

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA**

**CÍNTIA DE SOUZA BATISTA TORTATO**

**ESCOLA NA FÁBRICA - EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR EM AMBIENTE DE  
PRODUÇÃO INDUSTRIAL**

**CURITIBA**

**2008**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**CÍNTIA DE SOUZA BATISTA TORTATO**

**ESCOLA NA FÁBRICA - EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR EM AMBIENTE DE  
PRODUÇÃO INDUSTRIAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre no Programa de Pós-graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Nilson Marcos Dias Garcia

**CURITIBA**

**2008**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da UTFPR – Campus Curitiba

T699e	<p>Tortato, Cíntia de Souza Batista</p> <p>Escola na fábrica : educação do trabalhador em ambiente de produção industrial / Cíntia de Souza Batista Tortato. – Curitiba : UTFPR, 2008. ix, 117 f. ; 30 cm</p> <p>Orientador : Nilson Marcos Dias Garcia</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Curitiba, 2008</p> <p>Bibliografia: f. 105-11</p> <p>1. Ensino profissional. 2. Educação para o trabalho. 3. Prática de ensino. 4. Trabalhadores – Educação. I. Garcia, Nilson Marcos Dias, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. III. Título.</p> <p>CDD 600</p>
-------	---

## Dedicatória

Dedico esse trabalho ao meu marido Ubiratã, que muitas vezes acreditou mais em mim do que eu mesma...

E aos meus filhos Bruno e Arthur, que como grandes companheiros me acompanharam literalmente nessa caminhada...

## Agradecimentos

Há muito que agradecer e muitas pessoas a serem lembradas.

Agradeço ao meu orientador, professor Nilson Marcos Dias Garcia pela confiança que depositou em meu trabalho desde a época da seleção do mestrado.

Agradeço aos professores Gilson, Mario, Marília, Domingos, Laíze, Faimara, Luciana, Marilda, Maclóvia e todos os demais professores do Programa de Pós Graduação em Tecnologia pela força e presença marcante nessa trajetória tão importante da minha vida acadêmica. A oportunidade de participar como aluna desse Programa foi insubstituível.

Agradeço à companhia das colegas Waleska, Elisa e Sônia, com quem pude dividir momentos de prazer, desprazer e de tensões.

Agradeço à ajuda sempre presente da Lindamir que, de forma gradual, passou de secretária do curso à colega de labuta, com quem tenho tido a oportunidade de aprender e realizar importantes trabalhos.

Agradeço à minha família, irmãs, cunhadas e sogro que, inúmeras vezes assumiram minhas funções de mãe de duas crianças, para que eu pudesse me dedicar a esse trabalho. À minha mãe, que mesmo não estando mais aqui ainda é completamente presente na minha vida.

Agradeço às empresas que abriram um espaço importante para a realização da pesquisa.

Agradeço aos professores da banca de qualificação: professor Gracialino, professor Mario e professora Edaguimar por terem, com suas importantes observações, me resgatado das armadilhas do discurso capitalista.

Agradeço o apoio financeiro da CAPES através da concessão de uma bolsa de estudos que garantiu não só a permanência, mas a dedicação exclusiva às atividades do mestrado.

E agradeço muito à ajuda e companhia de meu marido e de meus filhos nessa etapa tão difícil e importante que foi concluir esse trabalho.

## ÍTACA – Cavafy

Se partires um dia rumo a Ítaca  
Faz votos de que o caminho seja longo,  
pleno de aventuras e de experiências.  
Ciclopes, Lestrogónios, e mais monstros,  
um Poseidon irado – não os temas;  
jamais encontrarás tais coisas no caminho  
se ativo for teu pensamento,  
se sutil emoção teu corpo e teu espírito tocar.  
Ciclopes, Lestrogónios, e outros monstros,  
Poseidon em fúria – nunca encontrarás,  
se tu mesmo não os lewares dentro da alma,  
se tua alma não os puser diante da ti.  
Faz votos de que o caminho seja longo.  
Que sejam muitas as manhãs de verão,  
quando, com que prazer, com que deleite,  
entrares em portos jamais antes vistos!  
Em colônias fenícias deverás deter-te  
para comprar mercadorias raras:  
coral, madrepérola, âmbar e marfim,  
e perfumes sutis de toda espécie:  
compra desses perfumes o quanto possas.  
E vai ver as cidades do Egito,  
para aprenderes com os que sabem muito.  
Terás todo o tempo Ítaca na mente,  
que lá chegar é o teu destino último.  
Mas não te apresses nunca na viagem.  
É melhor que ela dure muitos anos,  
que sejas velho já ao ancorar na ilha,  
rico do que foi teu pelo caminho,  
e sem esperar que Ítaca te dê riquezas.  
Ítaca te deu essa viagem esplêndida.  
Sem Ítaca não terias partido.  
Mas Ítaca não tem mais nada para dar-te.  
Por pobre que as decubras,  
Sábio como és agora,  
senhor de tanta experiência,  
terás compreendido o sentido de Ítaca.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar nas práticas pedagógicas elaboradas e realizadas pela indústria, ações que oportunizem o desenvolvimento integral do jovem trabalhador. Diante da forma de abordagem do problema investigado neste trabalho, optou-se por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, onde se pretendeu verificar o caso da educação profissional oferecida por meio de escolas mantidas no mesmo espaço da produção. Foram investigadas duas escolas de educação profissional que desenvolvem suas atividades no ambiente da produção industrial de duas empresas do setor industrial metal-mecânico localizadas na região de Curitiba, voltadas para a capacitação profissional de jovens aprendizes, que ainda vão se iniciar no mercado de trabalho. Os dados da pesquisa foram coletados através de entrevistas com os responsáveis pelas escolas que forneceram informações sobre o perfil dos alunos, a estrutura educacional oferecida, os mecanismos de promoção e os objetivos ao oferecer tal formação. Na revisão de literatura foram recuperados os fundamentos das relações entre educação e trabalho, assim como foi feito um breve resgate histórico das práticas de educação profissional no meio industrial e das legislações que as amparam. Buscou-se também identificar as razões teóricas e ideológicas e traçar algumas definições que envolvem a questão da profissionalidade: formação profissional, educação profissional e qualificação profissional que, mesmo estando imbricadas em tantos momentos, guardam especificidades quanto à sua natureza, objetivos e lugar nos processos sociais e produtivos. No intento de desvelar as ideologias subjacentes também foram discutidas as questões das competências e da qualificação, por serem termos que carregam significados que ultrapassam as definições de senso comum e também revelam ideologias fortemente arraigadas nos processos de educação profissional. Completando, foram elencadas algumas das diversas iniciativas de atendimento à formação do trabalhador, por diferentes setores sociais no que concerne à sua preparação para o mundo do trabalho.

**Palavras-chave:** Escola na fábrica, Educação formal, produção industrial, qualificação profissional.



## ABSTRACT

This research has as general objective to identify in the elaborated and accomplished pedagogic practices by the industry, actions that let the working youth's to integral development. In front of the form of approach of the problem investigated in this work, we opted to accomplish a research of qualitative nature, where we intended to verify the case of the professional education offered by the industry through schools maintained in the same space of the production. They were investigated two schools of professional education that develop their activities in the atmosphere of the industrial production of two companies of the industrial metal-mechanic section located in the area of Curitiba. The education offered at these schools is for professional training of young apprentice, that they will begin still in the job market, the researched professional education is located, therefore, in the medium level of education. They were made collections of data, being used the guided interview technique with the responsible by the schools about the students' profile, the offered education structure, the promotion mechanisms and the objectives when offering such formation. In the bibliographical revision the foundations of the relationships were rescued between education and work, as well as an short historical rescue of the practices of professional education in the industrial way and of the legislations that aid them. It was also looked for to identify the theoretical and ideological reasons in the variation of the adopted denominations and to draw some definitions that involve the subject of the professionalisation: professional formation, professional education and professional qualification that, same being related in so many moments, they keep specificities for the nature, objectives and place in the social and productive processes. In the project of revealing the ideologies a space was reserved also to bring a little more depth on the subjects of the competences and the qualification, because, they are terms that carry meanings that cross the definitions of common sense and they also reveal ideologies strongly ingrained in the processes of professional education. Completing, they were listed some of the several service initiatives to the worker, for different social sections in what concerns to his preparation for the world of the work.

**Word-key:** School in the factory, formal Education, industrial production, professional qualification.

## LISTA DE ABREVIATURAS

CBAI – Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial  
CCQs, - Círculos de Controle de Qualidade  
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNI – Confederação Nacional da Indústria  
CNM - Confederação Nacional dos Metalúrgicos  
CUT - Central Única dos Trabalhadores  
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional  
EPB - Estudos de Problemas Brasileiros  
FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador  
FIEP-PR - Federação das Indústrias do Estado do Paraná  
IDORT - Instituto de Organização Racional do Trabalho  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
ONGs - Organizações Não-Governamentais  
OSPB - Organização Social e Política Brasileira  
PEA – População Economicamente Ativa  
PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do trabalhador  
PNPE - Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego  
PNQ – Plano Nacional de Qualificação  
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional  
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional  
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
RCNs - Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional  
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas  
SCV - Serviço Civil Voluntário  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural  
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SESI – Serviço Social da Indústria

SEST – Serviço Social do Transporte

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

USAID - Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>vi</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 SOBRE A EDUCAÇÃO</b>	<b>11</b>
1.1 A EDUCAÇÃO E O TRABALHO	14
1.2 UM BREVE RESGATE HISTÓRICO DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FORMAL NO MEIO INDUSTRIAL BRASILEIRO	18
1.2.1 Período colonial e Império	18
1.2.2 A Primeira República	22
1.2.3 De 1930 a 1945	25
1.2.4 De 1945 a 1964	27
1.2.5 De 1964 a 1985	29
1.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DA LEI 9394/96	33
1.3.1 O Decreto 2208/97	34
1.3.2 O Decreto 5154/2004	37
<b>Capítulo 2 FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>40</b>
2.1 Formação profissional	41
2.2 Sobre a questão da qualificação	44
2.3 Sobre a questão das competências	48
2.4 A formação profissional ofertada por diferentes setores sociais	52
2.4.1 Pelo Estado	53
2.4.2 Por representantes dos trabalhadores	64
2.4.3 Pelas ONGs	66
2.4.4 Pelas Empresas	68
2.4.4.1A atuação do SENAI	70
<b>Capítulo 3 METODOLOGIA</b>	<b>75</b>
3.1 A opção metodológica e os primeiros resultados	75
3.2 As entrevistas	79
3.3 Sobre a Empresa A no Brasil	80
3.3.1 A unidade visitada em Curitiba	81
3.4 Sobre a Empresa B no Brasil	81
3.4.1 A unidade visitada em Curitiba	82
<b>Capítulo 4 RESULTADOS</b>	<b>83</b>
4.1 Dados gerais das escolas das Empresas	83
4.2 A clientela das escolas	84
4.3 A visão das empresas sobre a educação	85
4.4 Dados pedagógicos	87
4.6 As expectativas pessoais e profissionais dos alunos quanto aos cursos	90
4.5 As visitas	91

<i>4.5 Observações do ponto de vista de uma profissional da pedagogia</i>	94
4.5.1 – Sobre a Escola da Empresa A	94
4.5.2 – Sobre a Escola da Empresa B	96
4.5.3 – Sobre o processo como um todo	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>112</b>

## INTRODUÇÃO

As discussões sobre educação abrangem inúmeras variáveis e são de maneira geral compostas por pontos de vista divergentes, com bases teóricas distintas. No caso da educação profissional esses pontos de vista carregam ideologias e concepções historicamente construídas e muitas vezes subordinadas aos raciocínios e interesses das políticas mundiais.

No campo da pedagogia, meu campo de atuação, o discernimento dessa problemática nem sempre está presente nas práticas e nas discussões sobre educação profissional. Tendo uma formação voltada para a educação desde o ensino médio (o antigo 2º Grau), onde freqüentei o Curso de Habilitação Profissional de Magistério, concluído em 1989, fui nesta época, sujeito de uma estrutura de ensino que, na minha história particular foi decisiva para a possibilidade de continuação dos estudos.

Fazendo parte de uma família de classe média baixa, a oportunidade de terminar o ensino médio e poder exercer uma profissão foi o que garantiu, na época, a possibilidade de continuar estudando e pleitear uma vaga na Universidade para continuação dos estudos, o que já havia se revelado fundamental para continuar na profissão. Já no mercado de trabalho, lecionando em meio período, freqüentei um curso preparatório para o vestibular, pois as lacunas de conteúdos necessários à seleção do vestibular eram bastante significativas, revelando uma das limitações daquela estrutura de ensino médio. Depois de um ano ingressei na Universidade Federal do Paraná. No decorrer do curso de Pedagogia continuei trabalhando como professora de 1ª a 4ª série de manhã e à tarde, e assim pude me sustentar no curso e seguir com a construção do meu futuro. Sem um trabalho e conseqüentemente sem uma renda, ainda que modesta, dificilmente teria conseguido chegar ao fim do curso, pois a questão financeira sempre foi um fator limitante na história da minha

família. Estar atuando como docente e estudando me proporcionou uma relação com a teoria muito mais profunda e efetiva e a produção como aluna e como profissional foi sendo enriquecida ao longo dos anos nos bancos da Universidade e nas salas de aula da Rede Estadual e Municipal de Educação. A conclusão do curso de Pedagogia me possibilitou, através de concurso público na Rede Municipal de Educação, assumir a função de Pedagoga e me defrontar com a diversidade do universo que circunda a sala de aula, o que também me trouxe uma preciosa experiência de vida pessoal e profissional.

No ano seguinte à conclusão do curso de pedagogia, 1995, freqüentei uma especialização em Psicopedagogia, numa universidade particular. A formação adquirida no curso de Pedagogia, mais a profundidade da especialização se revelaram na minha prática profissional fazendo com que meu trabalho de destacasse, resultando num convite para assumir um cargo de Assessora Pedagógica numa escola particular de grande porte de Curitiba, cargo que exerci de 1997 até 2004, período de uma vivência também muito rica em um outro universo educacional.

Com o retorno aos bancos escolares, em 2005, num curso de especialização<sup>1</sup>, vivi meu reencontro com as questões mais abrangentes da educação na sociedade brasileira, em especial com as questões acerca da educação profissional, o que me levou a pensar mais profundamente nesta problemática. Essas reflexões me levaram a propor uma pesquisa sobre o assunto como projeto de ingresso no curso de Mestrado em Tecnologia da UTFPR.

Durante as aulas do Mestrado as etapas e caminhos da pesquisa foram se delineando e a contribuição de cada disciplina foi fundamental para pensar de uma forma menos linear e superficial as questões que envolvem a educação. Os elementos teóricos decorrentes desses estudos contribuíram para construir e sustentar reflexões que ultrapassassem o senso comum, ao mesmo tempo que seus aspectos práticos pudesse mostrar facetas do processo que a teoria nem sempre consegue captar.

Com essa pesquisa, pretendeu-se enriquecer os debates sobre a educação profissional e buscar, nas práticas pedagógicas de duas empresas, formas de

---

<sup>1</sup> Curso de Especialização em Educação, Tecnologia e Sociedade, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

educação que ofereçam oportunidades diversificadas de formação do trabalhador não só no campo da técnica, mas também no campo do desenvolvimento pessoal.

A escolha do tema também se pautou no fato de que, com a introdução dos princípios da flexibilização produtiva, processo que se intensificou no Brasil a partir da década de 1990, as novas configurações do mundo do trabalho e da educação trouxeram à tona diversas questões, algumas que já estavam na pauta dos educadores e outras que vieram como consequência do novo contexto que se apresentava, evidenciando a preocupação do empresariado brasileiro com a educação e formação de seus trabalhadores.

A revisão de literatura sobre o assunto permitiu notar um grande cuidado por parte dos autores<sup>2</sup> com a necessidade de localizar as raízes teóricas e ideológicas que compõem o universo referente à educação profissional, revelando, inclusive, uma convergência de bases teóricas comuns desveladora de lutas históricas tanto da educação como dos trabalhadores.

Sabe-se que os processos de educação profissional são repletos de relações e inter-relações que, sendo sociais e próprias do processo educativo passam por construções de saberes e conhecimentos que interagem com a formação do trabalhador. O grau dessa interação não pode ser previsto, já que depende das vivências individuais. Estas por sua vez, influenciam e são influenciadas pelo coletivo que conseqüentemente, num processo vivo, constrói e reconstrói não só o seu fazer, mas principalmente o seu saber.

A intenção da pesquisa foi conhecer a proposta pedagógica adotada pelas empresas e identificar possíveis ganhos reais para a formação do trabalhador, pois, como a natureza do processo educativo possui dinâmicas próprias, a relação dos indivíduos com seus semelhantes e com o conhecimento faz surgir elementos importantes para as bases teóricas do processo pedagógico. Nesse sentido, não basta constatar que a educação do trabalhador obedece à lógica do capital, é preciso esmiuçar de que forma isso acontece e o que mais pode acontecer num processo que antes de tudo é de relações humanas e, portanto suscetível à resistência ou superação.

O que já se discutia quando o modelo taylorista-fordista estava em pleno desenvolvimento e se discute ainda hoje, é o espaço que o treino deve ocupar numa

---

<sup>2</sup> Em especial Gaudêncio Frigotto (2001), Celso Ferretti (1997, 2004), Marise Ramos (2002), Luiz Antônio Cunha (2005a, 2005b, 2005c) e outros.



situação de educação profissional, se antes o treinamento era o objetivo maior, atualmente compõe uma pequena parte das necessidades educacionais dos trabalhadores. Dessa forma, outras habilidades e aprendizagens compõem essas necessidades, a tensão se coloca também na origem dessas necessidades, se da produção ou dos trabalhadores.

Essa pesquisa pode contribuir para o campo da pedagogia na medida em que busca identificar em práticas do meio industrial alternativas que possam ser válidas para o meio educacional, pois as questões que envolvem a educação estão em constante revisão, pensar e repensar caminhos é sempre necessário. Vista de forma geral nos seus diversos níveis, a educação escolar formal vive um movimento constante, movimento também percebido com mais intensidade nos processos de educação recentemente desenvolvidos por setores não diretamente ligados à educação escolar.

À medida que, do ponto de vista dos profissionais da educação, engajados em uma luta por educação em seu sentido mais amplo, esse movimento carrega questões mais profundas sobre os pressupostos que lhe dão direção e suporte, se faz necessário muita reflexão, aprofundamento e posicionamento diante do contexto que se apresenta.

As discussões decorrentes acerca do papel e função da escola desde a educação básica têm procurado refletir sobre essa situação, pois, inserida em nossa sociedade, a escola participa de todo o processo contraditório que a cerca e dos esquemas que se complementam para garantir a hegemonia do capital e seus representantes.

Diante da desigualdade “a priori”, as finalidades da estrutura educacional vêm sendo disputadas por diversos segmentos. Para o poder hegemônico, a educação deve servir a um propósito claro, objetivo e necessário de manutenção do sistema. Para os que acreditam em outra alternativa de sociedade e estrutura, a educação adquire outro significado, voltado principalmente para a contribuição da constituição da cidadania.

No âmbito dessas disputas, especial atenção será dada nesse trabalho para as reflexões recentes relativas às iniciativas ligadas à escolarização no interior de empresas. Prática já consagrada em diversos segmentos produtivos, fruto dos diversos dispositivos legais emanados tanto por parte das políticas de educação

quanto de trabalho e emprego, essas escolas também têm sido alvo de mudanças e de reflexão a respeito de sua organização e finalidade.

É sabido que o mundo do trabalho vem sofrendo grandes modificações. O processo de globalização, o acelerado desenvolvimento técnico-científico, a crise do capital, a reestruturação do setor produtivo, trazem conseqüências para todos os setores da sociedade. Os impactos desse processo são percebidos na dimensão social, econômica, política e em conseqüência direta, na educação, sobretudo na educação do trabalhador.

Desde o início do processo de industrialização brasileiro, inserido no movimento mundial de consolidação e manutenção do sistema capitalista, impulsionado primeiramente pelo padrão de acumulação fordista e mais recentemente pelo padrão de acumulação flexível, a educação do trabalhador tem adquirido importância fundamental.

Nesse particular, no debate educacional brasileiro, a educação do trabalhador tem sido não só historicamente bandeira de luta por parte do meio educacional que assume uma posição progressista como também faz parte das preocupações presentes em segmentos mais conservadores apoiados num discurso neoliberal.

Rodrigues (1998), analisando a constituição do industrialismo no Brasil e procurando capturar a gênese, a lógica interna, as contradições do pensamento pedagógico dos industriais desde suas origens até os discursos atuais, desenvolveu uma pesquisa bastante profunda que buscou historicizar o pensamento pedagógico dos industriais, através dos discursos e ações de seu órgão representativo – a Confederação Nacional da Indústria – CNI.

Esse pensamento pedagógico industrial, com a promessa de tornar o Brasil um país industrializado e competitivo, de acordo com Frigotto (2001), vem marcando profundamente a trajetória da educação, principalmente da educação profissional. Baseada em um discurso de adequação ao cenário internacional, o padrão de acumulação flexível complementa o discurso neoliberal que entende o trabalho como emprego, transfere para o trabalhador a responsabilidade sobre sua condição profissional e passa a tratar a formação do trabalhador como uma variável econômica.

Rodrigues (1998, p.141), nessa linha de pensamento, entende que “... para o pensamento industrial, a formação humana é tão somente uma variável a ser

funcionalizada à reprodução ampliada do capital, e, por esta razão, demanda cuidadoso gerenciamento”.

Entretanto, apesar da intencionalidade do lucro, os trabalhadores estão tendo acesso à escolaridade, à educação e à qualificação e ainda que os fins sejam os do capital, a educação representa um grande avanço no desenvolvimento dos indivíduos trazendo novas potencialidades relacionadas à sua autonomia, pois o processo educativo contido na escolarização acontece repleto de possibilidades, e a troca de idéias, informações e experiências é de grande valor no desenvolvimento do ser humano, apesar do mesmo ser entendido, para efeitos de mais valia, apenas como trabalhador.

Nesse sentido, Frigotto (2001, p.206), reforça o caráter contraditório presente na educação voltada para fins específicos de qualificação para o trabalho:

Entretanto, até este tipo de escolarização é algo problemático à gestão do capital, à medida que a aquisição de um ‘saber mínimo’, mesmo quando eivado de doutrinação, não garante que esse saber, no interior da luta fundamental capital-trabalho, não seja articulado contra os próprios interesses do capital.

Essa consideração é corroborada pelo fato de que, embora o sistema capitalista exerça forte controle sobre a qualificação, a aprendizagem é um processo de construção que, no campo individual, é de difícil mensuração, isto é, cada trabalhador, de acordo com sua trajetória pessoal, vai reelaborar seus conhecimentos e não necessariamente direcioná-los apenas em função do processo produtivo.

Também é importante frisar que os processos de educação profissional, mesmo direcionados a produzir a força de trabalho com os atributos técnicos e culturais que convém ao capital (FRIGOTTO, 2001), são repletos de relações e inter-relações que, sendo sociais e próprias do processo educativo, passam por construções de saberes e conhecimentos que interagem com a formação do trabalhador, de forma que o grau dessa interação não pode ser previsto, já que depende das vivências individuais. Estas por sua vez, influenciam e são influenciadas pelo coletivo que conseqüentemente, num processo vivo, constrói e reconstrói não só o seu fazer, mas principalmente o seu saber.

Para Viegas (2004, p.17)

Os trabalhadores formados nas práticas de ampliação da escolaridade não utilizam todos, na mesma intensidade, as novas capacidades aprendidas. Portanto, também

usufruem com intensidade diferente dos benefícios que as novas qualificações por ventura lhes tragam.

