curso de Eletricista Montador, das áreas profissionais específicas, sendo que 01 (um) desses também é o gestor do Curso de Eletricista Montador.

O motivo que desencadeou a escolha de somente um dos cursos para realizar as observações das aulas e as entrevistas com os docentes foi o fato de ambos os cursos funcionarem concomitantemente – de segunda à sexta, das 13h30m às 18h15min; os componentes curriculares em comum aos dois cursos, como os de ensino básico e formação cidadã, tinham suas aulas alternadas entre um curso e outro durante a semana, e por isso, tanto os conteúdos programáticos abordados quanto os professores eram os mesmos para ambos os cursos; já os componentes curriculares específicos a cada curso eram ministrados nos mesmos horários, concomitantemente, uma vez que cada curso tinha seus componentes e seus professores específicos da área.

Em relação aos critérios adotados para realizar os procedimentos metodológicos, pode-se dizer que não se estabeleceu um número padrão de aulas a serem assistidas e nem de docentes a serem observados. Da mesma forma, não se definiu uma quantidade específica de entrevistas a serem realizadas tanto com os estudantes quanto com os docentes dos cursos e

gestores, uma vez que o processo de coleta de dados se deu mediante o critério de saturação⁶ dos dados. Também não houve um critério pré-estabelecido para a escolha dos estudantes que foram entrevistados, sendo esta escolha realizada de forma aleatória.

O roteiro das entrevistas realizadas com os estudantes⁷ baseou-se nos motivos que os levaram a participar do Projeto Escola de Fábrica, no questionamento da opção por fazer tal curso em específico, e nas expectativas e perspectivas em relação ao curso e em relação ao mercado de trabalho após a certificação.

O roteiro das entrevistas realizadas com docentes e gestores⁸ baseou-se, principalmente, em questionar os objetivos do trabalho desenvolvido com os/as alunos/as, as razões e os motivos deste trabalho, as expectativas e/ou perspectivas em relação ao curso e, por fim, a visão que têm do Projeto.

Em um primeiro momento, houve uma proposta de serem realizadas 02 (duas) visitas orientadas à CGTEE, juntamente com os/as alunos/as. Estas deveriam ter sido marcadas pelo Gestor do Projeto junto à instituição formador-certificadora e pelo Coordenador do Projeto junto à diretoria da estatal, a fim de mostrar aos/as alunos/as o processo de trabalho no cotidiano de uma grande empresa; no entanto, por motivos de cunho administrativo e organizacional naquele momento, por parte da CGTEE, as visitas não aconteceram.

1.2.1 Justificativa e Problema de Pesquisa

O trabalho constitui um horizonte para qualquer pessoa. Particularmente no contexto brasileiro, constitui uma referência cotidiana obrigatória, mesmo que não se tenha acesso a ele. A centralidade do trabalho segundo Marx, Gramsci, Freire e outros, não se dá somente pelo fato de termos de nos inserir no mercado, mas porque o trabalho constitui o ser humano.

⁶ Saturação dos dados é uma expressão utilizada para indicar que as informações coletadas começam a ficar repetitivas e já não acrescentam nada de novo ao estudo, o que é um bom indicador para o momento do término da coleta.

⁷ O roteiro utilizado para entrevistar os estudantes encontra-se disposto no ANEXO 6.

⁸ O roteiro utilizado para entrevistar os professores e gestores encontra-se disposto no ANEXO 6.

Através do trabalho produzimos e reproduzimos nossa existência; é através dele que o indivíduo interage com o meio, expressa seus objetivos, propõe alternativas que facilitam seu cotidiano, produz riquezas e reage às mudanças que ameaçam sua sobrevivência.

Devido a tantos componentes que se alteram constantemente, o trabalho e a formação profissional são elementos que constituem a identidade do sujeito.

As transformações pelas quais o mundo vem passando apresentam-se com tanta rapidez que requerem novas posturas de educadores, educandos e profissionais em atividade nas diversas áreas do mundo do trabalho.

Esta pesquisa busca respostas para dúvidas e inquietações referentes às relações estabelecidas entre o mundo do trabalho e as inovações tecnológicas com a formação e qualificação profissional, e as identidades que o trabalhador vem constituindo em função dessas relações.

Portanto, dentre tantas inquietações destaco a que considero mais latente como problema de pesquisa: saber como o currículo do Projeto Escola de Fábrica contribui para a construção das identidades dos jovens trabalhadores em formação.

1.2.2 Objetivos

1.2.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste estudo é analisar como o Projeto Escola de Fábrica, em suas concepções e práticas curriculares, contribui para a construção das identidades dos jovens trabalhadores em formação, discutindo a produção identitária e a incorporação dos discursos hegemônicos no contexto da reestruturação produtiva.

1.2.2.2 Objetivos Específicos

Destaco como objetivos específicos aqueles de maior relevância para responder as inquietações que me levaram a realizar esta pesquisa:

- i) Analisar a perspectiva curricular do Projeto Escola de Fábrica em termos de formação profissional e qualificação para o trabalho.
- ii) Entender a perspectiva e as expectativas dos discentes, docentes e gestores⁹, em relação ao Projeto Escola de Fábrica.
- iii) Analisar a relação entre o currículo e as identidades construídas no contexto do Projeto Escola de Fábrica

⁹ Quando se fala em gestores, leia-se supervisores, coordenadores e orientadores do Projeto Escola de Fábrica, quer seja na instituição que está sendo estudada – CEFET-RS, quer seja na empresa estatal CGTEE.

2 MODELOS DE GESTÃO NA PRODUÇÃO CAPITALISTA

2.1 INTRODUÇÃO

Devido às formas de organização do trabalho que antecederam o taylorismo terem sido massivamente analisadas por autores como Marx, em sua obra “O Capital”, entre outros, é que se toma como ponto de partida para discussão o período pós-Segunda Guerra até meados da década de 70, quando ocorre a crise do fordismo e surge outro modelo de organização do trabalho – o modelo de produção flexível – pós-fordismo.

2.2 MODELOS DE ORGANIZAÇÃO DA PRODUÇÃO: Taylorismo e Fordismo

No período pós-Segunda Guerra até final da década de 70, encontra-se a sociedade capitalista fortemente influenciada pelo Keynesianismo, como base do “Estado de Bem-Estar Social”. Esta característica, assumida pelo capitalismo após a Segunda Guerra Mundial, foi assinalada pela presença determinante do Estado na esfera econômica, nas políticas sociais e assistenciais, que marcaram o chamado *Welfare State*¹⁰. (HOBSBAWM, 1995)

¹⁰ Welfare State ou Estado de Bem-Estar Social é um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado como agente da promoção social e organizador da economia (garantia de bens e serviços por parte do Estado, a todos os indivíduos, desde seu nascimento até sua morte). Nesta orientação, o Estado é o agente regulamentador de toda vida e saúde social, política e econômica do país em parceria com sindicatos e empresas privadas. Cabe ao Estado do bem-estar social garantir serviços públicos e proteção à população. Esta forma de organização político-social se originou em parte pela ascensão de uma série de governos social-democratas no período pós-Segunda Guerra Mundial e pela Grande Depressão nos EUA vivida no “Entre-guerras” e a pressão de uma União Soviética industrializada e em pleno desenvolvimento. (HOFFMANN, 2001; HOBSBAWM, 1995)

O padrão de desenvolvimento capitalista associado à acumulação de capital caracteriza-se pela produção em massa para consumo em massa. Esse padrão era garantido pela política Keynesiana estruturada pela regulação do Welfare State, e tinha como modo de organizar a produção o Taylorismo. Seu idealizador, o engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915), criou um conjunto de teorias para o acréscimo da produtividade do trabalho fabril, elaboradas no intuito de simplificar ao máximo a produção, tornando as operações únicas e repetitivas. (SANDRONI, 1998)

Albuquerque (1990) chama atenção para a principal característica do Taylorismo, a “gerência científica”, que veio reforçar a intensificação do trabalho acatando muitas das pressões do capital (ALBUQUERQUE, 1990 p.37 – grifos do autor). Taylor (1911), em sua obra intitulada “Os princípios da administração científica”, explica como o conceito de “gerência científica” é um influente tratado que propõe uma forma de crescer a produtividade através da decomposição de cada parte do processo de trabalho em movimentos, e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas conforme padrões severos de tempo e estudo dos movimentos. (HARVEY, 2003)

Albuquerque (1990) sintetiza os princípios de Taylor: 1) a dissociação entre o processo de trabalho e as especialidades dos trabalhadores; 2) o banimento de todo trabalho cerebral da oficina e sua passagem para os departamentos de planejamento e de projetos; 3) a utilização do monopólio do conhecimento obtido pela gerência e pelos departamentos de planejamento. (ALBUQUERQUE, 1990 p.38)

Segundo Braverman (1987), o escopo da “gerência científica” é controlar o trabalhador para que ele produza uma quantidade ideal, que ofereça mais lucro ao empregador, trabalhando no ritmo máximo que seu corpo possa agüentar, por isso “[...] todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto”, ficando o operário encarregado apenas de executar o serviço. (BRAVERMAN, 1987, p. 103)

O fordismo, segundo Albuquerque (1990) é “o mais destacado descendente do taylorismo”. (ALBUQUERQUE, 1990 p.38) Entretanto, o que havia de diferente em Ford que o distinguia de Taylor

(...) era a sua visão do novo modelo de trabalho, era o seu reconhecimento de que a produção em massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (HARVEY, 2003 p. 121)

É importante observar que o fordismo, como processo de trabalho organizado a partir de uma linha de montagem, deve ser percebido como incremento da proposta taylorista, no sentido de buscar auxílio dos elementos objetivos do processo (trabalho morto) para objetivar o elemento subjetivo (trabalho vivo). O fordismo caracteriza-se como o que se chama de socialização da proposta de Taylor.

O fordismo é o método de racionalização da produção em massa e teve início na indústria automobilística de Henry Ford (1863-1947), a *Ford Motor Company*, nos Estados Unidos, em 1903. Nesta o principal elemento da organização de trabalho era as enormes esteiras rolantes, que possibilitavam a produção em série de uma linha de montagem, garantindo a fabricação de grandes quantidades de um produto padronizado. (SANDRONI, 1998)

Ford fez um acordo geral com seus trabalhadores que aumentava o salário nominal de 2,5 para 5 dólares ao dia. O que Henry Ford pretendia ao dobrar o salário de seus trabalhadores? É claro que a explicação não vem de uma das suas famosas frases: “quero que meus trabalhadores sejam pagos suficientemente bem para comprar meus carros”, já que esses trabalhadores eram responsáveis por uma fatia muito pequena das suas vendas. O *five dollars day* acabava com a alta rotatividade dos trabalhadores. Para que continuassem recebendo o salário duplicado, os operários faziam de tudo para permanecer na *Ford Motor Company*. Com isso, as funções na linha de produção tinham fixos a elas trabalhadores que ficavam por mais tempo na empresa, aumentando a prática em determinada função e diminuindo o tempo de cada movimento. Além disso, ao impedir a alta rotatividade dos trabalhadores, economizava-se dinheiro gasto em sua preparação e treinamento.

O *five dollars day* não se estendia a todos os trabalhadores. Não se beneficiavam dele os operários que tivessem menos de seis meses na

empresa, os jovens menores de vinte e um anos e as mulheres; assim se assegurava o aprisionamento de uma mão de obra selecionada e a expansão da Ford Motor Company prosseguiu a um ritmo acelerado, o que lhe rendeu a produção de 200.000 carros em 1913, 500.000 em 1915, um milhão em 1919, e dois milhões em 1923. Dessa forma nasce a produção em massa dos automóveis. (CORIAT, 1994)

Segundo Bauman (2001) o modelo fordista pode ser entendido por uma série de características, como por exemplo: meticulosa separação entre projeto e execução, iniciativa e atendimento a comandos, liberdade e obediência, invenção e determinação _ com o estreito entrelaçamento dos opostos dentro de cada uma das oposições binárias e a suave transmissão de comando do primeiro elemento de cada par ao segundo; baixa mobilidade dos trabalhadores; homogeneização da mão-de-obra; mão-de-obra numerosa e predominantemente masculina; produção em massa, consumo em massa; rotinas de trabalho; controle do tempo; adaptação ao ritmo da máquina e homogeneidade dos produtos. (BAUMAN, 2001)

Em síntese, este sistema de produção em massa objetiva a redução dos custos de produção, bem como a ampliação do mercado consumidor; a produção homogeneizada e enormemente verticalizada obedecendo à uniformidade e padronização, com o trabalho rotinizado, disciplinado e repetitivo; o parcelamento das tarefas, que conduzirá o trabalho operário à desqualificação. Nesse sentido, Antunes (2002) acrescenta que

[...] Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades [...] Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, 'suprimindo' a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade do trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva". (ANTUNES, 2002 p.37)

O modelo capitalista, através do processo produtivo fragmentado, em que a mesma operação é repetida mecanicamente centenas de vezes por dia, não incentiva qualquer crescimento intelectual, não gera qualquer identificação com o trabalho e traz pouca satisfação, acabando por causar o chamado

trabalho alienado e/ou estranhado, sobre o qual Antunes (2002) destaca: “[...] o que deveria ser uma atividade vital do ser social que trabalha se converte em mercadoria, e o produto do trabalho aparece como alheio e estranho ao trabalhador”. (ANTUNES, 2002 p. 182)

Martins (1994) completa:

[...] ao operário já não cabia pensar o seu trabalho, mas apenas reagir interpretativamente aos movimentos que o ritmo do processo de trabalho impunha ao seu corpo. O processo de trabalho não dependia da mediação de sua interpretação para que tivesse seqüência. Seu corpo fora transformado num instrumento dos movimentos automáticos da linha de produção. (MARTINS, 1994 p. 18)

Com a rigidez deste modo de produção, surgem muitas insatisfações por parte dos indivíduos, além de se constatar que há contradições entre a autonomia e a heteronomia, próprias do fordismo, acrescidas de contradições entre a produção e o consumo, o que vem resultar na saturação deste modelo, contribuindo para desencadear uma enorme crise no sistema de produção capitalista.

2.2.1 A crise do Fordismo

Durante a primeira metade do século XX, mais precisamente entre as décadas de 1950 e 1960, quando teve seu auge, o fordismo, em suas diversas variações, representou o principal motor de desenvolvimento econômico dos países que a ele aderiram mesmo durante a recessão no período entre guerras. Nos últimos anos, porém, principalmente a partir da década de 1970, o mundo passou a presenciar uma crise do sistema de produção capitalista. O Fordismo passa a apresentar sinais de esgotamento quando, após anos de crescimento, as indústrias percebem que não é mais possível crescer apenas expandindo seus mercados e sua capacidade produtiva de maneira padronizada, uma vez que os principais mercados do mundo haviam sido plenamente ocupados e a demanda apresentava tendências decrescentes.

A partir desse momento o capital passa por sinais de crise, observando-se elementos como: a tendência à redução da taxa de lucro advinda da produção em demasia; o esgotamento do padrão de acumulação

taylorista/fordista de produção; a desvalorização do dólar, indicando a falência do acordo de *Bretton Woods*¹¹; a crise do Estado de Bem-Estar Social; a intensificação das lutas sociais com as manifestações de rua e as greves; e a crise do petróleo. (SANDRONI, 1998)

Os padrões de relações trabalhistas não satisfaziam mais plenamente a sociedade; o comportamento de consumo deixa de preferir produtos padronizados, de acordo com o sistema fordista, e passa a exigir maior diferenciação e customização, o que inviabiliza a economia de escala, criando o imperativo de economia de escopo — a viabilização de produção em pequenos lotes de maneira lucrativa. Albuquerque (1990) arrola algumas limitações que levaram à crise do fordismo

[...] as lutas operárias desenvolvendo táticas para o enfrentamento da “organização científica do trabalho” e aprendendo a lutar nas condições por ela imposta, colocarão em cheque progressivamente a eficácia desse sistema. [...] além disso, a persistência da intensificação do trabalho e da busca de redução de custos localizará os limites que a “organização científica do trabalho” apresenta para a acumulação capitalista. [...] há um custo que é criado pelo tempo em que o produto circula pela linha de montagem sem ser trabalhado. [...] há o custo de estocagem que o produto em curso de transformação constitui. [...] há uma desigualdade de carga de trabalho sobre os vários postos de trabalho da linha fordista. [...] é uma organização do processo de produção muito pesada para ser modificada em função de necessidades do mercado, é uma linha de pouca flexibilidade. (ALBUQUERQUE, 1990 p.40-41)

Entre as décadas de 1980 e 1990, a crise estrutural do capital estimula inúmeras transformações no contexto sócio-histórico. Segundo Fonseca (2002),

Neste momento de globalização e de fragmentação do social, de indeterminações próprias dos tempos de mudança, assiste-se ao fim de algo e ao início de outro, e, juntamente com outros aspectos da vida social, se expressa, no mundo do trabalho, talvez a face mais espetacular dessa chamada revolução gerada pela introdução de novas tecnologias, não só no âmbito de equipamentos informatizados, como no dos modelos de gerenciamento de recursos materiais e da força de trabalho. (FONSECA, 2002 p.14)

¹¹ Conferência realizada em 1944, em New Hampshire, onde foram ditadas a forma e a substância da administração capitalista do desenvolvimento Internacional no período do pós-guerra. O Sistema Bretton Woods baseava-se em três elementos fundamentais: 1º) Ampla hegemonia econômica dos EUA sobre todos os países não socialistas; 2º) A reforma nos países capitalistas dominantes pôde ser financiada por um superávit de exportações dos EUA e garantida pelo sistema monetário do dólar; 3º) Finalmente, Bretton Woods decretou o estabelecimento de uma relação quase imperialista dos EUA com todos os países subordinados e não socialistas. (HARDT E NEGRI, 2004 p.285-286)

Com efeito, o Fordismo, assim como o Keynesianismo, chega ao seu limite, surgindo a necessidade de se estabelecer um novo papel para o Estado, bem como novas condições industriais, substituindo a produção em massa pela produção customizada, substituindo a ação gerencial burocrática por uma mais flexível. Torna-se necessário o surgimento de outro modelo de produção e de regulação, que estimulasse a competição, reduzindo a intransigência dos sindicatos e aumentando a agilidade empresarial. (WOMACK, JONES e ROOS, 1992)

Castells (1999) completa: “[...] o sistema de produção em massa ficou muito rígido e dispendioso para as características da nova economia. O sistema produtivo flexível surgiu como uma possível resposta para superar essa rigidez”. (CASTELLS, 1999 p. 176)

Para superar as limitações impostas pelos modos de produção taylorista/fordista é que se lança mão da aplicação de novas tecnologias às necessidades do capital. Albuquerque (1990) afirma que este processo

(...) se centrará em dois objetivos centrais: 1) tentar obter a mais alta taxa de engajamento das máquinas e dos homens, reduzindo os tempos mortos e os tempos improdutivos de circulação; tornando mais denso e compacto o processo de trabalho, integrando melhor as diferentes seqüências produtivas; 2) dar maior flexibilidade à linha de produção. (...) os ganhos de produtividade são consideráveis. (ALBUQUERQUE, 1990 p. 41)

Albuquerque (1990) ainda continua: “[...] a introdução de processos com novas tecnologias, [...] à medida que se despertava a resistência fez com que se introduzisse [...] um novo tipo de controle do trabalho para superar tal resistência”. (ALBUQUERQUE, 1990 p.42)

Para continuar analisando os modelos de produção e de organização da força de trabalho, principalmente neste momento em que serão abordados os modelos de produção flexível, torna-se imprescindível uma incursão pela teoria do valor, no intuito de uma melhor compreensão, em particular, da sociedade mercantil capitalista; uma vez que a inovação tecnológica é um dos aspectos que contribuem para impulsionar a produtividade do trabalho, conhecer o processo de implantação de novas tecnologias torna-se essencial para uma discussão sobre a produtividade do trabalho.

Rubin (1980) diz que “a lei do valor é a lei do equilíbrio da economia mercantil” e que “o movimento do valor é um reflexo do desenvolvimento da produtividade do trabalho”. (RUBIN, 1980 p.198)

[...] o trabalho social necessário para a produção de um determinado produto não é expresso diretamente em unidade de trabalho, mas indiretamente, na ‘forma valor’, na forma de outros produtos que são trocados por esse determinado produto. O produto de trabalho transforma-se numa mercadoria; possui valor de uso e a ‘forma valor’ social. Assim, o trabalho social é reificado, adquire a forma, isto é, a forma de uma propriedade aderida às coisas e que parece pertencer à coisas em si. (RUBIN, 1980 p.130)

Para Marx (1980) a teoria do valor precisa da noção de trabalho abstrato e de trabalho concreto para ser explicada. Trocar uma mercadoria por outra é o mesmo que trocar iguais quantidades de trabalho no mesmo número de horas trabalhadas, sem levar em consideração que cada trabalhador individual tem seu ritmo, seus métodos e seus diferentes instrumentos de trabalho para produzir. Segundo Marx (1980) o número de horas trabalhadas que se troca no mercado são horas socialmente necessárias para produzir os objetos. (MARX, 1980) Assim, o trabalho concreto é aquele que produz valor de uso específico e o trabalho abstrato é aquele que cria valor de troca (= ao tempo de trabalho médio gasto na produção de cada valor de uso). Nesse sentido, Rubin (1980) vem trazer que “na economia mercantil, a transformação do trabalho privado em trabalho social (ou de mercado) coincide na transformação do trabalho concreto em trabalho abstrato.” (RUBIN, 1980 p.145)

Para ajudar na discussão sobre produtividade do trabalho, é importante ressaltar que para haver alterações no valor de uma mercadoria, também deverá haver alterações na quantidade de trabalho necessário para produzir essa determinada mercadoria, levando em consideração a quantidade média de trabalho e não somente a quantidade do trabalho individual. Portanto, a definição de valor de mercado é estabelecida pelo tempo de trabalho socialmente necessário para produção; já a definição de valor individual se expressa pelo tempo gasto no trabalho individual que é exercido por uma determinada empresa, levando em conta suas condições particulares de produção. (ALBUQUERQUE, 1990 p.3-4)

Rubin (1980) expressa que

[...] toda empresa capitalista tenta introduzir as últimas melhorias técnicas para reduzir o valor de produção individual em comparação com o valor médio de mercado e obter a possibilidade de extrair superlucro. Empresas com tecnologia atrasada tentam reduzir o valor individual de seus produtos, se possível até o nível do valor de mercado; de outra maneira, elas estão ameaçadas pela concorrência de empresas mais produtivas e se vêem frente ao colapso econômico. (RUBIN, 1980 p. 191)

A partir daí entende-se que o valor de mercado está sujeito a alterações, o que pode contribuir tanto na constituição de um equilíbrio quanto no rompimento de outro. Por isso, “o aumento da força produtiva do trabalho que se torna generalizado em um ramo altera as condições de equilíbrio nesse ramo de produção, modificando, então, o trabalho socialmente necessário e o valor do mercado”. (ALBUQUERQUE, 1990 p.5)

Nessa concepção, em se tratando da relação salarial – trabalhador X empregador – esta sugere que a capacidade de trabalho dos empregados – a sua força de trabalho – torna-se uma mercadoria, em que o seu valor de uso é estabelecido pela sua capacidade de produzir outros valores de uso, como vestuário, alimentos, eletrônicos, entre outros, e o seu valor de troca é representado pelo salário.

Dessa forma, há uma necessidade de diferenciar força de trabalho de trabalho. Marx (1980) diz que a força de trabalho é o potencial de produzir um valor de uso específico, enquanto que o trabalho é a utilização desse potencial – ação de transformar determinadas condições naturais e sociais em um produto. Uma vez concluída a compra da força de trabalho de seus empregados por tempo determinado, no momento em que uma empresa capitalista efetua uma transação de contratação de trabalhadores, o tempo dos trabalhadores deixa de lhes pertencer.

No contexto capitalista a exploração dos trabalhadores ocorre devido ao acréscimo no tempo trabalho necessário para produzir os bens e serviços. No tempo restante, os trabalhadores trabalham de graça – produção de valor para os capitalistas. Se for necessário quatro horas para reproduzir a força de trabalho em uma determinada produção, e o dia de trabalho é constituído de oito horas, a metade do tempo esses trabalhadores estarão trabalhando ‘para si’, e a outra metade estarão trabalhando ‘para os capitalistas’. Portanto, conforme Marx (1980), a razão entre o ‘tempo de trabalho excedente’ e o

‘tempo de trabalho necessário’ é igual à taxa de exploração que corresponde, no caso, a cem por cento. (MARX, 1980 p.584)

Hargreaves (1998) adverte que a intensificação da jornada de trabalho é provocada pelo aumento da quantidade de trabalho no mesmo período de tempo – a mesma jornada. Nessa perspectiva, a elevação do volume produzido resulta na redução dos custos unitários, o que gera um aumento da lucratividade.

Em situações de crise e/ou decréscimo nas vendas, segundo Albuquerque (1990), é freqüente a implantação de novas tecnologias na produção para auxiliar na diminuição do valor das mercadorias. Contudo, essas inovações possuem um duplo caráter. Se, por um lado, as inovações tecnológicas acabam por simplificar o processo de trabalho, por outro lado permitem que os empregados permaneçam por mais tempo à disposição de seus empregadores. Além disso, Hargreaves (1998) reforça que os trabalhadores são freqüentemente obrigados a aumentar a produtividade através do trabalho mais intenso – linhas de produção mais velozes e redução dos intervalos –, e coagidos a adquirir novas qualificações em seu tempo ‘livre’ – atividades vinculadas à capacitação/qualificação da força de trabalho.

A inserção de novas tecnologias e novas maquinarias pode aumentar a taxa de lucro das empresas que investirem em inovações, permitindo que mais insumos sejam processados em um determinado tempo de trabalho. Em resposta a uma crescente e veloz produtividade, há um aumento da mais-valia no valor total, e uma diminuição na parcela destinada aos trabalhadores. Marx (1980) chama esse aumento de “mais-valia relativa. [...] A mais-valia relativa é mais flexível que a absoluta, esta por sua vez gira exclusivamente em torno da duração da jornada de trabalho”. (MARX, 1980 p.584-585) A mais-valia relativa é a forma mais importante de exploração no capitalismo moderno, pois os aumentos da produtividade podem exceder o crescimento dos salários por longos períodos.

2.3 MODELOS DE PRODUÇÃO FLEXÍVEL: Pós-Fordismo

Nesse contexto, surgem novos modelos de organização do trabalho na produção. Um modo original e novo de gerenciamento do processo de trabalho que exemplifica bem isso é o toyotismo. Também conhecido como modelo japonês, o toyotismo surgiu nas fábricas da Toyota Motor Corporation, no Japão, em 1949, criado por Eiji Toyota, que ao perceber a inviabilidade de utilização do modelo norte-americano no mercado interno do Japão, viu-se forçado a repensar o modelo fordista, adequando-o à demanda reduzida e fragmentada desse mercado. Aos poucos, ele foi construindo primeiramente o modo de produção denominado de produção enxuta ou produção flexível (*lean production*), e em seguida o modo de regulação que favoreceria o crescimento da economia japonesa em poucas décadas, o Pós-Fordismo.

Womack, Jones e Roos (1992), ao descreverem esse movimento como toyotismo, caracterizam-no como composto por uma mecanização flexível, associada à multifuncionalização da mão de obra, ao sistema de qualidade total e à produção *just in time*. Esses autores também denominam o modelo japonês de produção enxuta (*lean production*) e apresentam duas características que consideram fundamentais: uma delas é a transferência de tarefas e responsabilidades para os trabalhadores de níveis mais baixos, aqueles que agregam valor aos produtos; a outra é a existência de um sistema de detecção de defeitos o qual relaciona de forma rápida o problema juntamente com sua causa; esta, uma vez descoberta e eliminada, torna possível acabar com os defeitos dos produtos antes que os mesmos aconteçam. Para sua viabilidade, segundo esses autores, o toyotismo utiliza-se de trabalhadores qualificados, multifuncionais e pró-ativos em direção a inovações e melhorias de qualidade. (WOMACK, JONES e ROOS, 1992)

Pode-se dizer que é no Pós-Fordismo que os trabalhadores se tornaram especialistas, e também foi nele que se elevou a produtividade das companhias automobilísticas japonesas e começou a ser considerado um modelo adaptado ao sistema produtivo flexível – o qual ficou conhecido também como um

modelo paradigmático.

Dentre as características do modelo japonês ou toyotismo, é possível destacar a existência de um relacionamento cooperativo entre os gerentes e os trabalhadores, i.e., uma hierarquia administrativa horizontal, um controle rígido de qualidade e “desintegração vertical da produção em uma rede de empresas, processo que substitui a integração vertical de departamentos dentro da mesma estrutura empresarial”. (CASTELLS, 1999 p. 179) Diz-se não haver mais uma grande separação entre a direção e o operário, entre o pensante e o executor. Nesse período de produção flexível destacam-se também o modelo sueco e italiano. Del Pino (1997) ressalta que o *modelo sueco* é conhecido como produção em média série ou produção em docas, pois sua característica principal é o abandono da linha de montagem. Teve suas origens na indústria automobilística sueca, tendo notoriedade através da Volvo e Scania. Esse modelo de produção era utilizado na fabricação de automóveis comerciais. Para realizar suas tarefas os trabalhadores tinham o auxílio de um alto nível de automação e informatização. (DEL PINO, 1997)

Ferreira (1991) salienta que o *modelo italiano* baseou-se nas inovações implantadas na chamada “Terceira Itália”, localizada na região centro-norte-oriental denominada Emília Romana, que possui elevado número de pequenas e médias empresas no ramo metal-mecânico, têxtil, de couro e do mobiliário. O modelo italiano foi fruto de um processo histórico de formação de movimentos cooperativos, de políticas de apoio às pequenas empresas implantadas pelos comunistas e da presença de uma classe trabalhadora altamente especializada e fortemente organizada em sindicatos ativos. (FERREIRA, 1991)

2.3.1 Os princípios da Produção Flexível e o modelo de produção capitalista na atualidade

A produção enxuta parte do princípio de que há vários desperdícios durante a produção dos produtos dentro da empresa, os quais devem ser exterminados; segundo Womack, Jones e Roos (1992), os desperdícios são:

- i) O “desperdício de superprodução”: problemas e restrições no processo produtivo, principalmente o alto tempo de preparação dos equipamentos,

causador dos grandes lotes, assim como a ocorrência de problemas de qualidade e confiabilidade de equipamentos, induzindo uma produção maior que o necessário. Nesse caso, sugere-se a produção necessária para o momento, reduzindo os tempos de *set up*, sincronizando produção e demanda, compactando o layout da fábrica, e assim por diante;

ii) O “desperdício de material esperando no processo”: causador de filas visando a garantia de altas taxas de utilização de equipamentos;

iii) O “desperdício de transporte”: as distâncias percorridas devem ser minimizadas ao máximo para que seja possível eliminar ou reduzir de forma significativa este problema;

iv) O “desperdício de processamento”: resolvido pela simplificação e/ou redução do número de componentes e/ou das operações necessários para produzir um determinado produto;

v) O “desperdício de movimentação nas operações”: para resolver este problema são apresentadas soluções simples e de baixo custo, ao invés de grandes investimentos em automação, pois a produção enxuta tem seu enfoque principalmente no uso de baixa tecnologia;

vi) O “desperdício na produção de produtos defeituosos”: desperdício de materiais, mão de obra, equipamentos, movimentação de materiais defeituosos, armazenagem de materiais defeituosos, inspeção de produtos, entre outros;

vii) O “desperdício de estoque”: desperdício de investimento e espaço; para reduzir esse desperdício é necessário resolver o problema de todos os outros desperdícios, eliminando-os;

Na produção enxuta para que fosse possível alcançar a solução dos vários problemas de produção foram estabelecidas algumas metas: zero defeitos, tempo zero de preparação (*set up*), estoque zero, movimentação zero, quebra zero, lead time zero e lote unitário.

Nesse contexto, há uma flexibilidade e instabilidade do emprego; uma transformação do capitalismo que incorporou a tecnologia da informação e sofisticou a forma de ganhar capital; um crescimento acelerado do setor de

serviços; um aumento das mulheres no mercado de trabalho; um aumento estrutural do desemprego; e o surgimento de novas formas de gestão industrial que superaram o fordismo e o taylorismo. Há um processo pelo qual as empresas passam ao absorver as tecnologias de informação que rearticula o trabalho, também chamado de reestruturação produtiva. Dessa forma, o emprego passa a exigir maior escolaridade.

A educação recebida tem para o trabalhador um importante peso na possibilidade de inserir-se no mercado de trabalho formal e de progredir nele. Esta constatação é significativa na atualidade, quando as condições de emprego formal têm se tornado mais instáveis. A flexibilização do emprego vem se dando de maneira “legal”, por meio de recente legislação trabalhista que facilita a dispensa dos trabalhadores, assim como, “efetivamente”, pelo trabalho clandestino ou no setor informal. A terceirização do emprego “[...] contribui, também, para a instabilidade trabalhista”. (GALLART, 2002 p. 173)

A reestruturação do modo capitalista de produção, no final do século XX, deu-se principalmente através do informacionalismo, i.e., de uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação. Conforme Castells, “As novas tecnologias permitem a transformação das linhas de montagem típicas da grande empresa em unidades de produção de fácil programação que podem atender às variações do mercado – flexibilidade do produto e das transformações tecnológicas – flexibilidade do processo”. (CASTELLS, 1999 p. 176)

Com o advento da modernidade e da globalização, como nos mostra Giddens (1991), surgem grandes alterações, o desemprego e o trabalho informal crescem. O primeiro torna-se “estrutural”, com a eliminação de postos de trabalho que não são recuperados, o que ocorre de forma independente do crescimento ou crise da economia, i.e., “para cada nova vaga há alguns empregos que desapareceram, e simplesmente não há empregos suficientes para todos”. (BAUMAN, 2001 p. 185) Não se tem a mesma segurança que se tinha no emprego, nem os mesmos direitos. Uma das respostas ao desemprego é o aumento do setor informal da economia, com um acréscimo cada vez maior no número de pessoas que trabalha por conta própria.

A informalidade tem sido tratada, economicamente, a partir de uma perspectiva de fiscalidade, o que subentende atividades no campo da ilegalidade. Segundo Chinelli e Paiva (1999),

[...] a noção de informalidade começou a ser construída nos anos 60, a partir de um referencial teórico centrado na análise do desenvolvimento do capitalismo, tomado enquanto um processo histórico que conduziria à homogeneização das relações de trabalho em torno do assalariamento. O eixo da discussão era a integração dos trabalhadores pobres ao pólo moderno da economia: o trabalho informal era tomado enquanto efeito ou expressão do subdesenvolvimento. (CHINELLI e PAIVA, 1999 p. 62)

Nessa perspectiva, a informalidade vem se configurando como uma proposta de suporte institucional-legal a um amplo leque de atividades informais, externas ao mercado, avaliadas como alternativas para além do emprego, permitindo uma recolocação da força de trabalho.

[...] a informalidade admite inúmeras possibilidades e abarca os mais diversos segmentos sociais. Na busca frustrada pelo emprego formal, as camadas social e educacionalmente menos favorecidas dirigem-se predominantemente para a única opção que vêem – a informalidade. (CHINELLI e PAIVA, 1999 p.66)

A informalidade começa a abandonar a rotulagem ligada à pobreza para ser incorporada como uma realidade das sociedades capitalistas avançadas. Enquanto uma nova forma de inserção, esta poderá ser abordada sob o aspecto da permanência e intencionalidade, ou não. Ao serem intencionais, tendem à normalização, uma vez que não há investimento na recolocação no mercado formal; além disso, dispõem de conhecimentos adequados para exploração de nichos específicos de consumo, levando ao caminho natural da formalização. Já em outros casos, a informalidade é encarada como uma renda complementar, sem que haja intenção de alcançar a formalização; por isso, se um empreendimento alcançar maior amplitude, a tendência é abandonar o negócio para fugir da formalidade. (CHINELLI e PAIVA, 1999)

3. A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NA GESTÃO DA FORÇA DE TRABALHO

3.1 INTRODUÇÃO

Marx (1980) trata o trabalho como um processo que permeia o sujeito, tendo ele vínculo ou não com o mercado de trabalho, e o considera o motor do mundo. Pode-se dizer que Marx concede ao trabalho um caráter dinâmico, caracterizado pelo processo relacional entre o homem e a natureza, que se evidencia na ação transformadora do primeiro sobre o objeto e na intrínseca relação entre os elementos essenciais do processo de trabalho. No bojo das concepções de Marx (1980), há que se considerar, além dos aspectos subjetivos envolvidos, o controle do capitalista – do proprietário – sobre a força de trabalho da qual extrairá o lucro, apropriando-se não só do produto, mas também do conhecimento, do trabalhador na sua relação com o objeto de trabalho.