Nesse movimento, a educação do trabalhador pode estar direcionando-se para uma formação não apenas mercadológica, mas humana, dentro de uma perspectiva de educação que vise um desenvolvimento mais amplo. Identificar essas dinâmicas pode contribuir muito para as reflexões e estudos sobre a educação do trabalhador e suas possibilidades, inclusive no tocante ao que nos propomos, ou seja, analisar as iniciativas de formação escolar no interior do processo produtivo.

A investigação acerca dos processos de educação profissional oferecidos pela indústria possibilitará uma análise do alcance pedagógico dessas práticas para a vida do trabalhador dentro e fora do mundo do trabalho, fazendo com que o **tema da educação do trabalhador em ambientes de produção industrial** revele-se de interesse para essa pesquisa.

Dessa forma, por se tratar de um tema que pode ser olhado sob diversos ângulos, o assunto pesquisado relaciona-se diretamente com o campo da educação, com foco na educação profissional. Situado, portanto, na área das Ciências Humanas, mas como a abordagem enfoca também a reestruturação do setor produtivo como contexto que interfere nas formas de educação profissional, outras áreas como sociologia, economia e administração estão no escopo da pesquisa. Ainda com referência às mudanças no mundo do trabalho a questão da tecnologia se faz presente, pois a mudança da base técnica da produção tem sido um ponto forte nas questões que se relacionam à educação profissional e os saberes contidos e necessários nela.

Uma grande parte dos programas atuais de educação do trabalhador que visam tanto a elevação da escolaridade como a qualificação profissional específica estão inseridos na lógica do capital (VIEGAS, 2004)<sup>3</sup>. Essa inserção carrega em si as contradições que são inerentes ao capitalismo e nesse caso, a preocupação com a formação do trabalhador, não se baseia em uma questão social, mas sim, nas necessidades advindas do processo técnico-científico contido no mundo do trabalho. Sendo assim, no presente estudo o problema de pesquisa prende-se à seguinte formulação:

---

<sup>3</sup> O autor pesquisou práticas de ampliação da escolaridade e a produção das novas qualificações da força de trabalho desenvolvidas por dez empresas do estado do Rio Grande do Sul.

Quais elementos presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas em duas escolas de fábrica indicam que essa educação participa de um processo integral de formação humana?

Cabe salientar que um processo integral de formação humana está sendo entendido nesta pesquisa como uma “articulação dialética entre educação e trabalho, de tal maneira que a educação não seja reduzida a um mero instrumento útil de preparação para o trabalho” (FIDALGO e MACHADO, 2000, p. 130)<sup>4</sup>.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral conhecer e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo setor industrial a partir das escolas selecionadas.

Para a construção da pesquisa foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Investigar por meio de revisão de literatura a educação do trabalhador enquanto construção histórica na sociedade brasileira.
- ✓ Levantar dados gerais sobre as empresas pesquisadas.
- ✓ Levantar e analisar os dados pedagógicos sobre as escolas das empresas pesquisadas.

Para compor uma revisão teórica abrangente, optou-se por iniciar a pesquisa pela educação propriamente dita, em seus aspectos históricos, como constituinte da dinâmica das sociedades humanas desde os primórdios da humanidade. Para isso, no Capítulo 1, buscou-se, na história da educação, um pouco mais de definição quanto à natureza e as origens da educação, bem como a construção histórico-social que foi traçando sua trajetória. Nesse capítulo são apresentados os fundamentos das relações entre educação e trabalho, assim como breve resgate histórico das práticas de educação profissional no meio industrial e das legislações que os amparam.

A pesquisa bibliográfica sobre a trajetória histórica das ações relacionadas à educação profissional na sociedade brasileira desde o período colonial foi feita buscando elementos para recompor a organização da educação do trabalhador.

---

<sup>4</sup> Esse entendimento relaciona-se intimamente com a concepção de educação politécnica ou formação omnilateral, pois não se limita ao domínio de técnicas e habilidades. Oferece sólida base científica e tecnológica aliada a bases humanistas visando “contribuir para a síntese entre teoria e prática, fundamental para o processo de transformação social e de autotransformação dos sujeitos” (FIDALGO e MACHADO, 2000, p.130).

Esse resgate histórico permitiu compreender as origens da dualidade estrutural da educação brasileira onde em muitas ações persistem concepções que pensam uma educação para o trabalho e outra para o desenvolvimento acadêmico ou intelectual, ou ainda, uma educação para pobres e outra para ricos. A construção da legislação acerca da educação profissional ao longo da história brasileira também foi contemplada por servir de reflexo dos pensamentos dominantes em cada momento histórico.

No capítulo 2 buscou-se identificar as razões teóricas e ideológicas na variação das denominações adotadas e traçar algumas definições que envolvem a questão da profissionalidade. São elas: formação profissional, educação profissional e qualificação profissional que, mesmo estando imbricadas em tantos momentos, guardam especificidades quanto à sua natureza, objetivos e lugar nos processos sociais e produtivos.

Também foi reservado um espaço para trazer um pouco mais de aprofundamento sobre as questões das competências e da qualificação, por serem termos que carregam significados que ultrapassam as definições de senso comum e também revelam ideologias fortemente arraigadas nos processos de educação profissional. Completando, foram elencadas algumas das diversas iniciativas de atendimento ao trabalhador no que concerne à sua preparação para o mundo do trabalho.

No capítulo 3 foi apresentada a metodologia escolhida e utilizada para prosseguimento do trabalho no campo empírico. Pretendeu-se verificar o caso da educação profissional oferecida pela indústria através de escolas mantidas no mesmo espaço da produção. Foram investigadas duas escolas de educação profissional que desenvolvem suas atividades no ambiente da produção industrial de duas empresas que correspondiam aos critérios pré-estabelecidos<sup>5</sup> e concordaram com a pesquisa. Foram feitas coletas de dados com o setor responsável pelas escolas sobre o perfil dos alunos, a estrutura educacional oferecida, os mecanismos de promoção e os objetivos ao oferecer tal formação. Com esses dados foi possível fazer uma análise à luz da teoria específica sobre os fundamentos e concepções

---

<sup>5</sup> Escolas que funcionassem dentro do espaço geográfico da empresa de produção industrial e fossem gerenciadas e mantidas pelas próprias empresas foram os critérios pré-estabelecidos para a realização da pesquisa. Desta forma, empresas que têm o espaço, mas este é cedido às atividades do SENAI ou outros parceiros, não corresponderam aos critérios escolhidos.

que servem de base para a dinâmica da indústria com relação à educação dos trabalhadores.

O capítulo 4, por sua vez, apresenta os resultados da investigação, revelando alguns aspectos da educação praticada nas escolas investigadas.

Finalizando esse trabalho, são apresentadas as considerações sobre os resultados encontrados.

## Capítulo 1 SOBRE A EDUCAÇÃO

Processos educativos sempre estiveram presentes na história da humanidade, formas pelas quais as gerações mais jovens eram inseridas na cultura do meio em que nasceram ou passagem dos conhecimentos relacionados à sobrevivência do grupo para aqueles que vão integrando-se à vida social com participação mais ativa (MANACORDA, 1992). Está sinalizado na história dos homens o caráter social da educação, atrelado diretamente ao contexto histórico que o cerca.

Buscando a essência da temática educação, Manacorda (1992, p. 6) coloca que:

Estes vários aspectos da educação<sup>6</sup> comportam um relacionamento permanente com os temas mais gerais da história da humanidade. Aculturação quer dizer socialização, inserção de cada adolescente no conjunto vivo da sociedade adulta; aprendizado quer dizer relação com o trabalho e com todo o desenvolvimento, não somente das forças produtivas mas também das relações sociais nas quais elas se organizam. Portanto, o discurso pedagógico é sempre social, no sentido de que tende, de um lado, a considerar como sujeitos da educação as várias figuras dos educandos, pelo menos nas duas determinações opostas de usuários e de produtores, e, de outro lado, a investigar a posição dos agentes da educação nas várias sociedades da história. Além disso, é também um discurso político, que reflete as resistências conservadoras e as pressões inovadoras presentes no fato educativo e, afinal, a relação dominantes-dominados.

Tendo em vista tanto a questão social, histórica, quanto todos os outros aspectos<sup>7</sup> que se relacionam de maneira dinâmica com os processos educacionais, é possível entender a educação como um processo vivo de relações e inter-relações que freqüentemente extrapolam as tentativas de definição ou normatização. Dessa

---

<sup>6</sup> O autor procurou sintetizar o processo educativo pelo qual a humanidade se auto-elabora em formas: inculturação ou aculturação, relacionados às tradições e costumes, instrução intelectual no sentido formal e concreto, e aprendizagem do ofício, no caso treinamento para a guerra.

<sup>7</sup> Econômicos, geográficos, tecnológicos, etc.



forma, fica explícito a polissemia do termo o que dificulta definir de forma categórica e universal o que é educação, quais seus meios e seus fins.

Em relação à origem da palavra, educar vem do latim *educare*, por sua vez ligado a *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir, levar), e significa literalmente 'conduzir para fora', ou seja, preparar o indivíduo para o mundo. A etimologia da palavra coopera para a compreensão de seu significado, mas de forma parcial e, por muitas vezes, descolada da realidade.

A educação entendida como um processo vai definir-se de muitas formas. Segundo Fidalgo e Machado (2000, p. 118), o termo educação

.. refere-se ao conjunto das influências do meio sócio-histórico sobre os indivíduos, que levam-nos a adquirir ou fazer sair de si as características próprias do ser humano (atividade, sociabilidade, consciência, liberdade e universalidade), diferenciando-nos dos animais. Em um sentido restrito, designa a prática social, voluntária, intencional e metódica exercida por agentes diversos (família, escola, igreja, partidos, associações, etc.) através de procedimentos que têm como objeto o homem (crianças, jovens e adultos), visando despertar, influenciar e canalizar o desenvolvimento das suas potencialidades de ser humano, em correspondência com as expectativas que tais agentes têm quanto a essas capacidades.

Este trabalho localiza-se no universo das expectativas citadas pelos autores acima mencionados pois trata-se de uma educação voltada para uma formação para o trabalho realizada por empresas. Neste caso é preciso salientar que todo processo de educação também comporta um universo de possibilidades presentes nas relações entre as pessoas e, no caso da educação de trabalhadores, entre a empresa e os trabalhadores, entre eles próprios e nas interações que se estabelecem através de seus representantes, com outras empresas, com a sociedade em geral e na mobilização como categoria em suas lutas, aspectos que serão, na medida do possível, abordados.

Na história, ainda de acordo com Manacorda (1992), a educação como instrução remonta ao antigo Egito, passando pela Grécia, por Roma, pela escolástica reinante durante a Idade Média e pelo retorno aos saberes clássicos latinos e gregos a partir do Iluminismo. Nesse movimento, acontecem rupturas e permanências, ora se valorizando a erudição e o academicismo, ora as artes e a filosofia. A própria infância vai adquirindo outros significados durante a história<sup>8</sup> e esses significados vão lançando novos rumos aos processos educacionais. Da

---

<sup>8</sup> Sobre a história da infância ver: Ariès (1986).

mesma forma, o Renascimento, a Reforma<sup>9</sup>, a Contra-Reforma<sup>10</sup>, a Utopia<sup>11</sup> e a Revolução<sup>12</sup> foram provocando mudanças significativas na organização da sociedade e na educação, enquanto o desenvolvimento econômico social e novos modos de produção foram exigindo uma evolução quantitativa da instrução.

Marcando essa evolução acerca da instrução, Jan Amos Comênius<sup>13</sup> (1592-1670) deixou um legado de fundamental importância por meio de suas idéias pedagógicas propondo uma sistematização de todo o conhecimento e elaborando para isso uma metodologia que cumprisse seu objetivo maior: *ensinar tudo a todos*<sup>14</sup>. Dentro de seu planejamento, exaltou a importância da instrução desde a infância até a idade adulta através de métodos ligados à realidade e da reorganização do ensino.

Entretanto, o que predominou na educação em geral não foi a universalidade, mas o início da dualidade que iria pensar uma escola para ricos e outra para pobres<sup>15</sup>, evidenciada pelas relações entre educação e trabalho, cuja essência é perfeitamente ilustrada por Manacorda (1992, p.225), para quem:

O espírito moderno das novas classes dirigentes encontrava sua expressão no pensamento de Locke que, na linha do *Cortegiano* de Castiglione e do *Governor* de Elyot, traçava um projeto de formação não das classes populares, mas dos *gentleman*<sup>16</sup>. Quanto às classes populares ele se preocupa somente em prover as crianças, que vivem dos subsídios paroquiais com base na lei dos pobres (*Poor law*), **com escolas de trabalho** (*Workhouse-schools*) que preparam para as atividades relacionadas com a indústria têxtil da lã, doutrinando-as ao mesmo tempo na religião oficial. (grifos nossos)

---

<sup>9</sup>Movimento popular herético que, no campo da educação, promoveu a difusão da instrução para que todos pudessem ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, dispensando a mediação do clero e socializando o saber. (MANACORDA, 1992).

<sup>10</sup> Movimento em defesa da prerrogativa da Igreja Católica sobre a educação (MANACORDA, 1992).

<sup>11</sup> Projeções onde autores como Thomas Morus, Rabelais, Campanella, Bacon imaginam uma nova organização social como crítica ao modelo vigente. Nessas projeções são propostas, entre outras coisas, novas formas de educação e instrução com concepções revolucionárias sobre as relações entre trabalho e educação (MANACORDA, 1992).

<sup>12</sup> Revolução Inglesa (1642-1658).

<sup>13</sup> Professor, cientista e escritor checo, considerado o fundador da Didática Moderna.

<sup>14</sup> Segundo Aranha (2006, p.157): para Comênio, o complemento de sua pansofia (sabedoria universal) é a aspiração democrática do ensino, ao qual todos teriam acesso, homens ou mulheres, ricos ou pobres, inteligentes ou ineptos.

<sup>15</sup> Um dos defensores do dualismo foi o filósofo inglês John Locke (1632-1704), precursor do liberalismo. Em Aranha (2006, p. 157): “Ao contrário de Comênio, Locke não defende a universalização da educação. Para ele, a formação dos que irão governar e daqueles que serão governados deviam ser diferentes, configurando o caráter elitista da sua pedagogia.”

<sup>16</sup> O gentil-homem, representante da burguesia (ARANHA, 2006).

O que se segue então, na história do Ocidente, relaciona-se às idéias liberais difundidas pelos pensadores do Século das Luzes<sup>17</sup> que serão posteriormente abordadas. Antes, porém, é significativo para esse trabalho resgatar da história da educação ocidental mais algumas contribuições relativas especificamente às relações entre educação e o trabalho.

## 1.1 A EDUCAÇÃO E O TRABALHO

Relações entre educação e trabalho vêm sendo construídas ao longo da história da humanidade, acompanhando todo o percurso da formação das sociedades. A partir da expansão do capitalismo nas sociedades ocidentais essas relações passaram a acompanhar “as grandes transformações nas forças produtivas da sociedade” (ROSSI, 1981, p. 15).

Com essas transformações vieram grandes questões acerca da posição da educação ou da escola, como espaço privilegiado de contato com o saber. Entre essas questões, o aspecto dual da estrutura educacional e sua consequente segmentação foram, e ainda são, fortemente criticados. A impossibilidade da neutralidade na educação, a parcialidade da submissão às necessidades do meio produtivo, a parcialidade de uma educação descolada da realidade e voltada apenas para o desenvolvimento acadêmico também configuram temas extensamente discutidos pelos envolvidos com a área educacional, ilustrando a complexidade e a importância de um projeto educacional claro e coerente.

Quanto à possibilidade de pensar a educação como neutra ou autônoma, vale retomar as palavras de Rossi (1981, p.18):

Alguns educadores ainda que bem intencionados, desenvolveram a idéia da chamada autonomia relativa da educação à determinação econômica. Tal idéia, antítese do economicismo, compartilha com este um grave erro teórico: segmenta o social. A educação como parte da totalidade social só pode ser pensada integrada nesta, nem autônoma, nem separada, mas possuindo, é claro, especificidade. A sociedade precisa ser vista na dialética de seus elementos, sem mecanicismos ou fragmentações. A educação não é a área por excelência onde se decidirá a luta entre as classes antagônicas pela transformação da sociedade, mas não está excluída dessa luta e é uma área social entre outras, talvez mais importantes, onde ela se dá.

Esse mesmo autor desenvolveu um estudo sobre a pedagogia do trabalho, baseado em contribuições de autores ligados à tradição socialista, que, segundo ele,

---

<sup>17</sup> Iluminismo – poder da razão humana (ARANHA, 2006).

não foram considerados pela história da educação tradicional porque, “sendo a história da educação dos dominadores, rejeitava e condenava ao esquecimento todas as contribuições que não lhe interessassem” (ROSSI, 1981, p.19).

O autor também resgatou princípios do que futuramente se tornaria a pedagogia do trabalho desde as idéias educacionais de pensadores utópicos como Thomas Morus (1480-1535) e Campanella (1568-1639), que defendiam idéias como a necessidade de integrar o trabalho mental com o trabalho manual, a importância da participação ativa dos estudantes no processo de ensino, o desenvolvimento de aptidões paralelas, etc. Além dos pensadores utópicos, o autor relacionou idéias de vários outros pensadores que ao longo da história se opuseram à pedagogia tradicional e propuseram outras formas de desenvolver o processo educativo.<sup>18</sup>

Dentre as idéias consideradas como sementes dos princípios da pedagogia do trabalho destacam-se também :

- ✓ Entender a educação como parte da sociedade, e portanto, não afastada da dinâmica social em que está inserida;
- ✓ Superar a idéia de que a escola sozinha pode transformar a sociedade;
- ✓ A educação deve estar em contato permanente com a atualidade;
- ✓ Educação é vida hoje, não apenas preparação para o futuro;
- ✓ A educação deve ser inclusiva;
- ✓ Construir uma nova relação entre professor e aluno, sem autoritarismo nem espontaneísmo;
- ✓ Manter uma estreita ligação entre educação e trabalho produtivo;
- ✓ Resgatar a importância do trabalho manual.

Argumenta o autor que todos os pensadores por ele estudados construíram idéias e propostas que, entendidas em seu contexto histórico, significaram grandes avanços para a educação em geral e quando trazidas para os tempos de hoje, algumas ainda se revelam muito atuais.

---

<sup>18</sup> Pensadores como: Montaigne (1533-1592), Rabelais (1495-1553), Rousseau (1712-1773), Babeuf (1760-1796), Cabet (1788-1856), Fourier (1772-1837), Saint-Simon (1760-1825), Robert Owen (1771-1858), Considerant (1808-1893), Proudhon (1809-1865), Marx (1818-1883), Engels (1820-1895), Bakunin (1814-1876), José Martí (1853-1895), Robin (1837-1912), Ferrer (1859-1909), Lenin (1870-1924), Pistrak (1888-1940), John Dewey (1859-1952), Gramsci (1891-1937), Celestin Freinet (1896-1966), Makarenko (1888 – 1939), Paulo Freire (1921-) e outros (ROSSI 1981, ROSSI 1982).

Uma proposta de trabalho pedagógico revolucionária direcionada a partir das relações entre educação e trabalho construída por educadores soviéticos<sup>19</sup> foi a chamada Escola do Trabalho. Com base nas primeiras observações da Escola do Trabalho, Pistrak (1888-1940)<sup>20</sup>, dedicou-se a elaborar fundamentos que estivessem alinhados com os objetivos socialistas da época e com as necessidades da classe trabalhadora. Um dos pontos importantes de sua obra é o enfrentamento da “dicotomia básica da educação e do pensamento burguês – teoria e prática” (ROSSI, 1982, p.23). Pistrak também defendia a necessidade de trabalhar coletivamente, não só os alunos, mas também e principalmente os professores, ainda que esses tivessem noção de seu papel político na construção de uma nova realidade. Para Pistrak, a escola deveria ser muito dinâmica e deveria atualizar-se permanentemente. Segundo Rossi (1982, p. 27):

O conceito de atualidade é, provavelmente, o mais importante na proposta de Escola do Trabalho. “Atualidade”, em seu trabalho, não é apenas uma dimensão de tempo, mas a complexa totalidade de fenômenos sociais, políticos e econômicos que estão se dando no presente e que só assumem sua configuração atual em função de seu desenvolvimento histórico, no passado, e ao mesmo tempo que trazem em germe também elementos de seu dobramento futuro, este dependente da ação do homem. Para Pistrak, “o objetivo fundamental da escola é estudar a atualidade, penetrar nela e viver com ela”.

Na Escola do Trabalho de Pistrak havia um espaço para o exercício da auto-organização dos estudantes onde eles próprios organizariam suas atividades e poderiam transitar em diferentes papéis e posições hierárquicas dentro do grupo, caracterizando uma preparação para a vida adulta e desenvolvendo a iniciativa individual.

Ao abordar as relações entre educação e trabalho é também essencial retomar algumas das idéias do “grande pensador marxista italiano Antonio Gramsci” (MOCHCOVITCH, 2004, p.7). Como todo pensador, Gramsci (1891 – 1937) desenvolveu idéias e reflexões sobre as condições sociais de sua época e seu contexto. De origem camponesa, viveu na Itália e participou ativamente das lutas sociais ligadas ao partido comunista e mesmo depois de preso por forças políticas advindas da ascensão do fascismo na Itália, continuou debruçado sobre formas anti-capitalistas de oferecer condições reais de vida e trabalho às classes trabalhadoras (SADER, 2005).

---

<sup>19</sup> Entre outros: Nadezhda Krupskaya (educadora soviética e esposa de Lênin), Lunacharski (ministro da educação no primeiro governo bolchevista) e Makarenko (educador soviético) (ROSSI, 1982).

<sup>20</sup> Educador soviético, autor de: Os problemas Fundamentais da Escola do Trabalho (ROSSI, 1982).

A luta permanente por condições reais de vida e de trabalho mantém as contribuições de Gramsci extremamente atuais para o campo da educação. Entre suas preocupações estava a necessidade de preparar a classe trabalhadora, o proletariado, para ter condições de assumir uma gestão num futuro próximo, ou seja, “preparar os quadros dirigentes que haveriam de governar o futuro Estado Proletário” (NOSELLA, 2004). Voltado a essa preparação, Gramsci, de acordo com Rodrigues (1998, p. 139), coloca como foco uma educação que articule o aspecto técnico e o clássico, que tenha o trabalho como princípio educativo, não como desempenho de uma função, mas o trabalho como “base material de produção da vida”. Para esse autor,

No entanto, o conceito de trabalho transcende, em muito, o mundo da necessidade. Na verdade, o trabalho humano encerra dimensões que o fazem penetrar definitivamente no mundo da liberdade.

Frigotto (2001, p. 185) explica um pouco mais sobre a categoria trabalho dizendo:

Este elemento histórico que define as relações sociais de produção da existência e que perpassa e articula a prática escolar e as práticas superestruturais, no seu conjunto, com a prática social fundamental, é o *trabalho humano*. Trabalho não enquanto categoria geral, abstrata, mas enquanto produção concreta da existência do homem em circunstâncias históricas dadas.

A questão do trabalho como princípio educativo tem sido abordada por muitos autores<sup>21</sup> no intuito de elucidar a natureza dessa definição, buscando desvelar a chamada “Teoria do Capital Humano”<sup>22</sup>, que considera a educação como subordinada ao processo produtivo (FRIGOTTO, 2001, p.36). Na organização do ensino, o trabalho será tomado como princípio educativo de formas diferentes na educação básica, no ensino médio e no superior. Nas palavras de Gramsci, “o trabalho se torna princípio educativo universal, tanto na fase da formação desinteressada (escola unitária) quanto na da formação especializada (escola profissional)” (NOSELLA, 2004, p. 168).

A escola unitária corresponde à educação básica “não produtivista e pragmática”(…) porque se é básica, refere-se a todas as dimensões da vida humana e não unidimensionalmente ao mercado” (FRIGOTTO, 1999, p.12). A escola

---

<sup>21</sup> Frigotto (2001), Rodrigues (1998), Kuenzer (2002), Saviani (1994, 2003, 2007), Nosella (2004), Tumolo (2005) e outros.

<sup>22</sup> Sobre a Teoria do Capital Humano ver também Oliveira (2001).

profissional, para Gramsci, viria depois do ensino médio, o que, no caso brasileiro corresponde inclusive ao ensino médio.

Saviani (2007, p. 160), aprofundando a questão do trabalho como princípio educativo na organização da escola coloca:

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será então, o de recuperar essa relação entre conhecimento e a prática do trabalho.

É oportuno retomar a construção histórica e social brasileira que ilustra de certa forma a cisão entre a educação e o trabalho, pois tanto essa separação quanto a dificuldade de entender o trabalho como atividade humana essencial à vida têm raízes profundas ligadas à formação da sociedade como um todo.

## **1.2 UM BREVE RESGATE HISTÓRICO DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FORMAL NO MEIO INDUSTRIAL BRASILEIRO**

Para uma análise mais aprofundada acerca das idéias que perpassam as iniciativas de envolver o trabalhador em processos formais de educação, é oportuno voltar às raízes históricas desse processo na realidade brasileira. O resgate histórico permite captar a lógica que acompanha a construção de toda uma estrutura educacional voltada para o controle da classe trabalhadora e, paralelamente, para o desenvolvimento do país.

### **1.2.1 Período colonial e Império**

Na história brasileira, desde o período colonial, a educação carrega a dualidade histórica entre atender as exigências de uma preparação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual. No caso brasileiro, a visão etnocêntrica herdada da cultura européia pregava total desprezo pela cultura popular e pelo trabalho manual desempenhado na época por indígenas e negros.

Para a sociedade escravocrata o trabalho manual era considerado “trabalho desqualificado” (ARANHA 2006, p. 193). Os artesãos aprendiam seus ofícios nas oficinas de maneira informal, sem padrões ou regulamentações, tanto que, no século XVIII foram criadas algumas “escolas-oficinas” pelos jesuítas para formação de

artesãos. Com o desenvolvimento da economia e da urbanização aumentou a necessidade de artesãos, bem como a necessidade de organização, sendo nesse período criadas as Corporações de Ofício. Essas corporações possuíam regulamentação: os aprendizes eram registrados por seus mestres e depois de quatro anos recebiam o certificado de oficiais mediante exame supervisionado.

O Brasil do século XVIII era essencialmente agrário e escravista. As mudanças que vinham acontecendo na Europa não eram partilhadas pela sociedade brasileira da época, fortemente controlada pela política colonialista portuguesa. A educação ficava sob o domínio dos jesuítas que, seguindo suas origens clássicas, supervalorizavam o trabalho intelectual em detrimento do manual. Assim, a educação era dirigida a poucos, direcionava-se à intelectualização da burguesia e à domesticação dos índios.

Estando o trabalho manual a cargo de escravos, a educação desse período possibilitou a formação de uma elite intelectual voltada para o bacharelismo, a burocracia e as profissões liberais (ARANHA,2006).

Segundo Cunha (2005a, p.16):

Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc. afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo, o que era da maior importância diante de senhores/empregadores, que viam todos os trabalhadores como *coisa sua*. Por isso, entre outras razões, as corporações de ofícios (irmandades ou bandeiras) não tiveram, no Brasil Colônia, o desenvolvimento de outros países.

E ainda:

Com efeito, numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades de classificação social. Além da herança da cultura ocidental, matizada pela cultura ibérica, aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres.

Para o autor citado, a educação popular estava intimamente ligada à escravidão. Com a proximidade do fim do regime escravocrata, resultado de acordos com a Inglaterra e da luta dos abolicionistas, a elite intelectual começou a preocupar-se em como absorver todo o contingente de mão-de-obra que estaria disponibilizado.



Surgia a necessidade de formar e conformar uma nova força de trabalho – o trabalho livre – que deveria ser ajustado às novas necessidades do capital. O contingente humano que estava por vir poderia, se não fosse devidamente conduzido, ameaçar a ordem e o bom funcionamento da sociedade.

No contexto mundial, muitos acontecimentos alteravam a estrutura da sociedade. Através das revoluções burguesas do século XVIII, a burguesia passou a uma posição importante na sociedade europeia à medida que passou a deter o poder econômico e com ele o poder político (ARANHA, 2006).

Com a Revolução Francesa, a burguesia se impôs e passou a defender um outro tipo de sociedade, cujos princípios eram: igualdade, liberdade e fraternidade. O Iluminismo foi um movimento decisivo para a busca desses princípios (pelo menos em discurso). A ênfase na razão humana que já vinha anunciada desde o Renascimento e fora reforçada pelo racionalismo do século XVII depôs o teocentrismo medieval, dessacralizou a natureza e desvinculou a religião dos assuntos que não pertenciam ao seu campo, tais como: a economia, a política, a filosofia, a educação, etc.

O liberalismo na economia afastava a intervenção do estado e buscava um mercado livre e auto-regulado; na política os ideais liberais combateram o absolutismo e, através de grandes pensadores as idéias iluministas foram disseminadas por todos os aspectos da sociedade e por toda a Europa. O iluminismo trouxe modificações também para o campo da educação. A escola deveria ser desvinculada da igreja, sendo, portanto leiga e livre, isto é, direcionada a todas as classes sociais e não apenas à aristocracia. A obrigatoriedade e a gratuidade do ensino elementar também faziam parte dos ideais iluministas.

A situação do ensino em grande parte da Europa, no entanto, permaneceu problemática. O ensino era pouco científico e muito literário, as escolas elementares eram escassas, as secundárias serviam à aristocracia e as universidades ainda estavam sob a direção religiosa e permaneciam com ensino escolástico. Assim, a escola continuou dualista – uma escola para a burguesia e outra para o povo. A primeira voltada para o ensino clássico e a segunda para o mundo do trabalho.

No Brasil, de acordo com Moraes (1996, p.129) a educação escolar era marcadamente excludente:

Desde o passado colonial até o final do Império, nos diferentes momentos históricos, a educação escolar permanece um privilégio de poucos, destinada a atender às

necessidades socioculturais de uma sociedade agrário-exportadora, organizada sob o signo do latifúndio e do trabalho escravo, e a preservar o sistema de dominação e de poder então vigentes.

Na Europa, com a crise do Antigo Regime, a Inglaterra passou a liderar economicamente através do desenvolvimento do capitalismo industrial possibilitado pelos avanços decorrentes da Revolução Industrial. Portugal, no entanto, que se encontrava em declínio, voltou-se para os acontecimentos da Colônia.

Preocupado com o poder moral e econômico adquirido pela Companhia de Jesus no Brasil, o governo português expulsou-os em 1759 e só em 1772 implantou o ensino público oficial. Como muitos dos intelectuais do Brasil estudavam na Universidade de Coimbra ou circulavam pela Europa, acabaram tendo contato com as idéias iluministas e trazendo-as para a Colônia. A expansão das idéias iluministas se deu também pelas lojas maçônicas e pelas academias literárias.

Mesmo tendo o Brasil uma realidade bem diferente daquela vivida na Europa, onde a Revolução Industrial traçava novos rumos para a sociedade, inclusive para a educação, os intelectuais do Império anteviam a necessidade de organizar com seriedade o ensino industrial. Seria uma questão importante que solucionaria o problema do fim da escravidão e ainda funcionaria como incentivo à industrialização, ainda bastante incipiente no país. As resistências enfrentadas pela burguesia européia por parte dos trabalhadores também influenciavam as preocupações da elite brasileira que já tinha uma imagem negativa do trabalhador que vinha do regime de escravidão. Acreditava-se que os negros tinham pré-disposição à vadiagem, assim como seus descendentes mestiços e, portanto, já era uma missão importante educá-los e discipliná-los para o trabalho, contribuindo assim para o estabelecimento da ordem e do progresso.

Um outro aspecto importante que foi relacionado ao ensino de ofícios manufatureiros para a formação de uma força de trabalho foi o caráter assistencialista, onde essa modalidade de ensino seria a solução para os problemas sociais enfrentados pelos ex-escravos, órfãos e outros das camadas mais pobres da população.

Cunha (2005a, p. 179), tratando de como as elites encararam o problema que poderia vir da não adequação da força de trabalho aos planos da sociedade, diz:

Detectado o problema, surgia a solução: promover a educação dos trabalhadores e seus filhos. A ênfase oscilava da educação geral, carregada de doutrinas religiosas, morais e cívicas, no ensino primário, à educação profissional, simultânea ou

posterior àquela. A educação profissional, de todo modo, reunia as preferências, por produzir um alvo perseguido mas freqüentemente negado e até invertido: a formação dos operários antes mesmo que eles ingressassem na idade e no mundo do trabalho. Desse modo, o ensino profissional seria responsável pela produção de uma mercadoria especial, a força de trabalho, conformada técnica e ideologicamente à produção em que se dava a reprodução do capital, motor do processo de desenvolvimento da sociedade capitalista. Mas se, por um lado, a correção dos “desvios morais” – nos quais os trabalhadores incorriam “espontaneamente” – era defendida como uma necessidade da produção, a justificativa recaía sobre seu aspecto ideológico, sobre a inversão daquele papel. Assim é que, de outro modo, aquelas medidas eram definidas como resultantes de imperativos de caridade para com os deserdados da fortuna.

Essas formas de entender a educação profissional através do ensino de ofícios artesanais e manufatureiros deixaram marcas profundas no sistema educacional que viria com a intensificação do processo de industrialização. A questão do controle social, da conformação dos trabalhadores e de sua sujeição à estrutura capitalista foram as bases da educação profissional brasileira, bases firmadas no discurso liberal e positivista que foi sendo assumido pelas elites da época.

Por mais contraditório, a sociedade brasileira que era fundamentalmente escravocrata e tinha grandes reservas quanto à potencialidade da força de trabalho dos escravos, dos índios e dos mestiços, depositaria neles as possibilidades de progresso do país, tendo a disseminação do sistema capitalista industrial como precursor de uma nova sociedade. O discurso colocaria a classe trabalhadora como importante no processo e também como a maior beneficiada.

### **1.2.2 A Primeira República**

Em 1889 iniciou a Primeira República após a queda da monarquia. O país ainda seguia um modelo agrário-exportador administrado pelos coronéis, pelos representantes das oligarquias do café e dos criadores de gado – a chamada política café-com-leite. O poder transitava entre os estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Este modelo econômico agrário-exportador foi sendo lentamente superado após a Primeira Guerra Mundial. A decorrente redução nas importações deu espaço para um surto industrial que faria surgir uma nova força econômica e política – a burguesia industrial urbana. A grande massa de imigrantes que veio para o Brasil contribuiu para esse desenvolvimento industrial, embora grandes conflitos tenham surgido daí, já que muitos desses imigrantes, sobretudo os europeus, trouxeram

uma vivência de luta enquanto classe trabalhadora que não existia no país. Junto com a bagagem dos imigrantes, principalmente italianos e espanhóis, vieram as sementes de organização dos sindicatos (ARANHA, 2006).

Para Cunha (2005b, p. 7):

Nas primeiras décadas do período republicano três processos sociais e econômicos combinaram-se para mudar a estrutura social, notadamente no Estado de São Paulo, com fortes repercussões para a questão da educação, até mesmo para a educação profissional: a imigração estrangeira, a urbanização e a industrialização. Decorrentes desses processos e reagindo sobre ele, os movimentos sociais e sindicais urbanos abriram uma nova fase na história do país.

O crescimento das áreas urbanas fez aumentar a necessidade de controle social por parte das elites. Era preciso disciplinar não só o trabalhador, mas toda sua comunidade e seu espaço.

Com a intensificação do processo de industrialização e o decorrente aumento das populações urbanas resultando num crescimento desordenado das cidades, o Estado, que havia assumido um papel de regulador da sociedade, procurou criar ou aprimorar diversos mecanismos de controle social. A questão social agravava-se com a escassez de alimentos, de moradia, de saneamento básico e com a dificuldade de controle das doenças e epidemias. As classes dominantes que historicamente relacionavam condições sócio-econômicas com qualidades morais (QUELUZ, 2000) imbuíram-se da tarefa de higienizar a classe operária, as fábricas, seus espaços de lazer, suas casas, suas famílias e a cidade como um todo. Nessa tarefa uniram-se médicos sanitários, engenheiros, industriais, educadores, filantropos e os demais representantes das classes dominantes.

Para Rago (1997, p. 205):

Um projeto de domesticação da classe operária constitui-se nas décadas iniciais do século no país. Através de múltiplos campos do social, mas fundamentalmente no interior da fábrica e da habitação, as classes dominantes desenvolveram inúmeras estratégias de disciplinarização do trabalhador, visando compor uma nova figura, moralizada e produtiva, de acordo com suas exigências classistas.

Complementando esse processo de disciplina e controle social soma-se à atuação da polícia reorganizada, com ações de violência e contenção, a criação de instituições disciplinares como penitenciárias, reformatórios, escolas correcionais e a idéia de moralização através do aprendizado profissional. Aqui se destacam as instituições que deveriam receber as crianças “desvalidas, abandonadas e órfãs” recolhidas pela polícia, por seu potencial de desordem social (QUELUZ, 2000, p.21).

Para esse autor,

De maneira geral, estas instituições apresentavam-se como internatos disciplinares, voltados a inculcação de hábitos e práticas no menor, através de diversas técnicas que giravam em torno do trabalho como instrumento de regeneração, transformação e metamorfose dos alunos-internos. (QUELUZ, 2000, p.22)

Ainda para ele, através dessas instituições, o Estado estaria não só corrigindo desvios comportamentais como também garantindo a formação de elementos produtivos que viessem a garantir o futuro do mundo de trabalho desejado e perpetuando mecanismos de desigualdade e exclusão social. As instituições de preservação e assistência à infância e os institutos profissionais surgem nesse contexto.

A relação constante entre trabalho e disciplina, ou a disciplina pelo trabalho marcou o desenvolvimento do ensino técnico-profissional no Brasil. Todos os esforços das classes dominantes em formar, educar e disciplinar a classe trabalhadora se fazem notar através da concepção de ensino de suas instituições como, por exemplo, as Escolas de Aprendizes Artífices criadas em quase todas as capitais de estado em 1909.

Essas escolas visavam à preservação e disciplinarização da infância, pois se destinavam aos menores de idade e à formação de trabalhadores para a indústria através de ensino prático e conhecimentos técnicos com noções básicas de Língua, Matemática e Desenho, assim como Educação Moral e Cívica. Questões relacionadas ao espaço físico, corpo docente e instalações das escolas causaram dificuldades em seu funcionamento, bem como a falta de freqüência e a desistência dos alunos.

Sobre a importância das Escolas de Aprendizes Artífices, apesar das dificuldades, Queluz (2000, p.32) pondera:

Contudo, apesar destas dificuldades de funcionamento, é importante perceber que as Escolas de Aprendizes Artífices representavam um papel estratégico no esforço de controle social das classes proletárias, de disciplinarização e definição do papel do menor. Era também uma instituição difusora dos valores republicanos, especialmente da ética do trabalho. Procurava atuar como consolidadora da nacionalidade através do trabalho produtivo, formador das riquezas da nação e da integração dos elementos potenciais de desordem social, os menores desvalidos e os estrangeiros, devidamente docilizados. Desempenhavam também uma função econômica fundamental na constituição de corpos úteis e produtivos para a sociedade capitalista, além do preparo específico para o desempenho de ofícios e funções industriais. Por fim, desempenhariam um papel importante na elaboração de um alfabetismo técnico que traduzisse, para o ensino profissional, o nível de desenvolvimento social e industrial do país.

Após a crise de 1929, que teve seu desenlace com a quebra da Bolsa de Nova York, todo o mundo foi afetado. No Brasil desencadeou-se uma grave crise nos negócios relacionados ao cultivo e exportação do café. As dificuldades econômicas acabaram estimulando o mercado interno e dando mais um impulso ao processo de industrialização que irá acontecer a partir desse momento.

### **1.2.3 De 1930 a 1945**

A partir de 1930, através da criação do Ministério da Educação e Saúde pelo governo provisório de Getúlio Vargas e da crise do modelo oligárquico agro exportador, o modelo de desenvolvimento baseado na indústria continua se intensificando e a questão do ensino em geral e do ensino profissional entram na pauta das primeiras medidas a serem tomadas pelo governo. Daí resulta a chamada reforma Francisco Campos, nome do ministro responsável pela pasta de Educação, reorganizou o ensino em vários aspectos, como analisa Cunha (2005b, p.171):

Pela reforma de 1931, concebida pelo ministro da Educação Francisco Campos, o ensino secundário teve sua duração estendida para sete anos, divididos em dois ciclos. O primeiro, de cinco anos, era o ensino secundário fundamental, cujo conteúdo enciclopédico revelava o objetivo de “formação do homem para os grandes setores da atividade nacional”. O outro objetivo, o de preparar candidatos para o ensino superior, seria inerente ao segundo ciclo – o curso secundário complementar, de três anos, dividido por sua vez em três seções, cada uma correspondente a um grupo de cursos superiores: engenharia e agronomia; medicina, odontologia, farmácia e veterinária; direito e educação (depois filosofia), ciências e letras.

A questão posta com essa organização é a dualidade diluída no discurso. O primeiro ciclo garantiria a formação para os setores industriais e o segundo continuaria destinado às elites, já que os alunos das classes menos favorecidas dificilmente poderiam manter seus estudos por tanto tempo.

Durante o Estado Novo, de 1937 a 1945, mais uma reforma alteraria o ensino, a chamada Reforma Capanema – instituída pelo ministro Gustavo Capanema regulamentando por decretos-leis assinados de 1942 a 1946 conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino. Quanto ao ensino profissional, a Reforma Capanema criou, através da Lei Orgânica do Ensino Industrial, dois tipos de ensino: um mantido pelo sistema oficial e outro pelas empresas (ARANHA, 2006).

A respeito dessas Leis Orgânicas, ressaltando mais uma vez a presença da dualidade da educação profissional, Cunha (2005b, p. 191) assim se manifesta:

Com efeito, as “leis” orgânicas de 1942 moldaram a dualidade social no ensino médio de acordo com o formato impresso por Gustavo Capanema, o ministro da Educação do Estado Novo: o ensino secundário (o ginásio e o colégio) para as “individualidades condutoras” e as escolas profissionais para as “classes menos favorecidas”. Aquele propiciando a candidatura irrestrita ao ensino superior e estes permitindo a inscrição nos exames vestibulares apenas dos cursos “compatíveis”.

As iniciativas de ensino profissional ligadas ao setor ferroviário tiveram uma presença marcante nas tendências da educação profissional desde a primeira – a Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, em 1924. Nessa escola foram introduzidos os “métodos de organização científica do trabalho” baseados no taylorismo e no fordismo para intensificação dos processos de produção (MORAES, 1996). Esses métodos de organização do trabalho e a racionalidade científica foram a base de inúmeras iniciativas no que diz respeito à educação do trabalhador.

O discurso dos que defendiam a racionalização encontrou pontos em comum com as idéias do governo Vargas quanto ao desenvolvimento da indústria no país e a conseqüente necessidade de preparação de mão-de-obra para dar corpo a esse desenvolvimento. Um dos grandes objetivos comuns seria a promoção do bem-estar da sociedade através do aumento da produtividade e eficiência de todos os setores da sociedade, não só das fábricas. No espaço da produção industrial as formas de organização do trabalho mais difundidas seriam baseadas administração científica, ou seja, no taylorismo e no fordismo.

A criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho – IDORT- em 1931 marcou a institucionalização da racionalização. Esse instituto teria como função principal pesquisar e difundir as idéias e os métodos científicos de forma a racionalizar a produção em todos os seus níveis e promover o desenvolvimento da indústria nacional. Suas idéias ganharam adeptos também entre os educadores e os responsáveis pela educação profissional (WEINSTEIN, 2000).

Sobre a formulação dos planos para a formação profissional, dessa época, Weinstein (2000, p.105) destaca:

Os documentos do Ministério da Educação relativos à formação profissional para a indústria nesse período revelam uma ampla gama de preocupações e aspirações que esses reformadores educacionais relacionavam à questão da formação profissional. Um dos primeiros documentos sobre a formação para o trabalho industrial, escrito por três técnicos, foi um extenso tratado sobre a “organização científica do trabalho”. Os autores discutiam as origens e vantagens do taylorismo e o papel que a guerra na Europa desempenhou na eliminação das resistências à sua implementação. Só no final do texto eles abordaram o problema da formação

profissional, e apenas para insistir que todas as escolas deveriam se pautar pelos princípios ditados pela administração científica. Os autores só valorizavam a formação profissional na medida em que esta aplicava os princípios de Frederick W. Taylor, Henri Fayol e Henry Ford.

O discurso científico embasou as políticas referentes à formação profissional por muito tempo marcando em muito as estratégias adotadas a partir da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI em 1942, cuja finalidade seria organizar e administrar, em todo país, escolas de aprendizagem para industriários e aperfeiçoamento e especialização para os que já estavam no processo produtivo (WEINSTEIN, 2000).

Com a criação do SENAI iniciou-se no Brasil a disseminação do ensino industrial em larga escala (RODRIGUES, 1998)<sup>23</sup> assumido e controlado pelos industriais. A intensa intervenção do Estado para a promoção do processo de industrialização atingiu também o ensino profissional, culminando mais tarde, com a passagem das Escolas de Aprendizes Artífices para a pasta do Ministério da Educação. O corporativismo formado durante a era Vargas que consistia numa relação de proximidade entre a esfera pública e a esfera privada foi fortalecido na vigência do Estado Novo e se manteve mesmo depois da deposição de Getúlio Vargas.

#### **1.2.4 De 1945 a 1964**

De 1945 a 1964 ocorreram importantes mudanças no cenário brasileiro: o país retornou ao estado de direito, a economia abriu-se à internacionalização, a necessidade de qualificação profissional intensificou-se e o campo da educação retomou suas discussões.

Houve vários movimentos a favor da educação popular e uma mobilização dos intelectuais em torno do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases que estabeleceria os rumos da educação brasileira. Sobre esse período, Machado (1989, p. 50), assim se manifesta:

De fato, a época em questão, geralmente denominada como populismo, se caracteriza pela pressão crescente das massas sobre a estrutura do Estado. O populismo, por outro lado, além de ser expressão da emergência das classes populares, também manifesta a crise da oligarquia, do liberalismo e do processo de

---

<sup>23</sup> Para Frigotto (2001, p. 171): A criação do SENAI, em 1942, e posteriormente do SENAC e do SENAR assinalam o tipo de especificidade que a forma capitalista de produção, em sua evolução, vai reclamando em termos de profissionalização.



democratização do Estado, ensaiado a partir de 1946. Mostra ainda as debilidades políticas da burguesia industrial, incapaz de, sozinha, substituir o poder das antigas oligarquias rurais. Então, para aquela classe, torna-se vital buscar o apoio das massas, e em troca deste apoio propunha amplo programa de expansão industrial, perspectivas de emprego e elevação do nível de vida dos trabalhadores e demais setores da pequena burguesia. É neste contexto que se inserem algumas conquistas a nível educacional e uma delas foi a equivalência. Ainda que esta representasse uma conquista a nível formal, no movimento das lutas pela educação, na prática, as próprias relações sociais de produção cuidaram da reprodução da desigualdade.