Outro autor que se pode destacar nas análises sobre o processo de trabalho é Braverman (1987 p.50), que realça a supremacia dos aspectos sociais do processo de trabalho em relação aos aspectos técnicos, concretizados nas novas relações da produção e no antagonismo entre os interesses do capitalismo – comprador da força de trabalho – e do trabalhador – alienado da força de trabalho. (BRAVERMAN, 1987 p. 50)

O capital, como eixo central das sociedades globalizadas, no momento que se reestrutura, desencadeia metamorfoses em todos os demais setores que compõem a sociedade. Esta fase globalizada de desenvolvimento do capitalismo é marcada por mudanças que intensificam a internacionalização da economia – globalização financeira do capital ao mesmo tempo em que

promovem a introdução de inovações tecnológicas e organizacionais de grande porte no denominado mundo do trabalho. (SANTOS, 2001)

O processo de globalização da economia mundial trouxe novos modelos de produção, principalmente aqueles com seu surgimento marcado pelas décadas de 70/80, possibilitando estudos sobre a aplicação e conseqüências das modificações tecnológicas que permitem o adensamento de novos equipamentos e de novas formas de organização do processo de trabalho. Isso se justifica quando o movimento de disseminação das propostas de reorganização do trabalho e/ou a introdução das novas tecnologias de base microeletrônica no âmbito do setor industrial brasileiro, ocorrido de forma mais constante a partir de meados da década de 80, trouxe consigo uma demanda por uma maior capacidade de interpretação e comunicação dos trabalhadores que ocupam as posições básicas na realização da produção. (HIRATA, 1993)

A globalização vem atingindo os diferentes setores da sociedade, colocando os sujeitos frente a uma nova ordem mundial¹² que traz muitas mudanças e múltiplas interpretações; este quadro induz a olhar para o contexto societário atual buscando alguma indicação que se pareça segura para a compreensão dos eventos e reflexões que permeiam estes tempos de desenvolvimento técnico-científico acelerado, de mudanças culturais e políticas, que vêm atingindo diretamente o mundo do trabalho.

3.2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

A década de 90 é marcada por mudanças importantes na estrutura da economia brasileira, caracterizada por uma paralisação econômica devido aos efeitos da crise da dívida externa e fechada ao fluxo de comércio e de capitais internacionais, levando o governo a conter o aumento do mercado doméstico e a orientar o aparelho produtor de bens para realizar o máximo de exportações com o mínimo de importações. Há uma crescente tendência inflacionária e o Estado torna-se muito presente como produtor de bens e serviços.

¹² O capital trouxe a necessidade de expansão em seu bojo; aqui me refiro à aceleração que tal processo assumiu principalmente nas últimas décadas do século XX. (SILVA, 2000a)

Segundo Laplane e Sarti (1997), entre 1990 e 1992 o país vive uma forte recessão, com redução do nível de atividade e aumento da taxa de desemprego; a partir de 1993, contudo, e, mais intensamente, da estabilização em junho de 1994, esse processo é revertido, com crescimento da economia. A situação financeira internacional muda completamente nesse início de década, suavizando a pressão sobre os países endividados e permitindo ao Brasil baixar a inflação e voltar a aumentar o mercado doméstico.

O Brasil caminha para uma economia aberta, a nova situação financeira internacional viabiliza uma abertura do país às importações, com redução da proteção comercial e liberalização dos fluxos de capitais, redução da presença do Estado como produtor de bens e serviços, através do processo de privatização. Estas mudanças estruturais tiveram efeitos importantes sobre o ritmo e a estrutura do crescimento da economia no país. (LAPLANE e SARTI, 1997 p.143-182)

As medidas de abertura do mercado brasileiro no início dos anos 90, assim como a recessão interna que caracterizou o início da década, foram as forças principais que estimularam o aprofundamento da reestruturação produtiva que começou, em alguns setores, na década anterior. Suas principais características, adotadas a partir daí, são o investimento em bens de capital para que se mantenha relativamente baixo, prevalecendo uma estratégia de introdução seletiva de novas tecnologias e mudanças na organização do trabalho; são relevantes as alterações no *layout* das empresas, rumo a uma organização celular. Amplia-se o uso de métodos de planejamento da produção, assim como as técnicas de gestão. Gradualmente, ao longo dos anos 90, o uso de práticas isoladas vai se direcionando para a adoção de perspectivas gerencialistas; dentre elas, pode-se citar os Programas de Qualidade Total. (GENTILI, 2002b p. 142-143)

O amplo recurso da subcontratação se constitui numa das ferramentas fundamentais de flexibilização e redução de custos. Este processo, iniciado nos anos 80, se expande significativamente na década atual em todos os setores. Mais recentemente, a instalação ou realocação de plantas industriais em regiões que dispõem de amplas reservas de mão-de-obra barata e sem passado industrial, configura-se como outra via de redução de custos e de

reformulação do perfil da força de trabalho empregada. Ambos os processos, subcontratação e descentralização, contribuem para a crescente diferenciação das condições de emprego, cada vez mais precárias e instáveis para a classe trabalhadora.

Harvey (2003) considera que se vivencia uma fase da produção capitalista de acumulação flexível do capital, que tem como característica principal o confronto direto com a rigidez do modelo *fordista*, ao apoiar-se na flexibilidade do processo de trabalho, do mercado de trabalho, do produto e do padrão de consumo. Para o autor, a acumulação flexível caracteriza-se pelo surgimento de setores da produção inteiramente novos as quais incorporam com rapidez as inovações trazidas pelo atual padrão de desenvolvimento do capitalismo em escala mundial, de forma desigual, que convive, ao mesmo tempo, com padrões tradicionais de produção. (HARVEY, 2003)

A ação sindical tende a fragilizar-se em todos os setores. Às vezes como resultado de uma política anti-sindical das empresas, às vezes como resultado do enfraquecimento dos sindicatos no contexto do desemprego crescente, verifica-se uma tendência a não negociação com os trabalhadores das formas e conseqüências da reestruturação produtiva. (ANTUNES, 1993 p. 66-69)

Percebe-se que esta aceleração da reestruturação, com impactos importantes sobre a produtividade do trabalho e a redução do emprego, baseou-se fundamentalmente numa profunda reorganização do trabalho, tanto no interior das fábricas como externamente, através da terceirização. Embora isso se reflita em impactos diferenciados da reestruturação sobre a natureza do trabalho e a qualificação nesses diferentes níveis, a análise das transformações ocorridas nos últimos vinte anos mostra o nítido desenvolvimento de algumas tendências significativas nas formas de utilizar e controlar a força de trabalho. (CARVALHO e BERNARDES, 1996)

Hirata (1993) indica um novo modelo de produção, apresentado supostamente como universal, que seria o *modelo japonês*. A autora ainda destaca variados enfoques e nuances desse modelo de produção, dentre eles os aspectos da gestão e da possibilidade de tomada de decisão pelos trabalhadores. Ainda segundo a autora, o surgimento de um novo paradigma de organização industrial viria como alternativa à produção *taylorista/fordista*.

(HIRATA, 1993). Já LINHART (1997) afirma que se trata de um equívoco defender que o padrão taylorista/fordista de produção foi substituído por um novo modelo de produção industrial. Linhart observa que, nas indústrias em série, o trabalho consiste, cada vez mais, em um trabalho de controle, de condução de instalações automatizadas; neste caso, os trabalhadores são denominados condutores, operadores, e em certos casos observa-se a composição de grupos de trabalho. (LINHART, 1997)

Na sociedade industrial, com o advento do capitalismo, o trabalho passa a ser sinônimo de emprego assalariado. O assalariamento passa a ser condição objetiva e subjetiva da existência humana. A realidade do trabalho assalariado sofre os primeiros abalos na década de 80, intensificando-se na década de 90 do século passado, quando a economia monopolista deu forte impulso à globalização econômica. Inicia, assim, a reconcentração do capital associada ao avanço tecnológico, com um sistema de comunicação e informação cada vez mais aceleradas, com a sociedade transformando-se em uma sociedade que “desemprega ou precariza mais de um bilhão e duzentos milhões de pessoas, algo em torno de um terço da força humana mundial que trabalha”. (ANTUNES, 2001 p. 16)

Na sociedade pós-industrial em que vivemos na contemporaneidade, o trabalho sofre novas configurações que contemplam desde o emprego formal, assalariado, até as experiências de trabalho associativo e trabalho voluntário. Portanto, a centralidade do trabalho como formador e garantidor da sociabilidade humana assume novas formas, permanecendo presente na relação do ser humano com o mundo.

Para os trabalhadores, as conseqüências da teia complexa de mudanças no mundo do trabalho produzem efeitos agudos, particularmente no que diz respeito ao campo do Direito do Trabalho, sobretudo por causa dos novos aportes de (des)regulação e flexibilização nesse âmbito. Parte dos direitos sociais e de cidadania, fruto de conquistas históricas dos trabalhadores, vem sendo eliminada ou, melhor dizendo, flexibilizada nos códigos trabalhistas. (FRIGOTTO, 2005)

No contexto da reestruturação produtiva vigente é mister considerarmos as principais mudanças no mundo do trabalho, apontadas por Antunes (2001);

diminuição do trabalho estável, aumento do trabalho precarizado e terceirizado, crescente participação feminina no mundo do trabalho, diminuição dos núcleos fordistas e tayloristas em favor dos novos modos de intensificação do trabalho – toyotismo, novas formas de trabalho em domicílio, desenvolvimento do setor de serviços e do chamado terceiro setor - trabalho imaterial. (ANTUNES, 2001 p. 101-115)

O processo de reestruturação global da economia proporcionado pelo desenvolvimento científico-tecnológico profetiza *a lenta morte da distância* e aponta cada vez mais para as relações virtuais, em que tarefas anteriormente desempenhadas por seres humanos cada vez mais dependem de novas tecnologias para serem desenvolvidas. É o anúncio de uma nova organização social - a Sociedade da Informação. No âmbito dessa nova sociedade, há um redesenho das formas de vida e de trabalho. O funcionamento dessa sociedade sugere uma necessidade de redefinir o tempo e o espaço, e em consequência disso surgem novos processos na organização e desenvolvimento do trabalho através do ciberespaço. (LÉVY, 2003 p.60-61)

O trabalho na sociedade da informação diferencia-se pelo emprego das TIC's - Tecnologias da Informação e da Comunicação no desenvolvimento de suas atividades. Nesse contexto torna-se amplamente conhecido o teletrabalho ou trabalho virtual. Este, por sua vez, contempla a flexibilidade de tempo e espaço, através do uso de tecnologias da informação e comunicação, descaracterizando o local de trabalho e ampliando as possibilidades de abrangência.

É difícil precisar a origem do teletrabalho, porém as primeiras ocorrências de trabalho remoto que se conhece deram-se em 1857, quando J. Edgard Thompson, dono da estrada de ferro *Penn*, viu que era possível usar o sistema de telégrafo privado utilizado pela sua empresa para administrar divisões à distância. Outra experiência que se sabe ocorreu na Inglaterra, em 1962, quando Stephane Shirley criou um pequeno negócio chamado *Freelance Programmers*, que desenvolvia programas de computador para empresas e era gerenciado por ela mesma em sua própria casa. (TROPE, 1999)

Também não há consenso no que diz respeito a uma definição precisa de teletrabalho. Este trabalho utiliza o conceito da OIT - Organização

Internacional do Trabalho, segundo o qual teletrabalho é *a forma de trabalho efetuada em lugar distante do escritório central e/ou do centro de produção, que permita a separação física e que implique o uso de uma nova tecnologia facilitadora da comunicação.* (PINEL, 1999)

Drucker (1959), em sua obra *The Landmarks of Tomorrow*, já previa a Sociedade do Conhecimento. Esta, caracterizava-se pela automação do trabalho, pelo crescimento generalizado na indústria de serviços, pela redução no tamanho das grandes empresas, por uma mudança na força de trabalho com crescimento acentuado da participação das mulheres, por transformações demográficas substanciais causadas pela queda na taxa de nascimento, e pela substituição do centro geográfico da economia, antes concentrado em matérias-primas e bens de capital, para se concentrar em informação e conhecimento - pesquisa e educação. (LÉVY, 2003 p.62-67)

No contexto da nova economia da Sociedade da Informação o conhecimento científico-tecnológico e a pesquisa tornam-se as forças propulsoras, com imediatas repercussões nas áreas política e social. Quatro características do conhecimento e da informação se destacam, constituindo uma nova economia: i) o conhecimento é difundível e se auto-reproduz; ii) o conhecimento é substituível; iii) o conhecimento é transportável; iv) o conhecimento é compartilhável. (BARRETO, 2004 p.1181-1201)

Segundo Trope (1999), para alguns o teletrabalho é a forma de trabalho que vem atender as novas exigências da globalização, o que pode vir a se configurar numa alternativa na inserção e/ou recolocação de trabalhadores no mercado, devido à sua flexibilidade na geração de empregos, tanto para aqueles altamente especializados quanto para aqueles que não demandam uma grande especificidade. Da mesma forma permite o desenvolvimento de atividades fora da área urbana podendo alcançar um grande contingente de trabalhadores excluídos do mundo do trabalho. (TROPE, 1999)

As novas ferramentas possibilitam que as pessoas trabalhem onde quer que se encontrem. O trabalho virtual está intimamente ligado à economia, tanto pela redução de custos e aumento nos ganhos quanto pela maior produtividade dos funcionários, tornando-se mais fácil manter o funcionário em casa do que

mudá-lo e/ou transportá-lo até a empresa, o que acarretaria perda de tempo e de dinheiro. (MORAN, 2004)

É sob este mesmo aspecto que tem sido anunciado um novo paradigma educacional – Educação à Distância. O anúncio é recorrente no site do MEC – Ministério da Educação. Em sua formulação fica explícita a aplicação do discurso dos organismos internacionais, pautado na flexibilização, sobretudo no que diz respeito à precarização do trabalho docente, de modo coeso com a lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano. (BARRETO, 2003 p.271-286) Assim, presume um menor número de professores com maior número de alunos, sob o argumento de que o desempenho dos alunos já independe ou depende menos da formação repassada pelos professores e cada vez mais dos materiais utilizados. Nesse movimento, o discurso do MEC tem operado substituindo a lógica da produção pela da circulação, e a lógica do trabalho pela da comunicação, na confiança de que “sem alterar o processo de formação de professores do ensino básico e sem alterar seus salários aviltantes, tudo irá bem na educação desde que haja televisões e computadores nas escolas”. (CHAUI, 1999 p. 33)

Nessa mesma perspectiva, calcada na flexibilização das relações entre capital e trabalho e na desestruturação do mercado capitalista, que tem permitido novas formas de exploração da força de trabalho, é que toma corpo o trabalho terceirizado. Essa flexibilização induz ao subemprego, ao trabalho temporário, ao trabalho terceirizado, todas formas de trabalho precário. No entanto cabe pontuar que no capitalismo o trabalho assalariado, mesmo com a garantia de todos os direitos sociais, é trabalho-mercadoria e, portanto, trabalho precário; assim, o trabalho precário não necessariamente se origina do trabalho temporário ou de um subcontrato. Neste momento torna-se imprescindível ressaltar que o cooperativismo, tão em voga atualmente, vem ao encontro da racionalização produtiva e da flexibilização, uma vez que, tem se tornado um ótimo negócio para os empresários, transformando-se, juntamente com as empresas prestadoras de serviços, nas formas de contratação de trabalho terceirizado mais freqüentemente utilizadas. (TIRIBA, 2005)

Ainda no contexto da reestruturação produtiva, deve-se ressaltar que a tecnociência¹³ não é o que podemos chamar de responsável direta por tais mudanças ou pelos efeitos danosos destas, pois o problema reside nas políticas que norteiam sua aplicação e na lógica que as constitui, que está voltada à centralidade do capital, precarizando o trabalho.

Linhart (2000) destaca que o trabalho industrial modernizado comporta múltiplas reformas, que perpassam princípios não tão diferentes daqueles do passado, particularmente: limites estritamente estabelecidos à autonomia dos assalariados; uma intensificação do trabalho; e uma racionalização do tipo tayloriano que se estende ao terceiro setor – às atividades de prestação de serviços.

[...] o que importa, é não ceder, não se deixar seduzir, pois nada prova que a modernização em curso melhora a sorte dos assalariados, já que ela cria constantemente contingentes de não-efetivos e mobiliza, em condições muito restritivas, a subjetividade dos trabalhadores, que se sentem permanentemente ameaçados. (LINHART, 2000 p. 26)

Há também posições que, ao relativizar a importância e o alcance das transformações no trabalho, questionam fortemente a noção de um *pós-taylorismo* associado à idéia de uma maior autonomia e capacidade de iniciativa dos assalariados. É possível notar, por exemplo, alguns operadores realizando um certo controle da qualidade, a manutenção no primeiro nível, a supervisão em mais de uma máquina, entre outras funções. Entretanto, como ressalta Freyssenet (1992), as novas tarefas confiadas aos operários que são passíveis de reprofissionalização têm sofrido previamente um processo de racionalização que acaba por empobrecer o conteúdo do trabalho, esvaziando-as de todo conteúdo realmente qualificante ou profissional. (FREYSSENET, 1992)

¹³ A ciência consiste num conjunto de verdades, logicamente encadeadas entre si, de modo a fornecerem um sistema coerente. Subjetivamente, é um conhecimento certo das coisas por suas causas ou por seus princípios. Proporciona ao Homem um conhecimento objetivo da realidade. Tal conhecimento pode e deve ser aplicado para tornar mais eficiente a produção da vida material, e tal aplicação constitui a tecnologia. Esta, por sua vez, irá contrastar com a técnica que se refere a outros recursos não informados pelo conhecimento científico, de que o homem se vale para resolver problemas práticos, daí o conceito de *tecnociência*. Disponível em: www.freewebs.com/tecnociencia/tecnocincia.htm. Acesso em: 12/03/2007.

No Brasil foram realizados alguns estudos que analisam as características, abrangência e implicações da introdução de mudanças tecnológicas e organizacionais no mundo da produção. Dentre esses estudos é possível citar o desenvolvido por Hirata (1997), no início dos anos 80. Esta autora realizou uma pesquisa comparativa entre Brasil, França e Japão, sobre as novas tecnologias, a organização do trabalho e a política de gestão, que dão conta do processo de implementação de mudanças tecnológicas e organizacionais em empresas instaladas no país de origem, em ritmo e modalidades diferentes dos existentes nas filiais de outros países. Após quinze anos da realização dessa análise, ao voltar-se novamente à pesquisa, a autora constata que não ocorreram muitas modificações e que os obstáculos à introdução de novas formas organizacionais continuavam ainda muito presentes. (HIRATA, 1997)

3.3 FORMAÇÃO DE TRABALHADORES

Dentre as inovações trazidas pelos novos modos de produção, a qualificação dos trabalhadores ganha destaque. Os aspectos que revestem tal questão - qualificação, treinamento, capacitação da força de trabalho - têm sido objeto de preocupação em várias partes do mundo, acompanhando os processos de mutação do trabalho. A reestruturação produtiva justificada através da ideologia da necessidade de adaptação ao mundo globalizado tem empobrecido o terceiro mundo. E o pior para a classe trabalhadora está na tentativa de culpabilizar o próprio trabalhador pela sua condição de excluído do mercado de trabalho, i.e., pela sua desqualificação para as novas exigências do processo de produção flexível.

O debate que vem se estendendo desde a tese da *polarização das qualificações* até a atual tese do *modelo da competência* está longe de ser concluído. Hirata (1994;1997) nos traz que, na França, a noção de competência é apresentada, cada vez mais, como uma alternativa ao conceito de qualificação. Essa noção vem recebendo inúmeras críticas, tanto no ambiente da empresa, quanto no ambiente acadêmico. Tem como foco principal a intenção ou os inconvenientes da passagem de um conceito

multidimensional de qualificação, formalizado, que serviu de base na França a uma codificação social - das classificações, para um outro, ainda em construção, designado como o modelo da competência. (HIRATA, 1994;1997)

A noção de competências - exigência para a empregabilidade - está intimamente relacionada com o paradigma produtivo vigente a partir das décadas de 80/90, enfraquecendo a dimensão conceitual e social da qualificação profissional. Este paradigma é orientado pela flexibilização produtiva e pelas relações de trabalho, pela competitividade, pela produtividade, através da racionalização dos custos, com a conseqüente precarização do trabalho e do contrato social. (KUENZER, 2002b, 2003) O objetivo máximo desta reestruturação é privilegiar a acumulação e recuperar a hegemonia do capital frente às lutas sociais e sindicais dos trabalhadores.

Para Ramos (2001), há uma tendência à configuração de novo profissionalismo de tipo liberal com as seguintes características: adaptabilidade individual às mudanças do capitalismo; a identidade profissional é produto das estratégias individuais como resposta aos desafios externos; e necessidade de estar preparado para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas, para o subemprego ou para o trabalho autônomo. (RAMOS, 2001)

Enquanto a qualificação explicita o antagonismo existente entre capital e trabalho, as competências, em seu apelo à individualidade através de características comportamentais, distanciam-se ou opõe-se à noção de qualificação. A competência passa a ser uma possibilidade de controle da empresa sobre o trabalhador, através da adaptação espontânea deste às ideologias e aos valores empresariais.

O conceito de competências veio estabelecer que a definição do empregado hoje não se dá mais através da relação salarial, mas através “do potencial de empregabilidade que as relações, os conhecimentos e os contatos proporcionam aos indivíduos”. (STOER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004 p. 68) Isto é também o que ensina Del Pino:

Em relação às poucas vagas que restam no mercado do trabalho assalariado, não há dúvidas que flexibilidade tornou-se sinônimo de empregabilidade e sucesso no mercado de trabalho emergente; ser

inflexível é quase sinônimo de ser excluído/a. O problema é que “a forma como estes cursos de qualificação/requalificação profissional vêm sendo divulgados e trabalhados sugerem que a formação profissional pode gerar emprego. Na verdade, o que ela gera é o que realmente promete: empregabilidade”. (DEL PINO, 2001 p. 80)

A empregabilidade é difundida na mesma medida que aumenta a flexibilização do trabalho. A educação é perseguida para garantir a formação ao trabalho a partir das exigências do mercado, desencadeando habilidades e competências necessárias à reestruturação produtiva. A propalada empregabilidade que está posta nas políticas educacionais foi sendo inserida nos sistemas escolares e ganhou visibilidade social na década de 90, graças ao significativo aumento das taxas de desemprego.

Não é demais reafirmar que as mudanças desencadeadas na educação pela economia global são decorrentes do novo metabolismo do capital, de sua fluidez e flexibilidade, ao contrário da velha economia, rígida e baseada na produção de alto volume e na padronização.

3.4 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NA EDUCAÇÃO

As reformas educacionais da década de 60, que ampliaram o acesso à escolaridade, assentavam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos. Apesar de serem orientadas pela necessidade de políticas redistributivas, essas reformas compreendiam a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais.

Porém, se na década de 60 assiste-se, no Brasil, à tentativa de adequar a educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, a década de 90 demarca uma nova realidade. A educação passa por transformações profundas nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização, na tentativa de adequar-se às demandas a ela apresentadas.

As reformas educacionais da década de 90 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação. Passa

a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza.

Antes, a educação pública estava orientada para a produção de sujeitos disciplinados e para uma força de trabalho bem treinada e confiável. “A nova economia reclama trabalhadores que, além de disciplinados, sejam criativos, saibam trabalhar em equipe e sejam preparados para aprender a aprender¹⁴”, afirma TORRES (1996 p. 120)

A esse respeito diz Gentili:

[...] a tese da empregabilidade recupera a concepção individualista da Teoria do Capital Humano, mas acaba com o nexo que se estabelecia entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social: as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitem para a competição pelos empregos disponíveis (educação é de fato um investimento em capital humano individual); só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende, hoje, de uma maior e melhor integração de todos a vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social). As economias podem crescer e conviver com uma elevada taxa de desemprego e com imensos setores da população fora dos benefícios do crescimento econômico. (GENTILI, 2004 p.53-54)

Assim, esclarece Gentili (2004), incrementar o capital humano aumenta as condições de empregabilidade dos indivíduos, o que não é aumento nas suas condições de emprego. Ou seja, empregabilidade não significa para o discurso dominante garantia de integração, mas, sim, melhores condições de competição na luta pelos poucos empregos disponíveis.

Gentili (2004) lembra ainda a breve história do crescimento do Brasil na segunda fase do século XX para desmistificar a crença de que mais educação representa maior desenvolvimento. Durante este período, o Brasil foi a economia mais dinâmica do planeta, apresentando significativos índices no volume das riquezas acumuladas, situação que conviveu com altos índices de concentração de renda, pobreza, exclusão e segregação social. O

¹⁴ O aprender a aprender está personificado na pedagogia das competências, tão propalada nas escolas através dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

desenvolvimento brasileiro foi construído tendo como base de sustentação uma brutal desigualdade social e educacional. Durante este período - principalmente nas décadas de 80 e 90 -, os níveis de escolarização aumentaram significativamente, o que não representa um crescimento qualitativo. (GENTILI, 2004 p. 45-59)

A concepção reducionista de educação voltada à preparação para a empregabilidade no mercado de trabalho é um dos principais e mais negativos fatores que contribuem para a crise e o fracasso do sistema escolar, pois é feita de forma imediatista para atender à reestruturação econômica em nível planetário.

As recentes mudanças nas políticas públicas educacionais no Brasil, mais especificamente aquelas que tiveram início no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e que prosseguem no atual governo, ilustram bem que o argumento central dessas reformas sintetiza-se na expressão utilizada nos estudos produzidos pelos organismos internacionais pertencentes à ONU para orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: transformação produtiva com equidade.

A educação tem sido pensada sob a relação educação e mercado de trabalho fazendo com que a escola cumpra uma tripla função excludente. (KUENZER, 2002a, 2005) A primeira seria formar força de trabalho nos padrões de competências exigidos pelo mercado: padrões como flexibilidade, criatividade e liderança. Assim, a teoria do capital humano reza, segundo Cardoso e Ciavatta (2003), que o trabalhador deve:

[...] se antecipar aos movimentos inexoráveis da globalização (se não o fizer a culpa será do trabalhador mesmo). Como? Antes de perder o emprego ele deveria se reciclar profissionalmente, tornando uma força de trabalho mais empregável do que é hoje. [...]. Quando o desemprego vier, não virá para ele, mas apenas para os outros que não se anteciparam. (CARDOSO & CIAVATTA, 2003 p.107)

Nesse processo, a reforma implementada na educação através do BM (Banco Mundial) e do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) orienta qual o papel dos governos, quando afirma que deve haver: “[...] investimento em grande escala e com bases amplas em capital físico e humano; isso, na dependência das forças do mercado, pode produzir crescimento rápido e

relativamente eqüitativo da renda e do trabalho”. (BIRD, 1995 p.17)

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam essa tendência; dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (antigo Fundef e atual Fundeb); a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional, as certificações das competências e os mecanismos de gestão escolares. Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Traz medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas, as orientações para o campo pedagógico.

Tais orientações buscam imprimir a racionalidade pedagógica das competências, posta tanto pelo MEC quanto por secretarias de educação de alguns Estados, como Paraná e Minas Gerais, por exemplo¹⁵. O discurso, a legislação e os currículos oficiais consideram a crise no modelo fordista/taylorista e são fundamentados nos conceitos da flexibilidade da produção, integração dos setores de produção, multifuncionalidade e polivalência.

O movimento da reestruturação produtiva, as orientações das instituições de financiamento interferem na organização do trabalho escolar, na medida em que é transferido o foco dos conteúdos curriculares e para o aprender a aprender, aprender a ser, aprender a viver juntos e o aprender a fazer.

A segunda função excludente seria formar pobres educados (GENTILI, 2004) que engrossem as filas à procura de empregos e aumentem os índices

¹⁵ Paraná e Minas Gerais estão entre os estados do Brasil que mais tiveram suas políticas educacionais influenciadas pelo BM e pelo BID, o que se deu graças aos empréstimos de tais instituições aos Estados.

de pessoas na economia informal - ou ilegal. A educação como principal meio de distribuição de renda e garantia de mobilidade social será combinada à noção de que o acesso, hoje, à cultura escrita, letrada e informatizada é inevitável e constitui-se no único meio de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho ou, ainda, sobreviver na chamada sociedade do terceiro milênio. (GENTILI, 2004)

Observa-se, então, um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantam nesse período na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza. Isso, inclusive, está entre as orientações do (BIRD, 1995) quando aponta que dentre os erros das políticas que reduzem a mão-de-obra estão:

[...] regulamentos destinados a tornar o emprego no setor formal mais atraente para os trabalhadores. Pois afirmam que: Em vez de ditar resultados, a ação política e a legislação devem complementar soluções para o setor informal. [...]. A formalização das relações de emprego está relacionada com maiores oportunidades de especialização e treinamento, manejo de riscos e aumento da segurança de renda. (BM/BIRD, 1995 p.23)

A terceira função excludente é colaborar para a naturalização do capitalismo. Isto pode ser percebido nas citações anteriores do BIRD, que colocam as relações do capital físico e humano em dependência das forças de mercado e aceitam a economia informal, considerando que a função da política e da legislação é o incremento da informalidade, assim como a especialização e o treinamento. Isso além de aceitar, banaliza os problemas sociais e reduz as soluções a um Estado subserviente ao capital, como é possível observar em uma das conclusões do documento:

Uma estratégia de desenvolvimento baseada no mercado exige que os governos, acima de tudo, facilitem os investimentos das empresas e das famílias, protegendo, por exemplo, os direitos de propriedade e dando acesso à educação. [...]. Para os indivíduos, existe uma forte associação entre mais instrução escolar e o aumento da produtividade da mão-de-obra e do poder aquisitivo. (BM/BIRD, 1995 p.24)

O documento (BIRD, 1995) ressalta que nem sempre os investimentos em capital humano dão os resultados esperados, pois

O capital humano tende a ser relativamente improdutivo quando as aptidões adquiridas na escola não se coadunam com as oportunidades do mercado ou quando se promove a educação

superior em detrimento ao ensino primário e secundário. Em todos esses casos, há necessidade de melhoria da política educacional para assegurar que as despesas com a educação resultem em investimentos produtivos. (BM/BIRD, 1995 p.44)

Isso revela o caráter reducionista no teor das reformas implementadas. É a complexidade dos processos pedagógicos diminuída à simples racionalidade da economia, como ilustra a seguinte colocação:

[...] desenvolvimento baseado no mercado, pode reduzir as desigualdades e a pobreza nos países em desenvolvimento. Assegurar o acesso dos trabalhadores pobres à educação e impedir que as distorções do mercado de trabalho cheguem a frustrar o crescimento do emprego remunerado é essencial para estimular um crescimento mais rápido e reduzir as desigualdades. (BM/BIRD, 1995 p.55)

As idéias postas pelo BIRD evidenciam a influência que as instituições multilaterais de financiamento exercem nas políticas educacionais brasileiras principalmente a partir de 90, do que decorre a minimização do Estado através de idéias privatizantes, excludentes e dos novos e elaborados processos de exploração humana.

A partir deste quadro pode-se observar o esvaziamento da função social da escola enquanto conhecimento e cidadania voltados à emancipação humana – função historicamente buscada pelos educadores. Todavia, será possível reverter o quadro em questão?

Antunes (2002) acredita em uma educação que conquiste o sentido de dignidade, de humanidade e de seriedade científica. Para isso, Frigotto (2003) defende que a educação deve ser concebida como prática social, como uma atividade humana e histórica que se define no interior das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social, na qual o sujeito dos processos é o ser humano e suas múltiplas e históricas necessidades, concentrando a luta para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado, à sua adaptabilidade e funcionabilidade. A questão não é a supervalorização da competitividade, da liberdade da qualidade e da eficiência para poucos e a exclusão das maiorias, mas a solidariedade, a igualdade e a democracia. (FRIGOTTO, 2003 p. 139)

Tem havido tentativas de superar a discussão sobre a qualidade na educação do ponto de vista restrito da melhoria da gestão do sistema

educacional e de seus instrumentos específicos, para alcançar consensos mais estruturais sobre a busca de um sistema educacional integrado às exigências qualitativas do setor produtivo e da sociedade. (BRASIL/MTE, 1995)

Ao se analisar tanto as iniciativas de reformulação dos conteúdos curriculares dos vários níveis e modalidades de ensino no Brasil (como por exemplo, a elaboração dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino básico, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e o PROEP - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Profissional) quanto o estabelecimento de mecanismos institucionais de avaliação da aprendizagem dos alunos dos diferentes graus de ensino (como o SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico, o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, o ENCCJA – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos e o Exame Nacional de Cursos) é possível ver que todas vão se pautar pela necessidade de atendimento das demandas apresentadas pelo setor empresarial no que se refere ao perfil de formação dos egressos do sistema escolar nacional. A relação imediata entre tais demandas e as ações¹⁶ do MEC encontra-se exposta em vários documentos oficiais¹⁷ produzidos pelo Ministério do Trabalho; porém, mais claramente ainda aparece na defesa que fazem seus principais representantes e formuladores da inevitabilidade de que os rumos da política educacional estejam pautados pelo atendimento àquelas demandas.

Documento recentemente publicado pelo CONJUVE¹⁸, acerca do que o mercado de trabalho esperava dos alunos ao término do Ensino Médio de cursos técnicos e profissionalizantes, revelou que as empresas querem que esses estudantes tenham domínio, além dos conceitos básicos da Língua

¹⁶ Criação de Programas de Correção de Fluxo Escolar, assim como, o desenvolvimento de programas e projetos que pretendem “melhorar” os indicadores educacionais no Brasil. Ver: O Perfil da Escola Brasileira: um estudo a partir dos dados do SAEB 97. (Inep, 1999); *Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil*. (Carlos Henrique Araújo, Nildo Luzio, 2005); *Encceja – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos: documento básico*. (Inep, 2002). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>. Acesso em: Março/2007.

¹⁷ Refere-se aos textos constituintes das Políticas Públicas de geração de Emprego e Renda que são apresentadas no site do MTE - Ministério do Trabalho e Emprego, como: Qualificação Profissional – PQN – Plano Nacional de Qualificação, 2003. *Bases de uma nova Política Pública de Qualificação*. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/pnq/conheca.asp>; e Políticas de Juventude - ProJovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de Junho de 2005. Disponível em: http://www.mte.gov.br/politicas_juventude/projovem_default.asp. Acesso em: Março/2007.

¹⁸ CONJUVE – Conselho Nacional da Juventude. *Política Nacional da Juventude: Diretrizes e Perspectivas*. São Paulo. Conjuve, 2006. Disponível em: www.conjuve.gov.br. Acesso em: Março/2007.

Portuguesa, redação, comunicação verbal e matemática, da capacidade de trabalhar em equipe e de se adaptar a novas situações, em que o indivíduo precisa elaborar propostas, intervir na realidade e ser criativo. As empresas não estão mais preocupadas com habilidades específicas na seleção de pessoal

Constata-se que as novas necessidades postas pelo movimento de reestruturação produtiva, que vem expandindo-se no âmbito do setor industrial brasileiro nos últimos anos, no que se refere ao perfil da força de trabalho adequada às características gestionárias e tecnológicas que conformam aquele movimento, significam o aparecimento de uma demanda - pelo menos no discurso - por uma formação de caráter mais generalista, com ênfase nos conhecimentos formais de base, que venha a possibilitar a existência de trabalhadores melhor capacitados a compreender de forma mais rápida e, portanto, facilitada, o corpo de conhecimentos particulares mais específicos relativos a uma determinada ocupação ou posto de trabalho. Isto, é claro, significaria uma diminuição dos custos financeiros e operacionais envolvidos nas atividades de treinamento dos trabalhadores, bem como ganhos de produtividade do trabalho -, servindo de orientação também para os próprios princípios norteadores da prática pedagógica escolar em âmbito nacional. (KUENZER, 2000b, p. 15-39)

A fragmentação das iniciativas de intervenção na educação brasileira promovidas pelo Estado defende o ponto de vista de que tais iniciativas aparentemente constituem uma política educacional *mui digna*, na medida em que se realizam em conformidade a uma determinada concepção diretiva bastante clara - a da formação de uma força de trabalho, ou melhor, de *um exército industrial de reserva* - adaptada às transformações ora correntes na base da produção econômica nacional, bem como, concomitantemente, do estabelecimento de um novo padrão ideal de vivência das relações sócio-econômico-políticas que estruturam a sociedade. (FRIGOTTO, 2003; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006)

A partir daí entende-se que frente às mudanças da base produtiva e da sociedade, com o processo de reorganização das formas e métodos de produção, e de ampliação dos canais democrático-formais de participação,

deveriam ser formados futuros *cidadãos técnicos de fábrica*, produtivos e competentes. Isto é, a formação técnica da força de trabalho não poderia ser separada de uma aprendizagem que compreende certos comportamentos e atitudes conformes aos limites definidos por um determinado padrão de convivência na sociedade, marcado pela tolerância e pelo respeito às regras. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006)

4 AS TRANSFORMAÇÕES NO MERCADO DE TRABALHO E A EDUCAÇÃO

4.1 DAS QUALIFICAÇÕES ÀS COMPETÊNCIAS

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho neste final de século puseram em curso novas demandas de educação, estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia. Devido a essas mudanças é possível observar distintas exigências frente à educação dos trabalhadores.