A autora se refere à equivalência dos cursos técnicos em relação aos cursos secundários pretendida pelo Estado em mais uma tentativa de combater o caráter elitista do sistema educacional brasileiro.

O ensino profissional passou por modificações em sua organização escolar e administrativa buscando maior autonomia e descentralização das escolas a fim de aproximá-las das necessidades do sistema produtivo com a participação direta de representantes da indústria, o que, através do SENAI, já estava acontecendo. A burguesia industrial já estava determinando os rumos do ensino profissional de modo a atender às suas necessidades.

Num contexto mais amplo, a necessidade de educar e profissionalizar a classe trabalhadora ultrapassava os limites da indústria. Através da criação do SESI – Serviço Social da Indústria – em 1946, a burguesia industrial já vinha preocupando-se com os outros aspectos da vida do trabalhador que poderiam interferir na sua produtividade. Assim, através das atividades do SESI toda a ideologia do progresso, da contenção das classes trabalhadoras, da higienização das casas e das famílias foi sendo garantida de forma a complementar a política do SENAI e do próprio governo. A parceria entre Estado e industriais só se fortalecia e a sujeição do trabalhador atendia aos interesses de ambos.

A industrialização se desenvolvia de forma rápida ocasionando um estreitamento nas relações comerciais com a economia mundial através, principalmente, das empresas multinacionais. O Brasil estava inserido nas necessidades do capitalismo mundial e sujeito às suas necessidades reforçando a dependência econômica. Com o investimento do capital estrangeiro o processo de industrialização foi aprimorado e modernizado, demandando novas necessidades nos meios produtivos – e, conseqüentemente no ensino profissional. Nesse intento foi criada em 1946 a CBAI, – Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, resultado de um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, para repassar

equipamentos, dar assistência financeira e técnica para as escolas técnicas brasileiras.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei no. 4.024-61) em 20 de dezembro de 1961 ficou determinada a equivalência dos ramos do ensino médio com o propedêutico, o conteúdo não-profissional do curso industrial no 1º ciclo e reforçou-se a organização das escolas de aprendizagem em cooperação de empresas e a duração dos cursos de uma a três séries anuais (CUNHA, 2005b). Entretanto, como a Lei havia demorado muito para ser promulgada, algumas das suas prerrogativas já haviam sido feitas através de decretos ou já estavam ultrapassadas.

### **1.2.5 De 1964 a 1985**

Nesse período, de 1964 a 1985, a sociedade brasileira viveu sob o regime da ditadura militar com forte repressão das manifestações populares e imposição do poder executivo sobre o legislativo. Através de medidas “legais” o Estado diluiu qualquer possibilidade de mobilização popular e estudantil extinguindo as organizações representativas e impondo disciplinas como a Educação Moral e Cívica, a Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e os Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) nos diferentes níveis de ensino a fim de repassar a ideologia das elites militares (ARANHA, 2006).

Em 1965 o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação, fez um convênio com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional – USAID – para receber apoio técnico para a formação de uma rede nacional de ginásios que ofereceriam educação para o trabalho. Esse apoio seria dado por técnicos norte-americanos em conjunto com técnicos brasileiros formando a Equipe de Planejamento do Ensino Médio – EPEM, que seria responsável por assessorar os estados na implantação do sistema. Apesar de todo o investimento do Estado em treinar e aperfeiçoar os professores e equipar as escolas, os ginásios, de acordo com Cunha (2005c), não tiveram sucesso. A esse respeito ele escreve:

Não bastasse a inadequação social e pedagógica, esse tipo de escola falhou pelo tipo de aluno que pretendia atender. Em vez dos alunos oriundos das classes trabalhadoras, eles acabaram por atender a um contingente discente oriundo dos setores de mais alta renda das camadas médias, nas quais as concepções a respeito da educação eram mais propícias às inovações pretendidas. Ademais, o fato de essas escolas funcionarem em prédios novos, com instalações especialmente previstas e terem professores que fizeram cursos especiais, dotados

de uma motivação rara, tornava-as notadamente atraentes para quem valorizava a dimensão propedêutica da escola, não sua formação para o trabalho. (, p.173)

Tendo em vista a nova situação política vivida pelo país, apesar da recente edição de uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (lei 4024/1961), o Ministério da Educação do governo militar elaborou diversas reformas de ensino, uma das quais traduzida na Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, Lei n. 5.962, de 11 de agosto de 1971. Nesta, que estabeleceu a organização do ensino em 1º. e 2º. Graus, ficou estabelecido um núcleo comum de disciplinas a serem trabalhadas e uma parte diversificada para contemplar as diferenças regionais ou as necessidades das próprias escolas sempre em concordância com as demandas do mercado de trabalho. No 1º grau caberia uma sondagem acerca das aptidões e vocações dos alunos e no 2º grau o ensino estaria direcionado a alguma habilitação profissional. Aos que não freqüentaram a escola no período regular foi elaborado o ensino supletivo com formação profissional.

Tratando da política educacional que visava à profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, Cunha (2005c, p.181) comenta:

Expressa na Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, essa política consistiu na fusão dos ramos do 2º ciclo do ensino médio, na nomenclatura da LDB-61. Assim, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico passaram a constituir um ramo único, com todas as escolas oferecendo cursos profissionais – então chamados de *profissionalizantes* – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para todas as atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial (clássico + científico) não teriam mais lugar nesse grau de ensino.

As escolas da rede federal de ensino técnico serviram de modelo para a estruturação do 2º grau profissionalizante pelo prestígio que já desfrutavam e pela divulgação do próprio sistema de ensino (CUNHA, 2005c).

No entanto, pela falta de estrutura física, de pessoal e de material, ficou impossível que todas as escolas de 2º grau comportassem o ensino profissionalizante. A falta de recursos somada à conjuntura econômica de meados da década de 1970 trouxe muitos entraves para a aplicação da Lei n. 5.692/71.

Diante das dificuldades, pressões da sociedade e contradições do próprio Estado, o governo federal, por meio do Conselho Federal de Educação, elaborou um parecer reinterpretao os termos da referida Lei – o parecer n. 76, de 1975, que visava reorientar a política educacional reconsiderando, entre outras coisas, a cooperação entre escolas técnicas, escolas não-técnicas, empresas e outras

instituições de modo a garantir que o ensino de 2º grau fosse profissionalizante e não cada escola individualmente (CUNHA, 2005c), modificando, dessa forma, a concepção de ensino profissionalizante. Segundo Cunha (2005c, p. 202):

A educação profissionalizante deixou de ser entendida como “a transmissão de um conhecimento técnico limitado e pouco flexível e muito menos de atividades”. Pretendia agora, “tornar o jovem consciente do domínio que deve ter das bases científicas que orientam uma profissão e levá-lo à aplicação tecnológica dos conhecimentos meramente abstratos transmitidos até então pela escola”. Assim, em vez da educação profissionalizante específica, passou-se a raciocinar em termos de uma educação profissionalizante básica, “que teria caráter geral e que se proporia a inserir o jovem no contexto do humanismo do nosso tempo, a ser concretizada eminentemente em nível de segundo grau”, através de uma habilitação básica, entendida como “o preparo básico para iniciação a uma área específica de atividade, em ocupação que, em alguns casos, só se definiria após o emprego”.

Para o autor, essa nova concepção de ensino profissionalizante resultou em uma segmentação do ensino de 2º grau em duas modalidades: a formação profissional direcionada ao mercado de trabalho com base na Lei n. 5.692/71 e a educação para o trabalho onde, com base no parecer n. 76/75, a profissionalização estaria voltada para dentro da escola procurando combinar educação geral com “consciência do valor do trabalho” com a aquisição de “habilidades tecnológicas” (CUNHA, 2005c, p. 203).

A conseqüência dessas ações é que o aluno não tinha garantido nem uma base sólida para ingressar no ensino superior, nem um preparo adequado para o mundo do trabalho. Os conteúdos necessários aos exames vestibulares foram reduzidos para dar lugar aos profissionalizantes e estes, por sua vez, foram comprometidos pela falta de estrutura da maioria das escolas. Houve resistências da parte dos estudantes, dos professores e das instituições privadas desse grau de ensino. As resistências que surgiram solicitavam uma nova legislação que relativizasse obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau.

Os debates em torno das inadequações da Lei n. 5.692/71 acabaram resultando na elaboração da Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982, cujo texto estabelecia fundamentalmente que a profissionalização no 2º grau deixava de ser universal e compulsória, ficando tal encaminhamento a critério dos estabelecimentos de ensino. Segundo Cunha (2005c, p. 206):

Assim, a Lei n. 7.044/82 representou, de fato, o esvaziamento do ensino profissionalizante no 2º grau. No entanto, ela não descartou os pareceres elaborados pelo CFE com base na Lei n. 5.692/71, que ficaram valendo integralmente. Numa surpreendente manobra político pedagógica, o que se fez foi acrescentar a

possibilidade desejada pelas instituições privadas, que atendiam aos setores de mais alta renda das camadas médias, aos administradores que constatavam, a cada dia, a impossibilidade de implantar os ditames da Lei anterior.

Para o autor, essa política representou um grande fracasso por tratar-se de uma especialização estrita dos estudantes conforme as necessidades do mercado. Cunha (2005c) trata também do caráter de terminalidade do 2º grau como contenção dos candidatos ao ensino superior e o ingresso direto ao mercado de trabalho.

Nesse contexto, em 1978, algumas escolas técnicas federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), buscando em sua estrutura integrar o ensino técnico de 2º grau com o ensino superior e dedicando-se à formação de professores, tendo como referência principal as necessidades do mercado. As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs- pela Lei n. 6.545/78.

Em paralelo, as atividades do “Sistema S”<sup>24</sup> continuaram se desenvolvendo e se estabeleceram como um elo de ligação entre os trabalhadores e o mercado de trabalho obedecendo acima de tudo, à lógica capitalista.

Com a crescente pressão da sociedade civil, o regime militar foi se enfraquecendo até chegar ao seu fim, iniciando-se o processo de redemocratização. Em 1985 assumiu o primeiro presidente civil depois da ditadura, dando início à abertura política que restabeleceu a legalidade e a força dos partidos políticos e das instituições representativas que haviam sido silenciadas durante a ditadura militar.

Entre tantas lutas a serem retomadas, a educação continuou sendo uma das maiores preocupações da sociedade e do governo. O ensino profissional vinha de uma trajetória confusa e contraditória, sujeito às pressões dos vários setores envolvidos e ainda não tinha atingido uma forma que lhe garantisse abrangência e qualidade.

Para Moraes (1999, p. 15):

De modo geral, a partir dos anos 80, momento marcado por crises econômicas, pela chamada globalização dos mercados e por uma nova correlação de forças políticas na esfera internacional, a questão da educação adquire, mais uma vez, centralidade no discurso dominante e nas políticas governamentais. Relacionada a um conjunto de preocupações, de ordem particularmente econômica, é convertida em resposta

---

<sup>24</sup> O Sistema S inclui os Serviços Nacionais de Aprendizagem e de Serviço Social, mantidos por contribuições obrigatórias sobre a folha de pagamento, a saber: SENAC/SESC (comércio e serviços, exceto bancos), SENAI/SESI (indústria), SENAR (agricultura), SENAT/SEST (transportes sobre pneus); SEBRAE (micro e pequenas empresas). (APRILE e BARONE, 2006, p.67).

estratégica às necessidades impostas pelas aceleradas mudanças tecnológicas, pela nova ordem de competição no mercado internacional. Não só no Brasil ou em outros países periféricos, como os da América Latina e Caribe, mas também nos países centrais do capitalismo, as políticas educativas adotadas apresentam como característica o fato de sua elaboração estar relacionada à questão do emprego.

Diante disso, os debates em torno da elaboração da Constituição de 1988 tomaram ainda mais corpo e mobilização do meio educacional. A Constituição procurou garantir os direitos básicos de acesso e permanência na escola mediante garantia de verbas, melhor estruturação da carreira do magistério e autonomia das universidades.

### **1.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DA LEI 9394/96**

Para tratar das questões específicas da educação foi elaborada nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, depois de muitos anos de debate. A elaboração dessa lei passou por um processo amplo de discussões e pressões<sup>25</sup> com participação significativa da sociedade civil organizada no debate que antecedeu a promulgação da lei. Entretanto, o resultado acabou ficando, em muitos aspectos, longe das propostas dos educadores progressistas.

Para evidenciar uma das críticas dirigidas a essa lei, Aranha (2006, p. 325), assim se expressa:

De modo geral, a lei foi acusada de neoliberal, por não garantir a esperada democratização da educação, sobretudo porque o Estado delegou ao setor privado grande parte de suas obrigações. Por exemplo, a educação profissional não se encontra obrigatoriamente vinculada à escola regular. (...)

A autora segue a crítica explicando que a partir dessa lei abriu-se a possibilidade da educação profissional ser oferecida amplamente pelo setor privado cujo objetivo está sempre relacionado às demandas do mercado e não às aspirações próprias da educação. A luta por uma educação com formação geral e humanística ficaria mais uma vez fora de questão.

Essa posição estava em sintonia com as articulações políticas que já vinham se delineando em direção às bases do chamado neoliberalismo, complementando a

---

<sup>25</sup> Segundo RAMOS (1998, p. 74): Após cortes e deformações introduzidos por sucessivas legislaturas do Congresso e sucessivos relatores do projeto, além da linguagem ideologizada pelo jargão progressista, pouca coisa restou, efetivamente, do projeto original. A nova LDB aprovada, a Lei número 9.394/96, foi uma vitória das forças conservadoras.

tese do Estado mínimo. Assim, foi garantida a base estrutural das políticas que viriam como estratégia para o que se chamou de ajuste estrutural, isto é, o ajuste da educação (nesse caso) às necessidades advindas do processo de mundialização do capital, ou seja, submissão da educação “aos ditames das análises econômicas” (NETO, 2002, p.95).

Saviani (1999, p. 134) amplia a compreensão dessa dinâmica atrelando as medidas assumidas pelo Estado ao movimento do capital internacional:

Finalmente, a partir de 1990 a "racionalidade financeira" é a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e da diminuição do tamanho do Estado visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional.

### **1.3.1 O Decreto 2208/97**

Conseqüência da lei 9394/96, o Decreto n. 2.208/97 detalhou melhor a separação entre o nível médio regular de ensino e o ensino técnico profissional reavivando uma dualidade histórica na educação brasileira, sobretudo nesse nível de ensino.

Segundo o texto desse Decreto:

Art.2º A educação profissional será desenvolvida em articulação como o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egresso de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

A princípio, o fato de abrir uma possibilidade dos trabalhadores adquirirem qualificação profissional através de cursos modulares, independente do ensino médio, foi encarado pelo governo como um avanço. No entanto, isso foi alterado pelo Conselho Nacional de Educação atrelando a certificação de técnico somente aos trabalhadores que tivessem concluído o ensino médio (MORAES e LOPES NETO, 2005).

Sobre essa postura adotada pelo governo e posta em prática por políticas públicas relacionadas à formação, educação e certificação profissional, onde a possibilidade de qualificação e recuperação da escolaridade por trabalhadores que não tivessem o ensino médio<sup>26</sup> ficou comprometida. Segundo Moraes e Lopes Neto (2005, p. 1439):

As políticas de educação desenvolvidas pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, tanto as realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) quanto as implementadas pelo Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE), não propuseram mecanismos para reconhecer conhecimentos dos milhares de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental e/ou apresentam defasagem idade/escolaridade, e que são portadores de experiências de trabalho, seja para a continuidade de estudos, seja para a qualificação e requalificação profissionais.

Dada a natureza polêmica do Decreto 2208/97, um significativo movimento contrário à sua aplicação surgiu nesse momento. Diversos educadores e pesquisadores se manifestaram contrariamente a ele, destacando o retrocesso a que estaria sendo submetido o ensino profissional com a sua edição. Algumas dessas manifestações são a seguir apresentadas.

Ramos (2002, p. 404) coloca:

Assim, em 1997, após a aprovação da Lei nº 9.394/96, o Decreto nº 2.208/97 impôs um conjunto de reformas à educação profissional no país, sendo a principal delas a separação estrutural entre o ensino médio e o técnico.

Modificada a estrutura do ensino técnico, avançou-se para o processo de reforma curricular introduzindo-se a noção de competência como referência primordial. Um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas. Estudos guiados por esses princípios foram realizados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC) e encaminhados à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, originando as Diretrizes e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional (DCNs e RCNs).

Kuenzer (2000, p. 24) ressalta:

Essa reforma constituiu-se em um ajuste conservador, que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os

---

<sup>26</sup> Segundo os autores: O MEC priorizou o ensino fundamental para os jovens de 7 a 14 anos, objeto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), deixando em plano secundário a modalidade educação de jovens e adultos (EJA) (não contemplada pelo Fundo), destinada aos maiores de 14 anos, que constituíram justamente o público-alvo dos programas que integravam o Plano Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional (PLANFOR) – os cursos profissionais básicos, segundo a denominação do Decreto n. 2.208/97.



intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções eram atribuídas com base na origem de classe.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 3):

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, através de sua política de formação profissional.

Sobre as reformas, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96) complementam:

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (Arrighi, 1998). No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional.

Dessa forma as demandas do capitalismo mundial estavam condicionando as demandas da educação. No meio educacional travou-se um embate entre os defensores de uma educação fragmentada e sob responsabilidade do setor privado e os educadores cuja luta é pela democratização do ensino e do acesso ao conhecimento em todos os níveis.

Garcia e Lima Filho (2004) num trabalho sobre os desafios do ensino médio e da educação profissional retomam a questão do sucesso que as Escolas Técnicas e CEFETs tinham alcançado historicamente através do ensino técnico integrado e que foi bruscamente interrompido pelo Decreto 2.208/97. Para os autores, a extinção dos cursos técnicos integrados rompeu a possibilidade de que os conhecimentos escolares fossem abordados de forma geral e de forma aplicada. Com a formação técnica acontecendo paralelamente ou após o ensino médio, a integração ficou seriamente comprometida e a formação ficou fragmentada.

Sobre a questão dos cursos de tecnologia de curta duração que poderiam suprir a formação técnica não trabalhada no nível médio, Garcia e Lima Filho (2004, p. 14) complementam:

No que se refere às modalidades de nível técnico e nível tecnológico, a reforma expressa a continuidade da lógica da dualidade estrutural dos sistemas educacionais: no Ensino Médio, a separação da educação profissional do ensino regular amplia a dualidade que se estende ao ensino superior por meio de cursos de tecnologia, de duração reduzida, destituídos de aprofundamento científico e tecnológico, limitados à atividade de ensino dissociada da extensão e da pesquisa, constituindo um modelo de ensino superior de baixo custo, alternativo ao modelo universitário.

O Decreto 2208/97 oficializou a posição de retirada do Estado<sup>27</sup> das questões relacionadas à educação profissional e as direcionou, através de políticas públicas complementares e repasse de recursos públicos para o setor privado. Entre essas políticas públicas está o Plano Nacional de Qualificação do trabalhador – PLANFOR<sup>28</sup> e o Plano Nacional de Qualificação – PNQ<sup>29</sup>.

O movimento que se seguiu à edição do Decreto 2208/97 culminou com sua revogação e a construção de um novo Decreto, o 5154/2004 (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005).

### **1.3.2 O Decreto 5154/2004**

Como resistência às medidas tomadas a partir do Decreto n. 2.208/97 e suas conseqüências, representantes da sociedade civil e intelectual do país retomaram um amplo e complexo debate no ano de 2003 sobre o tipo de formação a ser proporcionada pelo ensino médio. Esse debate foi marcado por disputas e jogos de forças e acabou resultando na revogação do Decreto n. 2.208/97 e a construção do

---

<sup>27</sup> Segundo Lima (1999, p. 123): Um dos pontos nodais da reforma estrutural é a redefinição do papel do Estado, sob os paradigmas da desregulamentação, flexibilização e privatização. Essa é a concepção, centrada na lógica do mercado, que passa a orientar as políticas públicas, e é neste contexto e nestes limites que se inscrevem as reformas educacionais em curso no Brasil.

<sup>28</sup> Segundo Kuenzer (2006, p. 887): Implementado a partir de 1995 pelo Ministério do Trabalho e Emprego por dois quadriênios de vigência (1995-1998 e 1999-2002), teve como proposta articular as Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, tendo como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

<sup>29</sup> Ao final dos dois quadriênios de vigência do PLANFOR, 1995-1998 e 1999 -2002 tornou-se evidente a necessidade de mudanças profundas, após intenso desgaste institucional. Um conjunto de denúncias, veiculado amplamente pela mídia levou o Tribunal de Contas da União – TCU e a Secretaria Federal de Controle da Corregedoria-Geral da União – SFC/CGU a proporem mecanismos visando garantir maior controle público e operacional. Uma flagrante baixa qualidade dos cursos, em geral, e uma baixa efetividade social das ações do PLANFOR reforçaram tal desgaste e levaram o MTE, já sob o novo Governo, a instituir o Plano Nacional de Qualificação – PNQ, extinguindo o PLANFOR, reorientando as diretrizes da Política Pública de Qualificação (PNQ 2003-2007, p.19).

Decreto n. 5.154/2004 que voltou a permitir a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional que havia sido interrompida pelo decreto anterior, que em seu artigo 4º assim legisla:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

A idéia de integração que vinha sendo almejada pelos educadores desde a época da elaboração da LDB de 1996 teria sido finalmente contemplada<sup>30</sup>. Sobre isso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 15) contextualizam:

---

<sup>30</sup> Para Moraes e Lopes Neto (2005, p.1443): “Ou seja, apesar das contradições que possam ser atribuídas à sua emissão, o Decreto n. 5.154, de 2004, que revogou o Decreto n. 2.208, de 1997, objetiva resgatar as bases unitárias do ensino médio, com o fim de adequá-lo à diversidade própria da realidade brasileira, propiciando a ampliação de seus objetivos, a formação específica para o exercício de profissões técnicas. O novo decreto tenta restabelecer as condições jurídicas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980.”

Sabemos que foi essa travessia que o Decreto n. 2.208/97 interrompeu, ao forçar a adequação da realidade à lei, proibindo que o ensino médio propiciasse também a formação técnica. O restabelecimento dessa garantia por meio do Decreto n. 5.154/2004, pretende reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino.

Entretanto, no campo das disputas e correlações de forças em que o novo decreto foi construído, nem todas as conquistas almejadas pelos educadores foram alcançadas. As contradições presentes no processo democrático brasileiro se fazem ver também na elaboração e no alcance do referido decreto, ou seja, as possibilidades de integração foram resgatadas, mas as possibilidades concretas da não integração permaneceram reafirmando a dualidade histórica da educação brasileira.

Ilustrando uma dessas contradições, o próprio governo federal anunciou logo depois da publicação do Decreto n. 5.154/2004, um novo programa de educação profissional chamado projeto Escola de Fábrica<sup>31</sup> que, através de parcerias com o setor privado, atenderia jovens que não tiveram acesso ao ensino regular, deixando mais uma vez o ensino profissional a cargo dos interesses do capital e desconsiderando a necessidade da formação integral.

---

<sup>31</sup> Será abordado com mais detalhes no item 2.4.

## Capítulo 2 FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Em se tratando de questões relacionadas tanto aos processos educacionais e formativos atrelados ao mundo do trabalho e da produção é importante destacar que os termos adotados ou criados carregam consigo critérios técnicos e políticos, assim como referências teóricas que baseiam sua escolha, revelando sua relação com os projetos e processos em que são gerados (FRANCO, 1998, p.68)<sup>32</sup>. Segundo a autora:

...os termos “ensino profissional”, “formação profissional”, ou “técnico-profissional”, “educação industrial” ou “técnico-industrial”, “qualificação”, “requalificação” e “capacitação” ganham complexidade e novos significados a partir da nova realidade produtiva e organizacional do trabalho e dos discursos gerados sobre a questão da formação, neste contexto. Novos termos são criados, como “educação profissional”, “reconversão profissional”, sem que se tenha clareza sobre seu alcance e seus limites na realidade do trabalho e dos benefícios reais para a formação do trabalhador.<sup>33</sup>

Dada a importância que tais termos adquirem no contexto de definição de um marco teórico de referência, necessário se faz um aprofundamento nessa questão.