No taylorismo/fordismo os trabalhadores executavam, ao longo de sua vida produtiva, praticamente as mesmas tarefas e atribuições exigidas por processos técnicos, para o que era “suficiente” alguma escolaridade, curso de treinamento profissional e muita experiência. Nesse contexto Cunha (2000) afirma que em muitas vezes o jovem trabalhador era preparado como aprendiz por um ente mais velho e experiente. Fazia parte das qualificações desse trabalhador “compreender os movimentos e passos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los em uma determinada seqüência”, o que “demandava uma pedagogia objetivando a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, ambos regidos por padrões de desempenho que foram definidos como adequados ao longo do tempo”. (KUENZER, 1998 p. 125-128)

Foi sendo disseminada a idéia de que a reintegração de atividades e o emprego de uma mão-de-obra mais qualificada eram necessários ao desenvolvimento de um trabalho mais elaborado e de qualidade. Essas noções embasavam-se em argumentos de que somente a substituição do trabalhador por máquinas não atingiria melhores taxas de produção. (KERN e SCHUMANN, 1989)

Conforme Wallerstein (1999), "o acúmulo de capital requer uma evolução contínua na organização da produção". Assim, pode-se dizer que temos hoje um processo de produção no qual a padronização cede lugar a uma gama de produtos, e onde o controle de qualidade acompanha o ritmo e a seqüência do processo, pois com o aumento da competitividade, torna-se "ganhador" quem conquista o ISO, _ International Organization for Standardization, ou Organização Internacional para Padronização, que serve para certificar a qualidade. (WALLERSTEIN, 1999 p. 223-250)

No início dos anos 90 houve um reforço nas iniciativas de promoção de programas de educação para a competitividade, uma vez que a educação adquiriria uma centralidade nos 'novos modelos produtivos'. (HIRATA, 1994)

No intuito de resgatar a dignidade e a cidadania, foi apresentada a universalização do ensino básico e uma maior qualificação. Contudo, o quadro não vem se alterando; continua-se presenciando índices de exclusão social, crescimento da produção, da produtividade e da competitividade industriais, e a queda sistemática do emprego industrial. (CARDOSO, CARUSO e CASTRO, 1997)

Aplica-se a esse contexto o que já salientava Marx, seguido de outros autores: a sociedade burguesa passou a investir na criação do exército industrial de reserva. A isso soma-se Ramos (2006)

Ao mesmo tempo, a tendência de universalização de um conjunto de técnicas básicas entre indústrias de ramos diferentes foi gerando na população a necessidade de dominar uma certa quantidade de conhecimentos e destrezas para desenvolver-se em qualquer trabalho ou fora dele... A aprendizagem, portanto, já não podia ocorrer diretamente ou, exclusivamente, no próprio local de trabalho, voltando-se às escolas que, aos poucos, passaram a assumir o papel não só de socialização, mas também de transmissão do saber técnico. (RAMOS, 2006 p.241)

A forma mais utilizada ao aplicar o termo qualificação, relacionou-se, aos métodos que visavam identificar as características do posto de trabalho e delas induzir o perfil do trabalhador apto a ocupá-lo, i.e., "procurava-se identificar que tipo de qualificação deveria ter o trabalhador para ser admitido num determinado emprego." Dessa forma, o termo qualificação esteve associado tanto ao processo quanto ao produto da formação profissional. (RAMOS, 2006 p.249)

No mundo do trabalho, o multiprofissional ocupa o lugar daquele que domina apenas uma tarefa, a criatividade do trabalhador é incentivada, e a liderança participativa rompe com o comando autoritário.

É assim no pós-fordismo, que requer trabalhadores flexíveis que supram as múltiplas necessidades de mercado, evidenciando-se a polivalência da mão-de-obra e a multiquificação do trabalhador exigida pelo sistema. Conforme relata Del Pino (1997), é nesse sistema que o trabalhador efetua sua produção em pequenas células compostas por equipes. Nessas células os produtos são desenvolvidos por completo; os trabalhadores, além de serem os responsáveis pela produção, também são encarregados do ajuste e manutenção das máquinas e do controle de qualidade, como se fossem pequenas fábricas dentro de uma única fábrica.

Assim, o trabalhador é levado a conhecer todo o processo de produção e não somente uma etapa específica. Del Pino (1997) explica que as mutações ocorridas no sistema produtivo desfiguraram a disposição das empresas, que alteraram seus próprios modelos de organização na tentativa de se adaptarem às imprevisíveis condições alocadas pela transformação econômica e tecnológica. Dentre as transformações oriundas da sociedade da informação, tem-se a reconceitualização do trabalho humano. Nesse sentido, Castells (2005) sublinha que

[...] A principal mudança pode ser caracterizada como a mudança de burocracias verticais para a empresa horizontal. A empresa horizontal parece apresentar sete tendências principais: organização em torno do processo, não da tarefa; hierarquia horizontal; gerenciamento em equipe; medida do desempenho pela satisfação do cliente; recompensa com base no desempenho da equipe; maximização dos contatos com fornecedores e clientes; informação, treinamento e retreinamento de funcionários em todos os níveis (CASTELLS, 2005 p. 221).

Na era das novas tecnologias de comunicação e informação e da globalização, o conteúdo qualitativo do trabalho passa a ser privilegiado e o trabalhador passa por um processo de aplicações de seus conhecimentos. A exigência agora é pensar na formação dos indivíduos para o trabalho, sob o que novas habilidades são demandadas. O novo paradigma afirma, assim, segundo Ferretti (1997),

[...] a desqualificação do antigo trabalhador para atender às novas exigências produtivas. Mas, por outro lado, descortina as possibilidades de requalificação desencadeadas pelas próprias características inovadoras do paradigma que passa a orientar a produção (e também, em boa parte, os serviços). (FERRETTI, 1997 p.229)

Além disso, houve um acréscimo significativo nas demandas das aptidões para o trabalho, considerando-se uma base de conhecimentos mais amplos, como capacidade para resolução de problemas, competência para tomada de decisões autônomas, capacidade de abstração e comunicação escrita e verbal, entre outros. Como se não bastasse, Hirata (1996) complementa dizendo que o trabalhador de hoje deve ter maior nível de escolaridade e ser multiquificado, i.e., capaz de desenvolver e incorporar diferentes competências profissionais. (HIRATA, 1996)

Fundamentados nos processos flexíveis e integrados, os novos paradigmas produtivos demandam da força de trabalho conhecimentos e atitudes que diferem daquele requerido pelo taylorismo/fordismo, dando lugar ao desenvolvimento de competências bem abrangentes, que definem o perfil do 'novo' trabalhador.

Ao definir o trabalhador atual, se acaba revalorizando aspectos da subjetividade, anteriormente desprezados, e questionando-se a pertinência do conceito da qualificação para apreender as complexas dimensões que constituem o fenômeno social da formação do trabalhador. É nesse momento em que o conceito de competência é proposto, como uma alternativa conceitual, e com o intuito de superar as limitações apresentadas pelo conceito de qualificação _ tanto na análise ocupacional do trabalhador como no processo de trabalho. (HIRATA, 1994 p.129)

As novas competências, tendo em seu centro a dimensão reflexiva, superam a estreiteza das habilidades manuais, colocam-se sobre a clássica noção de qualificação e constituem-se na transformação da natureza do trabalho, que passa a ser definido em termos de "mobilização de competências", conforme Galbraith (1979).

Atualmente, muito se tem falado sobre competências: na escola, nos ambientes de trabalho, na mídia; este conceito também tem sido questionado por alguns autores que o relacionam com o modelo de qualificação que privilegia a especialização.

Nesse sentido, Simionato (2003) contribui dizendo que a

fragmentação e o silêncio das tarefas desenvolvidas anteriormente abrem espaço à interatividade e à difusão, onde a subjetividade do indivíduo entra em cena. Os componentes sócio-afetivos e os componentes cognitivos que antes não eram considerados começam a ser valorizados, particularmente, no exercício e na formação do trabalhador. Na tentativa de obter o melhor resultado nas tarefas, inicia-se a utilização de novas formas de gestão do processo de produção e de novas tecnologias; para tal há uma exigência de novos conhecimentos e habilidades. (SIMIONATO, 2003)

Concomitantemente, a mudança do paradigma educacional baseado em um modelo pedagógico de dependência em que o currículo é visto como um fim, que tem por meta o acúmulo de saberes, que utiliza metodologias transmissivas e tem foco centrado no ensino, tem sido preocupação da escola. Assim, “maior capacidade de mobilidade, adaptação e resposta do trabalhador às novas exigências do mercado de trabalho - competências” (MACHADO, 1998 p. 17), tem sido um caminho apontado para a mudança deste paradigma.

Cabe ressaltar que há diferença entre o que se costumava significar como competência e o que significa hoje. Há a competência profissional, que é sinônimo de profissionalismo, e há a competência como habilidade. (SENNET, 1999) Sendo assim, o conceito de competências deixa de ser visto somente como o acúmulo de conhecimentos, habilidades ou atitudes individuais e passa a observar a entrega e a contribuição resultante da mobilização desse conjunto de conhecimentos e habilidades. (HIRATA, 1994)

Afinal, o que são as competências? Perrenoud define as competências como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. (PERRENOUD, 2000 p.15) Cita ainda três exemplos que considera banais sobre as competências:

Saber orientar-se em uma cidade desconhecida mobiliza as capacidades de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos; e os seguintes saberes: ter noção de escala, elementos da topografia ou referências geográficas. Saber curar uma criança doente mobiliza as capacidades de observar sinais fisiológicos, medir a temperatura, administrar um medicamento; e os seguintes saberes: identificar patologias e sintomas, primeiros socorros, terapias, os riscos, os remédios, os serviços médicos e farmacêuticos. Saber votar de acordo com seus interesses mobiliza as capacidades de

saber se informar, preencher a cédula; e os seguintes saberes: instituições políticas, processo de eleição, candidatos, partidos, programas políticos, políticas democráticas etc. (PERRENOUD, 2000 p.19-31)

Conforme Hirata (1994), o conceito de competência é caracterizado política e ideologicamente por sua origem empresarial e corresponderia a um modelo pós-taylorista de qualificação, pois sua origem estaria associada à crise da noção de posto de trabalho e de um certo modelo de classificação e de relações profissionais. (HIRATA, 1994)

Gallart (2002) conceitua de competência como "um conjunto de propriedades em permanente modificação que devem ser submetidas à prova de resolução de problemas concretos em situações de trabalho que trazem certas margens de incerteza e de complexidade técnica". (GALLART, 2002 p. 24)

Assim, as competências são resultantes de uma mescla de conhecimentos tecnológicos prévios e de experiências concretas oriundas do trabalho no mundo real, incorporando-se através de experiências sociais distintas, como família, escola e trabalho; desse modo, compreende-se que seriam predicados do próprio trabalhador, correspondendo a elementos individuais e bases sociais.

Segundo Manfredi (1998), a noção de competência passa a ser usada de forma generalizada; é empregada, indistintamente, nos campos educacionais e do trabalho como se fosse portadora de uma conotação universal. No discurso dos empresários há uma tendência a defini-la como capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis. O desempenho e a própria produtividade global passam a depender dessa capacidade e da agilidade de julgamento e de resolução de problemas. (MANFREDI, 1998)

O "paradigma das competências", cujo ímpeto tem sido diversificado de acordo com realidades nacionais e setores econômicos, surge dessa nova experiência no pólo da gestão do trabalho, a qual nos conduz desde uma lógica de postos e níveis de trabalho até uma lógica de função. Os impactos na gestão dos recursos humanos dizem respeito principalmente à flexibilização das relações de trabalho, bem como a novas normas de avaliação de

produtividade, podendo incidir até nos critérios de remuneração, e assim, dinamizar as formas de regulação dessas relações no processo produtivo. Para Schwartz (2000)

(...) a lógica da competência tende a desfazer as amarras das qualificações sobre as aprendizagens, dos empregos-tipos, das experiências de trabalho, relativamente identificáveis e estáveis; o que tende a apagar as referências sociais, as bases de avaliação das prestações fornecidas em termos de salários, isto que queima então o jogo das relações profissionais em detrimento dos assalariados. (SCHWARTZ, 2000 p.469)

As ligações político-institucionais entre oferta educacional e demandas de mão-de-obra qualificada pelo mercado de trabalho também vêm sofrendo impactos do paradigma das competências; é nesse contexto que se fala na inadequação, na ineficiência e na ineficácia da formação ofertada pelo sistema educacional para atender às novas exigências provenientes de um mercado em constante mutação. Schwartz ainda pontua que é a empresa que define as competências principais, a partir das quais é possível estabelecer a missão e o papel da equipe de trabalho e desenvolver as competências individuais para atingir os objetivos propostos.

Nesse contexto, nasce no Brasil uma nova “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, no intuito de “resgatar as concepções e princípios gerais que deverão nortear a educação profissional e tecnológica, baseados no compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação básica e a uma escola pública de qualidade”. (BRASIL MEC/SETEC, 2004 p.6)

Essa “nova proposta” assinala a necessidade de criar e estabelecer as condições de trabalho de forma humana e qualificante e formar um profissional que seja capaz de gestar e transformar a realidade econômico-social.

No texto do referido documento a descrição apresentada para o conceito de trabalho, compreende-o como um “universo complexo”:

Neste contexto, o potencial cognitivo e didático do trabalho depende de seu entorno e das situações que o circunscrevem. Assim, é aproveitada a complexidade de tarefas, a rotatividade de funções, as atividades de supervisão e coordenação. Despontam inúmeras possibilidades de novas decisões, frutos da interação e da comunicação, estimulando fortemente o exercício da reflexão e da

experimentação com vistas à solução de problemas. (BRASIL MEC/SETEC, 2004 p.23)

Na perspectiva de preparar os profissionais para criar e gestar estruturas de trabalho social, formar um profissional qualificado, competente e transformativo, que seja capaz de adquirir novos conhecimentos técnicos e habilidades, atitudes e comportamentos que induzam à iniciativa, gestão de processos, capacidade de agir em situações imprevistas e de modo cooperativo, o Ministério da Educação apresenta o “Projeto Escola de Fábrica”, com o objetivo de resgatar o princípio educativo do trabalho nas suas relações sociais para formar o cidadão. Além disso, o “Escola de Fábrica” é caracterizado como um projeto pedagógico “construído na articulação entre as necessidades produtivas e educativas, sendo que sua estrutura curricular deverá envolver conteúdos teóricos e práticos, definidos a partir das necessidades de trabalho da região e da formação cidadã”. (BRASIL MEC/SETEC, 2004 p.23)

4.2 O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Técnico determinam a organização do currículo escolar a partir do desenvolvimento da competência, da ética da identidade e da política da igualdade. Como já foi falada anteriormente, a eleição do olhar do mercado se deve à propalada intenção, nos textos oficiais sobre a reforma do ensino médio e profissional, de tomar o setor produtivo como referência na definição do currículo deste nível de ensino.

Os fatos analisados deixam bem claro que neste mundo a produtividade e a competitividade são condições de sobrevivência e, portanto, essenciais às empresas contemporâneas. Os processos de globalização têm produzido alterações significativas, especialmente na organização da produção e em sua relação com o conhecimento e informação. (MORROW e TORRES, 2004 p.29) Essas mudanças acabam por influenciar o campo da educação acarretando, no plano do discurso e da prática, novas relações de ensino e aprendizagem. Para Bernstein (1996), essa relação entre conhecimento/informação e a organização

da produção na sociedade contemporânea cria uma idéia de mercado de conhecimento e de conhecedores; dessa nova relação entre conhecimento e sujeito, novas relações de mercado se estabelecem, movimentando, substituindo e excluindo pessoas que não estejam adaptadas às mudanças do mundo. (BERNSTEIN, 1996)

Devido ao forte aporte científico e tecnológico, a reforma do ensino, segundo alguns propositores, seria urgente, dada a inadequação da escola ao momento que vive a sociedade atual. Esta encontra-se em uma situação ímpar, na qual a formação quer do trabalhador, quer do cidadão, demandaria o desenvolvimento de competências cada vez mais aproximadas, permitindo tomar o setor produtivo como interlocutor na definição de quais deveriam ser as habilidades e competências a serem inseridas e desenvolvidas no currículo do ensino médio e profissional. (TEDESCO, 2001 p. 51-52)

A grande crítica feita a essas definições é que o setor produtivo, por ser heterogêneo e por nele conviverem diversas formas de organização da produção e da gestão, desde aquelas consideradas de ponta, até algumas formas pré-capitalistas, também apresenta demandas heterogêneas em relação ao tipo de trabalhador a ser formado, pois nem todos serão absorvidos pelas empresas reestruturadas. Para este campo crítico, a clareza de que subordinar a educação às necessidades do setor produtivo significa a impossibilidade de uma compreensão mais ampliada da realidade. Mesmo assim, é fundamental que todos tenham acesso a níveis cada vez mais elevados de escolarização, mas não porque esta se põe como exigência da produção. (TEDESCO, 2001) Segundo Lopes (2004b) a educação não deve estar submetida aos critérios econômicos e ao mercado, pois desse modo a educação e o conhecimento importam apenas quando podem gerar vantagens econômicas. (LOPES, 2004b p. 117)

O discurso de que uma escolaridade mais elevada estaria correspondendo a um maior acesso ao mercado de trabalho é parcial, segundo Ramos (2002). A autora afirma que embora no decorrer dos últimos anos tenha ocorrido uma significativa elevação do nível de escolaridade dos jovens brasileiros, isto não tem favorecido o acesso ao trabalho. Para Manfredi (1998) tem sido corrente no Brasil o uso de mão-de-obra barata e descartável. Nesse

caso, a elevação da escolaridade pouco contaria para facilitar o acesso ao trabalho.

As considerações dos autores citados demonstram a heterogeneidade das expectativas do mercado quanto ao tipo de profissional esperado. Igualmente, nos fazem lembrar da expressão utilizada por Kuenzer - a polarização das competências – significando que para alguns poucos trabalhadores, necessários para as funções mais nobres, é disponibilizada uma educação carregada de forte conteúdo intelectual; no entanto, para a maioria, devido à precariedade do trabalho que será desempenhado, é oferecida, também, uma educação precária. (KUENZER, 2000 p.129-130)

A crise no trabalho afeta a educação na sua finalidade básica de atuar na formação do trabalhador de variados modos. É nessa perspectiva que o discurso presente nas reformas educacionais passa a estar mais vinculado ao mercado de trabalho instável e competitivo, formulando propostas curriculares que produzam sujeitos com novas habilidades e capacidades flexíveis para adaptar-se às novas exigências do mundo do trabalho. Também o conteúdo para a formação do trabalhador sofre alterações, pois se valoriza mais as competências básicas e habilidades, ou seja, o domínio dos instrumentos para acesso ao conhecimento, do que propriamente a aquisição do repertório dos saberes socialmente construídos. (MORIN, 2001)

Os documentos oficiais afirmam também que a preparação para o trabalho depende fortemente da capacidade de aprendizagem. Entretanto, não há discussão de aspectos como o social, o econômico, entre outros, que podem afetar a capacidade de aprendizagem de cada aluno; também não há um questionamento sobre a capacidade de exclusão do mercado de trabalho.

Dessa forma, ocorre uma naturalização dos aspectos excludentes do mundo do trabalho pela valorização das novas qualidades que o indivíduo deve possuir na sociedade contemporânea. O discurso da aprendizagem permanente, o “aprender a aprender”, é incorporado nos documentos brasileiros, enfatizando a formação continuada e as alternativas de organização curricular, como as competências, que fornecem bases para a aprendizagem ao longo da vida, de acordo com o novo significado do trabalho no contexto da globalização econômica. (LOPES, 2002a p. 148)

A partir deste momento é fundamental analisar a estrutura do currículo do Projeto Escola de Fábrica e como ele é incorporado no discurso docente e

discente. Nessa perspectiva, é possível tomar-se como referência alguns pontos principais da proposta curricular oficial, bem como o discurso de alguns professores e alunos no que se refere à incorporação da noção de competências e da flexibilidade no cotidiano escolar.

Como aponta Lopes (2002a), propostas curriculares oficiais sempre estarão recontextualizando discursos de diferentes matrizes teóricas. “Entretanto, a análise dessa recontextualização permite compreender as finalidades educacionais que estão postas em jogo e os mecanismos de construção da legitimidade dos discursos”. (LOPES, 2002a p. 173)

Dos discursos captados nas entrevistas realizadas com alguns docentes do Projeto Escola de Fábrica, há uma tendência a confirmar a polarização das competências expressa por Kuenzer, pois existem várias referências às mudanças na produção, à exigência de profissionais mais criativos, ágeis, enfim, profissionais preparados/capacitados e flexíveis para a demanda do mercado. É possível verificar essas características na fala de um professor, em que faz a seguinte colocação aos alunos: “[...] o aluno deverá aprender a tomar decisões rápidas e bem pensadas, montar estratégias, assim como na vida o aluno deve ser competitivo e saber jogar, pois os jogadores medíocres não têm vez no mercado, somente o jogador competente consegue uma boa posição”. (Professor P)¹⁹ Os indícios que se têm, é no entanto, que esses profissionais capacitados não serão aproveitados para um nível de atuação, o qual não será preenchido por egressos do ensino médio e profissional; o que vem reforçar a idéia de que um profissional flexível, o que significa estar preparado para qualquer tipo de contratação, a qual também poderá ser flexível, assim como a idéia de um exército de reserva.

Nas entrevistas e nas discussões em grupo realizadas com os alunos, fica claro o quão forte é o discurso que serve como elemento potencializador da empregabilidade. Ao ser questionado porque havia ingressado no curso de eletricista montador, um dos alunos respondeu: “[...] quanto mais cursos a gente tiver, mais fácil será conseguir um emprego. Eu já terminei o médio, já fiz informática, agora vou tentar este aqui [referindo-se ao curso de capacitação do

¹⁹ Codificação utilizada em substituição ao nome dos docentes.

projeto Escola de Fábrica] e enquanto eu não conseguir um emprego legal eu vou continuar fazendo cursinhos”. (Estudante A – grupo de discussão)²⁰ É nítido que nessas condições o aluno expressa uma noção de que será possível especializar-se em várias áreas; não obstante o que ocorrerá será a desespecialização, no sentido de obter múltiplas competências específicas e, assim, não estabelece um foco na qualificação profissional.

Entende-se que, num momento em que as camadas mais empobrecidas da população finalmente têm acesso ao ensino médio e profissional, mediante a elevação do nível de escolaridade, opera-se um movimento de exclusão de grandes contingentes de trabalhadores da possibilidade do trabalho formal. Muito mais importante do que quais habilidades e competências serão necessárias para o tipo de trabalho a ser desempenhado, a exigência de uma escolaridade mínima padrão se dá, basicamente, pela existência de um alto índice de desemprego, que permite às empresas colocarem quesitos cada vez mais elevados para a contratação, como estratégia de eliminação de candidatos.

KUENZER (2002) afirma que existe um processo de exclusão includente e inclusão excludente:

[...] excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado. (KUENZER, 2002 p.90)

Em outras palavras, o trabalhador é excluído e novamente incluído, mas em situação mais precária.

[...] as estratégias e inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas, intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo (são componentes do processo de inclusão excludente, pois se) constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela

²⁰ Codificação utilizada em substituição ao nome dos estudantes.

incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência. (KUENZER, 2002 p.93)

Corresponder às demandas do mercado, no sentido de formar os profissionais que ele requer, significa estar cumprindo, também por meio da escola, os desígnios do capital, justificando e naturalizando a pobreza e a exclusão.

Del Pino (2001) considera que seria ingenuidade acreditar na possibilidade de corrigir as aberrações do mercado em função da qualificação dos trabalhadores. Não é papel da escola definir o posto de trabalho que cada indivíduo ocuparia no setor produtivo, por isso não seria justo cobrar da escola uma resolução para o problema do desemprego. (DEL PINO, 2001)

Paiva (2001) ressalta que o mercado de trabalho não se encontra mais em expansão; portanto, grande parte da população que busca um emprego acaba ficando de fora. Dessa forma, o diferencial para conseguir ou não um emprego coloca-se através de uma procura por virtudes individuais e qualificação.

Segundo Gentili (2005):

[...] a desintegração da proposta integradora implicou a construção de uma nova esperança, só que desta vez muito mais arriscada para os indivíduos e com um custo social cuja evidência não expressava outra coisa senão a natureza estruturalmente excludente dos novos tempos: a empregabilidade. Mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, o desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis. (GENTILI, 2005 p.89).

Gentili (2005), citando Rifkin (1996), ainda reforça: “Na era do fim dos empregos, só a competência empregatícia flexível do indivíduo pode garantir sucesso no mundo das relações laborais”. (GENTILI, 2005 p.89-90)

A empregabilidade tem um forte discurso de que somente a requalificação poderá dar condições ao indivíduo de empregar-se, haja vista que não há empregos suficientes para atender a todos. Como mostra Paiva (2001), transfere-se a responsabilidade pela inserção profissional, a qual seria um problema social, para um problema individual dos trabalhadores.

Frigotto (2005) sustenta que “já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis”. (FRIGOTTO, 2005 p.15) Os desempregados é que ficam com a responsabilidade de buscar requalificação e reconversão profissional, a fim de tornarem-se empregáveis, ou mesmo com o fim de buscarem algum tipo de ocupação no mercado informal ou na economia de sobrevivência. (DEL PINO, 2001 p. 79)

A empregabilidade converte-se, neste caso, num corolário dos conhecimentos, habilidades e esforço individual de adequação. Torna-se tarefa das instituições que oferecem educação tentar tornar sua clientela empregável, adequando seus cursos à demanda e incluindo na formação elementos subjetivos capazes de assegurar maior adesão dos quadros às instituições e seus objetivos. (PAIVA, 2001 p. 58)

5 ESTUDOS SOBRE CURRÍCULO E IDENTIDADES

5.1 CURRÍCULO

Estudar o currículo em uma perspectiva histórica permite entender os processos de pensamento e de ação em determinadas circunstâncias sociais. O levantamento histórico das propostas curriculares de um determinado sistema de ensino, aliado ao estudo das reinterpretações realizadas pela escola, possibilita o entendimento do papel que as instituições escolares desempenham ou desempenharam na construção social do conhecimento. Identifica-se, assim, o currículo escolar como processo social constituído de lutas e conflitos, no qual diferentes concepções, ideologias e tradições entram em cena, considerando e selecionando, em determinado contexto histórico, alguns conhecimentos como socialmente válidos e, conseqüentemente, desconsiderando outros por não percebê-los como válidos.

Na tentativa de compreender o processo de construção do currículo, busca-se articular forças e interesses a que este encontra-se submetido e, dessa forma, escapar ao aprisionamento e à inércia. Interessante é não apenas deter-se na descrição estática do passado, mas sim tentar apreender as razões pelas quais o currículo se organizava de tal forma, por qual motivo tais formas de ensinar eram eleitas e, assim, abarcar os porquês de serem vistas como válidas e legítimas.

Não se pode “acreditar que o currículo é produto puro de conhecimentos”. (SILVA, 1998, p.8) É uma trama de interesses, rituais, conflitos, controle, poder, conhecimentos científicos, crenças, visões sociais e resistências, logo não apenas de conhecimentos ditos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos. “Uma história do currículo que se limitasse a buscar o lógico e o coerente estaria esquecendo

precisamente o caráter caótico e fragmentário das forças que o moldam e o determinam.” (SILVA, 1998 p.9) Uma história do currículo deve considerar igualmente que diferentes currículos produzem diferentes pessoas, logo o currículo deve ser visto como “a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produtor de subjetividades e identidades sociais determinadas”. (SILVA, 1998 p.10)

O currículo não tem uma história linear, causal e, igualmente, não pode ser compreendido apenas como conceituação formulada pelo macro-sistema. Diversas mudanças históricas contribuem para isso: a derrocada da razão moderna em sua intenção de explicar tudo e todos, emergindo daí à necessidade de se pensar lógicas menos universais e mais locais. A busca de perspectivas de abordagem para além das metanarrativas – não que elas tenham perdido importância no mundo acadêmico, mas agora lutam por espaço com outras possibilidades. Novas formas capitalistas baseadas em estratégias nunca antes vistas, especialmente em torno de movimentação de capitais - um dinheiro sem nacionalidade, circulando livremente pelo globo - somadas à massificação, com uma velocidade assustadora dos interesses do consumo.

Muitos autores afirmam que o campo do currículo vem se caracterizando por um hibridismo de tendências teóricas distintas. Frequentemente tal característica híbrida é expressa pela associação de princípios das teorias críticas, com base neomarxista e/ou fenomenológica e interacionista, e princípios de teorias pós-críticas, vinculadas aos discursos do pós-modernismo, pós-estruturalismo e pós-colonialismo.

Autores como Giroux (1996, 1999, 2002) tentam produzir uma convergência dos discursos modernos e pós-moderno em direção a um projeto político vinculado à reconstrução da vida pública democrática. Ele defende as construções históricas da razão, da autoridade, da verdade, da ética e da identidade, de forma a questionar perspectivas modernas centradas na compreensão de bases universais para o pensamento. Sustenta ainda que a política cultural é uma política da diferença, na qual a diferença não é um signo fixo como propõe o estruturalismo – ou alguns estruturalismos -, mas envolve significados que são produtos de relações de diferença mutáveis e modificadas no jogo referencial da linguagem. Ainda assim, suas análises permanecem tributárias a Paulo Freire e à Escola de Frankfurt, especialmente ao que concerne à permanência do foco na emancipação e à perspectiva de tornar possível uma ação política coletiva. (LOPES, 2005 p.51)

No campo do currículo no Brasil, também é possível destacar esse hibridismo de discursos críticos e pós-críticos, especialmente em virtude do foco político na teorização crítica e do foco no pós-modernismo (LOPES e MACEDO, 2002 p.13-54). Segundo Harvey, “o pós-modernismo traz uma nova configuração poderosa pois em anos recentes, ele vem determinando os padrões do debate, definindo o modo do discurso e estabelecendo parâmetros para a crítica cultural, política e intelectual” (HARVEY, 1992 p.9). Se as teorias pós-críticas são utilizadas em virtude de sua análise mais instigante da cultura, capaz de superar divisões hierárquicas, redefinir a compreensão da linguagem e aprofundar o caráter produtivo da cultura, particularmente da cultura escolar, a referência à teoria crítica ainda está presente nas análises que buscam não desconsiderar, ou visam a salientar, questões políticas, bem como uma agenda para a mudança social.

Durante muito tempo a cultura escolar se configurou a partir da ênfase na questão da igualdade, o que significou, na prática, a afirmação da hegemonia de um determinado modo de concebê-la, considerado universal. Assim, a pluralidade de vozes, estilos e sujeitos socioculturais ficou minimizada ou silenciada. No entanto, principalmente a partir das reivindicações de diferentes movimentos sociais que defendem o direito à diferença, tem-se levantado, cada vez com maior força, a exigência de uma cultura educacional mais plural, que questione estereótipos sociais e promova uma educação verdadeiramente intercultural, anti-racista e anti-sexista, como princípio configurador do sistema escolar como um todo e não somente orientada a determinadas áreas curriculares, situações e grupos sociais.

Na análise de documentos curriculares, as culturas e as diferenças são vistas muito mais como instrumentos de passagem do saber popular ao saber científico do que como prática de livre exercício da diferença.

Cruzando diferentes discursos, há implícitas sugestões de valorização, respeito e tolerância como ponto de partida, mas tendo no patrimônio cultural da humanidade o ponto de chegada. Desse modo, a educação acaba sendo vivenciada de forma unilateral, uma vez que tem como preocupação central privilegiar conhecimentos considerados universais.

A escola é um palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diferentes tipos. Entretanto, o cotidiano escolar tende a não reconhecê-los, visto que está carregado por representações padronizadas da igualdade – aqui todos são iguais, todos são tratados da mesma maneira -, um tipo de indicador monocultural que está profundamente enraizado no imaginário da sociedade e encontra seus efeitos nos discursos dos professores. Isto pode ser analisado na fala de um docente quando se refere aos objetivos do projeto Escola de Fábrica e ao tipo de formação que é repassada aos alunos, sob sua perspectiva:

O aluno [do projeto] que chegou aqui jamais vai sair da mesma forma que entrou, seja em conhecimento, disciplina, por terem visto 'o que é uma instituição de verdade', eles encontravam sempre as aulas limpas, qualquer tipo de recurso é oferecido, sem falar no amadurecimento por parte deles 'que tem a influência' em grande parte pelo convívio deles com 'os nossos alunos'. (Professor S)

A inserção da problemática curricular na discussão política sociológica deu-se devido ao desvelamento das imbricações do currículo com a estrutura de poder político e econômico na sociedade. Apple (1982) destacou a relação entre dominação econômica, dominação cultural e currículo escolar. Tomando por base a abordagem neomarxista, o autor trabalhou a noção de currículo oculto, no intuito de evidenciar como as escolas produzem e reproduzem a desigualdade social. (APPLE, 1982 p.12)

Os estudos que analisam os efeitos do currículo para além da aquisição de conhecimentos formais voltam-se para a concepção de currículo oculto. Apontam que por meio do currículo oculto são transmitidas ideologias, concepções de mundo pertencentes a determinados grupos hegemônicos na sociedade, assim servindo para reproduzir as desigualdades sociais. Silva (2004) diz;

Mas o que é, afinal, o currículo oculto? O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Precisamos especificar melhor, essas aprendizagens. Em outras palavras, precisamos saber "o que" se aprende no currículo oculto e através de quais "meios". Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto,

indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência e o individualismo. (SILVA, 2004 p.78-79)

Por que considera-se certos tipos de conhecimento e certos tipos de sujeito e subjetividade preferíveis a outros? Por que julga-se certos ideais de conhecimento e sujeito como desejáveis e outros como indesejáveis? Uma teoria do currículo não pode evitar o problema da valoração. Aqui, de novo, haverá uma grande distância entre as soluções tradicionais e as pós-estruturalistas. Enquanto para as abordagens tradicionais os valores e critérios se apóiam em alguma espécie de fundamento primeiro ou transcendental, para a perspectiva pós-estruturalista a questão é saber de quem são os valores, a quem e para que servem.

Cabe lembrar que a construção social do currículo no Brasil sofreu forte influência norte-americana, intensificada entre os anos 60 e 70, e se esta foi forte não foi menor a influência européia. Nessa perspectiva, é razoável destacar vários aspectos, como a diversidade de influências internacionais presentes na constituição do campo educacional no Brasil, que têm tido considerável significância. Dessa forma, é possível identificar o início de uma importante transformação na teorização curricular, em que a luta por criar um campo mais autônomo refletiu-se em uma variada influência de autores e teorias de diferentes países.

Moreira (1990) considera que os principais autores do currículo no Brasil reconhecem essas influências, porém também as consideram antagônicas entre si. Ressalta a importância de conhecer o que está sendo tratado por países onde se desenvolvem estudos de extremo valor às questões curriculares; no entanto, sustenta que se deve ter mais criticidade em relação a esse discurso e aponta a necessidade de se desenvolver análises mais apropriadas à realidade brasileira. (MOREIRA, 1990, p.12)

Levando em conta essas considerações, é possível averiguar que a discussão sobre a importação de idéias e a circulação de modelos acabou por provocar uma renovação do programa escolar em consenso com o debate internacional, expondo os problemas e os confrontos que ocorreram junto ao processo de concretização do currículo moderno, o que representou uma intensa mudança na cultura escolar.

É válido observar que uma das principais marcas do pensamento curricular brasileiro se dá através de uma mescla entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica. Assim, esse pensamento associado a perspectivas de transformações, fundamentadas na filosofia do sujeito e da consciência e na valorização do conhecimento como produtor de sujeitos críticos e autônomos, com o descentramento do sujeito, a constituição do discurso da realidade e a vinculação constitutiva entre saber e poder. (LOPES e MACEDO, 2002 p.48-49)

Além disso, outro indicador significativo relacionado à perspectiva pós-moderna é a reterritorialização de discursos produzidos fora do campo educacional, e que busca interpretar a escola no contexto pós-modernizado. Não cabe mais considerar que as diferenças culturais se encontram dispostas na sociedade, mas sim, que há um processo de hibridização oriundo das crescentes difusões entre culturas que se tornam cada vez mais frequentes. Porém, esse processo de hibridização não acontece necessariamente de forma democrática. Ainda é persistente a desigualdade ao acesso a bens materiais e simbólicos, tornando menos influentes, na escolha dos materiais a serem hibridizados, tanto os setores populares quanto os países do Terceiro Mundo.

Sendo assim, surge um alerta sobre como o Império, à forma atual de poder no mundo globalizado, celebra os hibridismos para manter seus processos de submissão. Produtos híbridos são apresentados em um grande mercado de idéias a serem consumidas de forma flexível, pois quanto maiores forem as diferenças apresentadas, maiores serão as chances de se instituir diferentes formas de controle e de hierarquias. (HARDT e NEGRI, 2001 p.215)

5.1.1 Currículo e Formação Profissional

Nessa perspectiva, a política pública vem sendo definida pela legitimidade governamental; assim, a política curricular acaba por expressar a legalidade de um poder que decide, seleciona, organiza e avalia os conteúdos de aprendizagem, bem como as políticas que buscam padronizar a formação do sujeito conhecida por formação cidadã.

A escola, como componente central na política curricular, é um espaço permanente de decisão, de acordo com as diferentes competências curriculares definidas pelos sistemas educativos, determinadas por confrontos ideológicos e por aspectos econômicos. Portanto, compreende-se que

(...) a escola continue a ser vista como uma arena política e cultural na qual formas de experiências e de subjetividade são contestadas, mas também ativamente produzidas, o que a torna poderoso agente da luta a favor da transformação de condições de dominação e opressão. (MOREIRA 1999, p. 9)

Neste momento cabe destacar as falas de alguns professores e gestores do Programa Escola de Fábrica, ao se referirem à autonomia ou a falta desta, na construção da grade curricular do curso:

Sobre o conteúdo trabalhado no curso o Cefet e a CGTEE conversaram para analisar para qual público seriam oferecidos os cursos e quais conteúdos deveriam ser abordados mediante solicitação da empresa [CGTEE]. (Gestor C)

Sobre os conteúdos a serem trabalhados a CGTEE definiu o que buscava com o projeto e os objetivos que tinham, mas os conteúdos mesmo ficaram por conta dos professores, nós elaboramos dentro dos padrões que eles desejavam. (Professor P)

É possível enfatizar outras falas que vêm reforçar o discurso da banalização da pobreza assim como os discursos definidos pelas políticas de controle que irão permear a formação cidadã; ou talvez, como diz Zucchetti (2003), uma política apresentada em forma “de uma prática do cuidado com o outro, que destina-se a amparar órfãos e desvalidos, assumindo um caráter assistencialista que vem prevalecendo nas políticas públicas de trabalho até os dias atuais”. (ZUCCHETTI, 2003 p.105)

(...) o projeto visa formar o caráter dos jovens, tentar entusiasamá-los a estudar, ensiná-los o algo mais, a serem homens, a se comportarem... nossa pretensão nunca foi formar profissionais espetaculares, grandes eletricitas, mas dar o básico para que esses jovens continuem estudando e pelo menos tenham uma chance de tentar entrar no mercado de trabalho. (Gestor C)

(...) a instituição está formando o jovem em sua totalidade, no técnico, com o conhecimento e ainda o caráter, a disciplina... (Gestor F)

(...) a maior preocupação nossa e do Projeto é com a formação desse jovem, que ele tenha a oportunidade de fazer um curso que lhe ajude a abrir as portas para o mercado de trabalho e também com as mudanças no caráter e no comportamento deles, principalmente ao se relacionarem com os nossos alunos e professores. Esses jovens

saem com um brilho no olhar, com sua auto-estima recuperada.
(Gestor F)

(...) mesmo sendo pouco o que é oferecido, às vezes esse Projeto é a única oportunidade que essas pessoas têm. (Professor S)

No discurso dos professores e gestores é possível analisar, com base em Zucchetti (2003), que os programas de formação para o trabalho e/ou programas profissionalizantes, principalmente para as classes menos favorecidas e em especial para os jovens, mesmo quando realizados por reconhecidos órgãos de formação, acabam por assumir um caráter de aperfeiçoamento e reciclagem, dissociado do sistema educacional. Segundo Zucchetti, isto acontece porque os programas de formação profissional sempre foram vistos como “projetos para os pobres”. (ZUCCHETTI, 2003 p.109)

Em concordância com Zucchetti, Oliveira (2005) ressalta que os sistemas escolares continuam a colaborar com a regulação da sociedade, tanto no que se refere à formação da força de trabalho, quanto ao desempenhar o papel de disciplinadores da população, ganhando relevância no que se refere aos pobres. (OLIVEIRA, 2005 p.753-775)

Sendo assim, a função da escola regular não se restringe à qualificação para o trabalho formal, mas deve contemplar, ainda e sobretudo, a divisão do trabalho com a complexidade recente trazida pelo crescimento dos setores informais. Por tais razões, não se pode pensar em uma única orientação na regulação das políticas educacionais hoje em todo o mundo. Os programas de reforma que se propõem a organizar a educação básica, de caráter geral, com o papel de formar a força de trabalho adequada às exigências últimas do capitalismo, também objetivam disciplinar a pobreza. (OLIVEIRA, 2005 p.764)

Com efeito, a educação é um dos fatores com mais relevância para o crescimento econômico; entretanto, isto não justifica a submissão da educação à economia como condição necessária para a prosperidade econômica do século XXI.

Nessa perspectiva, o Estado-regulador vem defender as regras de mercado e os valores tradicionais, para com isso ganhar terreno através de uma estratégia de responsabilização dos professores e das escolas pela condição de declínio dos níveis escolares e da educação. Dessa forma, a escola é alocada como a solução para os problemas mais complexos: após reafirmar o argumento de que as escolas não têm correspondido aos

interesses do Estado e muito menos às perspectivas da sociedade, aproveita-se para conciliar a lógica de Estado com a lógica de mercado na construção das políticas curriculares.

Após muita discussão, não se pode deixar de ter a história como referência quando se pretende analisar as ações sofridas pelo currículo em razão das políticas educacionais. Portanto, assim como diz Frigotto (2005), a pergunta que surge é “em que bases o projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil de hoje supera ou se acomoda à lógica da divisão internacional do trabalho que, historicamente, reduz os trabalhadores a fatores de produção e, em razão disso, torna sua formação um investimento em capital humano.” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005 p.1104)

Ainda com base em Frigotto (2005) outra questão continua latente: até que ponto o projeto nacional democrático popular não se dissipou pela submissão do Brasil à economia internacional globalizada? (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005 p.1087-1113)

No Programa Escola de Fábrica, especificamente, além de prevalecer o assistencialismo, inegavelmente percebe-se uma política que retorna às origens da educação profissional no início do século passado, quando já imperava no sistema educacional a formação de mão-de-obra imprescindível para o desenvolvimento econômico do país e para a divisão social do trabalho.

Além disso, percebe-se uma dicotomia entre a Educação Básica e a Educação Profissional na constituição do Projeto, fortalecendo a idéia expressa por Frigotto (1987) de que a criação de instituições escolares e/ou programas diferenciados para acolher diferentes interesses não se dá por acaso, mas sim pelo imperativo do capitalismo, expresso na exigência de uma educação que pretende delimitar, através da escola, o que é ensinado aos que se destinam a *pensar* e o que é ensinado aos que se destinam a *fazer*.

Essa diferenciação entre a educação básica e a educação profissional é perceptível no subitem 1.1 deste trabalho, quando se faz uma breve descrição do Projeto Escola de Fábrica. Ali se explicita que os cursos oferecidos teriam carga horária mínima de 600 horas/aula divididos em: 120 horas/aula de Ensino Básico, mais 120 horas/aula destinadas à abordagem de temas

transversais para a formação do cidadão, e 360 horas/aula para o conteúdo da área profissional específica do curso; ou seja, a carga horária técnica é o triplo da carga horária destinada tanto aos componentes curriculares da educação básica quanto aos temas transversais para a formação cidadã. Portanto, evidencia-se uma minimização da educação geral.

Na fala que se apresenta a seguir, também fica claro o discurso constituinte do Decreto 11.180/2005 que institui o Projeto Escola de Fábrica, o qual, no § 2º do Art. 3º, diz que “[...] a organização curricular dos cursos conjugará necessariamente atividades teóricas e práticas em módulos que contemplem a formação profissional inicial e o apoio à educação básica”, onde se explicita o caráter compensatório do Projeto.

O conteúdo abordado na minha disciplina [Língua Portuguesa e Redação] prioriza a gramática, usar a comunicação para agenciá-los, por exemplo, em uma entrevista de trabalho. [...] fui eu mesma que selecionei e elaborei todo conteúdo que seria trabalhado com os alunos, mas antes, eu procurei ler e incorporar todo o Projeto, além de avaliar a clientela para definir o que seria trabalhado, uma vez que, todos os alunos estão cursando o ensino fundamental ou médio em paralelo com o Projeto. Além disso, o Projeto deixa claro que a formação básica serve de apoio, então achei melhor analisar isso primeiro para depois ver que tipo de conteúdo eu ia preparar. (Professor S)

Outro aspecto perceptível na análise da fala acima e do Projeto, é que não há uma articulação interdisciplinar capaz de integrar, efetivamente, a formação geral e a formação profissional no curso. Embora o discurso disposto no corpo do Projeto, apresentado no parágrafo anterior, conjugue uma necessidade de atividades teóricas e práticas que contemplem tanto a formação básica e os temas transversais quanto a formação profissional, o que se percebe é que há uma lacuna entre o discurso estabelecido no Projeto e a fala do Professor S, pois não se identifica nenhum tipo de articulação, em nenhum momento, entre a educação básica, as tais políticas compensatórias, e os demais componentes curriculares dentro do próprio Projeto.

Entretanto, essa desarticulação é antagônica ao discurso apresentado pelo Gestor do Projeto, ao defender os princípios nos quais este se pautou. Ainda assim o que se pode notar é que na prática de sala de aula o discurso não conseguiu atingir suas metas de funcionalidade:

[...] esse projeto pretende se pautar na “integração” entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, que acreditamos que irá contribuir de forma significativa para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional desses jovens. E ainda, sustentamos o Projeto nos princípios da “interdisciplinaridade”, contextualização e flexibilidade como uma exigência historicamente construída pela sociedade e que nós consideramos e respeitamos. (Gestor F)

Ney (2006) traz ao debate que o dualismo da educação no Brasil (propedêutica e profissional) se configura como uma herança deixada pela formação histórica e social do país, pois “até o início da República, o trabalho era visto como atividade de escravo [...] trabalho manual era sinônimo de trabalho não intelectual”. (NEY, 2006 p.261)

Segundo este autor, desde 1992 é explícito o desejo de uma homogeneização das referências intelectuais e técnicas por parte do BIRD, apresentado no documento “Educação técnica e formação profissional”, no item denominado “Separação da educação e da capacitação”. Esta separação se constituía, segundo o BIRD, devido às demandas de educação e capacitação serem diferenciadas. Daí a reforma instituída pelo Decreto nº 2.208 no final da década de 90 no Brasil, medida imposta pelo governo com vistas a subordinar a educação profissional ao mercado de trabalho. Este reforçou o dualismo histórico separando o ensino médio da educação profissional, “o que recriou um sistema de educação profissional paralelo ao sistema propedêutico de formação para o ensino superior”. (NEY, 2006 p.263)

Nesse contexto, Kuenzer (2000) destaca que a formação técnica vem complementar a Educação Básica, configurando-se numa versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível. (KUENZER, 2000 p.16)

Com base nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, e que foram trabalhadas anteriormente no Capítulo 3 desta dissertação, certamente é possível concluir que a reforma de 97, implantada pelo governo FHC, propunha elevar o nível de escolaridade da população tendo em vista sua participação mais qualificada na vida geral e produtiva, uma vez que a educação para o novo perfil de trabalhador fundamentava-se, segundo Kuenzer (2000), “no desenvolvimento de um conjunto de comportamentos, habilidades e atitudes que só a educação escolar, no mínimo básica, poderia assegurar”. (KUENZER, 2000 p.21)

Para Kuenzer (2000) essa reforma “constituiu-se em um ajuste conservador, que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores” (KUENZER, 2000 p.24). Nesse sentido, Tedesco (2001) vem ressaltar que

As afirmações “educação agora é para a vida” e “educação profissional é um complemento à educação básica” são feitas com base na constatação da identidade entre as capacidades demandadas pelo exercício da cidadania e pela atividade produtiva. Essa identidade permitiria superar a dicotomia entre os ideais de formação humana, que perderiam seu caráter abstrato, e as demandas da produção, que por sua vez se humanizariam. (TEDESCO, 2001 p. 51)

Ainda nessa perspectiva, e devido à acumulação flexível, o capital renuncia à formação profissional para as crescentes vagas mais simplificadas no mercado de trabalho, demandando ao Estado somente uma educação geral de forma mais ampliada, porém menos universalizada, uma vez que há uma redução dos postos de trabalho. Sendo assim, ao se analisar a lógica do capital, realmente não há necessidade de expandir a educação média tecnológica, pois para uma maioria, o que se vislumbra é um acréscimo na execução de tarefas precarizadas, e para isso seria suficiente apenas a educação fundamental.

Na visão de Kuenzer (2000) o resultado disso tudo

[...] é a perpetuação e o aprofundamento da dualidade, justificada pela ideologia presente nas reformas, que nada mais faz do que tentar esconder que a educação proposta como universal é para muito poucos, restando para a grande maioria uma versão piorada da pedagogia taylorista/fordista, da qual os cursos aligeirados de “desqualificação profissional básica”, propostos pelo Decreto nº 2.208/97 são o melhor exemplo. (KUENZER, 2000 p.35)

Kuenzer (2000) ainda chama atenção para o fato de que “a ninguém ocorreria que o conhecimento da língua portuguesa, ou mesmo da estrangeira, não seja educação para o trabalho. O mesmo pode ser dito em relação à química, à biologia ou à matemática [...] desse ponto de vista, toda e qualquer educação sempre será educação para o trabalho”. (KUENZER, 2000 p.36)

Ao se analisar o discurso oficial apresentado nessa reforma, observa-se uma acentuação nas contradições entre capital e trabalho, que vêm suprimindo postos de trabalho e aumentando a exclusão, o que ajuda a fundamentar a

justificativa da educação dos jovens a partir das demandas do mercado de trabalho.

Em resumo, a efetiva democratização de um Ensino Médio que ao mesmo tempo prepare para a inserção no mundo do trabalho e para a cidadania, complementado nos níveis subseqüentes por formação profissional, científico, tecnológica e sócio-histórica, tal como o proposto nas finalidades expressas na legislação, exige condições que não estão dadas no caso brasileiro. Mais do que nunca, o Ensino Médio deverá superar a concepção dual e conteudista que o tem caracterizado, em face de sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. (KUENZER, 2000 p.38)

Frigotto (2003) alerta que

[...] a dimensão talvez mais profunda e de conseqüências mais graves situa-se no fato de que a *era FHC*, por intermédio do MEC, adotou o pensamento pedagógico empresarial [...] Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros, das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação. (FRIGOTTO, 2003 p.108)

Em face dessa herança deixada pela *era FHC*, é possível destacar os inúmeros debates ocorridos em diferentes espaços²¹ ligados aos movimentos sociais e às lutas dos trabalhadores, principalmente os da área educacional, envolvendo as relações entre trabalho, educação básica, educação técnica/profissional e educação tecnológica, no intuito de discutir a revogação do Decreto nº 2.208/97.

A partir daí, segundo Frigotto (2003), a ultrapassagem da *era FHC* pressupõe recuperar a face pública do Estado brasileiro e torná-la efetivamente democrática, dando garantia de direitos sociais e subjetivos, especialmente àqueles que, até o presente, foram excluídos. É nessa perspectiva que se expressa um forte desejo de mudança no âmbito da educação, que passa a ser colocada como uma nova tarefa para o novo governo. Furtado (2003) aponta que o novo governo precisa “de muita coragem” para enfrentar a situação de

²¹ Referência espaços como: ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, CBEs - Conferências Brasileiras de Educação, Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior e CNTE - Confederação dos Trabalhadores em Educação. Todos com o intuito de promover debates relativos à revogação do Decreto nº 2.208/97. (FRIGOTTO, 2007 p.1129)

um Brasil “ameaçado de um processo de desagregação. O governo Lula tem o desafio de conter essa desagregação”. (FURTADO, 2003, p.7-8)

Todavia, passado o primeiro mandato e metade do segundo, o que se pode presenciar atualmente nas políticas educacionais que permeiam o governo Lula não é o que se presumia. Logo no início do Governo Lula, o MEC anunciou que a educação profissional seria reconstruída como política pública, e iria

[...] corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL/MEC, 2005 p. 2)

Dentre essas correções, uma das mais relevantes, especialmente por se tratar de uma promessa de governo, foi a revogação do Decreto nº 2.208/97, com vistas a restabelecer uma possível integração curricular dos ensinos médio e técnico. No entanto, logo após a declaração dessas idéias que vinham favorecer a integração, foram lançados pelo governo programas que constituem a política de educação profissional e, ao mesmo tempo, trazem à tona inúmeras divergências entre o que foi prometido e o que está sendo colocado em prática; por exemplo, o Projeto Escola de Fábrica, o PROEJA²² e o PROJOVEM²³.

Com efeito, em 23 de julho de 2004, o governo baixa o Decreto nº 5.154/2004²⁴; após pouco mais de um ano de vigência, ao contrário do que se esperava, acabou ocorrendo o processo inverso das políticas consistentes de integração entre educação básica e profissional, marcadas pelo breve anúncio do Projeto Escola de Fábrica.

²² Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/proeja>> Acesso em: Abril de 2008.

²³ Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Disponível em: <<http://www.projovem.gov.br/2008>> Acesso em: Abril de 2008.

²⁴ Decreto nº 5.154/2004, regulamenta, no § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: abril de 2008.

Dadas as circunstâncias, observa-se que embora o governo FHC tenha passado e o atual governo Lula sustente a implantação de “novas” políticas educacionais, o Projeto Escola de Fábrica pode ser visto como um ótimo exemplo dessa contradição; este pode ser comparado aos “cursos aligeirados de desqualificação profissional básica” a que KUENZER se refere anteriormente, devido a se propor, em apenas 06 (seis) meses, promover formação profissional básica a jovens excluídos do mercado de trabalho, obedecendo à lógica empresarial, apoiado pela política de parceria público-privada do governo federal.

Outro programa visando à inclusão de jovens foi implantado pelo governo Lula, o ProJovem. Instituído pela Lei nº 11.129/2005, voltado para a mesma faixa etária dos destinatários do Escola de Fábrica, objetiva a formação de jovens através da elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental e a qualificação com certificação de formação inicial. Abarca o público jovem que terminou a quarta série, mas, ainda não concluiu a oitava série do ensino fundamental. (FRIGOTTO, 2005)

Até o momento, ao se observar os dois programas implantados no início do governo Lula, percebe-se que as políticas voltadas para a educação básica e profissional vêm reforçar e restabelecer a dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho. A procura por qualificação, pelo público jovem e adulto com baixa escolaridade, acabou se estabelecendo através de programas que promovem cursos de curta duração, dissociados da educação básica, caracterizando-se em uma política de apoio.

No entanto, em controvérsia ao que foi dito até agora, o governo Lula implanta, ainda em 2005, o PROEJA, programa instituído na vigência do Decreto nº 5.840/2005, que se destina a ofertar vagas para o ensino médio integrado à educação profissional, aos jovens acima de 18 anos e adultos que tenham cursado o ensino fundamental. O PROEJA propõe promover cursos com uma carga horária de educação geral e profissionalizante que, embora diferente da carga horária dos cursos regulares da rede, é consideravelmente maior que a dos programas anteriores.

Frigotto (2005) assinala que

[...] de forma semelhante ao que ocorreu em 1942, o governo conduziu-se para o terreno das reformas parciais, antes que para uma reforma integral que, neste momento, equivaleria à reapropriação da LDB na perspectiva defendida nos anos 80, cujo princípio básico era o direito à educação laica, gratuita, de qualidade, politécnica e de formação omnilateral. (FRIGOTTO, 2005 p.1107)

Frigotto (2005) ainda traça um comparativo entre o Projeto Escola de Fábrica e a organização do ensino nas reformas implantadas em 42, quando “o ensino industrial das “escolas de aprendizagem” foi organizado pela Lei Orgânica do Ensino Industrial. A preocupação do governo era engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros”. (FRIGOTTO, 2005 p.1107)

Em suma, o não cumprimento do compromisso firmado pelo governo Lula, no período pré-eleitoral, no âmbito da educação, vem reiterar a permanência do dualismo entre a educação geral e a específica, acarretando uma delicada relação entre a educação básica e a formação técnico-profissional.

5.2 IDENTIDADES

Segundo Fino e Sousa (2003) a identidade é uma questão de cunho pessoal, que só ganha significado no confronto que o sujeito tem consigo próprio e com o outro, no seio de uma estrutura social onde os poderes se encontram desigualmente distribuídos. (FINO e SOUSA, 2003 p.233)

De acordo com Silva (2000), identidade é o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva - uma relação social; portanto sua definição, sendo discursiva e lingüística, está sujeita a vetores de força e relações de poder. (SILVA, 2000 p.81)

Jacques (1997) conceitua identidade como sendo “uma expressão subjetiva que se refere a tudo aquilo que é vivenciado como *eu* em resposta à pergunta ‘*quem és*’, sendo aprendida através da representação de *si mesmo*” (JACQUES, 1997 p.127). A etimologia da palavra remete a *idem*, do latim o *mesmo*. “Alguns autores empregam o termo ‘identidade social’ (...) para se referirem à consciência de pertencer a determinado grupo social e à carga afetiva que essa pertença implica.” (JACQUES, 1997 p.130-grifos do autor)

O sujeito constrói a sua identidade pessoal acerca das relações estabelecidas tanto consigo mesmo quanto com o outro, no reconhecimento desse outro e da diferença entre ambos.

Para definir identidade, parte-se do tratamento dado ao conceito, em especial na sociologia, segundo o qual a identidade não se forja na infância de uma vez por todas, mas é um processo de reconstrução ao longo da vida. Implica, assim, processualidade e metamorfose, como qualificam alguns autores, associando-se, dessa forma, identidade e socialização, bem como identidade profissional e socialização profissional, na medida em que a identidade é produto das sucessivas socializações. (FRANZOI, 2006 p.40)

Deste modo, a identidade social profere aos aspectos do auto-conceito e imagem, baseados na sua atribuição a um determinado grupo, o qual agrega a valorização e/ou desvalorização de atitudes, crenças, valores e experiências partilhadas que definem a identidade do sujeito. Quando se fala de identidade profissional, refere-se a uma identidade social particular. É uma identidade especializada que diz respeito a um mundo institucional que partilha saberes específicos - saberes profissionais. Dubar (1997) ensina que:

Ao distinguir a socialização primária (aquisição de saberes de base) da socialização secundária, a construção da identidade profissional é considerada um processo de socialização secundária que visa um *“resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que simultaneamente constróem os indivíduos e definem as instituições”* (DUBAR, 1997 p.111 - grifos do autor)

Para Dubar (1997), ao se constituir de forma biográfica uma identidade profissional e, portanto, social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de atividades coletivas de organizações, e ainda intervir de uma forma ou de outra no jogo de atores. (DUBAR, 1997 p.235).

O mesmo autor apresenta dois conceitos na tentativa de melhor compreender as articulações que acabam por originar os processos de legitimação dos saberes: o processo biográfico, uma construção temporal constituída por identidades sociais e profissionais através de divisões ocasionadas pelas instituições sucessivas, como a família, a escola, o mercado de trabalho, a empresa; e o processo relacional, que se refere ao ato de reconhecer como autênticas as identidades associadas à sua própria imagem, aos saberes e às competências. Para Dubar (1997) o processo biográfico é a identidade para “si” e uma identidade social “real”; já o processo relacional é a

identidade para “o outro” e uma identidade social “virtual”. (DUBAR, 1997 p. 109 – grifos do autor) Um exemplo da fala de Dubar é visto no discurso de um estudante do curso de eletricista montador pelo Programa, quando diz:

Se eu fosse escolher uma profissão hoje eu escolheria ou Engenheiro Eletricista ou Engenheiro Agrônomo, [...] mas quero fazer curso técnico de eletromecânica, e depois quero fazer letras [...] por causa de grana, é o que vai dar pra eu fazer, [...] porque nos cursos de engenharia são muitos candidatos e eu não vou conseguir pagar cursinho pra me preparar bem e também porque são 5 anos, e com o passar do tempo tu vai perdendo o entusiasmo pelo curso, eu prefiro fazer um curso com menos tempo e começar logo a trabalhar. (Estudante R - entrevista)

Segundo Paiva e Calheiros (2001), “as repercussões no mundo do trabalho, na vida social e na estruturação da experiência subjetiva dos indivíduos das imensas mudanças que vêm tendo lugar nas últimas décadas respaldam a noção de ‘percursos identitários’”. (PAIVA e CALHEIROS, 2001 p.109 – grifos do autor) Ainda na concepção das autoras, acaba por se refletir uma necessidade de reconstrução mais freqüente da identidade social e pessoal devido à grande velocidade nas transformações e certa obrigação de busca permanente de ajustamento por parte dos indivíduos a novas circunstâncias.

Em tempos balizados pela globalização, a questão central é saber que tipo de identidade está subjacente a este conceito e, principalmente, como se torna aceitável falar de identidade como a expressão de uma pluralidade de sentidos centrados no sujeito.

Com efeito, a competitividade educacional, centrada nos sujeitos, é uma condição para a qualidade dos espaços escolares, concretizando-se em sucessivas avaliações externas, levando a uma tendência à comparabilidade e à responsabilização dos sujeitos pelos fracassos. O processo de concepção dos espaços de responsabilização dos sujeitos, ou auto-responsabilização, se constitui em um contexto em que as identidades devem ser enunciadas pelos compromissos, pelas metas a cumprir e pelos resultados a atingir. Todo esse processo torna-se evidente na fala de um dos estudantes do programa, quando diz:

Eu quero poder continuar fazendo outros cursos e continuar tentando um futuro melhor; [...] eu acho que o mercado de trabalho é bem

difícil, não adianta só esse curso, hoje em dia não adianta mais tu teres só o profissionalizante, eles não querem mais que tu saibas só teoria, tu tens que saber fazer também, e fazer bem feito. Por isso a gente tem que estar sempre buscando novos cursos e evoluir. (Estudante J – grupo de discussão)

Além da auto-responsabilização, pode-se dizer que imbricada nesse processo encontra-se a proposta de empregabilidade, que ressurge mais uma vez reforçando o discurso de que somente o sujeito empregável conseguirá uma colocação no mercado de trabalho. Segundo Sainsaulieu (2001), “trata-se de mobilizar as capacidades de cooperação e de iniciativa dos trabalhadores para assegurar a qualidade e o desempenho”. (SAINSAULIEU, 2001 p.64) Ainda segundo Sainsaulieu (2001), a busca atual é pelas competências múltiplas, as quais foram transferidas do contexto do trabalho para atividades paralelas, como as associativas e as voluntárias. Sendo assim, “a gestão das competências substitui a gestão do emprego e do futuro profissional.” (SAINSAULIEU, 2001 p. 69)

Dubar (2001) aponta que a modernização ocorrida nas sociedades industriais impôs a primazia da identidade do *eu* [do sujeito individualizado, diferenciado] sobre a identidade do *nós* [do sujeito generalista], sem esquecer o surgimento da necessidade de uma postura mais “reflexiva” por parte dos sujeitos. “O nível de qualificação determinado a produção das identidades profissionais, fora suplantado pelas exigências de competitividade.” (DUBAR, 2001 p.153).

Para Dubar (2001), os jovens que entram no mercado de trabalho atualmente serão continuamente avaliados sobre suas competências e, como conseqüência, destaca-se a necessidade de formação ao longo de toda a vida profissional. As mutações incidentes nas condições de acesso ao emprego fizeram com que se passe a observar, além de uma constância relativa das formas de desemprego, uma precariedade do emprego para uma parcela crescente da mão-de-obra. Em função dessas mudanças, o ingresso ao mercado de trabalho, principalmente por parte dos jovens, torna-se mais demorado, mais difícil e mais seletivo, o que é possível se perceber nas falas apresentadas abaixo:

Aqui eles pedem no jornal um técnico ou com curso superior mas tem que ter 2 anos de carteira e com um salário que é uma merreca, e eu

tenho 3 cunhados que estão em São Paulo ganhando tri bem só com curso técnico daqui. Eu quero poder sair daqui formada e poder entrar numa empresa e mostrar o que eu sei, alcançar meus objetivos, ter uma chance de mostrar que eu estudei e sou capaz. Se tu te formas e ficas aqui tu não ganhas nem pra sobreviver. (Estudante J – grupo de discussão)

[...] eu acredito no Projeto como iniciativa, mas não acredito que ele realmente vai dar emprego para esses jovens em tão pouco tempo. Acho que a grande maioria está aqui pelos benefícios que estão recebendo, [...] não acredito que estejam preparados para o mercado de trabalho em tão pouco tempo e muito menos que serão inseridos nesse mercado competitivo de hoje. (Professor P)

Segundo Potengy, Paiva e Castro (1999), “o redesenho global do mundo do trabalho define um quadro estrutural que interfere diretamente sobre a identidade dos indivíduos e suas necessidades simbólicas”. (POTENGY; PAIVA; CASTRO, 1999 p. 73) Se o emprego assalariado garantia a integração profissional, assim como, desempenhava um papel de gerador de identidade e status, atualmente isso não ocorre, uma vez que houve uma crescente distinção dos modos de engajamento no trabalho. Hoje em dia, não há mais conformidade sobre as qualificações exigidas e o valor do trabalho, o que acaba dependendo de normas culturais e políticas.

Com isso, as identidades profissionais e sociais valorizadas não se constituem mais a partir dos ditos novos empregos; pelo contrário, para conseguir um trabalho hoje, é freqüente a necessidade de aceitar um posto com menor remuneração e/ou menos qualificado do que o anterior ou do que a formação que o sujeito possui. As transformações do mercado de trabalho, juntamente com as práticas de gestão da força de trabalho por parte das empresas, com a terceirização, com o emprego temporário, e com a substituição de empregados formados por estagiários, acarretam uma ausência de linearidade nas trajetórias profissionais.

Sendo assim, “os jovens pouco qualificados não têm acesso a um emprego estável que lhes facilite a aquisição de uma experiência e de uma qualificação no próprio emprego, não oferecendo muitas perspectivas de profissionalização, logo, de formação de identidade”. (POTENGY; PAIVA; CASTRO, 1999 p. 76) Essa pouca qualificação e/ou certificação não garantem uma vaga no mercado de trabalho, o que somente vem potencializar o discurso

da responsabilização do sujeito pelo seu próprio fracasso ou pela sua exclusão do mercado de trabalho, assim como o discurso da empregabilidade.

Essas dificuldades de acesso ao mercado de trabalho por parte dos jovens e dos trabalhadores menos qualificados, bem como o surgimento de novas formas de exclusão social, acarretam uma crescente informalização e precarização das relações de trabalho, resultando na perda de status e na redução dos salários e dos benefícios sociais que acompanham com frequência os modelos flexíveis de emprego. Nas falas a seguir observa-se o quão forte é a tentativa de resgate dos direitos perdidos e/ou tão distantes de conquistar, além de uma constante necessidade de qualificação:

[...] uma expectativa com o curso é ter mais alguma coisa para o currículo, e para o futuro eu vou cursar o técnico em eletrotécnica aqui, que eu passei agora, então eu acho que com esse curso vai ficar mais fácil; [...] quero conseguir um bom emprego, que eu pudesse ter a carteira assinada e todos os direitos e que o salário seja bom, que pelo menos eu possa me sustentar e sustentar uma família também, além de poder desfrutar de horas de lazer, ter qualidade de vida também. (Estudante A – em entrevista)

[...] por causa da qualificação, a chance de ter um curso de nível bom; [...] acho que com um certificado do Cefet eu terei mais chance de conseguir um emprego bom, com carteira assinada. (Estudante R – grupo de discussão)

[...] quando eu fiquei sabendo que estavam fazendo ficha aqui eu vi uma oportunidade; [...] de fazer um curso bom, numa escola de nível bom, com bons professores, professores de qualidade, e assim as minhas chances de conseguir um emprego aumentariam. (Estudante J – grupo de discussão)

[...] tudo que é oportunidade que aparece eu aproveito, pode até não ser aquilo que eu goste, nesse curso mesmo eu não sabia nem o que era, mas eu sei que tudo que eu aprender vai me ajudar a chegar nos meus objetivos que eu quero, para o meu futuro, vai me ajudar bastante; [...] quanto mais a gente se prepara, mais fácil fica de conseguir um emprego em alguma coisa, e com o curso eu também vi a possibilidade de conseguir alguma coisa com a carteira assinada. (Estudante L – em entrevista)

Corrêa (2006) vem reforçar, a esse respeito, que o novo perfil do chamado “trabalhador flexível, adotado no contexto do capitalismo das últimas décadas, transfere a questão social da formação educacional e habilitação profissional para o plano individual, priorizando interesses do capital”. (CORRÊA, 2006 p. 249 – grifos da autora)

O “novo gerencialismo” ou “autogestão”, que Peters, Marshall e Fitzsimons (2004) vão explicar, aplica-se à educação, baseando-se em novos modelos de gerência empresarial e de gestão do setor privado, na teoria da escolha pública e na economia das instituições públicas. Este fenômeno tem sua predominância no contexto da globalização, como uma forma de organização institucional não apenas de setores privados mas também na gestão de setores públicos. (PETERS, MARSHALL e FITZSIMONS, 2004 p. 77 – grifos dos autores)

As políticas educativas implementadas no Brasil e proclamadas como meios de se alcançar a qualidade colocam a educação como eixo central de um processo que, por um lado, representa a base do desenvolvimento científico e tecnológico de um cenário em que a ciência e a tecnologia se transformam em forças produtivas; e que, por outro, em virtude das repercussões provocadas pela regulação via mercado, vêm criar uma conformidade imaginada nas relações entre a política, o governo e a educação. Como se pode perceber, as reformas educacionais operadas mundialmente compartilham uma tentativa de melhorar as economias nacionais, fortalecendo os laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado.

Desse modo, as políticas educativas buscam obter uma melhoria no desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, além de estabelecer formas de controle sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando na adoção de teorias e técnicas gerenciais herdadas do campo da administração de empresas.

Essa admissão de teorias e técnicas gerenciais vem atribuir aos administradores de sistemas de ensino, aos gestores e aos próprios professores das unidades escolares, o papel de protagonistas do novo gerencialismo. Para isso, tem de haver uma redução nos gastos governamentais e um envolvimento direto da comunidade nos processos das decisões escolares e nas pressões por escolhas, conforme os critérios de mercado. (POPKEWITZ, 1997)

O novo gerencialismo se traduz na admissão do modelo gerencial de gestão à educação e é nesse cenário que se situa, por exemplo, o registro de um conjunto de programas e projetos voltados aos três níveis de ensino e que

demandam a participação em processos competitivos para o acesso aos seus recursos. Outras características que constituem esse quadro são a descentralização da execução, a avaliação por critérios de eficácia e eficiência e a imposição da participação da comunidade nas decisões reservadas aos implementadores para que possa, mais tarde, ser responsabilizadas pelas suas escolhas e/ou decisões. (BALL, 1998)

As formas de controle exercidas pelo novo gerencialismo mostram-se também nas tentativas de homogeneização de conteúdos através das reformas nacionais de currículo, e na implantação das políticas nacionais de avaliação de desempenho de todo o sistema de educação, implementadas através de ações como o SAEB, o ENEM, o Exame Nacional de Cursos, entre outras.