---

<sup>32</sup> ... tais denominações não surgem ao acaso. Trata-se, na verdade, de expressões historicamente construídas, cujo conteúdo não se traduz em termos absolutos e definitivos, mas, sobretudo, na incorporação de dinâmicas socioeconômicas, políticas e culturais que se apresentam diversificadas e mutáveis, ao longo de cada momento histórico (Aprile e Barone, 2006, p.60).

<sup>33</sup> A lei n. 7.044/82 introduziu a expressão *preparação para o trabalho*. (Aprile e Barone, 2006, p.61).

## 2.1 Formação profissional

A formação profissional consta nas preocupações tanto dos trabalhadores, quanto do patronato e do poder público desde o fim da escravidão, com diferenças significativas relacionadas à intencionalidade com que essa formação era pensada. A marca forte da disciplinarização e controle dos trabalhadores mantém-se até os dias atuais sob novas roupagens e denominações e de maneira muito mais diluída se comparada às formas adotadas no início da industrialização.

A preocupação com a questão da formação nos países ocidentais vem crescendo muito, principalmente a partir dos anos oitenta e noventa e, no caso brasileiro, envolvendo um número crescente de atores sociais: sindicatos, empresas, organismos públicos, ONGs, universidades, centros de pesquisa e movimentos sociais.<sup>34</sup> (HIRATA, 1999)

Diante das mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho a formação se coloca como bandeira de sobrevivência para os trabalhadores, sustentada por políticas governamentais e empresárias que consideram uma relação direta entre processos de formação e emprego. Essa relação carrega uma concepção de formação profissional diferente da clássica, como explica Moraes (1999, p.16):

Até o decreto nº 2.208/97, que reformou o ensino de nível técnico, apesar das variações no entendimento e na definição dos níveis escolares e modalidades de ensino direcionadas ao mundo do trabalho, formação profissional designava, de maneira geral, o conjunto das iniciativas não escolares, informais, não submetidas a normatização legal, destinadas à transmissão de conhecimentos específicos ao exercício profissional e desenvolvidas por instituições de estatutos diversos – públicas, privadas, ongs, empresas e associações empresariais, organizações sindicais etc, para trabalhadores empregados e desempregados, bem como aos jovens em busca do primeiro emprego. Convencionou-se incluir entre essas iniciativas não integradas ao sistema nacional de educação as ações filantrópicas, assistencialistas, dirigidas à população desescolarizada ou de baixa escolaridade, como substitutivas do ensino regular. No extremo oposto, práticas educativas alternativas, nascidas na resistência aos governos autoritários e desenvolvidas pelo movimento popular e sindical, são também aí incorporadas.

A partir do referido decreto, segundo a autora, a formação profissional foi incorporada na categoria de educação profissional<sup>35</sup> através da nova legislação que propõe a “democratização e diversificação dos sistemas de Educação Profissional”,

---

<sup>34</sup> A autora cita as iniciativas do MST como exemplo.

<sup>35</sup> Segundo Aprile e Barone (2006, p. 60): Um dos primeiros autores a se utilizar da expressão *educação profissional* foi o professor Fernando de Azevedo, em sua obra *Novos Caminhos e Novos Fins*, publicada no início dos anos de 1930. O autor referia-se especificamente ao chamado ensino técnico profissional, deixando de incluir outras iniciativas referentes a essa modalidade de ensino, inclusive as escolas profissionais dedicadas “ao comércio, a indústria e as artes”.

através da “construção de redes de parcerias” e da “articulação com os setores produtivos” (MORAES, 1999, p.16).

Os termos destacados evidenciam a lógica que perpassa as ações apoiadas nessa legislação: direcionar a formação para as necessidades do mercado, eleger vários responsáveis pela educação profissional tirando o espaço do ensino técnico oficial, abrir espaço para a iniciativa privada encarregar-se tanto da educação como da formação profissional e conseqüentemente abrir a possibilidade do Estado afastar-se dessa função.

A Educação Profissional<sup>36</sup> diz respeito, portanto, segundo a legislação citada, ao universo de aprendizagens relacionadas ao mundo produtivo. No documento-base do Seminário Nacional de Educação Profissional, MEC (2003):

O termo educação profissional tem uma história recente na educação brasileira. Ele foi introduzido com a nova LDB (Lei nº.9394/96 – Cap. III, Art. 39): “*A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva*”.<sup>37</sup>

Antes do decreto 2208/97<sup>38</sup>, a Educação Profissional tinha formas definidas priorizando as necessidades do mundo do trabalho, era oferecida também pelas instituições escolares, sujeita à normatizações e relacionada com a educação geral oferecendo assim, possibilidades diversificadas aos estudantes (dentro das premissas da organização científica do trabalho). Para aqueles que já estavam no mercado de trabalho havia cursos pontuais mais direcionados ao desempenho de funções específicas, oferecidos pelas próprias empresas ou em parceria com o sistema S.

Essa relação direta entre mercado de trabalho e educação profissional correspondeu a um modelo taylorista-fordista de adequação dos indivíduos às tarefas. A adequação, neste caso, pressupunha um tipo de treinamento que se aproximava do adiestramento, onde os comportamentos e habilidades deveriam ser treinados com direcionamentos específicos, dependendo das tarefas ou funções que seriam desempenhadas.

---

<sup>36</sup>Na educação brasileira, é relativamente recente o emprego da expressão educação profissional em substituição às expressões ensino profissionalizante, ensino profissional e formação profissional para nomear o conjunto das ações educativas formais dedicadas à formação, qualificação e habilitação para o mundo do trabalho (APRILE e BARONE, 2006, p.60).

<sup>37</sup> Grifo do documento.

<sup>38</sup> O decreto nº 2.208/97, como visto no capítulo 1.3 impôs um conjunto de reformas à educação profissional no país, sendo a principal delas a separação estrutural entre o ensino médio e o técnico (RAMOS, 2002, p.404).

Kuenzer (2004) aborda a forma de relação entre os processos educacionais que se desenvolviam na organização social e produtiva da base taylorista-fordista, onde os processos eram rígidos e pré-definidos de acordo com as necessidades das máquinas e da produção, que por sua vez, eram fruto de um processo tecnológico anterior ao de base microeletrônica. Segundo a autora (2004, p.3):

A pedagogia adequada para a formação dos trabalhadores, portanto, voltava-se para a apropriação de conhecimentos enquanto produtos da atividade teórica socialmente determinada pelo desenvolvimento das forças produtivas, que geralmente se dava pela repetição que levava à memorização; neste processo de aprendizagem, a compreensão da teoria que dava suporte às práticas laborais não era fator determinante, posto que compreendia a competência como capacidade para fazer.

Nesse aspecto fica evidente mais uma tensão nas relações entre educação e trabalho: a articulação entre teoria e prática. Anterior a essa tensão, que comporta uma complexidade enorme, assim como formas distintas de entender essa articulação, se coloca a necessidade de integração entre a educação básica e a profissional. Numa visão abrangente do processo educacional, considerando a relevância da educação básica diante da educação profissional não se pode perder de vista que essa relação também se trata de uma articulação entre teoria e prática, não numa visão pragmática e imediatista, mas numa visão de construção de conhecimento. Tratando dessa relação necessária, Franco (1998, p.73) ressalta:

No contexto brasileiro, onde a educação básica vem longamente se deteriorando e, por tradição, a formação técnico-profissional tem sido decidida no campo técnico-empresarial, no âmbito do mercado, essa denominação guarda uma certa ambigüidade, porque toma a parte pelo todo e tende a reduzir a educação dos trabalhadores à "educação profissional". O conceito de educação envolve a universalidade da cultura necessária à reprodução social, onde inclui-se o universo do trabalho. Mas o trabalho, a formação profissional e o mercado não esgotam o universo de conhecimentos necessários à vida humana. A educação básica, de qualidade, reivindicada pelos trabalhadores, vai além dos limites instrumentais, mesmo intelectuais, para a produção. A humanização e a leitura política da realidade não podem estar subsumidas na idéia de preparação para o trabalho ou para o desenvolvimento tecnológico.

A luta pela integração entre a educação básica e a profissional tem sido travada desde muito tempo, numa situação de extrema adversidade, onde as políticas públicas têm sido direcionadas pelos interesses do capital e esses não condizem com os interesses da classe trabalhadora. Para Ferretti (2004, p.402):

A educação escolar, em sentido amplo, preocupada com a formação plena do indivíduo, como pessoa e como cidadão, contribui para a formação profissional de maneira indireta, seja por propiciar-lhe o acesso aos conhecimentos disciplinares, seja por entender que é parte dessa formação a compreensão do contexto em que o



exercício profissional se realiza ou se realizará. *A educação profissional, como recorte específico da educação escolar, dirige-se, como sabido, à formação profissional em sentido estrito, completando a formação em sentido amplo.*<sup>39</sup>

A qualificação profissional também teve sua definição ou entendimento modificado através dos tempos e das formas de organização do trabalho. É um termo que comporta diversas dimensões<sup>40</sup> e está intimamente ligado às questões ideológicas que o sustentam, sendo relacionado ao mundo do trabalho e muito presente nos discursos atuais relativos à educação e à formação profissional. É também oportuno mencionar as tensões que acompanham a discussão sobre o conceito de qualificação, principalmente após a reforma que separou o ensino médio do ensino técnico e atrelou a qualificação à sua dimensão experimental em detrimento da social e da conceitual, tendo como propulsora a questão da competência (RAMOS, 2002).

## 2.2 Sobre a questão da qualificação

O início dos anos noventa do século passado marca a introdução do processo de reestruturação produtiva<sup>41</sup> no Brasil. As condições para isso, no entanto, vinham se consolidando desde a expansão industrial que aconteceu no país principalmente a partir da década de setenta. De acordo com Leite (1994), com a crise do modelo de substituição de importações foram criadas políticas de ajuste e modernização tecnológica que alteraram as formas de organização e funcionamento das empresas:

A década de setenta significou para o país um período de grande expansão industrial, marcado não só por um significativo crescimento da produção e do emprego industrial, como pelo desenvolvimento de uma estrutura industrial integrada que se apoiou no processo de industrialização pesada que se instaura a partir de 1956, quando a economia assistiu a um crescimento acelerado da capacidade produtiva do setor de bens de produção e de bens de consumo duráveis.(p. 563)

---

<sup>39</sup> Grifos meus.

<sup>40</sup> Segundo Ramos (2002, p. 405): Na reforma em curso no Brasil, mudanças associadas à dimensão conceitual da qualificação podem ser vistas na redefinição da formação, antes centrada nas habilitações, em função das áreas profissionais.

A autora fala em dimensão social, dimensão conceitual e dimensão experimental da qualificação.

<sup>41</sup> É importante considerar que o processo da chamada reestruturação produtiva não deve ser entendido como um processo homogêneo na realidade brasileira. Segundo Kuenzer (1998, p. 68): “este discurso homogeneizante acaba por desconsiderar as profundas diferenças regionais, a contradição entre inclusão e exclusão, as territorialidades no âmbito da globalização, as diferenças entre o desenvolvimento nos setores da economia, entre empresas líderes e terceirizadas, entre fabricantes e montadoras, e assim por diante.”

O país passava por intensas mudanças econômicas e sociais incluindo grandes dificuldades que sucederam o chamado “milagre econômico” gerando em consequência uma crise no padrão de relações industriais. Para corresponder aos novos padrões de produtividade internacional a indústria brasileira era organizada de forma autoritária, parcelizada e extremamente controlada, ainda nos padrões do taylorismo e do fordismo. Tais padrões serviram de base para um longo processo de disciplinarização e controle dos trabalhadores e fortalecimento das hierarquias dentro da indústria representadas pelas gerências, pelos técnicos e pelos engenheiros.

Ainda de acordo com essa autora, na década de oitenta essa forma de organização do trabalho na indústria entra em crise. Com a abertura política e a necessidade econômica de aumentar as exportações, um novo quadro se configura onde as indústrias precisavam aumentar a produtividade e eficiência através de inovações tecnológicas e novas formas de gestão dos trabalhadores. As possibilidades de atuação do movimento operário e dos sindicatos resultantes da abertura política também contribuíram para que o meio industrial buscasse formas de gestão menos autoritárias.

O mundo do trabalho modificou-se substancialmente na década de oitenta nos países de capitalismo avançado. Antunes (1997, p.15) enumera algumas dessas mudanças:

...Em uma década de grande salto tecnológico, a automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital. Vive-se, no mundo da produção, um conjunto de experimentos, mais ou menos consolidados, mais ou menos presentes, mais ou menos tendenciais, mais ou menos embrionários.(...)

A adoção desses termos pode ser interpretada pela forma com que técnicas japonesas foram trazidas para o ambiente de trabalho brasileiro que, estando inserido em uma cultura bem diferente da japonesa não alcançou os mesmos resultados. A questão primordial é que o capitalista vai sempre buscar formas mais eficazes de retorno de mais-valia e de mãos dadas com o neoliberalismo que o sustenta vai construir formas de gestão condizentes com seus objetivos e seu esforço em cooptar a força de trabalho com menor custo é infinito.

Essas novas formas de gestão tiveram seu início com os Círculos de Controle de Qualidade – CCQs, nos anos oitenta, onde estava implícita uma maior participação dos trabalhadores no processo integral da produção. Somado a isso,

todo o salto tecnológico e os novos processos adotados pelas empresas traziam a idéia da flexibilização da produção, ou seja, a adequação da produção à lógica do mercado. Entre esses novos processos estão os sistemas CAD/CAM/CAE, just-in-time, celularização da produção, tecnologia de grupo, sistemas de qualidade, etc.

No entanto, diante das formas de gestão autoritária da maior parte das empresas e do temor de perder o controle da situação, os CCQs foram deixando de ser adotados e a flexibilização foi se dando de outras formas. Apesar das várias técnicas japonesas adotadas pelo meio industrial brasileiro, em termos de organização do trabalho pouca mudança foi percebida. Os trabalhadores tiveram oportunidades limitadas de participação, limitada autonomia com relação aos processos de trabalho e a maior parte das tarefas continuaram sendo realizadas no sistema taylorista-fordista (LEITE, 1994).

Diante disso surge um novo contexto onde a força do modo de produção capitalista atua incessantemente e reconfigura os processos de trabalho. Os processos de trabalho que predominaram na grande indústria capitalista, o taylorismo e o fordismo já não são os únicos, e a produção flexível vem expandindo-se em escala mundial. A produção flexível não representa uma superação dos modelos anteriores, mas outra forma própria do capitalismo (ANTUNES, 1997).

Nesse contexto surgem novas necessidades e desafios para os trabalhadores, gerando uma demanda por habilidades e especialidades que se adaptem às novas formas de produção e às necessidades do capital, principalmente no sentido de preparar uma massa trabalhadora potencializada na direção de operar, com alta produtividade, as inovações tecnológicas (NEVES, 1997, citado por RODRIGUES, 1998).

O momento da produção capitalista necessita, portanto, de trabalhadores com maior qualificação, dado o avanço dos aparatos tecnológicos e a reestruturação dos setores produtivos. Nesse sentido, Garcia (2002, p.7), ressalta essa situação ponderando que:

Uma das questões atualmente discutidas diz respeito às exigências que hoje incidem sobre os trabalhadores, em função dos novos paradigmas da produção industrial. Se num processo produtivo de concepção fordista, exige-se do trabalhador força e habilidade para operar as máquinas, na produção flexível há intensificação de novas tecnologias de base microeletrônica incorporadas à produção industrial e as exigências passam pela escolarização e por novas habilidades, tanto para o acesso como para a manutenção do emprego.

A questão dos altos níveis de desemprego, dificuldades de colocação e recolocação no mercado de trabalho também sugerem, através do discurso oficial, que maior qualificação seria um importante diferencial na luta dos trabalhadores por um espaço de sobrevivência no mercado.

Uma questão importante a ser levantada reside na compreensão da idéia que se tem quanto a essas novas habilidades e do significado real de “maior qualificação”, principalmente quando se indaga o que a define.

Resgatando as origens do conceito de qualificação<sup>42</sup> nos primórdios da sociologia do trabalho francesa, Hirata (1994, p. 132) coloca que:

A riqueza da noção de qualificação foi ressaltada por esses últimos estudiosos, que salientaram a sua multidimensionalidade: qualificação do emprego, definida pela empresa a partir das exigências do posto de trabalho, e que serve de base ao sistema de classificações na França; qualificação do trabalhador, mais ampla do que a primeira, por incorporar as qualificações sociais ou tácitas que a noção de qualificação do emprego não considera – essa dimensão da noção de qualificação sendo, por sua vez, susceptível de decomposição em “*qualificação real*” (conjunto de competências e habilidades técnicas, profissionais, escolares, sociais) e “*qualificação operatória*” (potencialidades empregadas por um operador para enfrentar uma situação de trabalho”, cf. M. Saily in A. Lerolle, 1997:7); finalmente, a dimensão da *qualificação como uma relação social*, como o resultado, sempre cambiante, de uma correlação de forças capital-trabalho, noção que resulta da distinção mesma entre qualificação dos empregos e qualificação dos trabalhadores (cf. D. Kergoat, 1984:27).

A multidimensionalidade dessa noção de qualificação aponta a sua complexidade. Contudo, nos discursos oficiais que acompanham o processo de reestruturação produtiva e por conseqüência, as demandas do novo mercado de trabalho, a qualificação é geralmente considerada de forma restrita: voltada às habilidades de adaptação do trabalhador às novas formas de organização do trabalho.

Ferreti (2004) traça um panorama histórico destacando o processo que os educadores foram desenvolvendo para lidar com a questão da qualificação e das competências na educação. As diferenças de bases teóricas nas áreas onde a discussão já acontecia há algum tempo, como a sociologia do trabalho e a economia ilustram a diversidade de posições e opções para entender a questão. Para o autor, coexistiram duas concepções teóricas de qualificação: a concepção essencialista,

---

<sup>42</sup> Segundo Lima (2005, p.11): O conceito *qualificação* não é recente (como não o é a polêmica em torno dele), sendo considerado, há décadas, como chave e ponto de encontro entre Economia do Trabalho, Sociologia do Trabalho e Sociologia da Educação. Mais recentemente, a Pedagogia, como Ciência da Educação, também tem se apropriado do conceito a partir das discussões sobre as relações entre trabalho e educação.

que carrega a perspectiva da adequação/readequação, e a relativista, que considera que a qualificação resulta das relações sociais entre classes, dentro e fora da empresa. Entre os teóricos, no entanto, existem divergências mesmo entre os que defendem a mesma concepção, e é no meio desse embate que as discussões adentram o campo da educação, tornando ainda mais complexa a abordagem dessas questões.

### 2.3 Sobre a questão das competências

A construção conceitual e ideológica que se fez em torno da qualificação no intuito de trazer prerrogativas do campo da economia para o campo da educação resultou em ações e orientações que relacionaram qualificação diretamente com o desenvolvimento de competências de caráter prático ou pragmático. As abordagens mais complexas da questão da qualificação, citadas por autores como Hirata (1994), Ramos (2002), Ferretti (2004), não têm sido contempladas quando da elaboração de políticas públicas ou privadas de educação profissional. O que se apresenta nessas políticas são elaborações em torno das questões de competência<sup>43</sup>.

Segundo Ferretti (2004, p. 402):

(...) A noção de qualificação profissional situa-se no âmbito das preocupações da sociologia do trabalho e tem sido por esta exaustivamente estudada. A de competência, por seu turno, tem origem no campo econômico, mas tem sido abordada pela sociologia do trabalho, seja por conta da aproximação equivocada acima referida<sup>44</sup>, seja porque as mudanças introduzidas na forma de produzir e organizar a produção o exigiram.

Dubar (1998, p.88) resgata as origens das relações entre qualificação e competência na sociologia do trabalho francesa trazendo à tona um panorama dos usos do termo “competência” desde os anos 50. Para o autor, as concepções construídas acerca da qualificação, apesar de apresentarem divergências, relacionaram-se às questões maiores de objetivos de gestão e relações subjetivas enquanto que, competência, estaria historicamente relacionada ao saber-fazer numa

---

<sup>43</sup> Por serem considerados indicativos importantes da posição ideológica que carregam consigo, extensas análises sobre o conceito de competência têm sido construídas com o objetivo de desvelar o que está por trás do discurso neo-liberal. Ver, entre outros, os textos de Dubar (1998); Markert (2000); Garcia (2000); Maia e Machado (2000); Alaniz (2002); Santos (2003); Laudares e Quaresma (2003); Oliveira (2003a); Oliveira (2003b); Deluiz (2004); Silva (2004); Garcia e Lima Filho (2004); Trojan (2005), Moraes e Lopes Neto (2005); Antoniazzi (2005).

<sup>44</sup> O autor alerta que as noções de qualificação e competências são muitas vezes entendidas, erroneamente como sinônimas (p.402).

perspectiva mais limitada do processo do trabalho. Dubar (1998, p. 92) destaca também que o entendimento de competência como um "Conjunto de saberes e know-how construídos socialmente por um trabalho de argumentação do grupo e reconhecidos como indispensáveis à produção de um bem ou de um serviço" é uma abordagem antiga na sociologia norte-americana e, segundo suas pesquisas seria equivocado tornar as competências como modelo.

Ainda para Dubar (1998, p.101):

O "modelo da competência" não é, portanto, novo nem mais racional que os outros. Ele corresponde a uma concepção das relações de trabalho e da organização que valoriza a empresa, o contrato individual de trabalho, a troca de uma "mobilização" pessoal (*commitment*) contra marcas de reconhecimento (inclusive salariais), a integração forte numa organização hierárquica. Quem a ele se refere racionaliza com frequência sua escolha lançando mão do "filtro" do diploma escolar e de referências "cognitivas" (resolução de problemas, tipos de saberes...) que mal conseguem esconder preconceitos quanto à inteligência. Ao contrário do modelo da qualificação, que implica a negociação coletiva, o da competência tende a apagar o fato de que o reconhecimento salarial é o resultado de uma relação social dinâmica e não de um face a face entre um indivíduo provido de "competências" *a priori* e de uma empresa que as reconhece nele e as transforma em "desempenho" mais ou menos suscetível de ser medido (Stroobants 1993). Não é por acaso que a (re)instauração de um "modelo da competência" muitas vezes deparou com a questão da avaliação dessas "competências de terceiro tipo" (CNAM 1991), que não são saberes técnicos nem *know-how* prático. Diante da ausência de "super-regras" organizando as negociações coletivas, essas "competências" tornam-se rapidamente pretextos para a exclusão dos mais frágeis, dos mais velhos e dos menos diplomados. Assim que seu reconhecimento se torna aleatório demais e puramente individual - e *a fortiori* quando se torna excepcional ou até inexistente - é o "modelo" como um todo que se torna objeto de uma dúvida coletiva e acaba por provocar uma rejeição unânime... tanto a volta a reivindicações estatutárias quanto a ação coletiva para a retomada de negociações acerca de "qualificações garantidas" podem então ser lidas como o índice de uma certa falência do discurso sobre a competência...