Uma forma particular de gerencialismo que não se pode desconsiderar é apresentada por Peters, Marshall e Fitzsimons (2004) como a “Nova Gestão Pública”. Esta toma por base uma concepção democrática e plural de Estado e de sociedade, e vem regular a educação nos padrões gerenciais da administração pública. Dentre suas principais características os autores destacam: a descentralização política, que transfere recursos e atribuições aos planos políticos regionais e locais; a separação institucional entre o órgão financiador e o provedor; as organizações flexíveis, que vêm reforçar a idéia de competição na empresa; os indicadores de desempenho, utilizados como uma forma de alcançar os objetivos estabelecidos; e o controle do processo, que substitui o controle do produto. (PETERS, MARSHALL e FITZSIMONS, 2004)

Cabe enfatizar que a idéia de descentralização posta aqui foi totalmente ressignificada em relação àquela que buscava maior participação nas decisões, conseqüência dos novos modos de (des)regulação social, que serviram para disseminar como senso comum os padrões hegemônicos de relação entre o Estado, a sociedade e o mercado. (BALL, 1998)

No âmbito educacional, o discurso promovido pelo governo federal tem sido de total consonância com o discurso das agências externas de financiamento da educação e do desenvolvimento, que promulgam a necessidade de ajustamento da gestão dos sistemas de ensino e das escolas ao novo modelo de gestão. Segundo Ball (1998), o novo gerencialismo busca inserir elementos das teorias e técnicas da gerência empresarial e de

excelência nas escolas públicas, com foco na qualidade e na necessidade de atender as demandas. (BALL, 1998)

A adoção do novo gerencialismo no modo de administração de programas e projetos federais destinados à educação implicou em introduzir mudanças no processo de planejamento e de orçamento da União e dos demais setores públicos. Nessa perspectiva, foram desenvolvidos projetos por intermédio de convênios que permitem a transferência de recursos da União à outra entidade da Federação, o que se tornou possível devido à descentralização do financiamento de ações. Entretanto, ao se fazer uma análise desses projetos, percebe-se que promover a descentralização é o que menos acontece. O que há é o estabelecimento de mecanismos de controle no sentido de implementar um processo que vem ressignificar a descentralização.

O Projeto Escola de Fábrica é um exemplo disso: um projeto firmado por convênio entre órgãos da União e outros setores públicos e apresenta um forte discurso por parte de professores e gestores de crença na sua autonomia; no entanto, a realidade mostra o controle exercido através de ações estabelecidas por meio das políticas curriculares e das exigências apontadas pelas demandas do mercado de trabalho relevando portanto, uma *autonomia imaginada*.

A afirmação acima parte da análise sobre alguns pontos do processo de criação e implementação do Projeto Escola de Fábrica, desenvolvida, no presente estudo de caso. O projeto foi criado a partir de iniciativa do próprio MEC, que firmou convênios em parceria com: a unidade gestora, neste caso a estatal CGTEE; e a unidade formadora e a unidade certificadora, neste caso CEFET-RS. Já o repasse financeiro acontece através da FUNCEFET, fundação de apoio responsável pela gestão financeira do projeto; assim, o MEC repassa a verba para a CGTEE, que por sua vez a repassa à FUNCEFET, que se encarrega de efetuar o pagamento aos professores do projeto e o pagamento dos benefícios aos estudantes.

Outro aspecto que se observa é a escolha dos cursos ministrados pelo projeto e dos conteúdos trabalhados nesses cursos. Apesar dos documentos oficiais que instituíram o Projeto Escola de Fábrica mencionarem que o Projeto Pedagógico dos cursos deve ser elaborado em conjunto com as unidades

Gestoras e as unidades Formadoras, isso não acontece. Os cursos ministrados pelo CEFET-RS foram estabelecidos a partir de exigência por parte da CGTEE, que demandava um contingente local de mão-de-obra barata e capacitada para determinados cargos que, supostamente, seriam contratados temporariamente para as obras de construção da Fase C da Usina Presidente Médici em Candiota, cabendo ao CEFET-RS somente a aceitação de tais exigências.

Além disso, os conteúdos trabalhados nos cursos também seguem as ações de controle estabelecidas através das leis de diretrizes curriculares do governo federal, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho, nesse caso emanadas, respectivamente, do MEC e da CGTEE. No discurso dos professores observa-se a crença de que realmente eles decidiram os conteúdos a serem trabalhados em suas disciplinas; contudo, sempre há uma ressalva explicitando que, antes de decidirem o que seria ministrado em suas aulas, tiveram que estudar a clientela, analisar as propostas do projeto e as reais necessidades da empresa; em suma, são regulados pelas leis do governo, pelas normas estabelecidas no projeto e preocupam-se com a formação voltada para o mercado de trabalho.

Sob esses aspectos é possível entender como se processam as ações gerenciais de controle nos projetos voltados à educação que propagam o discurso da autonomia, quando essa autonomia é totalmente limitada. Na maioria das vezes, tais ações conseguem alcançar a aceitação e a conformidade em relação às regras impostas.

As idéias acima são sintetizadas por Ball (1998), quando diz que o novo gerencialismo procura estabelecer uma (des) regulamentação controlada, sugerindo a existência de uma espécie de "expansão" da ação do Estado. Isto se percebe através do aumento do seu poder regulatório que, ao mesmo tempo, tenta homogeneizar e fragmentar as práticas educativas. (BALL, 1998)

É significativo que essas novas formas de gestão enfatizem a homogeneização e a fragmentação não somente no âmbito educacional, mas também no âmbito social. Essa propalada fragmentação, associada à discussão sobre a diversidade cultural, vem gerar o debate a respeito dos estilos de vida e dos padrões de consumo que caracteriza a

contemporaneidade. Dessa forma, também toma destaque o consumo como novo estilo de vida e como formador de identidades.

Canclini (1995) vem trabalhar a fragmentação de identidades como demarcada pela relação consumo/cidadania: as novas demandas políticas surgidas aglutinam diferenças culturais e podem ser percebidas também através do consumo. A inserção do indivíduo em uma sociedade fragmentada reflete-se em novas demandas culturais e de mercado, e em novas demandas políticas que surgem a partir de grupos de interesses específicos. Segundo o autor, o consumo pode ser visto como o componente básico da expansão da produção capitalista de mercadorias, ocasionando o processo de acumulação da cultura material na forma de bens e a formação de um mercado de consumo. (CANCLINI, 1995)

Potengy, Paiva e Castro (1999), assinalam que “o consumo transcende a esfera das relações econômicas, alcançando as relações sociais, estruturando hierarquias e forjando novas identidades”. (POTENGY; PAIVA; CASTRO, 1999 p.84) Nessa concepção, com o acúmulo de mercadorias que inflacionam o mercado consumidor e o aumento da qualificação em nível mundial devido à revolução educacional, o consumo tornou-se mais acessível, e como consequência, houve um acréscimo no acesso às informações. Esse movimento de consumo retoma a idéia de fragmentação, de complexificação e diversificação, caracterizando-se por atingir diferentes grupos de interesse dos mais diversos tipos de recorte.

As transformações tecnológicas do setor produtivo, a segmentação do mercado e a demanda de consumo para uma série mais ampla de produtos, acabaram possibilitando maiores oportunidades de escolha para os jovens, ocasionando uma abertura de espaço para a individualidade e a auto-expressão, processo em que o indivíduo busca se distinguir dos demais ressaltando sua individualidade. Com essa proliferação de informações, juntamente com o inflacionamento do mercado de consumo, marcado pela velocidade e grande número de ofertas, o *status* passa a não ser mais definido somente pela possibilidade do consumo, mas também pelo tipo de consumo. (POTENGY, PAIVA e CASTRO, 1999)

Paralelo ao processo de fragmentação a partir de uma inserção político-cultural, as novas gerações tem suas identidades definidas menos pelos símbolos histórico-territoriais, como as gerações anteriores, e mais em torno de Hollywood, televisão ou Benetton. Nesse sentido, o consumo passa a ser um elemento constitutivo de grupos sociais que selecionam a sua forma de se demarcar na sociedade a partir dessas novas e amplas opções oferecidas pelo mercado criando, assim, novos estilos de vida. (POTENGY, PAIVA e CASTRO, 1999 p.89)

Portanto, a identidade parece estar se conformando a partir de inserções diversas. Nesse sentido, a educação vem propiciar um capital cultural que tem sido usado, massivamente, como meio de distinção social e acentuação das desigualdades sociais e sua percepção. As profundas transformações de ordem cultural acabaram redefinindo alguns valores associados ao trabalho, o que corresponde à flexibilidade em todos os níveis, tanto nos salários e nas relações de trabalho, quanto nos modelos de emprego e nos esquemas de horário na organização do trabalho e na aprendizagem de competências por parte dos trabalhadores. Essas competências, como, bom nível de instrução geral e algumas noções básicas de gestão, elaboração e transmissão de informações, criam condições para a aplicação do que tem sido denominada de “cultura empresarial flexível”. (CHINELLI e DURÃO, 1999)

As estruturas empresariais, que tendem a diminuir as tarefas intermediárias e a ampliar aquelas de conteúdos mais sofisticados, correspondem, no âmbito da formação para o trabalho, na centralidade do desenvolvimento multifuncional. Portanto, o papel estratégico da formação e da qualificação obedece ao que se denomina de “cultura do melhoramento contínuo”. (CHINELLI e DURÃO, 1999)

No contexto do novo mundo do trabalho Chinelli e Durão (1999) referem que as tecnologias de comunicação e informação, sob o forte estímulo da dinâmica concorrencial que caracteriza o mercado contemporâneo, se relacionam diretamente com a flexibilidade que, por sua vez, caracteriza a nova cultura do trabalho e a “nova cultura de consumo para a empregabilidade”. A produção se ajusta ao mercado de trabalho, que lhe exige uma demanda cada vez mais personalizada e qualificada, à qual passam a corresponder estruturas empresariais e modelos de emprego flexíveis. (CHINELLI e DURÃO, 1999)

Essa nova cultura do consumo para a empregabilidade constitui-se na busca constante pela qualificação. As exigências atuais de mercado fazem com que se procure, cada vez mais, a elevação da formação e da qualificação, de modo a ampliar as competências múltiplas, como forma de investimento *necessário* à reestruturação produtiva.

Atualmente, vive-se em uma sociedade de *consumo*: de qualificação, de cursos de capacitação, de formação, de certificação; em suma, busca-se continuamente uma forma de inserção no mercado de trabalho. Investe-se muito em *consumo* para uma empregabilidade que se fundamenta no argumento de que é preciso uma elevada qualificação para tornar-se um indivíduo *empregável*.

Paiva (1999) alerta para a possibilidade de um regresso a padrões pré-fordistas de seleção da força de trabalho, em condições de ampla disponibilidade de qualificação, num mercado cuja crescente excludência poderá induzir à busca de formas alternativas de inserção no mundo do trabalho. Dessa forma, pode-se dizer que a educação permanente – reabilitação, requalificação, ressocialização, recolocação – configura-se em uma constante na vida dos indivíduos. A educação acabou por se tornar um programa para a vida toda. (PAIVA, 1999)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou de que forma o Projeto Escola de Fábrica, em suas concepções e práticas curriculares, contribui para a construção das identidades dos jovens trabalhadores em formação, discutindo a produção identitária e a incorporação dos discursos hegemônicos no contexto da reestruturação produtiva. Pretendeu, também, analisar a perspectiva curricular do Projeto Escola de Fábrica em termos de formação profissional e qualificação para o trabalho, assim como tentou entender a perspectiva e as expectativas nele depositadas por seus participantes. Por fim, buscou analisar a relação entre o currículo e as identidades construídas no contexto do Projeto. Com estes propósitos e visando desenvolver um estudo de caso, recorreu-se aos cursos de Qualificação Profissional de Nível Básico em Eletricista Montador e Mecânico Montador, ambos ofertados através do Projeto Escola de Fábrica e ministrados no CEFET-RS. O estudo, realizado para evidenciar as inquietações mencionadas, constituiu-se de uma pesquisa qualitativa, para a qual foram selecionados docentes, estudantes e gestores participantes do Projeto, bem como publicações oficiais, como fonte de informações e fundamentação para a realização dos objetivos propostos.

A reestruturação do modo capitalista de produção, no final do século XX, deu-se principalmente através da revolução tecnológica, concentrada nas inovações tecnológicas e tecnologias da informação, que permitiram a transformação das linhas de montagem tradicionais em unidades de produção flexível, com profundas modificações na organização do processo produtivo.

Essa reestruturação vem ocorrendo em um contexto de globalização, com grandes alterações na sociedade e no mundo do trabalho, que têm mudado de forma descontínua e imprevisível. Conseqüentemente, mudou também o modo de se preparar para o mercado de trabalho. Dentre as inovações introduzidas pelos novos modos de organização da produção, aspectos como a qualificação dos trabalhadores, treinamento e capacitação da força de trabalho, ganharam destaque. Tem havido uma flexibilidade e uma instabilidade do emprego, com o crescimento do desemprego e do trabalho informal.

A educação tem um importante peso nas possibilidades de inserção e progressão no mercado de trabalho formal. Atualmente as condições de emprego formal têm se tornado mais instáveis; essa flexibilização do emprego vem se dando de maneira legal, por intermédio de modificações recentes na legislação trabalhista, por meio de desregulamentações, e da flexibilidade para o contrato e a dispensa dos trabalhadores, assim como pela legitimação do trabalho clandestino e/ou do setor informal. Dessa forma, as classes populares estão sendo culpabilizadas pela sua condição de excluídos do mercado de trabalho, pela sua desqualificação frente às novas exigências do processo de produção flexível.

Não há dúvidas que flexibilidade tornou-se sinônimo de empregabilidade e sucesso no mercado de trabalho emergente; ser inflexível é quase sinônimo de ser excluído/a. O problema, segundo Del Pino (2001) é que a forma pela qual estão sendo anunciados e trabalhados os cursos de qualificação e/ou requalificação profissional indica que a formação profissional pode gerar emprego; no entanto, isso só vem reforçar a idéia de que esse processo acaba gerando exatamente o que promete – a empregabilidade.

A empregabilidade é propalada na mesma medida que aumenta a flexibilização do trabalho. A educação é buscada para garantir a formação para o trabalho a partir das exigências do mercado, desenvolvendo habilidades e competências necessárias à reestruturação produtiva.

A concepção reducionista de educação voltada à preparação para a empregabilidade no mercado de trabalho é um dos principais e mais negativos fatores que contribuem para a crise e o fracasso do sistema escolar, pois é

elaborada de forma imediatista para atender à reestruturação econômica em nível planetário.

Embora haja, atualmente, uma reafirmação da relação entre escolaridade e emprego, a articulação entre educação e trabalho ainda permanece como uma questão não resolvida nos sistemas educacionais. As reformas educacionais desenvolvidas no Brasil atualmente não privilegiam o desenvolvimento de vínculos entre esses dois campos fundamentais, os programas de formação e/ou qualificação para o trabalho não têm dado a devida importância no que tange à melhoria dos seus currículos.

O ingresso dos jovens no mercado ocorre sem uma qualificação básica e profissional de qualidade, daí a necessidade da oferta de programas de formação que facilitem a inserção no mundo do trabalho, além de melhorar as condições exigidas para permanência no emprego.

Anteriormente, de modo geral os programas educacionais não contemplavam a dimensão do trabalho devidamente articulada com uma formação geral, daí a necessidade de se enriquecer os programas de formação com componentes educacionais do ensino básico; isto motivou a inclusão da temática educação-trabalho na dinâmica de uma rede de inovações educacionais, o que é possível se observar com os inúmeros programas voltados, em diferentes níveis de abrangência e intensidade, à educação e inclusão existentes atualmente, tais como: o próprio Escola de Fábrica, o PROEJA, o ProJovem, entre outros.

Entretanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Técnico determinam a organização do currículo escolar a partir do desenvolvimento de competências, da ética, da identidade e da política da igualdade. Para isso, a eleição do olhar do mercado se deve à propalada intenção, nos textos oficiais sobre a reforma do ensino médio e profissional, de tomar o setor produtivo como referência na definição do currículo deste nível de ensino.

A crise no trabalho afeta de variados modos a educação na sua finalidade básica de atuar na formação do trabalhador. É nessa perspectiva que o discurso presente nas reformas educacionais passa a estar mais vinculado

ao mercado de trabalho instável e competitivo, formulando propostas curriculares que produzam sujeitos com novas habilidades e capacidades flexíveis para adaptarem-se às novas exigências do mundo do trabalho.

A partir dessa compreensão passa-se a analisar a estrutura do currículo do Projeto Escola de Fábrica e como este é incorporado ao discurso docente e discente. Nessa perspectiva, é possível tomar-se como referência alguns pontos principais da proposta curricular oficial, bem como o discurso de alguns professores e alunos no que se refere à incorporação da noção de competências e da flexibilidade no cotidiano escolar.

Dos discursos captados de alguns docentes do Projeto Escola de Fábrica, há uma tendência a confirmar a polarização das competências expressa por Kuenzer, pois existem várias referências às mudanças na produção, à exigência de profissionais mais criativos, ágeis, enfim, profissionais preparados/capacitados e flexíveis para a demanda do mercado. Porém, os indícios que se têm é que esses profissionais capacitados certamente não serão aproveitados para um nível de atuação o qual não será preenchido por egressos do ensino médio e profissional. Isto vem reforçar a idéia de um profissional flexível, o que significa estar preparado para variados tipos de contratação, a qual também poderá ser flexível, reforçando assim a idéia de um exército de reserva.

Outro discurso muito propalado pelas políticas educacionais é de que uma escolaridade mais elevada estaria correspondendo a um maior acesso ao mercado de trabalho; ainda que no decorrer dos últimos anos, porém, tenha ocorrido um relevante acréscimo do nível de escolaridade dos jovens brasileiros, isso não favoreceu a acessibilidade ao trabalho, além de ser recorrente no Brasil a atitude de contratar mão-de-obra barata e descartável. Nesse caso, a elevação do nível da escolaridade pouco contaria para facilitar a acessibilidade ao trabalho, já que há mão-de-obra barata e abundante em diversos níveis de escolaridade.

Nas entrevistas realizadas com alguns alunos, fica claro o quão forte é o discurso que serve como elemento potencializador da empregabilidade. Pelo discurso capturado é nítido que a corrida desenfreada por certificação pelos jovens, visando sua própria inserção no mercado, expressa uma noção de que

será possível especializar-se em várias áreas; no entanto, o que ocorrerá será provavelmente o inverso – a desespecialização.

Como já foi visto, no momento em que as camadas mais empobrecidas da população finalmente têm acesso ao ensino médio e profissional, mediante a elevação do nível de escolaridade, opera-se um movimento de exclusão de grandes contingentes de trabalhadores da possibilidade do trabalho formal. Muito mais importante do que quais habilidades e competências serão necessárias para o tipo de trabalho a ser desempenhado, a exigência de uma escolaridade mínima padrão dá-se, basicamente, pela existência de um alto índice de desemprego, que permite às empresas colocarem quesitos cada vez mais elevados para a contratação, como estratégia de eliminação de candidatos.

Em tempos balizados pela globalização, trata-se de criar uma cultura gerencialista de responsabilidade, identificada nos termos qualidade, eficiência, eficácia, competência, e possível somente através de uma forte flexibilidade. Esses jovens formados pelo Projeto Escola de Fábrica são um exemplo desse processo de mobilização das capacidades de cooperação e de iniciativa dos trabalhadores para assegurar a qualidade e o desempenho. Além disso, destaca-se que a modernização que ocorreu nas sociedades industriais impôs a primazia da identidade do *eu* [do sujeito individualizado, diferenciado] sobre a identidade do *nós* [do sujeito generalista], sem esquecer o surgimento da necessidade de uma postura mais “reflexiva” por parte dos sujeitos. O nível de qualificação determinado à produção das identidades profissionais foi suplantado pelas exigências de competitividade.

Nas análises das falas dos jovens em formação pelo Projeto, o discurso que mais se destaca é o da empregabilidade e, portanto, da competitividade educacional, que se centra nos sujeitos, tornando-se uma condição para a qualidade dos espaços escolares. Isto se concretizando em sucessivas avaliações externas, e leva a uma tendência à comparabilidade e à responsabilização dos sujeitos pelos fracassos. O processo de concepção dos espaços de responsabilização dos sujeitos, ou auto-responsabilização, constitui-se em um contexto em que as identidades devem ser enunciadas pelos compromissos, pelas metas a cumprir e pelos resultados a atingir.

Imbricada nesse processo da auto-responsabilização, encontra-se a proposta de empregabilidade, que ressurgiu reforçando o discurso de que somente o sujeito empregável conseguirá uma colocação no mercado de trabalho.

Esses jovens que entram no mercado de trabalho atualmente serão continuamente avaliados em suas competências; como consequência, a necessidade de formação ao longo de toda vida profissional. Todas as mudanças que ocorreram nas condições de acesso ao emprego fazem com que se observe, além da constância relativa das formas de desemprego, a precariedade do emprego para uma parcela crescente da mão-de-obra. Em função dessas mudanças, o ingresso no mercado de trabalho, principalmente por parte dos jovens, torna-se mais demorado, mais difícil e mais seletivo. Isto que fica evidente nas falas dos jovens em formação pelo Projeto Escola de Fábrica, quando explicitam decepção diante do pedido de experiência profissional comprovada em carteira, coisa que não faz parte dos seus cotidianos, e quando referem batalha incessante pelo emprego formal.

Devido à precarização do trabalho os jovens pouco qualificados não têm acesso a um emprego estável que lhes facilite a aquisição de experiência e de qualificação no próprio emprego, o que não lhes garante muitas perspectivas de profissionalização. Sendo assim, essa baixa qualificação e/ou certificação, que não garante uma vaga no mercado de trabalho, mais uma vez, vem potencializar o discurso da responsabilização do sujeito pelo seu próprio fracasso ou pela sua exclusão do mercado, assim como o discurso da empregabilidade – discurso que permeia as identidades desses jovens em formação.

Nessa perspectiva, mais uma vez reafirma-se que o novo perfil do chamado trabalhador flexível, embora denominado 'flexível', o que realmente expressa é um desejo de padronização dos indivíduos no âmbito educacional e profissional. Dá-se a transferência da dimensão social da formação educacional e habilitação profissional para o plano individual, e são priorizados os interesses do capital que, por sua vez, deseja criar um exército de soldados flexíveis trabalhando por uma remuneração precária.

Nesse contexto, é possível dizer que as propostas curriculares oficiais sempre estarão recontextualizando discursos; a análise dessa

recontextualização permite compreender as finalidades educacionais que estão postas em jogo e os mecanismos de construção da legitimidade desses discursos.

A política pública vem sendo definida pela legitimidade governamental e a política curricular acaba por expressar a legalidade de um poder que decide, seleciona, organiza e avalia os conteúdos de aprendizagem, assim como as políticas que buscam padronizar a formação do sujeito; dentre elas os componentes curriculares reunidos no projeto Escola de Fábrica como formação cidadã.

São essas políticas educacionais que também se encarregam de estabelecer uma dicotomia entre a Educação Básica e a Educação Profissional, o que é possível se observar na constituição do Projeto Escola de Fábrica. Este evidencia que as instituições escolares e/ou programas diferenciados para acolher diferentes interesses, guiam-se em boa medida pelo imperativo do capitalismo, que impõe à educação o papel de delimitadora, através da escola, dos conteúdos ensinados aos que se destinam a *pensar* e aos que se destinam a *fazer*.

Nas falas de alguns dos docentes e gestores do Projeto Escola de Fábrica percebe-se um reforço dos discursos inseridos nas políticas de que os programas de formação para o trabalho e/ou programas profissionalizantes, principalmente para as classes populares e em especial para os jovens, mesmo quando realizados por reconhecidos órgãos de formação, como é o caso do CEFET-RS aqui estudado, acabam por assumir um caráter de aperfeiçoamento e reciclagem, dissociado do sistema educacional. Na maioria das vezes, isso ocorre devido a esses projetos serem vistos como projetos para os pobres.

Ressalta-se que os sistemas escolares continuam colaborando para a regulação da sociedade, tanto no que se refere à formação da força de trabalho, quanto desempenhando o papel de disciplinadores da população [pobres]. Insere-se também nessa perspectiva, através da fala de alguns professores do Projeto Escola de Fábrica, o discurso da banalização da pobreza, que se constitui a partir de uma política disseminada destinada a

amparar órfãos e desvalidos, de caráter assistencialista, que vem prevalecendo até os dias atuais.

Ficou evidente entre docentes e gestores a ação do discurso da autonomia, definido e disseminado pelas políticas de controle, no que se refere à construção da grade curricular dos cursos. O que se pode perceber é que os conteúdos trabalhados nos cursos são determinados por ações de controle estabelecidas pelas leis de diretrizes curriculares do governo federal [MEC], em consonância com as necessidades do mercado de trabalho, nesse caso específico expressa pela CGTEE.

Entretanto, na visão dos professores há uma forte crença de que realmente eles decidiram os conteúdos trabalhados em suas disciplinas. Esta autonomia imaginada, porém, perde suas forças, quando fica claro que houve, antes dos conteúdos serem decididos, um estudo da clientela e uma análise minuciosa das propostas do projeto e das reais necessidades da empresa. Em suma, os conteúdos são regulados pelas leis do governo pelas normas estabelecidas no projeto, e se preocupam com a formação voltada para o mercado de trabalho.

Outro aspecto que se percebe, analisando as falas de alguns docentes e gestores do Projeto, é que não há uma articulação interdisciplinar capaz de integrar, efetivamente, a formação geral e a formação profissional nos cursos. O discurso disposto no corpo do documento oficial que institui o Projeto apresenta exatamente o contrário das falas e práticas analisadas: nestas, não se identifica nenhum tipo de articulação em nenhum momento, nem como apoio à educação básica - as tais políticas compensatórias - nem ao se integrar a outros componentes curriculares dentro do próprio Projeto.

Essa diferenciação entre a educação básica e a educação profissional é perceptível no Projeto Escola de Fábrica, quando se analisa como se dividem as cargas horárias destinadas aos cursos. Como já vimos, a carga horária destinada ao Ensino Básico e aos Temas Transversais para a Formação do Cidadão corresponde a 1/3 da carga horária total, enquanto 2/3 são destinados aos conteúdos da área profissional específica do curso; ou seja, a carga horária técnica é muito maior que a carga horária destinada tanto aos componentes curriculares da educação básica quanto aos temas transversais

para a formação cidadã, o que indica que há uma minimização em relação à educação geral.

Essa desarticulação se evidencia nas contradições do discurso dos responsáveis pela elaboração e implementação do programa, ao defenderem os princípios nos quais o Projeto se pautou, tais como a integração de componentes curriculares e a interdisciplinaridade; como isto não se observa nas práticas de sala de aula, resta claro que o discurso não consegue atingir seus objetivos.

Por tudo isso, é possível afirmar que, embora as políticas educacionais voltadas à formação para o trabalho, particularmente para os jovens trabalhadores, tenham sofrido duras críticas nos últimos anos, as políticas mais recentemente implantadas, tais como o Projeto Escola de Fábrica, só vieram reiterar a permanência da dicotomia histórica entre a educação geral e a específica, não conseguindo ultrapassar os impasses historicamente colocados por essa delicada relação entre a educação básica e a formação técnico-profissional.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eduardo. **A foice e o robô: as inovações tecnológicas e a luta operária**. São Paulo. Página 7 Artes Gráficas Ltda., 1990.

ANTUNES, Ricardo. Impasses e desafios: a crise e os sindicatos. **Revista Teoria e Debate**, São Paulo, n 20, 1993.

_____. **Os sentidos do Trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 5ª ed., São Paulo: Bontempo, 2000.

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania Negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez; CLACSO, 2001.

_____. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo. Editora Brasiliense, 1982.

_____. **Políticas culturais e educação**. Porto. Editora Porto, 1999.

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis. Ed. Vozes, 1998.

BARRETO, Raquel Goulart. **As tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC**. Educação & Pesquisa, n. 30, p. 271-286, jul/dez 2003.

_____. **Tecnologia e Educação: trabalho e formação docente**. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set/Dez 2004.

BAUMAN, Zygmunt. O poder da identidade. In: **A Era da informação: Economia, Sociedade e Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, Vol. II, 1999.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 2: para um movimento social europeu**. Oeiras. Celta, 2001.

BM/BIRD **Educación técnica y formación profesional**. Washington: Banco Mundial, 1991. 95p. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/IRBD.html>>. Acesso em: abril/2007.

BM/BIRD **Priorities and strategies for education**. Washington: The World Bank, 1995. 130p. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/IRBD.html>>. Acesso em: abril/2007.

BRASIL **Resolução nº 90, de 04 de Agosto de 1995**. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/Legislacao/Resolucoes/1995.asp>>. Acesso em: 31/03/2008.

BRASIL **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS>>. Acesso em: 31/03/2008.

BRASIL **Decreto nº 2.208, de 17 de Abril de 1997**. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf. Acesso em: 31/03/2008.

BRASIL **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/default.htm>>. Acesso em: 20/11/2006.

BRASIL MEC/SETEC: **Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2004. 70p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf >. Acesso em: Novembro de 2006.

BRASIL **Lei nº 11.180, de 23 de Setembro de 2005.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/default.htm>>. Acesso em: 20/11/2006.

BRASIL **Lei nº 11.129, de 30 de Junho de 2005.** Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacaoc/legislacaoc/id2089.htm>. Acesso em: 31/03/2008.

BRASIL **Resolução FNDE nº 031, de 22 de Julho de 2005.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/default.htm>>. Acesso em: 20/11/2006.

BRASIL **Resolução FNDE nº 006, de 22 de Abril de 2005.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/default.htm>>. Acesso em: 20/11/2006.

BRASIL MEC/SETEC: **Notícias: Projeto Pescar adere ao Escola de Fábrica, de 14 de Janeiro de 2005.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/default.htm>>. Acesso em: 20/11/2006.

BRASIL **Decreto nº 5.840, de 13 de Julho de 2006.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 31/03/2008.

BRASIL CEFET-RS **Plano de Trabalho Local/Regional - 3ª Etapa.** Pelotas, 2007.

BRAVERMAN, Harry. ***Trabalho e capital monopolista. A degradação do trabalho no século XX.*** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização.** Tradução de Maurício Santana Dias e Javier Rapp. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

CARDOSO, Adalberto; CARUSO, Luis; CASTRO, Nadya. Trajetórias ocupacionais, desemprego e empregabilidade. Há algo de novo na agenda dos estudos sociais do trabalho no Brasil? In: **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, IEC, nº 1, ano II, maio/1997.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Epistemologia Pós-Moderna: a visão de um historiador. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. CIAVATTA, Maria. (Orgs). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, Sonia Nahas de. **Avaliação de programas sociais: balanço das experiências e contribuição para o debate**. *Perspectiva*, vol.17, no.3-4, p.185-197. São Paulo. Jul/Dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 19/03/2007.

CARVALHO, Ruy de Quadros; BERNARDES, Roberto. **Reestruturação industrial, produtividade e desemprego**. São Paulo em Perspectiva. Vol. 10, No. 1. São Paulo, 1996.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. In: **A Era da informação: Economia, Sociedade e Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, Vol. I, 1999.

_____. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra. Ed.8, 2005.

CHAUI, Marilena. *Ideologia neoliberal e universidade*. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Orgs.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis. Vozes, p. 27-51, 1999.

CHINELLI, Filippina; PAIVA, Elisabeth. Emprego e informalidade. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, IEC, n. 6, p. 61-72, 1999.

_____; DURÃO, Anna Violeta. Novos conteúdos, novas formas e nova cultura do trabalho. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, IEC, n. 6, p. 99-105, 1999.

CORRÊA, Vera. A nova cultura do trabalho: subjetividades e novas identidades dos trabalhadores. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs). **A Formação do cidadão produtivo – a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília. Inep, 2006 p. 237-257.

CORIAT, Benjamin. "El salario" In: **El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa.** Ed. Siglo XXI, 1994.

CUNHA, Luis Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo. Ed. UNESP. Brasília. Flacso, 2000.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital.** Pelotas. Ed. Universitária/UFPEL, 1997.

_____. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania Negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho.** São Paulo: Cortez; CLACSO, 2001.

DELUIZ, Neise. **Qualificação, Competências e certificação: visão do mundo do trabalho.** Formação, Brasília, v. 1, n. 2, p. 5-16, maio 2001. Disponível em: <http://www.senac.br>. Acesso em: 10/03/2007.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **The Landmarks of Tomorrow,** New York: Harper, 1959.

DUBAR, Claude. **A Socialização: Construção de identidades sociais e profissionais.** Porto Codex/Portugal. Porto, 1997.

_____. Identidade Profissional em Tempos de Bricolage. In: **Contemporaneidade e Educação.** Ano VI n.9, Jan/Jun, 2001 p. 152-156.

FERREIRA, Cândido. **Alternativas sueca, italiana e japonesa ao paradigma fordista: elementos para uma discussão sobre o caso brasileiro.** Cadernos do CESIT. Instituto de Economia. Universidade Federal de Campinas. Campinas: CESIT/ UNICAMP, 1991.

FERRETTI, Celso; ZIBAS, Dagmar; MADEIRA, Felícia; FRANCO, Maria Laura. (orgs). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis. Vozes, 1994.

_____. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. In: **Educação & Sociedade,** ano XVIII, n. 59, Ago/1997.

FINO, Carlos Nogueira; SOUSA, Jesus Maria. Alterar o currículo: mudar a identidade. In: **Revista de Estudos Curriculares**, v. 1 n. 2, 2003 p. 233-250.

FONSECA, Laura Souza. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul: Do Projeto à Implantação, Avanços e Retrocessos. In: **4º Congresso Nacional de Educação - 4º CONED - Congresso Nacional de Educação**. São Paulo, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo. Ed. UNESP, 1997.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais**. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Ed.22. São Paulo. Paz e Terra, 1998.

FREYSSINET, Michael. Formas de automatização e experiências japonesas. In : HIRATA, Helena (org). **Sobre “Modelo Japonês”**, Edsup, São Paulo, 1992. Traduzido por Hedy Helena de Menezes Pereira. Edições Numéricas, freyssenet.com, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. et al. (orgs). **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____; FRANCO, Maria Ciavatta. As faces históricas do trabalho: como se constroem categorias. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 174, n. 178, p. 529-554, 1993.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

_____. (org). Apresentação. In: **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis/Rio de Janeiro.7ed. Vozes, 2005.

_____. (org). Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis/Rio de Janeiro. 7ed. Vozes, 2005.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: **Educação & Sociedade** vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Campinas. CEDES, 2005.

_____; CIAVATTA, Maria. (orgs). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006

_____. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FURTADO, Celso. **A ALCA e o fim da soberania**. São Paulo. Brasil de Fato n 0, 25 jan. 2003.

GALBRAITH, John Kenneth. The new industrial State. (1979 [1967]). In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Capitalismo dos técnicos e democracia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Outubro/2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 02/03/2007.

GALLART, Maria Antonia. A Formação para o trabalho na América Latina: Passado, Presente e Futuro. In: Orealc-Unesco. **Educação na América Latina: análise de perspectivas**. Brasília. Unesco, 2002.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar para a Esperança em tempos de Desencanto**. Petrópolis. Vozes, 2002a.

_____. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação – visões críticas**. Petrópolis. 11ed. Vozes, p. 111-178, 2002b.

_____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas/ SP. Autores Associados, p. 45-59, 2004.

_____. Educar para o desemprego: a desintegração da proposta integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis/Rio de Janeiro. 7ed. Vozes, 2005.

GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO, José Sacristán. Políticas y prácticas curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas? In: PACHECO, José; ALVES, Maria Palmira; FLORES, Maria Assunção (Orgs). **Reforma curricular: Da intenção à realidade**. II Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga. Universidade do Minho, 1997.

GIROUX, Henry. **Placeres inquietantes**. Barcelona. Paidós, 1996.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional – novas políticas em educação**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999.

_____. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 208-243.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa. Educa, 1997.

HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

HARDT, Michel; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro. Record, 2001.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura na idade pós-moderna.** Alfagide-Portugal.: McGraw Hill, 1998.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural.** São Paulo. 12ed. Loyola, 2003.

HIRATA, Helena Sumiko (org.). **Sobre o "modelo" japonês. Automatização, novas formas de organização e de relações de trabalho.** São Paulo: Edusp, 1993.

_____. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, Celso (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação.** Petrópolis, Vozes, 1994.

_____. **O(s) mundo(s) do trabalho: Convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos.** São Paulo. Ed. Vozes, 1996.

_____. Os mundos do trabalho. In: **Empregabilidade e educação: Novos caminhos no mundo do trabalho.** São Paulo, Educ, 1997.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve Século XX: 1914-1991.** São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

HOFFMANN, Rodolfo. Distribuição da renda no Brasil: poucos com muito e muitos com muito pouco. In: DOWBOR, Ladislau; KILSZTAJN, Samuel. (orgs.), **Economia Social no Brasil.** São Paulo. Editora SENAC, 2001.

JACQUES, Maria da Graça. Identidade e Trabalho. In: CATTANI, David Antonio (org). **Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico.** 2ed. Petrópolis/RJ. Vozes, 1997

KERN, Horst; SCHUMANN, Michael. **La fin de la division du travail? La rationalisation dans la production industrielle.** Paris, MSH, 1989.

KUENZER, Acacia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura. **Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios.** São Paulo. Ed. Cortez, 1998.

_____. (org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril/2000b

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Luis; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Claudinei (org) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002a.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 3-11, maio/ago, 2002b.

_____. Competências como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 16-27, jan./abr, 2003.

_____. Desafios Teórico-Methodológicos da relação Trabalho-Educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis. Vozes, p.55-75, 2005.

LAPLANE, Mariano; SARTI, Fernando. Investimento direto estrangeiro e a retomada do crescimento sustentado nos anos 90. **Economia & Sociedade**. Campinas, n. 8, p.143-182, jun. 1997.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999.

_____. **O que é o Virtual?** São Paulo. Editora 34, 2003.

LINHART, Danièle. El trabajo el empleo en Francia: algunos elementos del debate científico. In: **Sociologia del Trabajo**, Madri: nueva época, nº 31, 1997.

_____. O indivíduo no Centro da Modernização das Empresas: um reconhecimento esperado mas perigoso. In: **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte: UFMG, nº 7, p. 24-36, 2000.

LOPES, Alice Casemiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria.(org.) **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. Brasília, MEC , 2004a.

_____. Políticas de currículo: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, Anped. n.26. Maio/Jun/Jul/Ago 2004b.

_____. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth, (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro, DP&A, p. 145-176, 2002a

_____; MACEDO, Elizabeth, (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002b

_____. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.50-64, Jul/Dez, 2005.

MACHADO, Lucília. Educação Básica, Empregabilidade e Competência. In: **Revista do NETE**, jan./jul – 1998 n.3, p.15-31.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**. v.19 n.64 Campinas. Set/1998. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 14/03/2007.

MARTINS, José de Souza. A aparição do demônio na fábrica, no meio da produção. **Revista Tempo Social**. São Paulo, 1994, v.5.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 5 ed. Livro I. Tradução de Reginaldo Santanna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas. Papyrus, 1990.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs). **Escola S.A. Quem ganha e**

quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília. CNTE, 1996.

_____. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.). **Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais.** 3ed. Petrópolis. Vozes, 1999.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin et al. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação.** Curitiba. Champagnat, p. 245-254, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2001

MORROW, Raymond. TORRES, Carlos Alberto. Estado, Globalização e Políticas Educacionais. In: BURBULES, Nicholas. TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e educação: perspectivas críticas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

NEY, Antonio Fernando Vieira. A reforma do ensino médio técnico: concepções, políticas e legislação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; (orgs). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília. Inep, 2006. p.259-282

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. In: **Educação & Sociedade** vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005. Campinas. CEDES, 2005.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILLI, Pablo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs). **A Cidadania Negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo. Cortez. 2ª ed. CLACSO, 2001.

_____; CALHEIROS, Vera. Nova era capitalista e percursos identitários alternativos. In: **Contemporaneidade e Educação**. Ano VI n.9, Jan/Jun, 2001 p. 109-133.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2000. Tradução em português de: Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris: ESF, 1999.

_____. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa**. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2001. Tradução em português de: Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris: ESF, 1999, 2ª Ed.

PETERS, Michael; MARSHALL, James; FITZSIMONS, Patrick. Gerencialismo e Política Educacional em um Contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da Auto-Administração. In: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. (Orgs.). **Globalização e Educação: Perspectivas críticas**. Porto Alegre. Artmed, 2004 p. 77-90.

PINEL, Maria de Fátima de Lima. **Teletrabalho: o trabalho na era digital**. Revista Pensar Contábil. Rio de Janeiro, p. 32 - 33, Mar/1999.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional: uma política sociológica**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

POTENGY, Gisélia; PAIVA, Vanilda; CASTRO, Elisa Guaraná de. Produzindo novas identidades: fragmentação do trabalho e do consumo e novos estilos de vida na sociedade contemporânea. In: **Contemporaneidade e Educação**. Ano IV n.6, Jul/Dez, 1999 p. 73-98.

RAMOS, Marise Nogueira. Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação. **Tese de doutorado em Educação** – Universidade Federal Fluminense. Niterói/Rio de Janeiro. 2001.

_____. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas: UNICAMP, vol. 23, n.80, set. 2002.

_____. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação**. 3ª edição. São Paulo. Cortez, 2006.

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho**. São Paulo, Makron Books do Brasil, 1996.

RUBIN, Isaak Illich. **A Teoria Marxista do Valor**. São Paulo. Brasiliense, 1980.

SANDRONI, Paulo. **Novo dicionário de economia**. 9 ed. São Paulo. Best Seller, 1998.

SAINSAULIEU, Renaud. A identidade no trabalho ontem e hoje. In: **Contemporaneidade e Educação**. Ano VI n.9, Jan/Jun, 2001 p. 56-73.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre. Artmed, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização do Pensamento Único: a Consciência Universal**. Rio de Janeiro. Record, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso; ZIBAS, Dagmar; MADEIRA, Felicia; FRANCO, Maria Laura. (orgs). **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHWARTZ, Yves. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. Belo Horizonte: **Trabalho e Educação**. Revista do NETE/UFMG, jul-dez, 2000, nº. 07, p. 38-46.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: conseqüências pessoas do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999. 204p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000a.

_____. **Teoria cultural e educação: Um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

_____. **Territórios contestados**. Petrópolis. Vozes, 1995.

_____. Apresentação. In: GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. 2ed. Petrópolis. Vozes, 1998.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

_____. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: **Revista Brasileira de Educação**,. Anped, 24ed, 2001a.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2001b.

_____. **Linhas de Escrita**. 1ed, 206p. Belo Horizonte. Autêntica, 2004.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli. **Desmistificando Competências**. Canoas: Ed. ULBRA, 2003.

STOER, Stephen; MAGALHÃES Antonio; RODRIGUES, David. **Os lugares da Exclusão Social: Um dispositivo de diferenciação pedagógica**. São Paulo. Cortez, 2004.

TEDESCO, Juan. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2001.

TIRIBA, Lia. Trabalho, Educação e Autogestão: desafios frente à crise do emprego. **Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro. n 3, Ano 3, 2005.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As Estratégias do Banco Mundial. In: TOMAZZI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge & HADDAD, Sergio. (orgs). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996

TROPE, Alberto. **Organização virtual: impacto do teletrabalho nas organizações**. Rio de Janeiro. Qualitymark Editora, 1999.

WALLERSTEIN, Immanuel. A reestruturação capitalista e o sistema-mundo. In: GENTILI, Pablo. **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem global**. Petrópolis. Ed.Vozes, 1999.

WOMACK, James; JONES, Daniel T.; ROOS, Daniel. **A máquina que mudou o mundo**. 4 ed. São Paulo: Campus, 1992.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. **Jovens: a educação, o cuidado e o trabalho como éticas de ser e estar no mundo**. Novo Hamburgo. Editora Feevale, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1 – Lei nº 11.180, de 23 de Setembro de 2005: Institui o Projeto Escola de Fábrica

LEI Nº 11.180 - DE 23 DE SETEMBRO DE 2005 - DOU DE 26/9/2005

Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a [Consolidação das Leis do Trabalho – CLT](#), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, como parte integrante da política nacional para a juventude, o Projeto Escola de Fábrica, com a finalidade de prover formação profissional inicial e continuada a jovens de baixa renda que atendam aos requisitos previstos no art. 2º desta Lei, mediante cursos ministrados em espaços educativos específicos, instalados no âmbito de estabelecimentos produtivos urbanos ou rurais.

Art. 2º Os jovens participantes do Projeto Escola de Fábrica deverão ter idade entre 16 (dezesseis) e 24 (vinte e quatro) anos, renda familiar mensal **per capita** de até um salário mínimo e meio e estar matriculados na educação básica regular da rede pública ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, prioritariamente no ensino de nível médio, observadas as restrições fixadas em regulamento.

§ 1º Fica autorizada a concessão de bolsa-auxílio aos jovens admitidos no Projeto Escola de Fábrica no valor de até R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) mensais, durante o período do curso, mediante comprovação da renda prevista no **caput** deste artigo, conforme dispuser o regulamento.

§ 2º Os portadores de deficiência, assim definidos em lei, terão tratamento adequado às suas necessidades em todo o Projeto Escola de Fábrica.

Art. 3º Os cursos de formação profissional de que trata o art. 1º desta Lei deverão se enquadrar em uma das áreas profissionais definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional, nos termos dos arts. 7º e 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

§ 1º Os cursos serão orientados por projetos pedagógicos e planos de trabalho focados na articulação entre as necessidades educativas e produtivas da educação profissional, definidas a partir da identificação de necessidades locais e regionais de trabalho, de acordo com a legislação vigente para a educação profissional.

§ 2º A organização curricular dos cursos conjugará necessariamente atividades teóricas e práticas em módulos que contemplem a formação profissional inicial e o apoio à educação básica.

§ 3º As horas-aula de atividades teóricas e práticas de módulos de formação profissional inicial poderão ser computadas no itinerário formativo pertinente, nos termos da legislação aplicável à educação profissional, de forma a incentivar e favorecer a obtenção de diploma de técnico de nível médio.

§ 4º Os cursos serão ministrados em espaços educativos específicos, observando as seguintes diretrizes:

I - limitação das atividades práticas, dentro da carga horária dos cursos, de acordo com regulamento;

II - limitação da duração das aulas a 5 (cinco) horas diárias;

III - duração mínima de 6 (seis) e máxima de 12 (doze) meses.

§ 5º Observado o disposto neste artigo, os demais parâmetros de elaboração dos projetos pedagógicos e dos cursos serão definidos pelo Ministério da Educação, com preponderância do caráter socioeducacional sobre o caráter profissional, observado o disposto no § 1º do art. 68 da [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente](#), no que couber.

Art. 4º A avaliação dos alunos e a expedição de certificados de formação inicial serão de responsabilidade das instituições oficiais de educação profissional e tecnológica ou de unidades gestoras credenciadas perante as autoridades educacionais competentes.

Art. 5º O Projeto Escola de Fábrica será executado mediante:

I - transferência de recursos financeiros às unidades gestoras selecionadas e credenciadas pelo Ministério da Educação por meio de convênio;

II - pagamento de bolsas-auxílio.

§ 1º O pagamento das bolsas-auxílio aos jovens poderá ser executado pela Caixa Econômica Federal, mediante remuneração e condições a serem pactuadas, obedecidas as formalidades legais.

§ 2º Fica autorizada a suspensão da transferência de recursos financeiros à unidade gestora que:

I - não cumprir, no todo ou em parte, o plano de trabalho apresentado ao Ministério da Educação; ou

II - utilizar os recursos recebidos em desacordo com os critérios estabelecidos para a execução do Projeto Escola de Fábrica, conforme constatado por análise documental ou auditoria.

§ 3º Os critérios e condições adicionais para concessão, distribuição, manutenção e cancelamento das bolsas, inclusive quanto à frequência escolar mínima a ser exigida do jovem participante do Projeto Escola de Fábrica, bem como os critérios para a transferência de recursos às unidades gestoras, serão definidos em regulamento.

Art. 6º Poderá ser unidade gestora qualquer órgão ou entidade da administração pública direta ou indireta, autárquica ou fundacional, empresa pública ou sociedade de economia mista, de qualquer esfera de governo, inclusive instituição oficial de educação profissional e tecnológica, ou entidade privada sem fins lucrativos, que possua comprovada experiência em gestão de projetos educacionais ou em gestão de projetos sociais.

Parágrafo único. Os recursos financeiros recebidos pelas unidades gestoras deverão ser aplicados em despesas consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino, de acordo com os arts. 70 e 71 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#).

Art. 7º Para a fiel execução do Projeto Escola de Fábrica, compete:

I - à unidade gestora: formular o projeto pedagógico e o plano de trabalho para preparação e instalação dos cursos, elaborar o material didático, pré-selecionar os estabelecimentos produtivos interessados, prestar contas dos recursos recebidos ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e acompanhar o andamento dos cursos, zelando por seu regular desenvolvimento;

II - ao estabelecimento produtivo: prover infra-estrutura física adequada para a instalação de espaços educativos específicos, disponibilizar pessoal para atuar como instrutores, indicar a necessidade de cursos e arcar com as despesas de implantação dos espaços educativos, transporte, alimentação e uniforme dos alunos;

III - ao FNDE: efetuar os repasses dos recursos financeiros, analisar as prestações de contas e apoiar tecnicamente a execução dos planos de trabalho;

IV - ao Ministério da Educação: selecionar e credenciar as unidades gestoras considerando o projeto pedagógico e o plano de trabalho formulados para os cursos e os estabelecimentos produtivos pré-selecionados.

§ 1º O responsável legal pelo estabelecimento produtivo vinculado ao Projeto Escola de Fábrica deve providenciar seguro de vida e seguro contra acidentes pessoais em favor dos jovens participantes do Projeto.

§ 2º As atividades práticas do Projeto Escola de Fábrica sujeitam-se às normas de saúde e segurança no trabalho e às restrições do Estatuto da Criança e do Adolescente, no que couber.

Art. 8º A execução e a gestão do Projeto Escola de Fábrica são de responsabilidade do Ministério da Educação.

§ 1º À Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria-Geral da Presidência da República compete a articulação do Projeto Escola de Fábrica com os demais programas e projetos destinados, em âmbito federal, aos jovens na faixa etária entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos.

§ 2º Fica assegurada a participação da Secretaria Nacional de Juventude no controle e acompanhamento do Projeto Escola de Fábrica, observadas as diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas para a juventude propostas pelo Conselho Nacional de Juventude - CNJ.

Art. 9º A supervisão do Projeto Escola de Fábrica será efetuada:

I - pelo Ministério da Educação e por instituições oficiais de educação profissional e tecnológica, quanto ao conteúdo, à orientação pedagógica e aos aspectos administrativos dos cursos;

II - pelo FNDE, quanto aos aspectos operacionais das transferências.

§ 1º O Ministério da Educação designará, por indicação de instituições oficiais de educação profissional e tecnológica, supervisores pertencentes aos quadros docentes destas últimas responsáveis pela supervisão e pela inspeção **in loco** do Projeto Escola de Fábrica.

§ 2º Os estabelecimentos produtivos vinculados ao Projeto Escola de Fábrica deverão providenciar cadernos-diários individuais para registro das atividades realizadas, bem como manter quadro afixado em local visível com a relação nominal dos participantes, para fins de monitoramento e avaliação do Projeto.

Art. 10. A vinculação de estabelecimento produtivo ao Projeto Escola de Fábrica não o exime do cumprimento da porcentagem mínima de contratação de aprendizes, nos termos do art. 429 da [Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943](#).

Art. 11. Fica autorizada a concessão de bolsa-permanência, no valor de até R\$ 300,00 (trezentos reais) mensais, exclusivamente para custeio das despesas educacionais, a estudante beneficiário de bolsa integral do Programa Universidade para Todos - Prouni, instituído pela [Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005](#), matriculado em curso de turno integral, conforme critérios de concessão, distribuição, manutenção e cancelamento de bolsas a serem estabelecidos em regulamento, inclusive quanto ao aproveitamento e à frequência mínima a ser exigida do estudante.

Art. 12. Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa de Educação Tutorial - PET, destinado a fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores tutores de grupos do PET.

§ 1º O tutor de grupo do PET receberá, semestralmente, o valor equivalente a uma bolsa de iniciação científica por aluno participante, devendo aplicar o valor integralmente no custeio das atividades do grupo, prestar contas dos gastos perante o Ministério da Educação e, no caso de aquisição de material didático, doá-lo à instituição de ensino superior a que se vincula o grupo do PET ao final de suas atividades.

§ 2º Os objetivos, os critérios de composição e avaliação dos grupos, o processo seletivo de alunos e tutores, as obrigações de bolsistas e professores tutores e as condições para manutenção dos grupos e das bolsas serão definidos em regulamento.

§ 3º O processo seletivo referido no § 2º deste artigo deverá observar, quanto aos alunos, o potencial para atividade acadêmica, a frequência e o aproveitamento escolar, e, quanto aos tutores, a titulação.

§ 4º A instituição de educação superior integrada ao PET deverá dar publicidade permanente ao processo seletivo, aos beneficiários, aos valores recebidos e à aplicação dos recursos.

Art. 13. Fica autorizada a concessão de bolsa de tutoria a professores tutores participantes do PET, em valor equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de doutorado e mestrado no País.

§ 1º A bolsa de tutoria do PET será concedida diretamente a professor pertencente ao quadro permanente da instituição de ensino superior, contratado em regime de tempo integral e dedicação exclusiva, que tenha titulação de doutor.

§ 2º Excepcionalmente, a bolsa de tutoria poderá ser concedida a professor com titulação de mestre.

Art. 14. Fica autorizada a concessão de bolsa de iniciação científica diretamente a estudante de graduação em regime de dedicação integral às atividades do PET, em valor equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica.

Art. 15. As despesas decorrentes desta Lei correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Parágrafo único. Os valores dos benefícios previstos nesta Lei poderão ser atualizados mediante ato do Poder Executivo, em periodicidade nunca inferior a 12 (doze) meses.

Art. 16. O Poder Executivo regulamentará o disposto nesta Lei.

Art. 17. O **caput** do art. 3º da Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, passa a vigorar acrescido da seguinte alínea:

"Art. 3º

"

d) financiar programas de ensino profissional e tecnológico.

.....
 " (NR)

Art. 18. Os arts. 428 e 433 da [Consolidação das Leis do Trabalho - CLT](#), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 428. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação.

§ 5º A idade máxima prevista no **caput** deste artigo não se aplica a aprendizes portadores de deficiência.

§ 6º Para os fins do contrato de aprendizagem, a comprovação da escolaridade de aprendiz portador de deficiência mental deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização." (NR)

"Art. 433. O contrato de aprendizagem extinguir-se-á no seu termo ou quando o aprendiz completar 24 (vinte e quatro) anos, ressalvada a hipótese prevista no § 5º do art. 428 desta Consolidação, ou ainda antecipadamente nas seguintes hipóteses:

.....
 " (NR)

Art. 19. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 23 de setembro de 2005; 184ª da Independência e 117ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernado Haddad
Luiz Marinho
Luiz Soares Dulci

**ANEXO 2 – Resolução/CD/FNDE nº 31, de 22 de Julho de 2005:
Estabelece orientações e diretrizes para a execução do Projeto
Escola de Fábrica**

RESOLUÇÃO Nº 31, DE 21 DE JULHO DE 2005.

Estabelece orientações e diretrizes para a execução do Projeto Escola de Fábrica, no âmbito do Ministério da Educação.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL:

Constituição Federal de 1988 - art. 214;
Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Medida Provisória nº 251, de 14 de junho de 2005.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE, no uso de suas atribuições legais que lhe são conferidas pelo art. 14, do anexo I do Decreto nº 5.157, de 27 de julho de 2004 e os artigos 3º, 5º e 6º do anexo da Resolução/CD/FNDE nº 31, de 30 de setembro de 2003, e

CONSIDERANDO que a Constituição Federal, em seu artigo 214, estabelece a necessidade de o ensino ser desenvolvido em seus diversos níveis, com ações que, inclusive, conduzam à formação para o trabalho;

CONSIDERANDO a necessidade de contribuir na promoção de ações políticas para que os jovens de baixa renda tenham oportunidade de serem incluídos no mercado de trabalho por meio de cursos de iniciação profissional;

CONSIDERANDO a necessidade de estabelecer normas e diretrizes para credenciamento de órgãos ou entidades públicas e entidades privadas sem fins lucrativos para desenvolver ações, no âmbito do Projeto Escola de Fábrica, conforme o disposto na MP nº 251, de 14 de junho de 2005;

RESOLVE, “AD REFERENDUM”:

Art. 1º Aprovar os critérios e as normas de transferência de recursos financeiros no âmbito do Projeto Escola de Fábrica.

I - DA FINALIDADE DO PROJETO ESCOLA DE FÁBRICA

Art. 2º O Projeto Escola de Fábrica, tem a finalidade de prover formação profissional inicial e continuada a jovens de baixa renda, que atendam aos requisitos previstos no art. 3º, mediante cursos ministrados em espaços educativos específicos, instalados no âmbito de estabelecimentos produtivos urbanos ou rurais.

II - DOS DESTINATÁRIOS

Art. 3º O Projeto Escola de Fábrica destina-se a jovens participantes que atendam os seguintes requisitos:

- I - ter idade entre dezesseis e vinte e quatro anos;
- II - ter renda familiar mensal *per capita* de até um salário mínimo e meio, e;
- III - estar matriculado na educação básica regular da rede pública ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos Presencial, prioritariamente no ensino de nível médio.

III - DOS PARTICIPANTES E SUAS OBRIGAÇÕES

Art. 4º São participantes do Projeto Escola de Fábrica:

I - O Ministério da Educação - SETEC/MEC - órgão responsável pela execução e gestão do projeto, a quem compete:

- a) Implementar e coordenar o Projeto Escola de Fábrica;
- b) monitorar, avaliar e credenciar as Unidades Gestoras e os Estabelecimentos Produtivos, considerando o projeto pedagógico e o plano de atividades formulados para os cursos;
- c) analisar e aprovar os projetos pedagógicos e dos cursos;
- d) apreciar o Plano de Trabalho, emitindo parecer conclusivo acerca da viabilidade da execução e regularidade dos gastos;
- e) apoiar as Unidades Gestoras e os Estabelecimentos Produtivos;
- f) autorizar ao FNDE o pagamento de bolsa-auxílio, bem como sua suspensão;
- f) designar, por indicação de instituições oficiais de educação profissional e

tecnológica, supervisores pertencentes aos quadros docentes destas últimas, responsáveis pela supervisão e pela inspeção *in loco* do Projeto Escola de Fábrica.

g) apreciar a listagem de alunos beneficiários encaminhada pelas Unidades Gestoras, com elaboração de cadastro de alunos aptos à percepção das bolsas;

h) supervisionar o conteúdo, a orientação pedagógica e os aspectos administrativos dos cursos;

i) assegurar, em cada projeto, a avaliação dos alunos e a expedição dos certificados de participação e conclusão dos cursos.

II - O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE - órgão responsável pelo apoio financeiro e pelo acompanhamento operacional do programa, a quem compete:

a) proceder à habilitação da Unidade Gestora;

b) cadastrar o plano de trabalho da Unidade Gestora e submetê-lo à aprovação da SETEC/MEC;

c) firmar convênio com a Unidade Gestora;

d) proceder à transferência de recursos à Unidade Gestora;

e) fiscalizar a aplicação dos recursos em parceria com os órgãos de controle do governo federal;

f) apreciar as prestações de contas da Unidade Gestora;

g) efetivar o pagamento de bolsa-auxílio, após a aprovação do cadastro de alunos pela SETEC/MEC;

h) suspender o pagamento da bolsa-auxílio sempre que ocorrerem situações que justifiquem a medida, inclusive por solicitação da SETEC/MEC.

III - A Unidade Gestora - órgão ou entidade da administração pública direta, autárquica ou fundacional, de qualquer esfera do governo, inclusive instituição de educação profissional e tecnológica, ou entidade privada sem fins lucrativos, a quem compete:

a) selecionar os Estabelecimentos Produtivos interessados;

b) escolher, em conjunto com o Estabelecimento Produtivo, os cursos de interesse;

c) formular o projeto pedagógico dos cursos e o plano de trabalho para a preparação e realização dos cursos, que deverão estar focados na articulação entre as necessidades educativas e produtivas da educação profissional, definidas a partir da identificação de necessidades locais e regionais de trabalho, de acordo com a legislação vigente para a educação profissional;

d) indicar a entidade responsável pela certificação dos alunos, quando for o caso;

e) elaborar listagem de alunos que apresentem perfil para participação nos cursos, de acordo com os critérios definidos nos arts. 3º, 11 e 12;

f) elaborar o material didático;

g) comprovar e atestar a veracidade das informações prestadas pelo aluno selecionado no que tange aos critérios para a concessão da bolsa-auxílio;

h) realizar o acompanhamento técnico e pedagógico dos respectivos cursos;

i) controlar a frequência dos alunos, encaminhando à SETEC/MEC a lista da presença, indicando os que tenham mais de 15% (quinze por cento) de faltas;

j) informar imediatamente à SETEC/MEC a ocorrência de evasão de alunos

em cada curso;

k) promover, quando autorizada pela SETEC/MEC, a avaliação e certificação dos alunos;

l) encaminhar ao MEC comprovação de frequência dos alunos que participam do projeto, observando que a lista de presença deverá conter a assinatura e o nome legível do seu dirigente, como também a do responsável do estabelecimento produtivo;

m) acompanhar os egressos, informando semestralmente a SETEC/MEC até 24 (vinte e quatro) meses após o encerramento das respectivas participações nos cursos;

n) manter sob a sua guarda, arquivados pelo prazo de 05 (cinco) anos, planilhas de controle de frequência dos alunos, exemplares dos materiais didáticos utilizados em todas as etapas do projeto, cadernos-diário individuais encaminhados pelo Estabelecimento Produtivo e relatórios que possibilitem a avaliação do desempenho dos alunos.

o) manter sob sua guarda os registros referentes ao histórico escolar de todos os alunos durante a existência da instituição e transferi-los à SETEC / MEC em caso de extinção da mesma.

IV - O Estabelecimento Produtivo - pessoa jurídica regularmente constituída em espaço urbano ou rural, a quem compete:

a) indicar, em conjunto com a Unidade Gestora, e na forma do item III, c, os cursos de interesse;

b) prover a infra-estrutura adequada para a instalação dos espaços educativos;

c) disponibilizar pessoal para atuar como instrutores;

d) custear todas as despesas de implantação dos espaços educativos, transporte, alimentação e uniforme dos alunos, bem como de bens e equipamentos necessários ao fiel cumprimento do Projeto Educacional aprovado;

e) providenciar cadernos-diário individuais para registro das atividades práticas realizadas, bem como manter quadro afixado em local visível com a relação nominal dos participantes, para fins de monitoramento e avaliação do Projeto;

f) responsabilizar-se, em conjunto com a Unidade Gestora, pelos meios e mecanismos que possam atestar a frequência do aluno, bem como medir o aproveitamento dos mesmos através de cadernos, pautas ou qualquer formulário que registre as atividades exercidas tanto pelo discente como pelo docente;

g) encaminhar, ao final do curso, os cadernos-diário e os formulários de avaliação à Unidade Gestora, para arquivamento;

h) providenciar seguro de vida e seguro contra acidentes pessoais em favor dos jovens participantes do Projeto;

i) fornecer à Unidade Gestora o Termo de Vinculação para encaminhamento ao FNDE.

IV - DA EXECUÇÃO DO PROJETO ESCOLA DE FÁBRICA

Art. 5º A primeira fase de execução do Projeto Escola de Fabrica consistirá na apresentação, pela unidade gestora, de projeto pedagógico e propostas que contemplem, concomitantemente:

I- cursos de formação profissional inicial e continuada, que se enquadrem em uma das áreas profissionais definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional, nos termos dos arts. 7o e 9o da Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961;

II- cursos focados na articulação entre as necessidades educativas e produtivas da educação profissional, definidas a partir da identificação de necessidades locais e regionais de trabalho, de acordo com a legislação vigente para a educação profissional;

III- cursos que conjuguem atividades teóricas e práticas em módulos que contemplem a formação profissional inicial e de apoio à educação básica;

IV- horas-aula de atividades teóricas e práticas cujos módulos de formação profissional inicial possam ser computadas no itinerário formativo pertinente, nos termos da legislação aplicável à educação profissional, de forma a incentivar e favorecer a obtenção de diploma de técnico de nível médio;

V- limitação das atividades práticas a dez por cento da carga horária total dos cursos;

VI - limitação da duração das aulas a cinco horas diárias; e

VII - duração mínima de cada curso de seis meses e máxima de doze;

§1º As atividades práticas do Projeto Escola de Fábrica sujeitar-se-ão às normas de saúde e segurança no trabalho e às restrições do Estatuto da Criança e do Adolescente, no que couber.

§2º Os Projetos pedagógicos e a(s) proposta(s) de curso(s) deverão ser enviadas à SETEC/MEC no endereço: Ministério da Educação - SETEC / MEC - Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 4º andar, Sala 423 - Brasília - DF - CEP 70047-900. Projeto Escola de Fábrica, até 30 de setembro de 2005, que procederá à sua análise considerando:

- a) infra-estrutura e capacidade técnica da Unidade Gestora;
- b) inserção nos APLs - Arranjos Produtivos Locais;
- c) nível da demanda por qualificação profissional na região.

§3º À Unidade Gestora que tenha ou já teve um ou mais projetos aprovados serão observados, ainda:

- a) capacidade de execução em relação à quantidade de projetos em fase de produção;
- b) desempenho dos projetos anteriormente realizados e dos em andamento.

Art. 6º A segunda fase da execução do Projeto escola de Fábrica consiste na apresentação pelas Unidades Gestoras, que tiverem seus projetos e cursos aprovados pela SETEC/MEC, de Plano de Trabalho para fins de convênio e enviá-los ao FNDE, no seguinte endereço: SBS, quadra II, bloco F, Edifício Áurea, CEP 70070-929, devendo o mesmo vir acompanhado dos seguintes documentos:

- a) Termo de Vinculação - Anexo I
- b) Cadastro de alunos - Anexo II

Parágrafo único - A apresentação do cadastro a que se refere a letra "b" é condição para a liberação do recurso financeiro.

Art 7º É condição para celebração de convênio que a Unidade Gestora atenda às exigências relativas à habilitação constantes na Resolução/FNDE/CD nº 06, de 22 de abril de 2005 (disponível no site www.fnde.gov.br).

VI - DA TRANSFERÊNCIA DE RECURSOS E DO PAGAMENTO DA BOLSA-AUXÍLIO

Art. 8º O Projeto Escola de Fábrica será executado mediante:

I - transferência de recursos financeiros às Unidades Gestoras, selecionadas e credenciadas pelo Ministério da Educação, por meio de convênio junto ao FNDE; e

II - pagamento de bolsas-auxílio no valor de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) mensais aos alunos.

§ 1º Fica autorizada a suspensão da transferência de recursos financeiros à Unidade Gestora que:

I. não cumprir o plano de trabalho apresentado ao FNDE; ou

II. utilizar os recursos recebidos em desacordo com os critérios estabelecidos para a execução do Projeto Escola de Fábrica, conforme constatado por análise documental ou auditoria;

§ 2º Os recursos financeiros recebidos pelas Unidades Gestoras deverão ser aplicados em despesas consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino, de acordo com os arts. 70 e 71 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 3º As Unidades Gestoras prestarão contas ao FNDE dos recursos recebidos, observadas as ações previstas no Plano de Trabalho, em até 60 (sessenta) dias após o término da vigência do convênio.

§ 4º Os recursos financeiros de que trata esta Resolução serão creditados e mantidos, até sua destinação final, em conta-corrente específica, a ser aberta pelo FNDE, e sua utilização estará restrita ao pagamento de despesas das ações previstas no Plano de Trabalho, mediante cheque nominativo ao credor ou ordem bancária.

§ 5º A aplicação dos recursos financeiros deverá ser feita, obrigatoriamente, em caderneta de poupança, quando a previsão do uso for igual ou superior a 01 (um) mês.

§ 6º Quando a utilização dos recursos financeiros estiver prevista para prazos inferiores a 01 (um) mês, os recursos disponíveis deverão ser, obrigatoriamente,

aplicados em fundo de aplicação financeira de curto prazo, ou operação de mercado aberto, lastreada em título de dívida pública federal, caso seja mais rentável.

§ 7º As aplicações financeiras, de que tratam os §§ 5º e 6º deste artigo, deverão ocorrer na mesma instituição bancária em que os recursos financeiros do Projeto foram creditados, pelo FNDE, devendo as receitas obtidas, em função das aplicações efetuadas, ser, obrigatoriamente, computadas a crédito na conta específica da transferência e utilizadas, exclusivamente, no pagamento de despesas das ações previstas no Plano de Trabalho.

§ 8º As operações a que se refere o parágrafo anterior devem ser registradas nos documentos e demonstrativos que integrarão a prestação de contas.

§ 9º As devoluções de recursos decorrentes de repasses efetuados à conta de programas assistidos financeiramente pelo FNDE, seja qual for o fato gerador, deverão ocorrer por meio da Guia de Recolhimento de União - GRU, cujas instruções de preenchimento e recolhimento estarão disponíveis no site www.fnde.gov.br.

§10º O pagamento da bolsa-auxílio será suspenso quando o aluno deixar de atender os incisos II e/ou III do Art 3º, não obtiver, no mínimo, 85% (oitenta e cinco por cento) de presença e da comprovação da participação nos créditos das respectivas matérias ou quando solicitadas pela SETEC/MEC.

Art. 9º A assistência financeira de que trata esta Resolução fica limitada ao montante consignado na Lei Orçamentária Anual para esse fim, acrescida das suplementações, quando autorizadas.

Art. 10 O FNDE divulgará a transferência dos recursos financeiros, destinados às Unidades Gestoras e aos alunos beneficiários da bolsa-auxílio, na Internet (www.fnde.gov.br) e enviará correspondência para a Câmara Municipal e Ministério Público Estadual respectivos.

VI - DA SELEÇÃO DOS DESTINATÁRIOS

Art. 11 A seleção dos alunos iniciar-se-á com divulgação ampla através dos meios de comunicação da região abrangida, sendo vedada a cobrança de taxa de inscrição ou de despesas a qualquer título.

Parágrafo Único. A comunicação pública dar-se-á, com pelo menos cinco dias de antecedência ao início do período de inscrição, e deverá conter, obrigatoriamente, as seguintes informações:

- a) nome, endereço completo e horário de funcionamento da Unidade Gestora;
- b) nome e endereço completo do Estabelecimento Produtivo;
- c) indicação do Projeto Escola de Fábrica, do MEC, podendo utilizar-se das respectivas logomarcas;
- d) período da inscrição, com pelo menos 10 (dez) dias entre a data inicial e

final;

- e) cursos oferecidos;
- f) vagas disponíveis em cada um deles;
- g) critérios claros e específicos para a seleção dos inscritos;
- h) relação dos documentos a serem exigidos dos alunos selecionados:

- Carteira de identidade ou Certidão de Nascimento;
- Comprovação de renda familiar mensal por pessoa de até um salário mínimo e meio, bem como informação de eventuais programas sociais nos quais a família está inscrita;
- Uma conta de energia elétrica do domicílio familiar dos últimos três meses;
- Declaração da entidade de ensino que comprove que está matriculado na educação básica regular da rede pública ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA Presencial;
- Declaração de haver sido informado das sanções penais a que estará sujeito em caso de apresentação de documentação falsa.

Em se tratando de jovens menores de 18 anos, a referida declaração deverá ser assinada pelos pais ou responsáveis legais.

- i) condições da perda do benefício Bolsa-Auxílio.

Art. 12 A seleção dos alunos far-se-á da seguinte forma:

- a) entrevista ou atividade lúdica para avaliar a performance do candidato;
- b) redação de próprio punho para avaliação do interesse/expectativa;
- c) prova classificatória, quando a demanda de interessados for muito acentuada ou a modalidade do curso assim exigir.
- d) considerando a inserção das minorias sociais - étnicos, gênero e pessoas com deficiência, com vistas a ações de políticas afirmativas.

VII - DA AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO

Art. 13 A avaliação dos alunos e a expedição de certificados de formação inicial serão de responsabilidade das instituições oficiais de educação profissional e tecnológica ou de Unidades Gestoras credenciadas junto às autoridades educacionais competentes.

VIII - DA SUPERVISÃO

Art. 14 A supervisão do Projeto Escola de Fábrica será efetuada:

I - pelo Ministério da Educação e por instituições de educação profissional e tecnológica, quanto ao conteúdo, à orientação pedagógica e aos aspectos administrativos dos cursos; e

II - pelo FNDE, quanto aos aspectos operacionais da transferência, fiscalização e aplicação dos recursos financeiros.