Deluiz (2004, p.2) contextualiza a situação do trabalhador diante de um mundo do "trabalho mais abstrato, intelectualizado, autônomo, coletivo e complexo". A autora levanta o tipo de formação e de saberes que o trabalhador necessita para desempenhar suas funções num contexto de mudanças permanentes, assim como fala de uma qualificação real do trabalhador:

compreendida como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais como, da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificação tácita). (DELUIZ, 2004, p.3)

E ainda:

A qualificação real dos trabalhadores é muito mais difícil de ser observada e constitui-se mais no "saber-ser" do que no "saber-fazer". O conjunto de

competências posto em ação em uma situação concreta de trabalho, a articulação dos vários saberes oriundos de várias esferas (formais, informais, teóricos, práticos, tácitos) para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade, a mobilização da inteligência para fazer face aos desafios do trabalho constituem características desta qualificação real. Este conjunto de competências amplia-se para além da dimensão cognitiva, das competências intelectuais e técnicas (capacidade de reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos), para as competências organizacionais ou metódicas (capacidade de autoplanejar-se, auto-organizar-se, estabelecer métodos próprios, gerenciar seu tempo e espaço de trabalho), as competências comunicativas (capacidade de expressão e comunicação com seu grupo, superiores hierárquicos ou subordinados, de cooperação, trabalho em equipe, diálogo, exercício da negociação e de comunicação interpessoal), as competências sociais (capacidade de utilizar todos os seus conhecimentos - obtidos através de fontes, meios e recursos diferenciados - nas diversas situações encontradas no mundo do trabalho, isto é, da capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa) e as competências comportamentais (iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho, implicando no envolvimento da subjetividade do indivíduo na organização do trabalho). (DELUIZ , 2004, p.3)

A autora segue sua análise revelando o caráter histórico e social da abordagem das competências e o fato de que essa abordagem reflete relações de poder e embates históricos entre capital e trabalho. A passagem da abordagem das competências para a educação é colocada como paralela à abordagem feita pelo meio empresarial a partir dos anos 80. Daí surge a pedagogia das competências, a respeito da qual Deluiz (2004, p.5) comenta:

A pedagogia das competências começa a ganhar forma nos anos 80, na Europa, e na França é definitivamente implementada na Charte des Programmes de 1992, que enuncia os princípios diretivos dos programas de ensino para todos os ciclos da educação geral. Este documento pode ser considerado como a expressão da passagem de um ensino centrado sobre os saberes disciplinares a um ensino definido para e visando a produzir competências verificáveis nas situações e tarefas específicas. Trata-se de uma pedagogia voltada para objetivos de referências (no ensino geral), referenciais (para o ensino profissional) e referenciais de atividades (nas empresas). O ensino técnico-profissional é, assim, voltado para objetivos definidos em termos de competências terminais a serem adquiridas ao final do curso, do ano, ou da formação, que são explicitamente detalhados e descritos em termos de saberes e ações. Essas competências devem ser avaliadas através de critérios de desempenho altamente especificados.

Contudo, os riscos de adotar o conceito de competências de “maneira acrítica” vão desde o retorno a uma visão adequacionista da formação às necessidades do mundo produtivo, passando pelo problema da individualização que subjaz ao conceito até a limitação de preocupação com os resultados e não com o processo. (DELUIZ, 2004, p.6).

Kuenzer (2004, p.1), com base em extensa pesquisa empírica, propôs a possibilidade de compreender a categoria competência como:

a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida... vinculada à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos.

A partir de suas pesquisas a autora evidencia as novas necessidades dos trabalhadores diante de um contexto onde os saberes técnicos e práticos e os saberes científicos e teóricos carecem ainda de uma articulação real. A base microeletrônica trouxe exigências que ultrapassam o conhecimento dos produtos, pedem um tipo de saber que relacione teoria e prática de modo a permitir uma compreensão dos processos envolvida na produção.

Para ela:

Dito de outra forma, o que se coloca a partir das mudanças no mundo do trabalho é uma nova forma de relação entre sujeito e objeto, agora mediada pela microeletrônica, do que decorre a valorização da relação entre teoria e prática e a preocupação pedagógica de promovê-la nos cursos de formação inicial e continuada. Não se trata mais de apenas fazer, mas de um fazer refletido, pensado, o que remete à idéia do movimento do pensamento que transita do mundo objetivo para a sua representação no plano da consciência; ou seja, o pensamento não é outra coisa senão uma imagem subjetiva do mundo objetivo, que se constrói a partir da atividade humana. (KUENZER, 2004, p.5):

Segundo Ramos (2002), a abordagem das competências como foco das questões de qualificação e educação profissional enfraqueceu a dimensão social e despoliticizou o conteúdo da própria qualificação. Para a autora, a competência sendo expressão somente da dimensão experimental da qualificação, limita todo um universo relacionado ao direcionamento das políticas da formação profissional, que passam (ou voltam)<sup>45</sup> a se direcionar há habilidades e atitudes de caráter operacional. Ampliando a visão sobre a problemática vem a clareza sobre a associação entre competência e empregabilidade. Segundo Hirata, citada por Ferretti (1997, p. 249):

A noção de empregabilidade está associada a uma política de seleção da empresa e implica transferir a responsabilidade da não-contratação (ou da demissão, no caso

---

<sup>45</sup> Segundo Ramos (2002, p.403): ... no âmbito educacional, as apropriações apressadas e limitadas desta noção podem reduzir a educação profissional a práticas voltadas para formações restritas, num triste recuo a princípios educacionais considerados superados pelo debate educacional crítico das últimas décadas.



dos *plan sociaux*) ao trabalhador. Um trabalhador “não empregável” é um trabalhador não-formado para o emprego, não-competente, etc. O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e mesoeconômicas contribuem decisivamente para essa situação individual.

A articulação dos discursos oficiais vai atrelando as necessidades do mundo produtivo às necessidades de competências por parte dos trabalhadores e repassando para os próprios a responsabilidade de sobreviverem no mercado de trabalho. A sobrevivência virá sob o nome de empregabilidade, e a condição principal é a rápida adaptação e desenvolvimento de habilidades e comportamentos necessários à otimização dos processos produtivos. A coletividade também se enfraquece quando o enfoque é dado às competências, pois, a essência de todo o processo situa-se no campo individual.

De acordo com Ramos (2002, p. 407),

A noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações. As relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho continua sendo uma relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos.

## **2.4 A formação profissional ofertada por diferentes setores sociais**

As discussões sobre as mudanças no mundo do trabalho, as novas necessidades de formação para os trabalhadores em decorrência da reestruturação produtiva, o redimensionamento do papel do Estado atrelado às políticas internacionais, trouxeram para uma das pautas principais a questão do emprego e da formação profissional dos trabalhadores.

Segundo Cêa (2000, p. 3):

No Brasil, as políticas voltadas para a questão do emprego começam a estruturar-se a partir dos anos 90, com a criação do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), instituído pela Lei 7.998, de 11 de janeiro de 1990, onde as primeiras ações visaram regulamentar o seguro-desemprego e o abono salarial, cujas principais fontes de recursos encontram-se no Programa de Integração Social (PIS) e Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP). As políticas voltadas especificamente para a formação profissional são regulamentadas pela Lei 8.900 de 30 de junho de 1994, que cria o PLANFOR, embora o plano só venha a se consolidar a partir de 1996. Os recursos do FAT representam hoje a base de sustentação de tais políticas, envolvendo um montante que chega a 1% do PIB nacional.

Essa situação suscita a possibilidade de formação do trabalhador por diversas instâncias, sob responsabilidade do Estado, dos próprios trabalhadores e das representações da sociedade civil organizada, gerando o surgimento de um sem número de programas de formação e qualificação profissional.

### 2.4.1 Pelo Estado

Dentre as políticas públicas relacionadas à formação ou educação profissional, destaca-se o **PLANFOR** (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador), implementado a partir de 1995, que, segundo o discurso oficial, foi originado no diagnóstico do mercado de oferta e demanda de qualificação do país, com a proposta de equacionar três grandes problemas ou demandas:

\*estruturar e consolidar a componente "qualificação profissional" no âmbito do Programa Seguro-desemprego, conforme previsto na legislação que regulamenta o FAT;

\*garantir uma oferta de qualificação profissional continuada a parcelas crescentes da População Economicamente Ativa - PEA, de modo a melhorar suas chances de inserção e desenvolvimento profissional e elevar a competitividade do setor produtivo;

\*fortalecer, por meio da qualificação profissional, todo o projeto social do Governo - inclusive compromissos firmados com a Organização Internacional do Trabalho - OIT e o Mercosul de promoção da igualdade de oportunidades, combate à pobreza e promoção do trabalho digno no País (BRASIL, 2007).

Sendo as três demandas de caráter permanente, ainda segundo o discurso oficial, o PLANFOR foi pensado como política pública e não como programa de treinamento em massa. Por isso, as três grandes diretrizes que balizaram sua concepção também orientaram sua continuidade e expansão a partir de 2003.

O objetivo central do PLANFOR foi articular e disponibilizar oferta crescente de educação profissional - EP com foco na demanda, como componente da política pública de trabalho e renda, por sua vez integrada a um projeto maior de desenvolvimento sustentado, com justiça e equidade social. O PLANFOR visava, assim, contribuir para aumentar a empregabilidade do trabalhador, reduzindo os riscos de desemprego e subemprego, e elevar a sua produtividade e renda.

A premissa básica do Programa era financiar, com recursos do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador), a qualificação permanente de pelo menos 7% da PEA

ao ano, promovendo a articulação da rede pública e privada de educação profissional do País para atender outros 13%, de modo a se qualificar no mínimo 20% da PEA, ao ano (BRASIL, 2007).

A implantação e execução do programa geraram grandes críticas do meio educacional e dos trabalhadores, pois, a essência neoliberal e as questões acerca dos recursos públicos utilizados sem o devido acompanhamento e controle por parte do governo, sinalizaram desde o início importantes limites para o sucesso da proposta.

Para Lima Filho et al (2004, p.9):

Entretanto, a aplicação de investimentos públicos na qualificação e requalificação da força de trabalho, foram direcionadas para o atendimento pontual como amortecedor social, em uma perspectiva de empreendedorismo, reafirmando a opção do Estado brasileiro para a minimização de investimentos sociais e a maximização para o capital. Exemplo disso foi que a própria ação da qualificação profissional em detrimento da qualidade necessária do mesmo.

Os autores reconhecem que a partir dessa iniciativa, a discussão sobre uma nova educação profissional tomou um grande espaço na sociedade, envolvendo trabalhadores, empresários e Estado. No entanto, a forma de concepção dos cursos acabou por repetir o que já vem sendo feito há muitos anos pelo Sistema S e por outras ofertas de qualificação profissional. Não houve uma proposta inovadora capaz de oferecer outras relações entre teoria e prática e outra forma de educação profissional articulada a uma pública de emprego, trabalho e renda.

Uma crítica também muito forte está relacionada às concepções da proposta, que colocam a questão das competências e da empregabilidade como foco de uma educação profissional direcionada ao pragmatismo e tendo como pano de fundo a falsa noção de que qualificação significa emprego<sup>46</sup>.

A esse respeito, Antoniazzi (2005, p. 14) coloca que:

O Ministério do Trabalho, ao tomar a noção de **empregabilidade** como fundamento, faz do mercado a focalização dos processos regulatórios da formação profissional, reduzindo o processo educativo à forma instrumental para obtenção de emprego e renda. Essa noção colabora para romper com o sentido universalista das políticas públicas universais, sobretudo as concernentes às relações de trabalho e de formação.(grifos da autora)

Diante da necessidade de repensar a política pública iniciada através do PLANFOR, que acabou fracassando em muitas de suas propostas, o governo

---

<sup>46</sup> O governo FHC implementou o PLANFOR com a justificativa de que o problema de desemprego estava na falta de qualificação da mão-de-obra (ANTONIAZZI, 2005).

federal eleito em 2002 elaborou uma proposta de política pública para o período de 2003 a 2007 denominada de Plano Nacional de Qualificação – PNQ.<sup>47</sup>

Para Bulhões (2004), o PNQ preservou os objetivos nos quais o PLANFOR alcançou bons resultados, manteve uma população-alvo como prioridade, a participação de atores governamentais e da sociedade civil na definição de ações e execução dos cursos e a participação das comissões estaduais e municipais de emprego.

Os objetivos desse programa são:<sup>48</sup>:

Objetivo (Art. 2º da Resolução nº 333/2003 do CODEFAT)

O PNQ deve contribuir para promover a integração das políticas e para a articulação das ações de qualificação social e profissional do Brasil e, em conjunto com outras políticas e ações vinculadas ao emprego, ao trabalho, à renda e à educação, deve promover gradativamente a universalização do direito dos trabalhadores à qualificação, com vistas a contribuir para:

I – A formação integral (intelectual, técnica, cultural e cidadã) dos/as trabalhadores/as brasileiros/as;

II – Aumento da probabilidade de obtenção de emprego e trabalho decente e da participação em processos de geração de oportunidades de trabalho e de renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego;

III – Elevação da escolaridade dos trabalhadores/as, por meio da articulação com as Políticas Públicas de Educação, em particular com a Educação de jovens e adultos;

IV – Inclusão social, redução da pobreza, combate à discriminação e diminuição da vulnerabilidade das populações;

V – Aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade ou aumento da probabilidade de sobrevivência do empreendimento individual e coletivo;

VI – Elevação da produtividade, melhoria dos serviços prestados, aumento da competitividade e das possibilidades de elevação do salário ou da renda;

VII – Efetiva contribuição para articulação e consolidação do Sistema Nacional de Formação Profissional, articulado ao Sistema Público de Emprego e ao Sistema Nacional de Educação.

---

<sup>47</sup> Segundo Kuenzer (2006, p. 889): “As avaliações externas mostraram que o PLANFOR, além do mau uso dos recursos públicos, caracterizou-se pela baixa qualidade e baixa efetividade social, resultante da precária articulação com as políticas de geração de emprego e renda, desarticulação das políticas de educação, reduzidos mecanismos de controle social e de participação no planejamento e na gestão dos programas e ênfase em cursos de curta duração focados no desenvolvimento de habilidades específicas”.

<sup>48</sup> Informações extraídas de <http://www.mte.gov.br/pnq/conheca.asp>, acessado em 09/08/07 (BRASIL, 2007).

Outro programa destinado à educação do trabalhador foi o **PRONERA** (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), que surgiu no contexto do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, realizado em Brasília e provido pelo MST, em parceria com a UnB, a UNESCO, o Unicef e a CNBB. Seu objetivo é fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais ao estimular metodologias voltadas para especificidade do campo.

Desta forma, o PRONERA se propõe a garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados e/ou assentados nas áreas de reforma agrária. Além disso, a escolaridade média e a formação superior de educadores para atuar na promoção da educação e a sua formação continuada são garantidas. Também são oferecidos aos assentados uma formação profissional, técnico profissional de nível médio e superior para diversas áreas do conhecimento. Materiais didáticos-pedagógicos, seminários, encontros, estudos e pesquisas de âmbito regional, nacional, internacional também estão dentro das atividades desenvolvidas pelo Programa.<sup>49</sup>

O **PROEP** (Programa de Expansão da Educação Profissional), por sua vez, resulta de uma parceria do Ministério do Trabalho e Emprego com o Ministério da Educação, objetivando reformar e expandir a educação profissional no País, por meio da ampliação da oferta de vagas e melhoria de currículos, possibilitando a qualificação e requalificação profissional. Até o ano de 2007, por meio do termo de cooperação técnica e financeira estabelecida entre os dois ministérios, no âmbito do PROEP, foram investidos R\$ 19,3 milhões do PLANFOR/FAT na qualificação de 25,2 mil pessoas, segundo os dados oficiais.

O **PROJOVEM** - O Programa Nacional de Inclusão de Jovens<sup>50</sup>, destinado aos jovens de 18 a 24 anos que terminaram a quarta série, mas não concluíram a oitava série do ensino fundamental e não têm vínculos formais de trabalho, oferece oportunidades de elevação da escolaridade; de qualificação profissional e de planejamento e execução de ações comunitárias de interesse público. Por meio do curso, proporciona formação integral com carga horária de 1600 horas (1200 h. presenciais e 400 h. não-presenciais) desenvolvidas em 12 meses consecutivos e

---

<sup>49</sup> Informações extraídas de <http://www2.camara.gov.br/adaopretto/site/noticias/pronera-e-indicado-para-o-premio-darcy-ribeiro-de-educacao> (BRASIL, 2007b).

<sup>50</sup> Criado pela Medida Provisória n. 238, de fevereiro de 2005. (KUENZER, 2006)

inclui disciplinas do ensino fundamental, aulas de inglês, de informática, aprendizado de uma profissão e atividades sociais e comunitárias de forma integrada. Cada aluno, como forma de incentivo, recebe (ano de 2008) um auxílio de R\$ 100,00 (cem reais) por mês, desde que tenha 75% de frequência nas aulas e cumpra com as atividades programadas.

Segundo o Governo Federal o PROJOVEM é componente estratégico da Política Nacional de Juventude. Foi implantado em 2005, sob a coordenação da Secretaria-Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome<sup>51</sup>.

Com o objetivo de proporcionar formação profissional com escolarização para jovens e adultos, o **PROEJA**<sup>52</sup> - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, regulamentado pelo Decreto n. 5.840, de julho de 2006, abrange cursos de educação profissional técnica de nível médio com ensino médio, destinado a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir o título de técnico; formação inicial e continuada com o ensino médio, destinado a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir uma formação profissional mais rápida; formação inicial e continuada com ensino fundamental (5ª a 8ª série ou 6º a 9º ano), para aqueles que já concluíram a primeira fase do ensino fundamental. Dependendo da necessidade regional de formação profissional, são, também, admitidos cursos de formação inicial e continuada com o ensino médio.

Os cursos podem ser oferecidos de forma integrada ou concomitante. Na forma integrada o estudante tem matrícula única e o curso possui currículo único, ou seja, a formação profissional e a formação geral são unificadas. Na forma concomitante, o curso é oferecido em instituições distintas, isto é, em uma escola o estudante terá aulas dos componentes da educação profissional e em outra do ensino médio ou do ensino fundamental, conforme o caso. As instituições que optarem pela forma concomitante devem celebrar convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados.

---

<sup>51</sup> Informações extraídas de [http://www.projovem.gov.br/html/oprograma\\_apresentacao.htm](http://www.projovem.gov.br/html/oprograma_apresentacao.htm) (BRASIL, 2007c).

<sup>52</sup> Para aprofundamento dessa questão específica, ver Kuenzer (2006).

A idade mínima para acessar os cursos do PROEJA é de 18 anos na data da matrícula e não há limite máximo. A base legal do Programa é o Decreto no 5.840, de 13 de julho de 2006. Outros atos normativos que fundamentam o PROEJA são: a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004, os Pareceres CNE/CEB nº 16/99, nº 11/2000 e nº 39/2004 e as Resoluções CNE/CEB nº 04/99 e nº 01/2005.

Dirigido à geração de oportunidades de trabalho para a juventude e implementado pelo governo federal por intermédio da Lei n. 17.748, de 22 de outubro de 2003, o **PNPE** (Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego), cujo público alvo compreende jovens de 16 a 24 anos, sem experiência prévia no mercado de trabalho formal, que possuem renda familiar per capita de até meio salário mínimo, que estejam cursando ou tenham completado o ensino fundamental ou médio, com destaque para focos de discriminação social, visa:

- Promover, replicar, articular e ampliar experiências desenvolvidas pelo Governo Federal, Estados e Municípios, pelo setor privado, pelas entidades da sociedade civil ou por ação conjunta de todos esses segmentos;
- Gerar oportunidades de ocupação remunerada por meio do investimento em experiências e idéias inovadoras;
- Estabelecer e fortalecer parcerias governo-sociedade para a elaboração, implementação, monitoramento e avaliação conjunta de todas as ações do PNPE;
- Estabelecer mecanismo permanente de consultas entre o governo e a sociedade, por meio da realização de conferências temáticas, conferências regionais e Conferência Nacional sobre Alternativas de Trabalho Decente para a Juventude.

Entre outras ações do governo está o **Programa de Aprendizagem Profissional**, que consiste em formação técnico-profissional metódica que permite ao jovem aprender uma profissão e obter sua primeira experiência como trabalhador. A aprendizagem profissional consiste em formação técnico-profissional metódica que permite ao jovem aprender uma profissão e obter sua primeira experiência como trabalhador. Trata-se de instituto firmado na Consolidação das Leis do Trabalho e modificado, por intermédio da Lei 10.097, de 19/12/2000, para compatibilizar-se às exigências da Doutrina da Proteção Integral incorporadas à Constituição Federal e ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Ministério do Trabalho e Emprego definiu como estratégias de ação para revigorar a oferta e a demanda por aprendizagem:

- Estabelecimento de termos de cooperação junto aos agentes que atuam com a aprendizagem profissional, contendo plano de trabalho e metas de formação e colocação de jovens aprendizes no mercado de trabalho, com o objetivo de intensificar a promoção do jovem aprendiz;

- Ampliação das ações de fiscalização do Ministério do Trabalho e Emprego, como mecanismo para garantir o cumprimento da legislação;

- Instituição de ações de sensibilização do meio empresarial, aumentando o nível de conhecimento do empresariado acerca da legislação do menor aprendiz e seus benefícios, incentivando as empresas a aceitarem contratar jovens aprendizes. O Governo Federal certifica como Parceiras do Programa Primeiro Emprego as empresas, não condicionadas por força da Lei, que aceitam contratar aprendizes.

O governo federal afirma que concede incentivo financeiro de R\$ 1.500 por ano a cada vaga oferecida por empresas a jovens que formam o público do Primeiro Emprego. O pagamento é feito por meio de transferências bimestrais, em seis parcelas de R\$ 250.<sup>53</sup>

Para criar oportunidades de ocupação e renda para jovens de baixa renda por meio de estímulo ao desenvolvimento de pequenos negócios, foi criado projeto de capacitação associado ao crédito, chamado de **Consórcio Social da Juventude** com linha de financiamento de R\$ 100 milhões oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (Resolução do Codefat/339, de 10 de julho de 2003). O Fundo de Aval às Micro Empresas e Empresas de Pequeno Porte (Fampe) e o Funproger do Codefat dão garantia aos empréstimos.

O público alvo dessa ação é o mesmo definido nas regras do PNPE: jovens de 16 a 24 anos, em situação de desemprego, integrantes de famílias com renda mensal per capita de até meio salário mínimo, com prioridade para portadores de necessidades especiais, mulheres, afros-descendentes, indígenas e aqueles saídos de sistemas penais.

De acordo com as informações disponíveis no site oficial do governo federal, o **Projeto Jovem Empreendedor**, realizado em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) está implantado em todo o país.

São três as modalidades de crédito para jovens empreendedores:

---

<sup>53</sup> Informações extraídas de <http://www.mte.gov.br/pnpe/acoes.asp> (BRASIL, 2007d).



- Auto-emprego - financiamento de até R\$ 10 mil, com prazo de 60 meses para pagamento e 12 meses de carência;
- Micros e pequenas empresas - limite de crédito de até R\$ 50 mil, com 84 meses para o pagamento e 18 meses de carência;
- Cooperativas ou associações - teto para empréstimo de R\$ 5 mil por beneficiário e de R\$ 100 mil por cooperativa. Prazo de 84 meses para o pagamento com carência de 18 meses.<sup>54</sup>

Outro projeto oficial é o **Serviço Civil Voluntário** (SCV) é desenvolvido nas Unidades da Federação por meio de convênios firmados, principalmente, com governos estaduais e municipais. O projeto oferece oportunidade de profissionalização, formação para a cidadania, prestação de serviços comunitários e elevação de escolaridade de jovens oriundos do sistema penal ou de instituições sócio-educativas, de famílias de baixa renda, com baixa escolaridade e em situação de risco social. O SCV, que tem duração de 600 horas distribuídas em 6 meses, oferece bolsa em valor equivalente a R\$ 150 por mês, orientação profissional e encaminhamento ao mercado de trabalho.