IX - DA PRESTAÇÃO DE CONTAS DO PROJETO

Art. 15 A prestação de contas é obrigatória, devendo a Unidade Gestora Conveniente prestá-la na forma e no prazo exigidos, consoante o disposto no item 14 do Manual de Orientação para Assistência Financeira a Programas e Projetos Educacionais 2005 do FNDE, aprovado pela Resolução FNDE/CD nº 07, de 4 de maio de 2005.

Art. 16 A prestação de contas final que comprovará a execução da totalidade dos recursos recebidos, inclusive da contrapartida, quando for o caso, e dos rendimentos da aplicação financeira, deverá ser apresentada ao FNDE até 60 (sessenta) dias após o término da vigência do convênio, na forma do art. 28 da IN/STN nº 1, de 15/01/97, e será composta da documentação especificada no item 14.3 do Manual de Orientação para Assistência Financeira a Programas e Projetos Educacionais 2005 do FNDE, aprovado pela Resolução CD/FNDE nº 07, de 04 de maio de 2005.

Parágrafo único - O descumprimento do prazo previsto no Caput deste artigo ensejará a imediata instauração de Tomada de Contas Especial - TCE e o registro do fato no Cadastro de Convênios do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal - SIAFI, nos termos do § 2º A do art. 31 da IN/STN nº 1, de 15/01/97.

Art. 17 Para fins de comprovação de gastos, não serão aceitas despesas efetuadas em data anterior ou posterior ao prazo de vigência do Convênio, devendo os documentos comprobatórios ser originais, emitidos em nome do Executor, conforme o caso, e identificados com a origem dos recursos e o número do convênio.

Art. 18 A Unidade Gestora que não apresentar a prestação de contas dos recursos financeiros recebidos à conta do programa, por motivo de força maior ou caso fortuito, deverá apresentar as devidas justificativas ao FNDE.

§ 1º Considera-se caso fortuito, para a não apresentação da prestação de contas, a falta, no todo ou em parte, de documentos, por dolo ou culpa do gestor anterior.

§ 2º No caso da falta de apresentação da prestação de contas por culpa ou dolo dos gestores sucedidos, as justificativas deverão ser, obrigatoriamente, acompanhadas de cópia autenticada de representação protocolizada junto ao respectivo órgão do Ministério Público, para adoção das providências cíveis e

criminais de sua alçada.

§3º É de responsabilidade do sucessor a instrução da Representação com documentação mínima para instrução do procedimento, devendo conter, obrigatoriamente:

I. qualquer documento disponível referente à transferência dos recursos, inclusive extratos da conta específica;

II. relatório das ações empreendidas com os recursos transferidos; e

III. qualificação do ex-gestor ou ex-dirigente, inclusive com o endereço atualizado, se houver.

Art. 19 Na hipótese de serem aceitas as justificativas, o FNDE, uma vez instaurada a correspondente Tomada de Contas Especial, restabelecerá as condições necessárias ao repasse dos recursos, ficando o conveniente obrigado da apresentação de certidões de acompanhamento do andamento das ações adotadas.

X - DA FISCALIZAÇÃO E DO ACOMPANHAMENTO

Art. 20 A fiscalização da aplicação dos recursos financeiros, relativos ao Projeto Escola de Fábrica, é de competência do FNDE, do MEC, e de qualquer órgão do sistema público de controle administrativo - mediante a realização de auditorias, de inspeção e de análise dos processos que originarem as prestações de contas – bem como da sociedade em geral.

§ 1º O FNDE e o MEC realizarão, nas unidades gestoras, auditoria da aplicação dos recursos financeiros do Projeto, por sistema de amostragem, podendo requisitar documentos e outros elementos que julgarem necessários, bem como realizar fiscalização in loco ou, ainda, delegar competência a outro órgão ou entidade estatal para fazê-lo.

§ 2º A fiscalização pelo FNDE, pelo MEC e pelo Órgão de Controle Interno do Poder Executivo Federal será instaurada, isoladamente ou em conjunto, sempre que for apresentada denúncia formal de irregularidades no uso dos recursos públicos à conta do Projeto Escola de Fábrica.

Art. 21 Os documentos comprobatórios das despesas efetuadas na execução deverão ser arquivados na unidade gestora, pelo prazo de 05 (cinco) anos, contado da data da aprovação da prestação de contas do FNDE pelo TCU, ficando à disposição para qualquer tipo de verificação.

Art. 22 Fica assegurada a participação da Secretaria Nacional de Juventude no controle e acompanhamento do Projeto Escola de Fábrica, observadas as diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas para a juventude propostas pelo Conselho Nacional da Juventude - CNJ.

XI - DA DENÚNCIA

Art. 23 Qualquer pessoa, física ou jurídica, poderá denunciar irregularidades identificadas na aplicação dos recursos do Projeto, por meio de expediente formal contendo necessariamente:

I - exposição sumária do ato ou fato censurável, que possibilite sua perfeita determinação; e,

II - identificação do responsável por sua prática, bem assim a data do ocorrido.

§ 1º Quando a denúncia for apresentada por pessoa física, deverão ser fornecidos o nome legível, o endereço para resposta ou esclarecimento de dúvidas.

§ 2º Quando o denunciante for pessoa jurídica (partido político, associação civil, entidade sindical etc), deverá encaminhar cópia de documento que ateste sua constituição jurídica e fornecer, além dos elementos referidos no §1º deste artigo, o endereço da sede da representante.

Art. 24 As denúncias encaminhadas ao FNDE deverão ser dirigidas à Coordenação Geral de Programas de Transporte, Saúde, EJA e Uniforme Escolar, da Diretoria de Programas e Projetos - DIRPE, no seguinte endereço:

I - se via postal, Setor Bancário Sul - Quadra 02 - Bloco F
- Edifício Áurea - Sobreloja, Sala 07, Brasília - DF, CEP: 70.070-929;

II - se via eletrônica, dirpe@fnde.gov.br.

XII - DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 25 Eventuais dúvidas poderão ser esclarecidas por intermédio do número do telefone 0800616161, ligação gratuita, ou, pelo site do MEC no seguinte endereço: www.mec.gov.br.

Art. 26 A vinculação de estabelecimento produtivo ao Projeto Escola de Fábrica não o exime do cumprimento da porcentagem mínima de contratação de aprendizes, nos termos do art. 429 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

Art. 27 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO

(DOU Nº 140, 22/7/2005, SEÇÃO 1, P. 23/24)

ANEXO 3 – Projeto para o Curso de Mecânico Montador



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PELOTAS – CEFET/RS
DIRETORIA DA UNIDADE SEDE
NÚCLEO DE CAPACITAÇÃO

CURSO DE MECÂNICO MONTADOR

I – APRESENTAÇÃO/JUSTIFICATIVA

O projeto para **Curso de MECÂNICO MONTADOR**, destina-se especificamente a aperfeiçoar mão de obra na área industrial na prestação de serviços junto a comunidade, dentro dos parâmetros e diretrizes das atribuições do Núcleo de Capacitação do CEFET-RS.

II – OBJETIVO

Aperfeiçoar e qualificar profissionais na área Industrial Mecânica, possibilitando-lhes o aprendizado e/ou atualização de conhecimentos no que diz respeito a conhecimentos básicos de materiais e elementos de máquina, ferramentas, instrumentos de medição, montagem de estruturas e equipamentos, leitura e interpretação de desenhos técnicos. Possibilitar, ainda, o treinamento, através de aulas práticas, com os materiais apresentados nas aulas teóricas.

III – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

3.1 Título

→ Mecânico Montador

3.2 Natureza do Projeto

→ Curso Básico

3.3 Qualificação - Perfil

→ Montar estruturas, máquinas e equipamentos em geral; ler e interpretar desenhos, esboços, ilustrações técnicas, modelos, especificações e outras instruções a fim de estabelecer o roteiro de trabalho e sanar eventuais: selecionar e utilizar materiais e ferramentas necessárias ao desenvolvimento dos trabalhos, manusear medidores, tais como: escalas, paquímetros, micrômetros, níveis, etc. (conf manual de descrição de cargos- cód. 6121- Mecânico Montador- nível 8)

3.4 Responsáveis pela elaboração/planejamento e execução

Diretoria da Unidade Sede

Janete Otte

Coordenação do Núcleo e Capacitação

Gisela Loureiro Duarte

FUNCEFET

Lúcia Helena Gadret Rizzolo

3.5 Responsável pela execução do Projeto

Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas/RS

- 3.6 Ministrante (s)
 Prof. Henrique Carlos Hadler Tröger (MEM)
 Prof. Sandro Silva Teixeira (MEM)

3.7 Realização

- 3.7.1 Local
 Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas
 Curso de Manutenção Eletromecânica
- 3.7.2 Número de turmas
 1 (uma) turma
- 3.7.3 Número de Vagas (por turma)
 20 (vinte) alunos
- 3.7.4. Carga Horária
 Total de 600 horas-aula, sendo
 a. Habilidades da Formação Cidadã: 180 horas-aula
 b. Habilidades Específicas: 420 horas-aula
- 3.7.5 Período
 Abril/2006 á Outubro/ 2006

3.8 Clientela

Jovens com idade mínima de 16 (dezesseis anos) e máxima de 24 (vinte e quatro) anos, com renda familiar mensal *per capita* de no máximo 01 (um) salário mínimo e meio, matriculados na Rede Pública de Ensino, na Educação Básica ou na modalidade Educação de Jovens e Adultos – nas séries finais do Ensino Fundamental (7ª e 8ª séries) ou cursando o Ensino Médio;

IV – CERTIFICADOS

Serão entregues certificados aos alunos que tiverem no mínimo 75% de frequência.

V – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

5.1. HABILIDADES DA FORMAÇÃO CIDADÃ:

- 5.1.1. Disciplina: INFORMÁTICA BÁSICA
 Carga Horária: 20 horas

Conteúdo Programático:

- ✓ Conceitos Básicos de Sistema
- ✓ Conceito de Hardware
- ✓ Periféricos de entrada e de saída de dados
- ✓ Tipos de memórias
- ✓ Conceito de Software
- ✓ Tipos de Softwares

- ✓ Sistema Operacional: Microsoft Windows
- ✓ Conceito de Windows
- ✓ Área de trabalho (botão iniciar, ícones, barra de tarefas)
- ✓ Grupo acessórios
- ✓ Windows Explorer (Criação e organização de pastas e arquivos)
- ✓ Processador de Texto: Microsoft Word
- ✓ Ambiente do Word (barras de ferramentas e área de trabalho)
- ✓ Elaboração de textos (formatação e correção ortográfica)
- ✓ Recursos copiar/recortar/colar
- ✓ Criação e formatação de tabelas
- ✓ Configuração de páginas
- ✓ Salvar/Abrir documentos
- ✓ Visualização e impressão de documentos
- ✓ Internet:
- ✓ Conceito de Internet, site e e-mail
- ✓ Criação de e-mail, envio e recebimento de e-mail
- ✓ Sites de pesquisa

5.1.2 Disciplina: MATEMÁTICA E XADREZ

Conteúdo Programático:

→ Matemática – 20hs

- ✓ Operações básicas com os números reais;
- ✓ Áreas das principais figuras planas;
- ✓ Volumes;
- ✓ Trigonometria no triângulo retângulo;
- ✓ Equações do 1º grau (resolução)

→ Xadrez – 10hs

- ✓ Introdução;
- ✓ O tabuleiro;
- ✓ Nomes das peças (nomenclatura);
- ✓ Disposições das peças no tabuleiro;
- ✓ Movimentos das peças;
- ✓ Movimentos especiais (roque-pequeno, roque-grande e "en passant");
- ✓ Condições necessárias para as execuções dos movimentos especiais;
- ✓ Promoção do peão;
- ✓ Limites dos movimentos das peças (exceções);
- ✓ Xeque e xeque-mate (definições);
- ✓ Como se capturam as peças peças;
- ✓ Início da partida;
- ✓ Aulas de fixação (práticas);
- ✓ Anotações das partidas (sistema descritivo e sistema algébrico);
- ✓ Fases do "jogo de xadrez";
- ✓ Regulamentos Internacionais (FIDE).

5.1.3 Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA
Carga Horária: 20 horas

Conteúdo Programático:

- Leitura e interpretação de textos de assuntos gerais e de assuntos específicos do curso.
- Redação
- Memorandos
- Bilhetes
- Relatórios
- Abordagem de problemas gramaticais encontrados nos textos elaborados por alunos.

5.1.4 Disciplina: RELAÇÕES HUMANAS
Carga Horária: 20 horas

Conteúdo Programático:

- Complexidade do mundo contemporâneo
- O mundo do trabalho
- Autoconhecimento
- Importância da família
- Personalidade
- Patologia da personalidade
- Tipos de grupos
- Funcionamento dos grupos
- Liderança
- Tipos de liderança
- Lidando com as diferenças
- Trabalho em equipe
- Dificuldade com as quais lidar
- O que é uma equipe?
- Aprendizagem do trabalho em equipe
- Auto desenvolvimento
- Motivação
- Tipos de motivação
- Projeto de vida
- Realização pessoal

5.1.5 Disciplina: GESTÃO
Carga Horária: 20 horas

Conteúdo Programático:

- Aprendizagem e comportamentos organizacionais
- Papel do indivíduo na sociedade e no grupo
- Ética aplicada nas relações de trabalho
- O processo de comunicação

- ✓ Noções de ergonomia
- ✓ Levantamento, armazenamento e transporte de materiais
- ✓ Utilização de ferramentas
- ✓ Serviços em altura
- ✓ Serviços em ambientes confinados
- ✓ Noções de primeiros socorros

5.1.8 Disciplina: SAÚDE E MEIO AMBIENTE
Carga Horária: 20 horas

Conteúdo Programático:

- ✓ Introdução ao estudo de meio ambiente
- ✓ Tópicos especiais em saúde e meio ambiente
- ✓ Poluição ambiental X Saúde
- ✓ Impacto Ambiental
- ✓ Seminário

5.1.9 Disciplina: GEOPOLÍTICA DA REGIÃO
Carga Horária: 20 horas

Conteúdo Programático:

- ✓ Fundamentos geopolíticos da integração mundial
- ✓ Sistemas sócio-econômicos
- ✓ As diferenças econômicas e culturais (países ricos e países pobres)
- ✓ Da bipolaridade a multipolaridade mundial
- ✓ Globalização e mercados regionais
- ✓ A guerra contra o terrorismo: tendências recentes de configuração da ordem internacional

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO- Curso de Mecânico Montador

Habilidades Específicas – carga horária: 420 horas-aula

Aspectos Teóricos – carga horária: 210 horas-aula

- **MATERIAIS**- Propriedades dos materiais, Materiais metálicos, Materiais não-metálicos.
- **ELEMENTOS DE MÁQUINAS**. Elementos de fixação, Elementos de apoio, Elementos elásticos, Elementos de transmissão, Elementos de vedação.
- **METROLOGIA**- Sistema Métrico e Sistema Inglês, Instrumentos de medição, Instrumentos de verificação, Noções de tolerâncias, Tipos de ajustes, Sistema Furo-Base e Sistema Eixo-Base.
- **LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE DESENHO TÉCNICO MECÂNICO**. Vistas ortogonais, Cortes e seções, Cotação, Perspectiva isométrica.
- **REGRAS GERAIS DE MONTAGEM INDUSTRIAL**. Montagem e desmontagem, Segurança, Limpeza, Qualidade dos Serviços.
- **FERRAMENTAS UTILIZADAS EM MONTAGEM INDUSTRIAL**. Ferramentas para usadas para montagem e desmontagem de uniões parafusadas, Alicates, Extratores, Torquímetros, Ferramentas para elevação e transporte de peças.
- **EQUIPAMENTOS INDUSTRIAIS**. Princípio de funcionamento e partes constituintes de bombas hidráulicas, redutores, compressores, ventiladores, motores elétricos, cilindros e válvulas hidráulicas e pneumáticas.
- **LUBRIFICAÇÃO INDUSTRIAL**. Tipos de Lubrificantes, Propriedades e características, Aplicações.

Aspectos Práticos – carga horária: 210 horas-aula

- **MATERIAIS**- Reconhecimento dos principais tipos de materiais metálicos e não metálicos. Testes práticos de oficina.
- **ELEMENTOS DE MÁQUINAS**- Reconhecimento e especificação dos diversos elementos de máquina. Aplicações características, Montagem e desmontagem.
- **METROLOGIA**- Utilização dos instrumentos de medição, Utilização dos instrumentos de verificação, Verificação de ajustes através de medições de eixos e furos.
- **LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE DESENHO TÉCNICO MECÂNICO**- Exercícios de fixação, Utilização de manuais de máquinas, Desenhos de montagem e conjunto.
- **REGRAS GERAIS DE MONTAGEM INDUSTRIAL**. Aplicação das regras em todas as atividades práticas.
- **FERRAMENTAS UTILIZADAS EM MONTAGEM INDUSTRIAL**. Reconhecimento e utilização das ferramentas em todas as atividades práticas.
- **EQUIPAMENTOS INDUSTRIAIS**. Desmontagem e montagem dos diversos equipamentos.
- **LUBRIFICAÇÃO INDUSTRIAL**. Prática de aplicação dos lubrificantes. Execução de plano de lubrificação

- Formação e desenvolvimento de equipes
- Qualidade
- Ciclo PDCA- Planejamento, Desenvolvimento, Controle e Agir Corretamente
- Programa 5s- Utilização, Organização, Limpeza, Asseio e Autodisciplina

5.1.6 Disciplina: EDUCAÇÃO FÍSICA
Carga Horária: 10 horas

Conteúdo Programático:

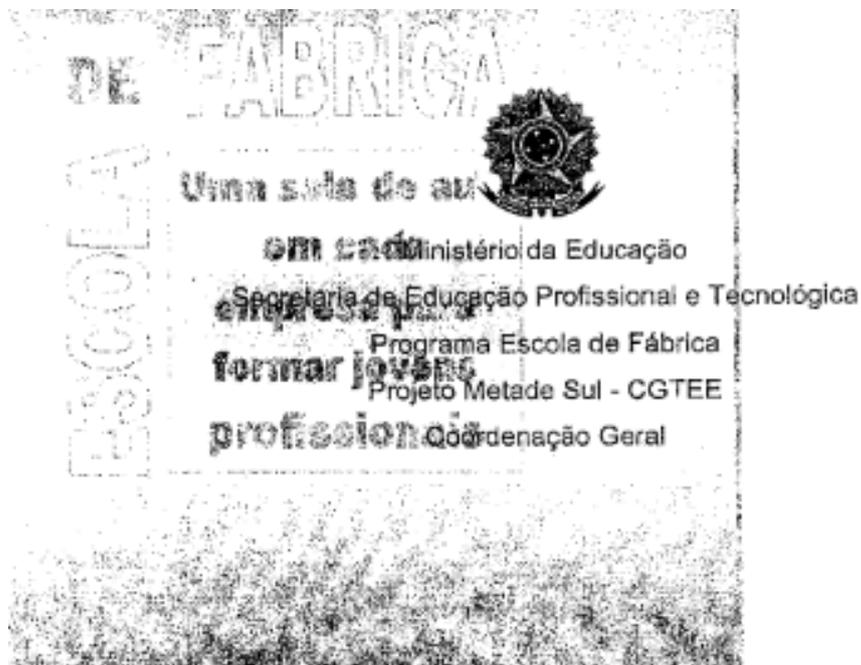
- Exercícios de alongamento
- Exercícios em circuito.
- Musculação
- Caminhadas
- Corridas contínuas e intervaladas
- Jogos recreativos
- Ginástica formativa
- Qualidades físicas (força, flexibilidade, resistência, coordenação)
- Jogos pré-desportivos

5.1.7 Disciplina: SEGURANÇA DO TRABALHO
Carga Horária: 20 horas

Conteúdo Programático:

- Introdução à segurança e higiene do trabalho
 - ✓ Histórico
 - ✓ Aspectos humanos, sociais e econômicos
- Noções de toxicologia
 - ✓ Generalidades
 - ✓ Agentes tóxicos
 - ✓ Vias de penetração no organismo
 - ✓ Doenças profissionais causadas por agente físico
 - ✓ Doenças profissionais causadas por agente químico
 - ✓ Doenças profissionais causadas por agente biológico
- Higiene e segurança no trabalho
 - ✓ Conceitos
 - ✓ Reconhecimento, avaliação e controle dos riscos ambientais
 - ✓ Riscos físicos
 - ✓ Riscos químicos
 - ✓ Riscos biológicos
 - ✓ Equipamento e proteção
 - ✓ Proteção contra incêndio
 - ✓ Higiene e saneamento do meio ambiente
 - ✓ Serviços de higiene e segurança na empresa
- Procedimentos de segurança

ANEXO 4 – Manual do Aluno – Etapa III



MANUAL DO ALUNO

ETAPA III

2007

Prezado (a) aluno (a):

Este manual é constituído por informações básicas sobre o Projeto Metade Sul – CGTEE esclarecendo dúvidas, apontando direitos e deveres, visando otimizar tua participação e a de todos os envolvidos.

O Programa Escola de Fábrica está direcionado a ti, jovem de 16 a 24 anos, com renda de até um salário mínimo e meio por pessoa da família, e visa possibilitar sua inclusão social por meio da formação profissional, favorecendo, assim, seu ingresso no mundo do trabalho e estimulando, ainda, sua permanência na Educação Básica regular.

A Companhia de Geração Térmica de Energia Elétrica – CGTEE, empresa do Grupo Eletrobrás, vem desenvolvendo em parceria com o Ministério da Educação – MEC, o Programa Escola de Fábrica através do Projeto Metade Sul – CGTEE, que previu a realização de 03 etapas.

A Etapa I, encerrada em março de 2006, contemplou 220 alunos, tendo sido desenvolvida nas cidades de Bagé, Candiota e Pelotas, ofereceu um total de 11 turmas. Recentemente foi concluída a Etapa II, que possibilitou a formação de mais 400 alunos, num total de 20 novas turmas distribuídas em oito municípios, Aceguá, Bagé, Candiota, Pelotas, Pinheiro Machado, Santana do Livramento, São Jerônimo e São Leopoldo.

As parcerias formadas pelo Ministério de Educação – MEC, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, Companhia de Geração Térmica de Energia Elétrica – CGTEE, Fundação de Apoio ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – FUNCEFET, Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET-RS, Prefeituras Municipais e ou Associações, tendo como

base o Programa Escola de Fábrica, vêm desencadeando um trabalho que, na sua concepção inicial, traçou um desenho curricular voltado não só a atender às necessidades previstas como essenciais para a etapa de construção da Fase “C” da Usina Presidente Médici (Candiota - RS), indo mais, preocupou-se em preparar a formação inicial profissional, dentro das habilitações escolhidas para a inserção competente no mercado de trabalho nacional, considerando na construção curricular, além do perfil traçado junto a Engenheiros e Técnicos da CGTEE, as normas técnicas e parâmetros curriculares vigentes e pertinentes a cada um dos cursos oferecidos, acrescidos de conhecimentos de disciplinas de Formação Cidadã, que junto ao Saber Conhecer e ao Saber Fazer, levam ao Saber Ser e ao Saber Conviver, saberes que levam a formação do ser competente permitindo a eficaz participação junto a sociedade como indivíduo capaz de desempenhar com êxito um papel social.

Trata pois de um incontestável e diferenciado projeto de inserção social, que aos poucos em cada etapa executada, vai envolvendo e motivando as parcerias, promovendo formação técnica e profissional inicial a jovens de baixa renda como alternativa social e escolha pessoal, através de políticas públicas e ações educacionais permeadas com a idéia democrática de construção do Brasil, tendo como escopo a socialização do conhecimento como caminho que conduz a uma maior justiça e inclusão social, concretizando o sonho de jovens de poderem com um diferencial de competência e qualidade ingressarem na vida do trabalho com uma bagagem profissional e como cidadãos capazes de desafiar o competitivo mundo em busca de espaço, como indivíduos capazes de produzir e de serem agentes de transformação social.

Na sua Etapa III, que agora inicia, e que dela fazes parte, pois entre tantos candidatos o teu nome foi selecionado. Muitos municípios buscaram a oportunidade de serem escolhidos como parceiros, no entanto somente oito novas cidades foram selecionadas, vindo somar-se as que já participaram das etapas anteriores. Caçapava do Sul, Canguçu, Dom Pedrito, Hulha Negra, Lavras do Sul, Piratini, Santa Vitória do Palmar e Santana da Boa Vista que juntamente aos

municípios anteriormente citados integram esta Etapa III, que atenderá 500 alunos através de 25 turmas, totalizando ao final desta parceria um total de 1120 alunos formados em Cursos de Caldeireiro, Desenhista de Projetos, Eletricista Montador, Encanador Tubista, Mecânico Montador e de Soldador.

Aquí, encontrarás cursos de qualidade, voltados para tua iniciação profissional, com duração mínima de 600 horas, divididos em de 180 horas/aula de disciplinas de Formação Cidadã e 420 horas/aula de disciplinas Técnicas

Cursos que oferecerão formação teórica específica com foco na prática assistida à aplicação do conteúdo necessário, à implementação de ações para a consolidação da qualificação da mão-de-obra, acrescido de componentes de nivelamento e de formação cidadã.

O envolvimento eficaz de cada uma das Instituições, no atendimento de suas participações concretiza a execução do Projeto Metade Sul. O Governo Federal que coloca e disponibiliza para a sociedade brasileira uma das ações mais significativa e inovadora como projeto de inclusão social. A CGTEE como gestora ao abraçar este projeto, demonstra uma vez mais ao extrapolar seus muros, seu elevado espírito de responsabilidade social, o CEFET-RS como Instituição Federal com 63 anos de profícua experiência e tradição na formação da educação profissional de ilibada qualidade, neste projeto como instituição formadora e certificadora dos cursos, que imanadas a cada uma das prefeituras formam uma parceria concreta, efetivando um trabalho histórico, que com certeza deixará marcas profundas traçando novos caminhos em prol do desenvolvimento da nossa gente e do nosso país.

Equipe de Parceiros do Projeto Metade Sul – MEC – FNDE – CGTEE – FUNCEFET – CEFET-RS - PREFEITURAS MUNICIPAIS E OU ASSOCIAÇÕES.

COMO FUNCIONA O PROGRAMA

ESCOLA DE FÁBRICA ?

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam viáveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Gadotti (cit por Veiga, 2001, p. 18).

O Programa Escola de Fábrica é uma ação nacional de educação profissional para a juventude, criada pelo Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC.

MEC-FNDE - O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE, através do Sistema SISPAB é responsável pela abertura das contas dos alunos e, mediante informação do MEC, autoriza o depósito de R\$ 150,00 nas contas ativas durante o curso;

- ♦ UNIDADE GESTORA (CGTEE): escolhe e supervisiona a formadora; elabora com ela a proposta pedagógica; capacita professores; controla a frequência; avalia e certifica os alunos; acompanha egressos por 2(dois) anos; arquivar por 5(cinco) anos a documentação dos alunos.
- ♦ FORMADORA (CEFET-RS) fornece infra-estrutura adequada para ambiente de ensino-aprendizagem na empresa; disponibiliza profissionais ,para serem

professores nas aulas teóricas e práticas; seleciona os alunos; elabora material didático; elabora a proposta pedagógica; controla a frequência; avalia e certifica; acompanha egressos; arquivar a documentação dos alunos; responsabiliza-se pelo seguro de vida em favor de todos os alunos; encaminha informações à gestora sobre frequência e avaliação; realiza acompanhamento do processo através das equipes Administrativas e Pedagógicas, Coordenações, Supervisão Escolar e Orientação Educacional; solicita aos alunos os dados necessários para abertura das contas correntes; cadastra os alunos no Sistema de Pagamento de Bolsas – SISPA; indica os alunos aptos a receber a bolsa do mês.

♦ **SUPERVISORES E MONITORES DO MEC:** orientam a Unidade Gestora e Unidade Formadora sobre os aspectos pedagógicos e administrativos do curso; supervisionam a execução do curso; autorizam o FNDE a fazer o pagamento das bolsas dos alunos.

♦ **PERFIL DO AGENTE GERENCIADOR E FORMADOR**

♦ **Coordenador do Projeto Metade Sul (Indicado pela CGTEE)** - É o representante legal da Presidência e Direções da CGTEE que administra e acompanha o desenvolvimento do Projeto Metade Sul na sua totalidade.

♦ **Coordenador Geral do Projeto Metade Sul** - É o representante legal do CEFET-RS articulado com o representante da CGTEE que gerencia o desenvolvimento do Projeto no seu desenvolvimento administrativo e pedagógico.

♦ **Coordenador Geral dos Cursos** - É o representante legal do CEFET-RS, indicado pelo Coordenador Geral e pela Diretora da Unidade Sede, com a função de coordenar o trabalho administrativo/pedagógico do seu curso junto aos Coordenadores Técnicos de cada cidade.

♦ **Coordenador Técnico** - É uma liderança do Curso Técnico, indicado pelo Coordenador Geral com a função de acompanhar e prestar apoio para as

necessidades meio e fim, garantindo a eficácia e alcance dos objetivos propostos por cada um dos cursos.

♦ **Supervisor Pedagógico do CEFET-RS** - Trata-se de Pedagogo com habilitação em Supervisão Escolar, que acompanha o processo de planejamento, organização, implantação, implementação desenvolvimento e avaliação de cada curso, através de ações integradas com os demais profissionais da educação, prestando assessoramento à comunidade envolvida, entre outras atividades pedagógicas pertinentes a especificidade destes profissionais.

♦ **Orientadores Educacionais do CEFET-RS** - Trata-se de Pedagogo com habilitação em Orientação Educacional, que participa da construção e desenvolvimento dos projetos pedagógicos de cada curso, promovendo ações integradoras, tendo como foco as questões de relacionamento entre a comunidade envolvida, propiciando atividades específicas destes profissionais da educação.

♦ **Monitor** - É o agente cursando os módulos finais de cursos técnicos, identificados com a área indústria e/ou profissional com experiência comprovada independente da escolarização com o objetivo de auxiliar o professor no preparo do material, do ambiente de trabalho e sob orientação do professor acompanhar e participar do desenvolvimento das atividades de aula.

♦ **Educador** - É o ator social, que deve ser compreendido em sua totalidade, alguém que constrói sua história e a si próprio, através da prática da cidadania. É uma pessoa que vive e convive em sociedade. É alguém que ensina, mas que também aprende. Só ensina quem aprende. É o mediador do conhecimento acumulado pela sociedade (conhecimento sistematizado) com o conhecimento proveniente do educando, suas experiências e desejos. Tem o papel de criar condições para que o aluno aproprie-se dos conhecimentos elaborados no seu cotidiano, em seu trabalho. O educador como mediador é uma

das partes mais importantes no processo de ensino-aprendizagem, é ele quem ministra aulas, coordena a atividade educativa em sala de aula, propõe atividades teóricas e práticas, avalia, planeja, organiza o material didático. Esta dinâmica deve potencializar o educando a refletir processos de reconstrução do mundo do trabalho, tomando este espaço mais sustentável e solidário.

♦ **Secretário:** É o responsável ao apoio pertinente às funções de secretaria para o atendimento das necessidades administrativas e pedagógicas.

♦ **Aluno –** É o jovem de 16 a 24 anos que esteja matriculado no ensino público regular nas séries finais (7ª e 8ª) do Ensino Fundamental da Educação Básica ou no percurso do Ensino Médio, como também os que concluíram a alfabetização no Programa Brasil Alfabetizado e que estejam matriculados na educação de Jovens e Adultos na etapa de 5ª a 8ª série e ou EJA do Ensino Médio. O aluno no processo de ensino-aprendizagem é fundamental, sendo que o educador deve partir do conhecimento empírico destes sujeitos – seus valores culturais, éticos, e assim, a partir da reflexão crítica da realidade, reafirmar e consolidar sua cultura, valorizando seu conhecimento, identificando potencialidades e assim criando possibilidades para o seu desenvolvimento integral. É importante frisar que o aluno necessita da mediação do educador para melhor refletir e analisar o processo de reformulação de seus conhecimentos, reorganizando-os e apropriando-se dos conhecimentos elaborados e sistematizados pela sociedade. É importante que o aluno esteja plenamente disposto a participar das atividades que a ele são oferecidas dentro deste processo de aprendizagem, em que professores e alunos constroem mutuamente o conhecimento a partir das suas experiências e dos saberes trabalhados.

OBJETIVOS

O Programa Escola de Fábrica é um programa que trabalha com a aproximação da escola com o mundo do trabalho, possibilitando ao educando:

- ♦ Propiciar o contato com novas tecnologias utilizadas nos diferentes setores produtivos da sociedade brasileira;
- ♦ Demonstrar o domínio de conhecimentos de iniciação profissional;
- ♦ Vivenciar situações-problema encontradas no mundo do trabalho;
- ♦ Desenvolver a aquisição de conhecimento sobre o funcionamento do mundo e do mercado de trabalho;
- ♦ Oportunizar o desenvolvimento de consciência crítica, senso ético, autonomia intelectual e criatividade;
- ♦ Oportunizar a melhoria da sua qualidade de vida através da geração de renda e possibilitar a inserção no mercado de trabalho, fortalecendo, assim, a auto-estima.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Acreditamos que "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção, por isso nossa organização curricular está definida tendo como meta a construção do conhecimento, a formação cidadã, o domínio da tecnologia, o desenvolvimento de habilidades e competências, levando-se em consideração, principalmente, que todo educador é um aprendiz e todo aprendiz é um educador.

Os cursos oferecidos são de Iniciação Profissional de Nível Básico dentro das áreas profissionais reconhecidas pelo CNE – Conselho Nacional de Educação.

A qualificação profissional ocorrerá em 600 h/a através de 180h/a das disciplinas oferecidas na Formação Cidadã (Educação Física 10h/a, Geopolítica da Região 20h/a, Gestão 20h/a, Língua Portuguesa 20h/a, Matemática 20h/a, Noções de Informática 20h/a, Relações Humanas 20h/a, Saúde e Meio Ambiente 20h/a, Segurança e Higiene do Trabalho 20h/a e Xadrez 10h/a) e de 420 h/a ofertadas pelas disciplinas específicas da Formação Profissional de cada curso, abrangendo tanto aulas teóricas com foco expressivo nas aulas práticas.

A definição da metodologia não é a mesma da tradicional propedêutica escolar, mas a da construção de um conjunto de referenciais históricos sociais que sustentem as opções políticas e profissionais dos participantes do Projeto Metade Su 1-CGTEE.

Trata-se, em outras palavras, de buscar conhecer criticamente o cenário em que se dão as relações sociais, através de um conjunto de questões mediadoras, as quais, por sua vez resultam da própria experiência de cada um dos envolvidos e do ato de debruçar-se criticamente sobre a realidade.

Tais questões não advêm nem remetem para a hipotética formação universal geral do cidadão ideal, se constituído na práxis, em particular, no que diz respeito às relações encetadas no plano das relações econômicas e suas representações ideológicas.

São, portanto, as perguntas que os trabalhadores, na condição de jovens que participam desta sociedade, de agentes políticos e econômicos, se fazem em função de sua condição de vida, ainda que muitas vezes de forma desorganizada. Neste processo de indagação e problematização do mundo- processo político e coletivo, se produz uma nova forma de conhecimento e novas perspectivas de atuação e participação.

Os questionamentos, enquanto movimento histórico, se articulam e se relacionam em diversos níveis com a prática do trabalho, com os processos de

organização social e com a produção do conhecimento. Os conteúdos curriculares demandam para sua compreensão de diferentes conhecimentos que incorporam a formação na medida do necessário a constituição das diferentes disciplinas relacionando teoria e prática para chegar a aquisição do perfil esperado quando da conclusão do curso.

* FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1998

AVALIAÇÃO

A prática avaliativa acompanhará a qualidade do processo ensino-aprendizagem e permitirá a todos os envolvidos uma constante ação-reflexão-ação, tendo em vista objetivos, processos e resultados.

A avaliação deve incluir as dimensões diagnóstica, processual e relacional em reciprocidade, ou seja, ela deve ser o instrumento dialético do avanço, da identificação de novos rumos, do reconhecimento dos caminhos percorridos e dos caminhos a serem perseguidos.

Portanto, a avaliação trabalhada é condizente com a concepção do aluno capaz de iniciativa e intervenção individual e coletiva no seu meio.

Nas disciplinas da Formação Cidadã o resultado da avaliação será expressa pela frequência mínima de 75%.

Nas disciplinas Profissionais a avaliação será expressa por percentual de aproveitamento, por componente curricular.