Das 600 horas de duração estabelecidas para o SCV, 200 horas são destinadas à elevação de escolaridade dos jovens atendidos pelo projeto. Além disso, são realizados trabalhos comunitários por pelo menos 30 dias.

Os jovens são, prioritariamente, encaminhados para atividades sociais solidárias, participando em programas e ações nas áreas de educação, saúde, combate à pobreza, assistência social e cultural. Para isso, são dotados de capacitação necessária ao desenvolvimento das atividades por meio de ações de qualificação profissional. Os executores do projeto têm metas de inserção dos jovens no mercado de trabalho

Também criado pelo governo federal, o **Programa Soldado Cidadão** determinou a incorporação de um número maior de jovens para prestação do Serviço Militar Obrigatório. São beneficiados cerca de 30 mil soldados por ano, que têm acesso a cursos de capacitação e formação profissional.

O projeto faz parte do Programa Primeiro Emprego e tem como objetivo proporcionar a parte da população jovem brasileira, de perfil sócio-econômico

---

<sup>54</sup> Extraído de <http://www.mte.gov.br/pnpe/acoes.asp> (BRASIL, 2007d).

carente, cursos de capacitação profissional que possibilitam melhores perspectivas de ingresso no mercado de trabalho e que complementam a formação cívica.

Além dos Ministérios da Defesa e do Trabalho e Emprego, participam do Projeto Soldado Cidadão, o Exército, a Fundação Cultural Exército Brasileiro (Funceb), a Confederação Nacional do Comércio (CNC) e a Confederação Nacional da Indústria (CNI), essas duas últimas por intermédio do SENAC e SENAI, respectivamente.

O Soldado Cidadão está ligado ao Programa de Desmobilização de Militar Temporário, incluindo aqueles que estão prestando o Serviço Militar Inicial. O objetivo é oferecer aos militares a oportunidade de freqüentar um curso profissionalizante, criando melhores condições de competir no mercado de trabalho. Durante a participação no programa, eles recebem um salário mínimo mensal. Os cursos oferecidos abrangem diversas áreas, entre as quais Telecomunicações, Automobilística, Alimentícia, Construção Civil e Artes Gráficas, e levam em consideração as demandas regionais e a vocação manifestada pelo jovem.

Como iniciativa do Governo Federal, o **Projeto Escola de Fábrica** foi instituído pela Lei nº. 11.180, de 23 de setembro de 2005 com o objetivo de incluir jovens de baixa renda no mercado de trabalho. Essa inclusão se daria através de cursos de iniciação profissional em unidades formadoras criadas no ambiente das empresas.

Por meio do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), com recursos provenientes do Programa de Expansão da Educação profissional (PROEP), o governo intencionava certificar 40 mil jovens até dezembro de 2006, promovendo inclusão social através da iniciação profissional.

O público-alvo do projeto foram estudantes com renda per capita de até 1,5 salários mínimos, com idade entre 16 e 24 anos e que estivessem matriculados no curso regular de educação básica (ensino fundamental ou médio) ou no programa de educação de jovens e adultos (EJA), prioritariamente no ensino de nível médio. Uma vez selecionados para participar do projeto, os estudantes receberiam uma bolsa-auxílio de R\$ 150,00 durante seis meses, tempo de duração do curso, financiado pelo MEC.

O recurso previsto para manutenção do projeto foi de R\$ 25.000.000,00, dos quais R\$ 10.000.000,00 foram emprestados pelo Banco Interamericano de

Desenvolvimento (BID). Poderiam fazer parte do projeto Escola de Fábrica empresas estatais, sociedades de economia mista, administração direta, autárquica e fundacional em todas as esferas do governo, instituições privadas sem fins lucrativos, empresas privadas, instituições educacionais certificadoras.

A implantação do projeto nas empresas ficou sob responsabilidade das Unidades Gestoras que deveriam estar credenciadas no MEC. Unidade Gestora poderia ser qualquer instituição sem fins lucrativos com um ano, no mínimo, de experiência em programas sociais. Estavam incluídas Organizações Não-Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público ou outras dessa mesma natureza. Conforme o parágrafo I do artigo 6º da Lei 11.180/2005:

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.

O parágrafo I do artigo 7º trata da competência da Unidade Gestora:

À unidade gestora compete: 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;

Quanto aos estabelecimentos produtivos selecionados para participar, chamados de Unidades Formadoras, diz o parágrafo II, da referida lei:

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

As Unidades Formadoras são empresas de comércio, serviço, agricultura e indústria de grande, médio ou pequeno porte, que devem elaborar o Projeto Pedagógico de seus cursos em conjunto com a Unidade Gestora. Para certificação dos cursos está prevista mais uma parceria: as Unidades Certificadoras, que são as Instituições Educacionais parceiras, aliadas ou contratadas pelas Unidades Gestoras quando não estavam credenciadas junto ao respectivo Conselho Estadual de Educação.

Os cursos tinham carga mínima de 600 horas/aula com duração entre 6 a 12 meses. A carga horária estava dividida em 120 horas/aula de ensino básico abrangendo as disciplinas de Língua Portuguesa (Redação e Interpretação), Matemática, História e Geografia. Em outras 120 horas/aula seriam trabalhados temas transversais: noções de ética, cidadania, mundo do trabalho, legislação trabalhista, relações interpessoais, imagem pessoal, saúde, diversidade étnica, diversidade de gênero, portadores de necessidades especiais, meio ambiente e orientação social. A teoria e a prática correspondente ao conteúdo da área profissional abordada seriam trabalhadas em 360 horas/aula.<sup>55</sup>

O Conselho Nacional de Educação (CNE) reconhece 20 áreas profissionais para oferta dos cursos do projeto: 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. Cada área possui referenciais curriculares a serem consultados para elaboração da proposta pedagógica.

A supervisão do processo ficou a cargo da SETEC/PROEP, bem como o credenciamento e qualificação das Instituições Gestoras, definição dos parâmetros pedagógicos e procedimentos para o acompanhamento e avaliação das Unidades Gestoras e dos cursos implementados, estabelecimento do sistema de acompanhamento dos egressos e disponibilização dos recursos mediante avaliação prévia das ações (RUMMERT, 2005).

A missão, portanto, do Projeto Escola de Fábrica, segundo a SETEC foi:

Promover a Inclusão Social de jovens de baixa renda, através da iniciação profissional;

Fortalecer a descentralização da execução de políticas públicas através de atores sociais público-privados;

Apoiar ações de Responsabilidade Social dos setores produtivos;

Sintonizar a Iniciação Profissional (como itinerário formativo) aos Arranjos Produtivos locais, em consonância política com as diretrizes de um desenvolvimento sustentável. (MEC)

---

<sup>55</sup> Informações extraídas do Portal Setec – <http://portal.mec.gov.br/setec> (BRASIL, 2007e).

A previsão de recursos foi de R\$ 30.000,00 por curso para as Unidades Gestoras ou R\$ 15.000,00 no caso de replicação. A proposta era atender 10.000 jovens por ano em 500 Unidades Formadoras com turmas de 20 alunos.

Em uma análise das políticas de Educação Profissional que foram formuladas entre 1995 e 2005 pelos dois últimos governos federais, Kuenzer (2006) relata que, através de suas pesquisas no setor coureiro-calçadista, a maior parte dessas propostas só cumprem formalmente as metas a que se propõe, que grande parte das propostas não alcança os setores mais necessitados de formação profissional, que os cursos de longa duração não conseguem manter seus alunos porque estes precisam de formação urgente e que a realidade concreta aponta uma tendência dos jovens a “preferir ou a continuar na contravenção, ou no trabalho explorado, fazendo ‘enfiadinhos’” (KUENZER, 2006, p. 898). A autora, portanto, reafirma a precariedade das políticas públicas de educação profissional.

A precariedade é corroborada por Souza, Ramos e Deluiz (2007, p.25):

No campo da Educação Profissional, constata-se que as políticas públicas voltadas para a sua cobertura vêm se mostrando insuficientes, sobressaindo a crescente atuação do setor privado, notadamente do “Sistema S”, à margem da existência de iniciativas governamentais que visem a ampliação de sua oferta pelos sistemas de educação pública (...)

#### **2.4.2 Por representantes dos trabalhadores**

No campo da educação profissional, historicamente, iniciativas importantes foram tomadas por organizações e associações formadas pelos próprios trabalhadores, funcionando paralelamente aos sistemas oficiais.

Manfredi e Bastos (1997) pesquisaram algumas dessas iniciativas de educação profissional promovidas por sindicatos e associações culturais de trabalhadores. As autoras encontraram na imprensa sindical, indícios de cursos voltados à formação profissional desde o início do século XX até o final da década de 1930, cursos esses que eram oferecidos também à comunidade com destaque para as categorias de alfaiates, gráficos, metalúrgicos e bancários.

As experiências autônomas foram substituídas por iniciativas sindicais a partir da criação do sindicalismo oficial no final da década de 1940 e início da década de 1950. Foram organizadas escolas regulares de 1º grau, técnicas de nível ginásial (5ª a 8ª série do atual ensino fundamental), cursos supletivos noturnos de alfabetização, de admissão ao ginásio, cursos noturnos de formação profissional em áreas como

desenho técnico, português e redação, contabilidade, prática bancária, corte e costura e culinária (estes últimos voltados ao público feminino). Essas iniciativas eram mantidas com os recursos financeiros vindos da arrecadação do imposto sindical em cumprimento à legislação da época (MANFREDI; BASTOS, 1997).

Nas décadas seguintes as atividades educativas variaram entre cursos regulares de 1º e 2º graus, cursos pré-vocacionais e cursos especiais. Algumas dessas atividades eram realizadas através de convênios com entidades oficiais (SENAI, SESC, SESI ou órgãos ligados ao Ministério do Trabalho) e muitas se direcionaram aos chamados cursos supletivos de 1º e 2º grau (MANFREDI; BASTOS, 1997).

Quanto à pouca repercussão na literatura especializada das iniciativas dos trabalhadores no campo da educação, Lima (2005, p. 19) explica:

A historiografia oficial da educação não enfatiza o papel das organizações dos trabalhadores nos processos de universalização da educação. Entretanto, as ações de cunho educativo, quer táticas, quer estratégicas, sempre estiveram presentes, vinculando projeto político com projeto educativo. As ações do Estado, entretanto, incorporaram, de forma antropofágica essas experiências, mantendo-as sob controle, mesmo quando atendia as reivindicações dos trabalhadores.

Nesse processo muitas das práticas dos trabalhadores foram encampadas por setores ligados ao poder oficial e participaram da montagem da estrutura pedagógica do chamado sistema S.

Segundo Lima (2005) alguns sindicatos mantiveram a tradição das escolas de trabalhadores, apesar da ligação com o poder oficial, e, em alguns casos, até em situação de clandestinidade, o que abriu espaço para o estabelecimento da prática da formação sindical e possibilitou o desenvolvimento de práticas autônomas e comprometidas com o público a que se destinavam: os trabalhadores.

Ainda para esse autor,

Nascidas tanto da resistência à formação profissional fornecida pelas entidades patronais quanto como alternativas à educação básica oferecida pelo Estado, as escolas de trabalhadores se constituem em diversas experiências organizadas de forma autônoma (por grupos de trabalhadores ou vinculadas a sindicatos) envolvendo educação de jovens e adultos. Do ponto de vista do projeto político pedagógico, essas escolas assumem, posteriormente, o trabalho como princípio educativo, o papel politizador da educação e as atividades extraclasse como estratégia educativa, idéias que fazem parte de uma concepção de educação integral, sintetizadas no trinômio “tecnia-logia-nomia” e “conhecimento-trabalho-cidadania”. (p. 21):

Manfredi e Bastos (1997, p. 124) afirmam que iniciativas de construção de experiências de formação profissional por grupos de trabalhadores datam do período de resistência à ditadura:

Criadas como focos de resistência e de luta, nos bastidores do movimento sindical oficial, tais experiências transformaram-se em ensaios de propostas alternativas àquelas fornecidas pelos sistemas oficiais existentes (Sesi, Senai, Sesc. etc), pautando a formação para o trabalho numa perspectiva que fortalecesse o conhecimento, a consciência política e a capacidade de luta dos próprios trabalhadores.

As experiências dessas escolas e dessas práticas tiveram uma importância decisiva na elaboração de propostas de educação para os trabalhadores e com o tempo, foram organizadas e documentadas pelos setores interessados a fim de compor uma proposta e uma filosofia de trabalho acerca da educação profissional.<sup>56</sup>

Com a fundação da Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM) da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1992, e diante das mudanças no mundo do trabalho decorrentes do processo de reestruturação produtiva, a questão da formação profissional se torna, mais ainda, tema fundamental para os sindicatos. Como resultado das preocupações e negociações dentro do movimento sindical foi concebido o **Programa Integrar**<sup>57</sup>, com base nas orientações da CUT e apoio das Universidades (LIMA, 2005).<sup>58</sup>

### 2.4.3 Pelas ONGs

As Organizações não-governamentais – ONGs-<sup>59</sup> participam de uma parte da sociedade civil<sup>60</sup> que se organiza e procura respostas para problemas que o Estado não consegue ou não quer resolver. No Brasil, essas organizações existem há muito

<sup>56</sup> Em 1989 foi organizado o Conselho de Escolas Operárias com o intuito de socializar as experiências que estavam sendo realizadas nos grandes centros urbanos, discutir e aprofundar os assuntos de interesse comum. MANFREDI e BASTOS (1997).

<sup>57</sup> Programa de qualificação e de educação integral com elevação da escolaridade dos trabalhadores, desenvolvido com base nas orientações da CUT com apoio das Universidades. LIMA (2005).

<sup>58</sup> Segundo Laudaes e Quaresma (2003, p. 1): A CUT, que até a década de 80, se limitava mais à formação política de seus dirigentes e filiados e, através de seus sindicatos, à preparação imediata para um aposte de trabalho, através de treinamento reduzido à necessidade funcional e operacional, na década de 90 assumiu responsabilidade de formação escolar e técnica, numa proposta de integração da capacidade laboral e acadêmica do trabalhador.

<sup>59</sup> Segundo Oliveira e Haddad (2001,p.63), “a alcunha ONG provém do sistema ONU, e foi incorporada pelo Banco Mundial para designar praticamente toda entidade que não pertença ao Estado”.

<sup>60</sup> Em seu uso mais tradicional, “sociedade civil” é parte de um binômio e faz contaponto com o Estado. Corresponde à população de cidadãos, ou esfera privada, e abrange suas variadas formas de organização e expressão – com ou sem fins lucrativos, podendo ser legalmente constituídas ou espontâneas e informais (OLIVEIRA e HADDAD, 2001, p.62).

tempo, mas é nos anos 1990, com a reforma do Estado e sua retração nas políticas públicas, que a atuação das ONGs se dissemina como parceiras do poder público na execução de projetos sociais que envolvem a educação profissional, fato que trouxe uma indefinição sobre os limites entre o público e o privado e levantou muitas ressalvas quanto ao controle das verbas públicas destinadas a esses parceiros.

Para Deluiz, Gonzalez e Pinheiro (2003, p. 1):

Em um contexto de redefinição das relações entre Estado e sociedade civil, reconhece-se como legítima a existência de um espaço ocupado por instituições situadas entre o mercado e o Estado, como as organizações não-governamentais (ONGs), que fazem a mediação entre coletivos de indivíduos organizados e as instituições do sistema governamental. É construída uma nova esfera entre o público e o privado, denominada público-não-estatal, e surge uma ponte de articulação entre as duas esferas, dada pelas políticas de parceria.

As relações construídas entre o Estado e a sociedade civil são fruto tanto da reorganização do Estado, onde transfere parte de suas responsabilidades para a sociedade, quanto das lutas dos movimentos sociais para reivindicação de direitos e maior participação social (DELUIZ, GONZALEZ e PINHEIRO, 2003).

Há uma grande tradição de trabalho das ONGs no campo da educação<sup>61</sup>, particularmente no campo da educação profissional no desenvolvimento de projetos, prestação de serviços sociais e assessoria. Algumas iniciativas dessas organizações acabaram servindo de modelos para projetos oficiais, dado o sucesso de sua atuação, e em outros projetos elas atuaram como consultoras.

Para Gohn (2006), na abordagem da forma de educação que é exercida pelas ONGs, a categoria da educação não-formal está presente nas atuações da maioria das ONGs (entre outras representações da sociedade civil).

Gohn (2006) trabalha com um conceito amplo de educação, abordando educação formal, informal e não-formal, e constrói uma reflexão abrangente sobre a educação não-formal dentro da pedagogia social<sup>62</sup>. A autora diferencia a educação não-formal das outras formas de educação por meio de análise comparativa de modo a delinear os espaços de cada uma delas.

Ela demarca os campos de desenvolvimento da seguinte forma: educação formal é a que é desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente planejados;

---

<sup>61</sup> Nos anos 60 e 70, um conjunto de pequenas organizações constituídas por grupos de pessoas oriundas dos setores das igrejas, dos partidos políticos e das universidades, organizam-se em entidades – associações civis sem fins lucrativos – para se dedicar ao trabalho social junto aos setores mais pobres da população (OLIVEIRA e HADDAD, 2001, p.75).

<sup>62</sup> A pedagogia social trabalha com coletivos e se preocupa com os processos de construção de aprendizagem e saberes coletivos (GOHN, 2006).



a informal é aquela em que os indivíduos aprendem na vivência de seu processo de socialização – família, bairro, clube, amigos etc. – carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende no “mundo da vida”, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas e cotidianas (GOHN, 2006, p.2).

#### **2.4.4 Pelas Empresas**

Na construção histórica da industrialização brasileira, a presença dos empresários industriais nas formas de educação profissional vem de longa data. Desde o início do processo de desenvolvimento industrial a preocupação com o controle, em 1º lugar, da massa de trabalhadores que se formava aparecia nas ações relacionadas à educação e formação dos trabalhadores<sup>63</sup>.

A necessidade do controle por parte dos empresários e da burguesia brasileira se deu, e se dá, de variadas formas representando uma faceta importante da constituição e manutenção do sistema capitalista, mesmo com toda sua brasilidade. Em nome desse controle, toda uma estrutura foi criada de modo a formar um sistema de apoio aos interesses dos que se colocaram a frente do processo de desenvolvimento da indústria brasileira.

Assim, a representatividade da burguesia industrial foi construída e garantida desde 1820 com a criação da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (SAIN), depois em 1904, pelo Centro Industrial do Brasil (CIB) transformado em Confederação Industrial do Brasil em 1933, resultando na criação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) em 12 de agosto de 1938 (RODRIGUES, 1998)<sup>64</sup>.

Com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)<sup>65</sup> pelo então presidente Getúlio Vargas, através do Decreto-Lei nº 4048 de Janeiro de 1942 o governo institucionalizou a rede de ensino industrial que julgava ser necessária para o desenvolvimento do país e, repassou-a para o controle da burguesia industrial.

---

<sup>63</sup> Questão abordada no capítulo 1.2.

<sup>64</sup> Dados mais completos em RODRIGUES (1998).

<sup>65</sup> No Decreto-lei nº 4048 de janeiro de 1942 o SENAI foi chamado de Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, sendo modificado em novembro daquele mesmo ano para Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial pelo Decreto-Lei nº 4936. (RODRIGUES, 1998)

Rodrigues (1998) fez um estudo aprofundado sobre a constituição da CNI e a criação de sua tríade pedagógico SENAI, SESI e IEL. Neste estudo o autor evidencia a intenção política da burguesia industrial de assumir o controle do desenvolvimento do país, através de uma análise pormenorizada das ações e dos discursos proferidos pelos dirigentes dos órgãos citados.

Sobre o pensamento pedagógico da CNI o autor explicita que seu trabalho buscou atingir dois objetivos fundamentais:

Em primeiro lugar, a pesquisa buscou demonstrar que a burguesia industrial não é neófito no debate educacional: o empresariado industrial há décadas preocupa-se com a (con)formação da força de trabalho, elaborando um projeto hegemônico-pedagógico para a sociedade brasileira. Tal preocupação, inclusive, concretizou-se em ações pedagógicas de massa efetivas empreendidas fundamentalmente pelo SENAI e SESI. (RODRIGUES, 1998, p. 128)

Na trajetória das ações da burguesia industrial relacionadas à educação dos trabalhadores, as características e necessidades da produção foram historicamente servindo de base para as ações pedagógicas. Deste modo, as formas de organização do trabalho foi determinante nas metodologias e formas de educação preconizadas pelo meio industrial, onde “a competitividade é tomada como paradigma pedagógico” (RODRIGUES, 2002, p. 114).

Passando pelas necessidades e imposições de uma linha de produção apoiada nos pressupostos do fordismo e mais recentemente, nos da produção flexível, registra-se uma opção de trabalho pedagógico subordinada a uma lógica adequacionista, onde a educação deveria atender as demandas da produção (RODRIGUES, 1998).

A respeito dessa questão Aprile e Barrone (2005, p. 7) dizem que:

O envolvimento das empresas nas ações educativas não é uma prática nova, mas uma iniciativa que, desde a década de 90, tem sido profundamente marcada por demandas postas pelo cenário socioproductivo cuja marca está na busca de uma força de trabalho qualificada e competente e, por suposto, as condições para tal seriam dadas pela educação geral.

Para Moraes e Lopes Neto (2005) outra questão que também motivou o empresariado foi a da certificação que, a partir dos anos 1990, foi impulsionado a criar um sistema próprio, desvinculado das políticas de educação profissional e de escolaridade. Essa questão é levantada pelos autores como uma dificuldade no que diz respeito à elaboração de políticas públicas de educação, trabalho e emprego que abranjam todas as camadas da população.

Para Cêa (2006, p. 411) estratégias como a criação do PLANFOR deram respaldo legal e financeiro a iniciativas voltadas à formação, qualificação e educação profissional por confederações, sindicatos, associações, ONGs que “tornaram-se gestores e agentes das ações de qualificação profissional, por intermédio do PLANFOR, em conjunto com órgãos públicos e privados ligados ao campo educacional.”

#### **2.4.4.1A atuação do SENAI**

O SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, criado pelo Decreto-Lei nº 4048, de 22 de janeiro de 1942, é uma entidade de direito privado organizada pelo empresariado industrial, através da CNI - Confederação Nacional da Indústria e pelas federações de indústrias nos estados.

O fato de ser mantido com recursos públicos, mas ser gerido pelo setor privado, revela uma tensão permanente entre o público e o privado, onde o público, de acordo com Moraes (2000, p. 85), “reduz-se basicamente aos interesses privados”.

Com atuação em todo o território nacional, visa a atender às necessidades de qualificação de profissionais para os setores industriais e atividades assemelhadas, incluindo serviços industriais de utilidade pública, serviços de reparação, conservação e manutenção, comunicação e pesca.

A mesma autora destaca três constatações que revelam o direcionamento das atividades do SENAI na sociedade brasileira:

A oferta do SENAI é dirigida a trabalhadores empregados;

O SENAI dirige-se ao mercado formal de trabalho e atende fundamentalmente as grandes empresas;

A clientela do SENAI é esmagadoramente do sexo feminino. (MORAES, 2000, p. 98)

Como uma das ações do SENAI, os cursos profissionalizantes de Aprendizagem Industrial voltados para jovens de 14 a 24 anos que completaram no mínimo a 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental são ofertados em todas as 25 unidades do SENAI Paraná e em algumas cidades vizinhas. O objetivo é qualificar os alunos para o ingresso no mercado de trabalho, possibilitando ao aluno atuar no mercado de trabalho durante o curso, na condição de aprendiz.