DIREITOS E DEVERES DOS ALUNOS

1 São direitos:

- 1.1 Receber aulas teóricas e práticas em ambiente adequado às suas necessidades e ministradas por profissionais qualificados;
- 1.1 Receber material didático adequado às suas necessidades e condizente com a proposta curricular do curso;
- 1.2 Receber, vale-transporte, lanche e seguro de vida;
- 1.3 Receber bolsa-auxílio mensal no valor de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais), durante a vigência do curso, desde que esteja de acordo com os critérios de frequência estabelecidos pelo MEC / SETEC / Programa Escola de Fábrica, ou seja, obter em cada mês no mínimo 85% de Frequência;
- 1.4 Em caso de faltas justificadas, ter reposição de conteúdos teóricos e práticos e/ou realizar avaliações de recuperação dos conteúdos;
- 1.5 Receber um certificado ao término do curso mediante, no mínimo, 75% de frequência, do total das aulas ministradas;
- 1.6 Apresentar dentro do prazo máximo de 48h após o seu retorno às atividades, atestado médico e outro comprovante compatível com o Programa Escola de Fábrica, que justifique a ausência para que se possa proceder com o abono de faltas e a recuperação dos conteúdos.

2 São deveres :

- 2.1 Frequentar as aulas do ensino regular;

- 2.2 Ter frequência igual ou superior a 75% do total das aulas ministradas para obter a certificação e de 85% em cada mês para a bolsa-auxílio;
- 2.3 Comprometer-se com o processo de ensino-aprendizagem;
- 2.4 Cumprir normas e regras estabelecidas para o bom andamento do curso, durante seu período de vigência;
- 2.5 Realizar todas as tarefas e avaliações estipuladas por professores e instrutores;
- 2.6 Fazer uso diário de material de segurança pessoal sempre que solicitado;
- 2.7 Utilizar e zelar pelo material pedagógico nas aulas práticas e teóricas;
- 2.8 Zelar pelo patrimônio da Unidade Gestora e Formadora;

BOLSA – AUXÍLIO

O Programa Escola de Fábrica concede bolsa-auxílio durante o curso. É um apoio financeiro, mas não deve ser centro de todas as discussões e motivo de sua permanência. Poderá ocorrer atraso no pagamento da (s) primeira (s) parcela (s), no entanto é assegurado o pagamento ao aluno que durante o curso atenda aos requisitos para recebimento da bolsa-auxílio daquele mês.

REQUISITOS PARA RECEBIMENTO DE BOLSA

- Ter frequência mínima de 85% de aula no mês;
- Estar cadastrado no SISPAB (SISTEMA DE PAGAMENTO DE BOLSA);
- Ter lançamento da frequência mensal no SISPAB pela Unidade Formadora;
- Estar matriculado e frequentando o ensino regular.

ROTINA DE PAGAMENTO DE BOLSAS

❖ Cadastramento do aluno no SISPAB, feito pela formadora, constando as seguintes informações:

1. NOME (de acordo como consta na Receita Federal);
2. CPF (nº correto do titular e com situação regular);
3. ENDEREÇO COMPLETO (rua, nº da casa, complemento, CEP, cidade e telefone);
4. DOCUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO (Carteira de Identidade, Carteira de Trabalho ou Carteira Nacional de Habilitação), com indicação do Órgão Emissor e data de emissão;
5. DATA DE NASCIMENTO;
6. FILIAÇÃO (sem abreviatura);
7. BANCO E AGÊNCIA (indicada pela Gestora).

PERGUNTAS FREQUÊNTES

1. Portador de necessidades especiais pode estar matriculado no Projeto Escola de Fábrica?

Sim. No Projeto, os alunos terão tratamento adequado às suas necessidades. Há, inclusive, turmas em que a grande parte dos alunos é portadora de necessidades especiais.

2. Aumentando o valor do salário mínimo, aumentará o valor da bolsa-auxílio? (§ 1º do art. 2º)

Não. O valor da bolsa fixada em lei é de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais), não tendo qualquer vinculação com o salário mínimo.

3. Qual o parâmetro seguido pelas gestoras para que escolhessem o curso que estou estudando?

Os cursos oferecidos pelas Gestoras e Unidades Formadoras devem estar adequados às necessidades educativas e de acordo com a vocação local e regional onde o aluno vive.

4. Posso ter aula do Programa Escola de Fábrica à noite, aos sábados ou aula em dois turnos do dia?

Um dos critérios para que o aluno participe do Escola de Fábrica é estar freqüentando a escola regular; portanto, os horários dos cursos não deverão ultrapassar as 5 horas diárias, de segunda a sexta-feira. Havendo necessidade e, desde que esteja previsto no Calendário Escolar, poderão realizar-se aulas aos sábados e durante o período de férias escolares. O Programa oferece cursos

diurnos e somente em alguns casos muito específicos, com a devida autorização do MEC, poderão ocorrer aulas à noite.

5. Se minha bolsa-auxílio atrasar, a quem devo recorrer?

Em caso de atraso da bolsa-auxílio, entre em contato com a Unidade Formadora e verifique se todos documentos estão bem encaminhados e todos os campos do SISPAB preenchidos. A Unidade Formadora ficará encarregada de entrar em contato com o MEC e FNDE responsáveis pelas aberturas de conta bancária e ordem de pagamento para resolução desse problema.

BEM VINDO ao Programa Escola de Fábrica -- Projeto Metade Sul – CGTEE !!!

Estás recebendo uma grande oportunidade, depende de ti, do teu esforço, persistência e dedicação para que aproveites cada momento que te será oferecido. busca adquirir os saberes e conhecimentos necessários para que disputes com competência o espaço no mundo do trabalho, para que sejas uma pessoa mais feliz , realizada pessoalmente e profissionalmente.

Em nome de toda nossa equipe de trabalho aceita o nosso voto de confiança e o nosso abraço.

João Francisco de Castro Collares
Coordenador do Projeto Metade Sul - CGTEE

ANEXO 5 – Plano de Trabalho Local/Regional: 3ª Etapa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
PROJETO ESCOLA DE FÁBRICA

PLANO DE TRABALHO
DO ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA
ENTRE ESCOLA DE FÁBRICAMEC
E COMPANHIA DE GERAÇÃO TÉRMICA DE
ENERGIA ELÉTRICA/ FUNDAÇÃO DO CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PELOTAS

Pelotas, outubro de 2006.

ÍNDICE

Nº	DESCRIÇÃO	PÁGINA
1.	IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO	03
2.	DADOS CADASTRAIS DA EMPRESA ESTATAL	04
3.	DADOS CADASTRAIS DA ENTIDADE CERTIFICADORA	04
4.	EQUIPE EXECUTORA DO PROJETO	06
5.	DADOS DO CURSO	06
6.	ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO OBJETO DO ACORDO	09
	6.1 Seleção do aluno	09
	6.2 Controle de frequência	09
	6.3 Critérios de aproveitamento	09
	6.4 Perfil do agente gerenciador	09
	6.5 Perfil do agente de formação	11
	6.6 Capacitação do agente de formação	11
	6.7 Metodologia	11
	6.8 Impactos Sócio – Econômicos	12
7.	MECANISMOS GERENCIAIS DE EXECUÇÃO	13
	7.1 Sistema de gestão e acompanhamento	13
	7.2 Sistema de acompanhamento de egressos	13
	7.3 Programa de sustentabilidade e ampliação das unidades formadoras	13

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO	
Empresa estatal: Companhia de Geração Térmica de Energia Elétrica	
<p>Cursos ofertados: Na 3ª etapa</p> <p>Em Açoaguá: - Soldador</p> <p>Em Bagé: - Soldador - Eletricista Montador - Mecânico Montador</p> <p>Em Caçapava do Sul: - Caldeireiro</p> <p>Em Candota: - Soldador</p> <p>Em Canguçu: - Eletricista Montador</p> <p>Em Dom Pedrito: - Eletricista Montador</p> <p>Em Hulha Negra: - Caldeireiro</p> <p>Em Lavras do Sul: - Eletricista Montador</p> <p>Em Pelotas: - Eletricista Montador - Mecânico Montador</p> <p>Em Pinheiro Machado: - Soldador</p> <p>Em Piratini: - Eletricista Montador</p> <p>Em Santa Vitória do Palmar: - Soldador</p> <p>Em Santana da Boa Vista: - Mecânico Montador</p> <p>Em Santana do Livramento: - Soldador</p> <p>Em São Jerônimo: - Caldeireiro</p> <p>Em São Leopoldo: - Caldeireiro</p>	<p>Duração: 600 horas cada um dos cursos ofertados.</p>
<p>Número de cursos ofertados: num total de 04 (quatro) cursos. Número de unidades formadoras: 16(dezesseis) Número de turmas oferecidas: 25 (vinte e cinco) Municípios beneficiados: 16 (dezesseis municípios) Previsão do número de jovens a serem atendidos: 500 (quinhentos alunos).</p>	
<p>Resumo do Projeto: Promover formação técnica e profissional inicial a jovens de baixa renda como alternativa social e escolha pessoal, através de políticas públicas e ações educacionais permeadas com a ideia democrática de construção do Brasil, tendo por escopo a socialização do conhecimento como caminho que conduz a uma maior justiça e inclusão social. Considerando a demanda existente e a constatação da carência de mão de obra qualificada em segmentos específicos da indústria, da construção mecânica e indústria da geração de energia elétrica, se faz necessário prover cursos de qualificação profissional de nível básico, orientado por projetos pedagógicos e planos de trabalho articulados com as necessidades educativas e produtivas, construídos a partir das necessidades locais e regionais, em número e qualificação condizentes com as expectativas da COTEE (construção da Fase C da usina de Candota) e de acordo com as disponibilidades, visando atender as demandas previstas, além de criar uma qualificação referencial para outras ofertas regionais e do país. Cada curso previsto no presente projeto oferecerá formação técnica específica com foco na prática assistida dirigida à aplicação do conteúdo necessário, à implementação de ações para a consolidação da qualificação da mão de obra, acrescido de componentes de nivelamento e de formação cidadã.</p>	
<p>Responsável da Estatal: Adair Ferys Insaustiaga 051 32871500</p> <p>Responsável pela Coordenação Geral (Contato da Certificadora): João Francisco de Castro Colares 053 2123 1044 053 8402 - 4648</p>	

2. DADOS CADASTRAIS DA EMPRESA ESTATAL			
Empresa Estatal: Companhia de Geração Térmica de Energia Elétrica – CGTEE			
CNPJ: 02016507/0001-69			
Endereço: Rua Sete de Setembro, 539 – Sala 403 – 4º andar.			
Cidade: Porto Alegre			Estado: RS
CEP: 90010-190	DDD: 51	Telefone: 3287-1558/1500	Fax: -
Banco:	Agência:	Conta Corrente	
Representante Legal:			
Cargo:		Função:	
C/Orgão Expedidor:		CPF:	
Endereço:			
Cidade:			Estado:
CEP:	DDD:	Telefone:	Fax:
Correio eletrônico:			
3. DADOS CADASTRAIS DA ENTIDADE CERTIFICADORA			
Entidade Certificadora: Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET-RS			
CNPJ: 88.288.105/0001-39			
Endereço: Praça 20 de Setembro, 455.			
Cidade: Pelotas			Estado: RS
CEP: 96015-380	DDD: 53	Telefone: 21231044	Fax: (53) 21231006
Mantenedora: Ministério de Educação/MEC			
Correio eletrônico: colaresu@cefetrn.br			

Cursos Autorizados/Credenciados:

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET-RS foi criado na legislação federal em 1942 com a denominação de Escola Técnica de Pelotas, ETP, começando nas atividades acadêmicas em 1945. Em 1965, teve alterada sua denominação revelando a palavra FEDERAL como reforço de identificação, passando a chamar-se Escola Técnica Federal de Pelotas – ETFPEL.

Pela lei 8948 de 08/12/94, as Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros de Educação Tecnológica, instituindo também o Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

Em 1999, através do Decreto de 19 de janeiro é implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET-RS.

Cursos Regulares oferecidos:

- Educação Básica
 - Ensino Médio
 - Ensino Médio para adultos
- Educação Profissional em Nível Médio
 - Área industrial (Eletônica, Eletrotécnica, Manutenção em Eletromecânica, Mecânica Industrial, Transformação de termoplásticas, Mecatrônica e Metalurgia).
 - Área de Design (Design de Móveis e Programação Visual).
 - Área de construção civil (Edificações)
 - Área de Telecomunicações (Sistemas de Telecomunicações)
 - Área de química (Análise de Processos Industriais Químicos)
 - Área de Informática (Sistemas de Informação)
- Nível Tecnológico
 - Automação Industrial
 - Gestão de Qualidade na Transformação de Polímeros
 - Controle Ambiental
 - Saneamento Ambiental
 - Sistemas de Telecomunicações

- Programas Especiais

Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo de Educação Profissional.

- OBS: Através de convênios o CEFET-RS oferece cursos de qualificação profissional e formação cidadã em diferentes níveis atendendo as necessidades e as demandas regionais.

4.0. EQUIPE EXECUTORA DO PROJETO METADE SUL - CGTEE						
Profissionais	Doutor	Mestre	Especialização	Graduado	2º grau	1º grau
Coordenador Geral e Pedagógico		01	01			
Secretário				01		
4.1. EQUIPE EXECUTORA DOS CURSOS						
Profissionais	Doutor	Mestre	Especialização	Graduado	2º grau	Técnico em Curso/Trabalhador com Experiência Comprovada
Coordenador Técnico		02	05	06		
Supervisor Escolar		01	07			
Orientador Educ.			07			
Professor		10	22	10	5	
Monitor(Instrumentista)						2503

5.0. DADOS DO CURSO			
Título do Curso: Caldeireiro		Carga horária: 600 horas	
Área profissional de atuação: Área Indústria			
Quantidade de jovens atendidos: 20 alunos		Duração do Curso: 6 meses	
Perfil Econômico Regional Predominante: Agroindústria, Comércio e Serviços.			
Modalidade Certificadora: Qualificação profissional de nível básico			
Unidade Formadora: CEFET-RS			CNPJ: 88288105/0001-39
Endereço: Praça 20 de Setembro, 455.			
Cidade: Pelotas	Estado: RS	CEP: 96015-360	DDD/Telefone: 53: 21231005
Correio eletrônico: collares@cefetr.rs.br			
Municípios atendidos e turmas: Capapava – Turma A, Hulha Negra – Turma B, São Jerônimo – Turma C e São Leopoldo – Turma D.			

5.1.1 Justificativa:

O projeto para o curso de Caldeireiro destina-se especificamente a aperfeiçoar mão de obra na área indústria, na prestação de serviços junto à comunidade dentro dos parâmetros e diretrizes do Núcleo de Capacitação do CEFET-RS, formando profissionais em número condizente com as necessidades da CGTEE e de acordo com as disponibilidades da região visando atender as demandas previstas para a construção da Fase C, para as revisões das unidades geradoras e criar uma qualificação referencial para a região e país.

5.1.2 Objetivos gerais do curso: Aperfeiçoar e qualificar profissionais na área industrial mecânica, possibilitando-lhes o aprendizado e/ou atualização de conhecimentos no que diz respeito ao traçado de peças em metais, utilizando instrumentos de medição, traçagem e ferramentas, possibilitando a montagem destas peças.

5.1.3 Objetivos de aprendizagem: Executar o traçado de peças em materiais planos, utilizando instrumentos adequados, conforme as medidas especificadas nos desenhos, cortar, dobrar, montar e dar acabamento, preparar para soldagem, bem como testar as peças produzidas conforme as normas e procedimentos especificados.

5.2 DADOS DO CURSO

Título do Curso:		Carga horária:	
Eletricista Montador		600 horas	
Área profissional de atuação:			
Área Indústria			
Quantidade de jovens atendidos:		Duração do Curso:	
20 alunos		Seis meses	
Perfil Econômico Regional Predominante			
Agricultura, Comércio e Serviços.			
Modalidade Certificadora:			
Qualificação profissional de nível básico			
Unidade Formadora:		CNPJ:	
CEFET-RS		88288105/0001-39	
Endereço:			
Praça 20 de Setembro, 455			
Cidade:	Estado:	CEP:	DDD/Telefone:
Pelotas	RS	96015-360	53 32645005
Correio eletrônico: cofanes@cefetrj.br			

Municípios atendidos: Bagé – Turma A e B; Cangucu – Turma C; Dom. Pedro – Turma D; Iavras do Sul – Turma E; Pelotas – Turma F; Piratini – Turma G.

5.2.1 Justificativa:

O projeto para o curso de Eletricista Montador destina-se especificamente a aperfeiçoar mão de obra na área indústria, na prestação de serviços junto à comunidade dentro dos parâmetros e diretrizes do Núcleo de Capacitação do CEFET-RS, formando profissionais em número condizente com as necessidades da CGTEE e de acordo com as disponibilidades da região visando atender as demandas previstas para a construção da Fase C, para as revisões das unidades geradoras e criar uma qualificação referencial para a região e país.

5.2.2 Objetivos gerais do curso:

Aperfeiçoar e qualificar profissionais, possibilitando-lhes o aprendizado e/ou atualização de conhecimentos no que diz respeito aos serviços relacionados às funções inerentes ao Eletricista Montador.

5.3.3 Objetivos de aprendizagem:

Executar serviços de montagem de eletroduto diversos, bandejas e suportes para fios e cabos elétricos, através do manuseio de ferramentas como furadeira, talhadeira, martelo, marreta, chave de fenda, metro, etc. para poder fixar a tubulação, conforme orientação superior; passar fios e cabos através das tubulações instaladas para esse fim, executar outras tarefas correlatas a critério do superior imediato.

5.3. DADOS DO CURSO

Título do Curso:		Carga horária:	
Mecânico Montador		600 horas	
Área profissional de atuação:			
Área Indústria			
Quantidade de jovens atendidos:		Duração do Curso:	
20 alunos		Seis meses	
Perfil Econômico Regional Predominante			
Agroindústria, Comércio e Serviços.			
Modalidade Certificadora:			
Qualificação profissional de nível básico			
Unidade Formadora:		CNPJ:	
CEFET –RS		88288165/0001-39	
Endereço:			
Praça 20 de Setembro, 455.			
Cidade:	Estado:	CEP:	DDD/Telefone:
Pelotas	RS	96015-360	53: 32845006
Correio eletrônico: colares@cefetr.br			

Municípios atendidos: Bagé – Turmas A e B, Pelotas – Turma C, Santana da Boa Vista – Turma D.

5.3.1 Justificativa:

O projeto para o curso de Mecânico Montador destina-se especificamente a aperfeiçoar mão de obra na área indústria, na prestação de serviços junto à comunidade dentro dos parâmetros e diretrizes do Núcleo de Capacitação do CEFET-RS, formando profissionais em número condizente com as necessidades da CGTEE e de acordo com as disponibilidades da região visando atender as demandas previstas para a construção da Fase C, para as revisões das unidades geradoras e criar uma qualificação referencial para a região e país.

5.3.2 Objetivos gerais do curso:

Aperfeiçoar e qualificar profissionais na área Industrial Mecânica, possibilitando-lhes o aprendizado e/ou atualização de conhecimentos no que diz respeito a conhecimentos básicos de materiais e elementos de máquina, ferramentas, instrumentos de medição, montagem de estruturas e equipamentos, leitura e interpretação de desenhos técnicos. Possibilitar, ainda, o treinamento, através de aulas práticas, com os materiais apresentados nas aulas teóricas.

5.3.3 Objetivos de aprendizagem:

Montar estruturas, máquinas e equipamentos em geral; ler e interpretar desenhos, esboços, ilustrações técnicas, modelos, especificações e outras instruções a fim de estabelecer o roteiro de trabalho e sanar eventual problemas, selecionar e utilizar materiais e ferramentas necessários ao desenvolvimento dos trabalhos. Manusear medidores, tais como: escalas, paquímetros, micrômetros, níveis, etc.

5.4 DADOS DO CURSO

Título do Curso:		Carga horária:	
Soldador		600 horas	
Área profissional de atuação:			
Área Indústria			
Quantidade de jovens atendidos:		Duração do Curso:	
20 alunos		6 meses	
Perfil Econômico Regional Predominante			
Agroindústria, Comércio e Serviços.			

Modalidade Certificadora:			
Qualificação profissional de nível básico			
Unidade Formadora:		CNPJ:	
CEFET-RS		8268105/0001-39	
Endereço:			
Praça 20 de Setembro, 455.			
Cidade:	Estado:	CEP:	DDD/Telefone:
Pelotas	RS	96015-360	53: 21231055
Correio eletrônico: colares@cefetrs.br			
Municípios atendidos: Açoaguá – Turma A, Bagé – Turmas B,C e D, Candiota - Turma E, Pinheiro Machado – Turma F, Santa Vitória do Palmar – Turmas G e H, Santana do Livramento – Turmas I e J.			
5.4.1 Justificativa:			
O projeto para o curso de Soldador destina-se especificamente a aperfeiçoar mão de obra na área indústria, na prestação de serviços junto à comunidade dentro dos parâmetros e diretrizes do Núcleo de Capacitação do CEFET-RS, formando profissionais em número condizente com as necessidades da CGTEE e de acordo com as disponibilidades da região visando atender as demandas previstas para a construção da Fase C, para as revisões das unidades geradoras e criar uma qualificação referencial para a região e país.			
5.4.2 Objetivos gerais do curso:			
Aperfeiçoar e qualificar profissionais na área de soldagem, possibilitando-lhes o aprendizado e/ou atualização de conhecimentos básicos no que diz respeito a proporcionar a aquisição de conhecimentos práticos que levem o participante a ter condições de melhorar a qualidade e quantidade dos produtos a redução dos custos de produção. Possibilitar, ainda, o treinamento, através de aulas práticas, com os materiais apresentados nas aulas teóricas.			
5.4.3 Objetivos de aprendizagem:			
Soldar equipamentos, estruturas metálicas, instalações industriais, etc. de acordo com especificações técnicas e orientação superior; determinar a amperagem de acordo com o material a ser soldado e o elemento usado; preparar o material de trabalho escolhendo os eletrodos de medida certa, os equipamentos de proteção adequados; remover escórias; lixar e aplicar o cordão de solda nas peças, chapas e tubos que exijam maior precisão.			

6. ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO OBJETO DO ACÓRDO

6.1 Seleção do aluno:

Os critérios de seleção e desempate deverão observar os aspectos legais e serão definidos pelas instituições conveniadas e regulamentado em documento específico.

6.2 Controle de frequência:

Através de exigências legais, com frequência mínima de 75% no curso, para obter a certificação e 85% mês pra ter direito a receber .

A frequência será controlada através da chamada diária.

6.3 Critério de Aproveitamento

Disciplina da Formação Cidadã:

O aproveitamento será pela frequência total além de considerar a participação nas atividades de sala de aula.

Disciplinas da Formação Profissional:

O aproveitamento será expresso através de percentual para cada um dos componentes curriculares.

6.4 Perfil do agente gerenciador:

6.4.1 Coordenador Geral do Projeto Metade Sul: É o representante legal do CEFET-RS articulado com o representante legal da CGTEE que gerenciará o desenvolvimento do projeto na sua totalidade.

6.4.2 Coordenador Geral dos Cursos –É o representante legal do CEFET-RS indicado pelo Coordenador

9

28

Geral e pela Diretoria da Unidade Sede, com a função de coordenar o trabalho administrativo/pedagógico do Curso junto aos coordenadores Técnicos de cada cidade.

6.4.3. Secretário – Apoio pertinente à função de secretaria para o atendimento das necessidades administrativas e pedagógicas.

6.5 Perfil do agente de formação

Educador (a), Aluno (a), Coordenador Técnico (a), Supervisor Pedagógico e Orientador Educacional.

A prática pedagógica pressupõe que tanto educadores quanto educandos são atores sociais fundamentais no processo ensino-aprendizagem, sendo que o educador deve criar condições adequadas para que o aluno apodere-se do conhecimento elaborado pela sociedade e domine o processo de construção de metodologias que reflitam e analisem o cotidiano, e assim, fazendo análise do conhecimento empírico individual e coletivo.

No processo de planejamento das atividades pedagógicas é importante ter claro que o educador e o aluno desenvolvem funções fundamentais na construção do projeto pedagógico, e que este está intimamente vinculado ao desenvolvimento da metodologia de organização dos trabalhadores.

Ambos, educador e aluno devem estar sendo avaliados, para que sempre haja o processo de repensar e reorientar as ações: a auto-avaliação, a avaliação mútua, juntamente, na avaliação realizada por outros atores sociais do projeto, deve estar pautada as discussões desta relação pedagógica, social do educador com o aluno.

6.5.1 Educador

É um ator social, que deve ser compreendido em sua totalidade, alguém que constrói sua história e a si próprio, através da prática da cidadania. É uma pessoa que vive e convive em sociedade. É alguém que ensina, mas que também aprende. Só ensina quem aprende.

O educador é o mediador do conhecimento acumulado pela sociedade (conhecimento sistematizado) com o conhecimento proveniente do educando, suas experiências e desejos. Tem o papel de criar condições para que o aluno aproprie-se dos conhecimentos elaborados no seu cotidiano, em seu trabalho.

Esta dinâmica deve potencializar o educando a refletir processos de reconstrução do mundo do trabalho, tomando este espaço mais sustentável e solidário.

O educador como mediador é uma das partes mais importantes no processo de ensino-aprendizagem, é ele quem ministra aulas, coordena a atividade educativa em sala de aula, propõe atividades pedagógicas práticas (extra-sala), avalia, planeja, organiza o material didático, etc.

6.5.2 Aluno

É o jovem de 16 a 24 anos que estejam matriculados no ensino público regular nas séries finais (7ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental da Educação Básica ou no percurso do Ensino Médio, como também os que concluíram a alfabetização no programa Brasil Alfabetizado e que estejam matriculados ou ingressando na Educação de Jovens e Adultos na etapa de 5ª a 8ª série e/ou EJA do Ensino Médio.

O Aluno no processo de ensino-aprendizagem é fundamental, sendo que o educador deve partir do conhecimento empírico destes sujeitos – seus valores culturais, éticos -, e assim, a partir da reflexão crítica da realidade, realinhar e consolidar sua cultura, valorizando seu conhecimento, identificando potencialidades e assim criando possibilidades para o seu desenvolvimento integral.

É importante frisar que o aluno necessita da mediação do educador para melhor refletir e analisar o processo de reformulação de seus conhecimentos, reorganizando-os e apropriando-se dos conhecimentos elaborados e sistematizados pela sociedade.

É importante que o aluno esteja plenamente disposto a participar das atividades que envolvem seu processo de aprendizagem.

6.5.3 Coordenador Técnico

É uma liderança do curso técnico, indicado pelo coordenador geral com a função de acompanhar e

curso.

6.5.4 Supervisor Pedagógico

Pedagogo com habilitação em Supervisão Escolar, que acompanhará o processo de planejamento, organização, implantação, implementação, acompanhamento e avaliação de cada curso, através de ações integradas com os demais profissionais da educação prestando assessoramento à comunidade envolvida, entre outras atividades pedagógicas pertinentes a especificidade destes profissionais da educação.

6.5.5 Orientador Educacional

Pedagogo com habilitação em Orientação Educacional, que participará da construção e desenvolvimento dos projetos pedagógicos de cada curso, desenvolvendo ações integradoras, tendo como foco as questões de relacionamento entre a comunidade envolvida, desenvolvendo atividades específicas destes profissionais da educação.

6.5.6 Monitor (Instrumentista)

Agente cursando os módulos finais de cursos técnicos identificados com a área Indústria e/ou profissional com experiência comprovada independente da escolarização com o objetivo de auxiliar o professor no preparo do material do ambiente de trabalho e sobre orientação do professor acompanhar e participar do desenvolvimento das atividades de aula.

6.6 Capacitação do agente de formação:

Não está previsto de forma sistematizada devido os professores selecionados e equipe de apoio apresentarem o perfil necessário para a execução dos cursos. Caberá a coordenação administrativa pedagógica prover o contínuo acompanhamento e assessoramento dos envolvidos oportunizando, quando necessário, ações que garantam a eficácia à qualidade dos cursos oferecidos garantindo o êxito do presente projeto.

6.7 Metodologia:

6.7.1 Estrutura Curricular

Serão oferecidos cursos de formação profissional dentro das áreas profissionais reconhecidas pelo CNE – Conselho Nacional de Educação.

A carga horária de cada curso profissional será de 600 horas, sendo 420 horas destinadas a formação profissional com disciplinas técnicas específicas competentes a cada um dos cursos, e 180 horas para formação cidadã, através de disciplinas a seguir, oferecidas a todos os cursos.

- Relações Humanas; 20 h
- Segurança do Trabalho; 20 h
- Gestão; 20 h
- Saúde e Meio Ambiente; 20 h
- Geopolítica da Região; 20h
- Educação Física; 10h
- Matemática 20 h
- Xadrez; 10h
- Língua Portuguesa
- Noções de Informática 20 h

6.7.2 Desenho Curricular

A qualificação profissional ocorre através das disciplinas oferecidas tanto da formação cidadã como na formação profissionalizante.

A definição da metodologia não é a mesma da tradicional propedêutica escolar, mas a da construção de um conjunto de referenciais histórico-sociais que sustentem as opções políticas e profissionais dos participantes do projeto.

11

Trata-se, em outras palavras, de buscar conhecer criticamente a realidade em que se dão as relações sociais, através de um conjunto de questões mediadoras, as quais, por sua vez, resultam da própria experiência de cada um dos participantes e do ato de debruçar-se criticamente sobre a realidade. Tais questões não advêm, nem remetem para uma hipotética formação universal geral do cidadão ideal, se constituindo na práxis, em particular, no que diz respeito às relações encetadas no plano das relações econômicas e suas representações ideológicas.

São, portanto, as perguntas que os trabalhadores, na condição de jovens que participam desta sociedade, de agentes políticos e econômicos, se fazem em função de sua condição de vida, ainda que muitas vezes de forma desorganizada. Neste processo de indagação e problematização do mundo – processo político e coletivo –, se produz uma nova forma de conhecimento e novas perspectivas de atuação e participação.

Os questionamentos, enquanto movimento histórico, se articulam e se relacionam em diversos níveis com a prática de trabalho, com os processos de organização social e com a produção do conhecimento. Os conteúdos curriculares demandam para sua compreensão de diferentes conhecimentos que incorporam a formação na medida do necessário a constituição das diferentes disciplinas relacionando teoria e prática para chegar a aquisição do perfil esperado quando da conclusão dos cursos oferecidos.

6.7.3 AVALIAÇÃO

A prática avaliativa que acompanhará a qualidade do processo ensino-aprendizagem e permitirá a todos os envolvidos uma constante ação-reflexão-ação, tendo em vista objetivos, processo e resultado.

A avaliação deve incluir as dimensões diagnóstica, processual e relacional em reciprocidade, ou seja, ela deve ser o instrumento dialético do avanço, da identificação de novos rumos, do reconhecimento dos caminhos percorridos e dos caminhos a serem perseguidos.

Portanto, a avaliação aqui trabalhada é condizente com a concepção do aluno capaz de iniciativa e intervenção individual e coletiva no seu meio.

"[...] a avaliação educacional em geral e a avaliação da aprendizagem escolar em específica, são meios e não fins em si mesmos, estando desse modo delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstanciam. Deste modo, entendemos que a avaliação não se dá e nem se dará num vazio conceitual, mais sim dimensionada por um modelo teórico do mundo e da educação, traduzindo em prática pedagógica". (Cipriano C. Lucchesi).

Princípios de Avaliação

- O processo avaliativo deve guardar coerência entre a prática avaliativa, os princípios, os objetivos e o currículo;
- A avaliação, como um processo contínuo e permanente considera a situação e participação do aluno, da turma e dos educadores;
- Ela deve ser entendida como um processo que diagnostica permanentemente a prática pedagógica;
- O processo de avaliação deve ser transparente, discutido e acordado entre os envolvidos;
- A avaliação deve ser coletiva, com o propósito de perceber as dificuldades encontradas durante todo o processo ensino-aprendizagem, buscando superá-las coletivamente;
- A avaliação deve ser vista como orientadora das próximas ações político-pedagógicas e não como penalizadora;
- A avaliação deve incorporar a auto-avaliação, a avaliação do grupo, do instrutor e a do educador;
- Todos os trabalhos produzidos devem ser avaliados e comentados no grupo.

Instrumentos:

- Relatórios
- Auto-avaliação
- Avaliação coletiva
- Verificação da aprendizagem

6.8 Impactos Sócio-Econômicos:

As políticas públicas educacionais estão alicerçadas na construção de uma nação politicamente estável e socialmente justa, tendo como foco o deslocamento da renda e do poder, minimizando as diferenças de "status social" em busca da construção de um Brasil democraticamente maduro, favorecendo fortemente as regiões mais necessitadas através da oferta de cursos orientados por projetos pedagógicos e planos de trabalho identificados a partir das necessidades locais e regionais, que além do caráter profissional terão preponderância de caráter sócio-educacional, possibilitando o ingresso nas demandas oferecidas e a continuidade da formação profissional e cidadã.

7. MECANISMOS GERENCIAIS DE EXECUÇÃO E ACOMPANHAMENTO

7.1 Sistema de Gestão e Acompanhamento:

ESTRATÉGIAS ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS

- Reuniões administrativas
- Reuniões pedagógicas
- Entrevistas com a comunidade envolvida
- Observações de aulas
- Atendimento individual e ou de grupo
- Intervenções preventivas e terapêuticas
- Processos de avaliação

7.2 Sistema de Acompanhamento de Egressos

Dar-se-á pelo aproveitamento de mão de obra nas demandas da CGTEE e/ou em outras oportunidades de trabalho disponíveis na região e no país ao encontro do perfil de saída adquirido pelos egressos nos cursos oferecidos.

7.3 Programa de Sustentabilidade e Ampliação das Unidades Formadoras:

Disposição do CEFET-RS em poder ofertar novos cursos de qualificação profissional de nível básico conforme as demandas já existentes e outras que possam surgir além da possibilidade de oferecer a educação continuada em seus cursos regulares e/ou em cursos de nível de aperfeiçoamento e atualização profissional no interesse de cumprir com sua função social.

ANEXO 6 – Roteiro das entrevistas

Roteiro das entrevistas aplicadas aos estudantes do Projeto Escola de Fábrica

1. Para começar eu gostaria que tu me disseses o teu nome, a tua idade e a série que tu estás cursando em paralelo ao Projeto Escola de Fábrica, no ensino regular, na tua escola.

2. Qual é escolaridade dos teus pais?

3. Qual a profissão da tua mãe? E do teu pai?

4. Tu tens muitos irmãos?

5. Agora me fala um pouquinho sobre quais foram os motivos que te levaram a participar do Projeto Escola de Fábrica?

6. Agora eu gostaria que tu falasses sobre as tuas expectativas em relação ao curso que estás fazendo no Projeto, como tu estás vendo a formação que estás recebendo no curso?

7. E quais são as tuas perspectivas para depois que tu terminares o curso em relação ao mercado de trabalho?

8. Se tu fosses escolher uma profissão hoje, tu escolherias o que? Continuarias nessa área do curso?

9. Qual a tua visão para o futuro, o que tu pensas para o teu futuro, tanto profissional quanto para as tuas ambições na vida?

**Roteiro de entrevistas realizadas com os docentes e
gestores do Projeto Escola de Fábrica**

- 1) Me diz teu nome, tua formação inicial e em qual área que tu ministras as tuas aulas? [se não ministra aulas, qual área de atuação?]

- 2) Quantos anos tu tens como docente aqui no Cefet? [se não for docente, de profissão e/ou na função atual]

- 3) Como se deu o teu envolvimento como docente/gestor no projeto escola de fábrica? Tu já tinhas participado de outros projetos semelhantes a este anteriormente?

- 4) Em relação ao conteúdo, o que pretendes(ses) trabalhar com os alunos? Por quê? Como foi feita essa escolha de conteúdo a ser trabalhada com os alunos do projeto? [só para os docentes]

- 5) Como foi feita a escolha de conteúdo a ser trabalhado com os alunos do projeto em sala de aula pelos professores? [somente para os gestores]

- 6) Quais as vantagens que tu encontras no projeto para os docentes, para os alunos e para o próprio Cefet enquanto instituição? Me dá algum exemplo? [professores/gestores]

- 7) E as desvantagens? Por exemplo? [professores/gestores]

8) Qual a expectativa e/ou perspectiva que tu tens em relação ao(s) curso(s) ministrados no projeto?
[docentes/gestores]

9) Qual a visão que tu tens do projeto escola de fábrica?
[docentes/gestores]

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)