Segundo dados extraídos do site oficial do SENAI<sup>66</sup> a Aprendizagem Industrial é dividida em três eixos: Aprendizagem Profissional Básica, Aprendizagem Profissional Industrial e Aprendizagem Profissional na Empresa

A modalidade de Aprendizagem Profissional Básica foi criada, preferencialmente, para jovens desfavorecidos economicamente, com idade entre 14 e 18 anos e com estudo até, no mínimo, a 5ª série do Ensino Fundamental. O curso é realizado apenas através de parcerias do SENAI/PR com instituições que atendem jovens nesta faixa etária. Esses jovens são indicados pelas empresas e instituições parceiras do SENAI.

A Aprendizagem Básica oferece apenas um curso, o de Auxiliar Administrativo e de Produção Industrial. Esse curso é ofertado por todas as Unidades do SENAI no estado do Paraná. Segundo as orientações do SENAI ao final do curso, o adolescente estará apto a realizar rotinas administrativas, auxiliar no processo de controle de materiais e na preparação de máquinas e equipamentos, seguindo normas e procedimentos internos.

O curso está atualmente estruturado em 3 fases, sendo a primeira de reforço escolar e integração social, a segunda com ênfase em rotinas administrativas e informática e a terceira para a aquisição de conhecimentos básicos nas áreas de eletroeletrônica e mecânica.

A oferta de cursos é definida de acordo com a característica econômica de cada região do Estado. A carga horária dos cursos de Aprendizagem Industrial Profissional varia entre 800 e 1600 horas e o processo de seleção é realizado pelo SENAI/PR através de provas e entrevistas.

No Paraná, o SENAI foi instalado em 12 de março de 1943, no âmbito do Sistema FIEP - Federação das Indústrias do Estado do Paraná. Alinhado às políticas de desenvolvimento do estado, o SENAI do Paraná vem desenvolvendo projetos de vertente tecnológica, gestão de recursos humanos, reconfiguração dos espaços físicos, gestão da qualidade, redefinição da filosofia da educação profissional, sempre com o intuito de promover investimentos sólidos e assegurar o atendimento das demandas do setor produtivo industrial.

---

<sup>66</sup> <http://www.pr.senai.br//orientacao/aprendizagem> (SENAI, 2007).

Na modalidade de Aprendizagem Profissional Industrial, o SENAI/PR oferece cursos nas seguintes áreas:

1. Automotiva
2. Eletrônica
3. Gestão
4. Gráfica e Editorial
5. Marcenaria
6. Metalmecânica
7. Têxtil e Vestuário

Em Curitiba, os cursos ofertados são:

- Auxiliar Administrativo e de Produção Industrial
- Eletrônica Industrial
- Eletrotécnica Industrial
- Mecânica Geral
- Mecânica Industrial
- Confecção Industrial
- Editoração Gráfica
- Mecânica Automotiva Leve

As cargas horárias dos cursos de Aprendizagem Industrial Profissional do SENAI/PR são as seguintes:

<b>Área</b>	<b>Cursos</b>	<b>Carga Horária</b>
Automotiva	Mecânica Automotiva Leve	800 h
	Mecânica Automotiva Pesada	800 h
	Processos Produtivos da Indústria Automotiva	1600 h
Eletroeletrônica	Eletrônica Industrial	1200 h
	Eletrotécnica Industrial	1200 h
	Eletroeletrônica de Manutenção Industrial	1260 h
Gestão	Auxiliar Administrativo e de Produção Industrial	815 h
Gráfica e Editorial	Editoração Gráfica	800 h
	Impressor Off-Set	800 h
Marcenaria	Marcenaria	1200 h
Metalmecânica	Mecânica Geral	1600 h

Área	Cursos	Carga Horária
	Mecânica Industrial	1200 h
	Mecânica de Manutenção Industrial	1260 h
	Ferramentaria	800 h
Têxtil e Vestuário	Confecção Industrial	800 h

Além das atividades de aprendizagem desenvolvidas nas suas próprias instalações, o SENAI/PR atende a aprendizagem profissional no âmbito da própria empresa. A Aprendizagem Profissional na empresa capacita jovens para ingressarem no mercado de trabalho como aprendizes. Os jovens beneficiados pela aprendizagem são indicados pelas próprias empresas com vínculo ao SENAI/PR. Na modalidade de Aprendizagem Profissional na Empresa, as aulas e as atividades são todas feitas nas empresas filiadas ou conveniadas ao SENAI/PR e à FIEP/PR. O SENAI/PR fornece o acompanhamento e a orientação da aprendizagem, cedendo, além de material didático, o processo administrativo escolar, a certificação e a qualificação dos professores que ministram os cursos.<sup>67</sup>

A trajetória histórica do SENAI, da qual o SENAI/PR faz parte, revela uma intenção explícita de adequação da educação do trabalhador às necessidades dos setores produtivos, “uma variável econômica simultaneamente determinando e determinada pelo desenvolvimento industrial” (RODRIGUES, 1998, p.134)<sup>68</sup>. O caráter de treinamento como adestramento também é um ponto importante a ser considerado quando a atuação do SENAI é analisada, ainda o que se percebe é que “o que serve à indústria tem que ser aprendido de forma eficiente” (FRIGOTTO, 2001, p. 209).

Pela oferta de cursos mencionada também se verifica a preocupação de adequação deste tipo de escola às necessidades da indústria, já que todos os cursos têm relação com o tipo de indústria que prevalece num grande centro como Curitiba. Ainda segundo Frigotto (2001, p. 209): “Há neste particular uma

<sup>67</sup> Informações extraídas de <http://www.pr.senai.br/orientacao/aprendizagem> (SENAI, 2007).

<sup>68</sup> Segundo o autor citado “os empresários industriais brasileiros, através da Confederação Nacional da Indústria, desde sua fundação, em 1938, sempre estiveram presentes no campo da luta hegemônico-pedagógica, buscando criar homens à sua imagem e necessidade” (RODRIGUES, 1998, p. 135).

investigação permanente das necessidades da indústria e de acordo com elas modifica-se o processo pedagógico”.

## **Capítulo 3 METODOLOGIA**

Neste capítulo será especificado o método pelo qual se procedeu a estruturação, coleta e análise dos dados. Serão abordados também dados gerais sobre as empresas analisadas e suas respectivas escolas.

### **3.1 A opção metodológica e os primeiros resultados**

Diante da forma de abordagem do problema investigado neste trabalho optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa. Para Richardson (2007, p. 90):

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Uma primeira etapa da pesquisa constituiu-se num estudo exploratório. Através da revisão bibliográfica, cujos resultados fizeram parte do capítulo anterior, se pretendeu compreender a lógica da construção das idéias relacionadas à educação dos trabalhadores desde os primórdios da história do Brasil. Para Marconi e Lakatos (1999, p. 85):

As fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo, permitirá que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência e elaboração do plano geral da pesquisa.



O resgate da construção histórica, necessário à opção de pesquisa, permitiu alargar a compreensão das dinâmicas atuais presentes nas ações públicas e privadas que se dirigem a essa forma de educação.

Segundo Richardson (2007, p. 92):

(...) é essencial estudar o desenvolvimento histórico de um fenômeno para revelar mudanças em sua conceituação através do tempo. O propósito desse estudo não é de apenas registrar mudanças em sua aparência ou essência, mas revelar a natureza dinâmica da relação entre a aparência e a essência do fenômeno.

O autor está abordando, com essa afirmação, uma das conseqüências metodológicas da adoção da lógica dialética na pesquisa social, que “permite-nos reconhecer a especificidade histórica e a construção social dos fenômenos existentes (...)” (RICHARDSON, 2007).

Deste modo, a questão da legislação relacionada à educação também foi abordada porque sintetiza e sinaliza aspectos estruturais importantes da sociedade brasileira, sobretudo, das camadas que definem tais legislações. Assim, foi dada uma ênfase maior na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96 por entender que essa Lei, diante de toda construção social e histórica da educação brasileira, representou um marco no tocante à educação profissional. O contexto de disputas políticas e ideológicas entre a sociedade civil organizada, representada principalmente, nesse caso, por educadores e o governo, e também entre diferentes concepções dentro do campo educacional, está registrado na forma com que essa lei foi construída, modificada e aprovada pressionada por interesses do governo da época.

A revisão de literatura procurou ressaltar as características da sociedade brasileira que se repetem e que se manifestam num processo social complexo como é a educação. A partir da LDB n. 9394/96, a elaboração do decreto n. 2208/97 também foi tratado nesta pesquisa por se tratar de uma legislação que provocou alterações profundas na estruturação do ensino médio e profissional brasileiro. Da mesma forma, o decreto n. 5154/2004 que voltou a alterar toda estrutura daquele nível de ensino na tentativa de recuperar uma trajetória que havia sido interrompida. Novamente apareceu a difícil tarefa de esmiuçar todo contexto social e político que serviu e serve ainda como pano de fundo para as maiores ações dirigidas à educação, em particular, no caso desta pesquisa, à educação de trabalhadores.

Dentre as muitas questões subjacentes ao assunto, optou-se por trabalhar um pouco com duas que se repetem muito nos discursos oficiais e empresariais – a questão da qualificação e a questão da competência. No decorrer da pesquisa foi preciso dedicar um tempo para resgatar as origens destes conceitos e para compreender de que forma foi feita a introdução deles na educação. Buscaram-se referências sobre esses assuntos em autores que vêm trabalhando com eles há muito tempo, nem todos do campo da educação, a fim de conseguir uma visão mais ampla sobre as questões.

A partir da abordagem da educação profissional como política pública foi necessário adentrar nos programas e projetos propostos pelo Estado, para conhecer melhor de que forma as ações como estas são pensadas e a quais públicos se dirigem. Nesse aspecto há uma dinâmica também complexa de construção de objetivos, seleção de público alvo, alocação de recursos, formação de parcerias e execução propriamente dita. A idéia foi, a princípio, conhecer os programas para construir uma visão geral sobre as opções educacionais oferecidas atualmente aos trabalhadores e inteirar-se das contradições subjacentes.

Na mesma linha de pensamento, foi pesquisada, sob forma de revisão bibliográfica, a formação profissional ofertada por representantes dos trabalhadores, como sindicatos e associações, pelas ONGs e pelas empresas. A formação e a educação profissional acontecem a partir de vários setores da sociedade, de várias formas e em momentos diversos, a intenção de trabalhar com informações desse todo foi de criar condições de analisar de forma mais aprofundada as iniciativas que acontecem dentro das empresas. O direcionamento ao objeto de estudo escolhido – escolas que são mantidas por empresas - não justificaria a desconexão com o contexto maior da educação profissional brasileira.

Depois de definidas e aprofundadas as questões pertinentes a este marco teórico, optou-se por procurar, na região de Curitiba, por escolas que fossem mantidas por empresas e oferecessem, no seu espaço de produção, educação profissional. Nessa busca, chegou-se a duas escolas que atendiam às condições escolhidas e que poderiam abrir a possibilidade de serem pesquisadas. As escolas pertencem a duas empresas do setor industrial metal-mecânico, localizam-se na região de Curitiba e aceitaram receber uma visita com agendamento prévio e que, para efeitos dessa pesquisa, serão denominadas **Empresa A** e **Empresa B**. A

educação oferecida nestas escolas é voltada para capacitação profissional de jovens aprendizes, que ainda vão iniciar no mercado de trabalho.

Assim, o universo de alunos atendidos pelas escolas escolhidas compreende jovens de 14 a 24 anos, que tenham concluído o Ensino Fundamental, estejam matriculados na escola regular, cursando ou iniciando o ensino médio e tenham sido selecionados pelos exames realizados através do SENAI e depois das próprias empresas.

Durante a revisão bibliográfica já havia sido percebida a dificuldade relacionada à questão do ensino médio e a profissionalização. De um lado as lutas e disputas históricas na defesa de uma educação que atenda também a questão profissional e de outro a tentativa de protelar ou dificultar o acesso à profissionalização com a alegação que deste modo os jovens ficariam mais tempo nos bancos escolares, melhorando com o tempo os índices de ascensão escolar. Considerando a questão de classe social, essa discussão se complexifica, pois não são todos os jovens que têm condições de permanecer mais tempo exclusivamente nos bancos escolares, para muitos a questão da profissionalização tem um caráter urgente.

Estas questões participaram para delimitar o universo pesquisado – jovens que buscam uma formação profissional direcionada concomitante com seus estudos regulares. Por definição também das escolas escolhidas esses jovens estão entre as idades de 14 a 24 anos, conforme já explicitado. A educação profissional pesquisada localiza-se, portanto, no nível médio de escolarização.

No primeiro contato tanto com a Empresa A como com a Empresa B percebeu-se certa resistência em participar da pesquisa. As pessoas responsáveis foram, no início, reticentes quanto à possibilidade da pesquisadora ir até as escolas. Na empresa A houve um facilitador, pois foram dadas boas recomendações da pesquisadora e o fato de ser aluna da UTFPR teve um peso positivo para o aceite da pesquisa. Na empresa B a resistência pareceu maior, pois a pessoa responsável entrou em férias na época do contato e a que ficou no lugar argumentou que não poderia decidir o assunto. Foi preciso esperar o responsável retornar do período de férias e retomar a negociação para a realização do trabalho.

Para ambas as empresas, o que preocupava mais era a idéia de ter alguém observando o trabalho e interferindo, mesmo que só com a presença, no desenvolvimento das atividades. A idéia de ser observado estava ligada à idéia de

ser avaliado e estar exposto e talvez isso, para ambas as empresas não fosse desejável. Foi percebido, assim, que a insistência no contato direto com os instrutores e com os alunos poderia impossibilitar o acesso às escolas das empresas.

Diante disso, foi feita uma proposta alternativa de visita onde não haveria a necessidade de assistir às aulas, conversar com os alunos ou instrutores. Foi acordado então, entrevistar apenas os gestores das escolas, porque eles têm uma visão do todo e conhecem os pormenores do processo pedagógico e, com eles, fazer uma visita orientada às instalações das escolas a fim de perceber dados do ambiente tanto no aspecto físico como no aspecto humano. Essa proposta foi aceita por ambas as empresas e em seguida foi feito o agendamento das entrevistas e das visitas.

### **3.2 As entrevistas**

Para orientar as entrevistas foi feito um roteiro (Apêndice) com as questões mais relevantes para a pesquisa, caracterizando a opção de entrevista guiada, que segundo Richardson (2007, p.212):

...é utilizada particularmente para descobrir que aspectos de determinada experiência produzem mudanças nas pessoas expostas a ela. O pesquisador conhece previamente os aspectos que deseja pesquisar e, com base neles, formula alguns pontos a tratar na entrevista. As perguntas dependem do entrevistador, e o entrevistado tem a liberdade de expressar-se como ele quiser guiado pelo entrevistador.

A entrevista guiada é uma técnica da opção metodológica da entrevista não estruturada, que, por sua vez, “procura saber que, como e porque algo ocorre, em lugar de determinar a freqüência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita” (RICHARDSON, 2007, p.208).

A opção pelo método da entrevista pretendeu ser coerente com a prática dialógica, pois permite uma liberdade de opinião e de expressão e também oportuniza uma interação entre entrevistador e entrevistado. Para Bauer e Gaskell (2002, p, 74):

A entrevista é uma troca de idéias e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso tanto o (s) entrevistado (s) como o entrevistador estão, de maneira diferentes, envolvidos na

produção do conhecimento. Deste modo a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades.

Foram feitas coletas de dados com os gestores de ambas as escolas sobre o perfil dos alunos, a estrutura educacional oferecida, os mecanismos de promoção e os objetivos ao oferecer tal formação. Ambos os responsáveis pelas escolas receberam o roteiro de pesquisa antes da visita, por e-mail, conforme havia sido combinado e para que não houvesse dúvidas quanto aos interesses da pesquisa.

### **3.3 Sobre a Empresa A no Brasil**

No Brasil desde 1954, a Empresa A - principal integrante do Grupo A na América do Sul - oferece produtos e sistemas para todos os fabricantes de veículos instalados no país e em Curitiba desenvolve atividades e produtos ligados à Tecnologia Automotiva, Tecnologia Industrial, Bens de Consumo e Tecnologia de Construção.<sup>69</sup>

Segundo dados extraídos do site oficial da empresa, no mercado nacional de reposição automotiva, a empresa oferece a maior rede e a mais abrangente linha de produtos. Em 2006, a Empresa A registrou um faturamento líquido de R\$ 3.7 bilhões, com investimentos de mais de R\$ 113 milhões. Suas quatro unidades fabris - localizadas em Campinas (SP), Curitiba (PR) e Aratu (BA) - empregam cerca de 11.500 colaboradores. Na América do Sul, o Grupo A emprega quase 15.000 pessoas e registrou em 2006 um faturamento líquido de mais de R\$ 5.0 bilhões, com investimentos que passaram de R\$ 155 milhões.

Conforme dados da empresa, o Grupo A é líder mundial no fornecimento de tecnologia e serviços. Em 2006, cerca de seus 260 mil funcionários contribuíram para que fosse atingido o faturamento de 43.7 bilhões de euros nos setores de tecnologia automotiva, tecnologia industrial, bens de consumo e tecnologia de construção. O Grupo A é composto por cerca de 300 subsidiárias e empresas regionais em mais de 50 países. Esta rede mundial de desenvolvimento, produção e distribuição é a base para continuidade do crescimento. A empresa A foi fundada em Stuttgart, em 1886, como Oficina de Mecânica Fina e Eletrotécnica e investe mais de

---

<sup>69</sup> Informações extraídas do site oficial da empresa que por condição de anonimato não será mencionado no trabalho.

3 bilhões de euros a cada ano em pesquisa e desenvolvimento, o que resultou em 2006 em mais de 3000 patentes em todo o mundo..

### **3.3.1 A unidade visitada em Curitiba**

A unidade da Empresa A em Curitiba localiza-se na Cidade Industrial (CIC), ocupando mais de 70 mil metros quadrados de área construída. A fábrica, inaugurada em 1978 e hoje com cerca de quatro mil empregados, exporta 50% da produção para a Alemanha, Estados Unidos e Ásia. A unidade possui certificados de qualidade total e ambiental.

Atualmente a Empresa A produz e fornece para o mercado brasileiro, Europa, Estados Unidos e Ásia os sistemas de injeção eletrônica Diesel. Os sistemas de injeção Diesel da Empresa A são projetados e produzidos para permitir que motores Diesel sejam cada vez mais potentes e econômicos, e que atendam às mais exigentes legislações de emissões do mundo.

## **3.4 Sobre a Empresa B no Brasil**

A Empresa B é uma subsidiária da multinacional B do Japão e foi instalada no Brasil em 1980, com a construção da unidade fabril em Curitiba-PR. Outras unidades - Pindamonhangaba (SP) e São Paulo (SP) e as outras empresas do grupo, em Manaus (AM) e Betim (MG) – compõem o restante do grupo.

Segundo reportagem de revista especializada, atualmente é a terceira empresa do mundo na fabricação de autopeças e componentes automotivos. São seus clientes a maioria das montadoras instaladas no Brasil, além de empresas da América do Sul e do Norte, Europa e Ásia. Também segundo reportagem, a parte ambiental também é privilegiada com programas internos e uso de matérias-primas ecologicamente corretas, como o gás refrigerante R134, que não agride a camada de ozônio.

Produtos: Sistema de ar condicionado (compressor, caixa de ar-condicionado, tubos, mangueiras, condensador, filtro secador), sistema de aquecimento e ventilação para automóveis e caminhões, sistemas de ar condicionado para ônibus.

### **3.4.1 A unidade visitada em Curitiba**

Os treinamentos para os trabalhadores da Empresa B do Brasil em Curitiba começaram em 1987, em parceria com o SENAI. Em 1999 foi idealizada pelo presidente da empresa uma escola com prédio próprio que contribuísse também para o desenvolvimento da comunidade local. Essa escola recebeu apoio da Escola Técnica da empresa B do Japão e foi inaugurada em setembro de 2001 com cursos para os empregados da produção<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> Informações extraídas do jornal interno da empresa B.

## Capítulo 4 RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos a partir das análises dos dados coletados nas escolas das empresas objeto da pesquisa.

### 4.1 Dados gerais das escolas das Empresas

Dentro do organograma da **Empresa A** a escola é denominada como Engineer Technical School através da sigla ETS<sup>71</sup>. As atividades foram iniciadas em 1978 quando foi construída a planta de Curitiba e a escola está situada na mesma planta da empresa.

No que diz respeito à organização administrativa, o setor responsável pelas atividades da escola é o Setor de Aprendizagem Industrial, sob a gerência do Setor de Recursos Humanos.

Quanto à equipe responsável pelas atividades da escola, a equipe de ensino, é constituída por três instrutores (funcionários contratados pela empresa para essa finalidade), sendo um engenheiro, um estudante de engenharia e um estudante de administração. Não há representação da comunidade externa.

A escola oferece o curso de Mecânica Industrial de Produção para os menores aprendizes (objeto desta pesquisa) e treinamentos variados para os colaboradores da empresa ou externos.

O curso de Mecânica Industrial de Produção é realizado no período de dois anos concomitantemente com o curso de aprendizagem industrial ofertado pelo SENAI. O aluno cumpre 4 horas diárias de estudo na empresa e 4 horas diárias no

---

<sup>71</sup> Sigla utilizada primeiramente pela matriz.



SENAI, além de seguir com seus estudos na escola regular, ao mesmo tempo. Depois de cursar os dois anos, o aluno permanece por mais seis meses na empresa em período integral, onde é finalizada sua integração nos processos da produção, como uma espécie de especialização com estágio. No total, o curso compreende cinco semestres ou dois anos e meio.

A **Empresa B** tem sua matriz, fábrica e escola no mesmo endereço, porém a escola fica num prédio próprio, separado do restante das edificações.

Quanto à questão administrativa, a escola, considerada como um departamento está sob a responsabilidade do Setor de Treinamento da empresa, que por sua vez faz parte do Setor de Recursos Humanos. O entrevistado é analista de Recursos Humanos da empresa e gestor da escola.

Quanto à equipe de ensino, os instrutores são funcionários que recebem treinamento específico para essa função. A empresa conta com a experiência acumulada de sua matriz no Japão, que também mantém uma escola e parte do treinamento vem sugerido através dos treinamentos internos, troca de experiências e material.

A escola oferece cursos e treinamentos para a própria empresa e para a comunidade oferece o curso de Aprendizagem Industrial em Mecatrônica. Este curso tem uma carga horária de 1900 horas mais um projeto realizado pelos alunos no final do curso. As horas são distribuídas em 11 meses, o aluno fica o dia todo na escola (4 horas pela manhã, 4 horas à tarde e 1 hora de almoço). São ofertadas 10 vagas por ano.

## 4.2 A clientela das escolas

Quanto à origem geográfica da clientela que frequenta o curso, segundo o gestor da escola da **Empresa A**, não há uma concentração do entorno da empresa, pois os alunos vêm de várias localidades.

Segundo dados do setor de Aprendizagem Industrial, 7% dos alunos pertencem a famílias com renda entre R\$ 501,00 a R\$ 1000,00; 58% com renda entre R\$ 1001,00 a R\$ 3000,00; 15% entre R\$ 3001,00 a R\$ 4000,00 e 20% com

renda maior que R\$ 4000,00.<sup>72</sup> Quanto à distribuição por sexo, os dados da escola indicam que, em média, as turmas são formadas de 30% mulheres e 70% homens.

Para frequentar o programa de Menores Aprendizizes da Empresa A, o aluno deve ter de 16 a 18 anos, estar cursando o ensino médio e ter passado pela seleção do SENAI e da empresa.

Na **Empresa B** também não há uma concentração específica na procura por vagas na escola. Segundo o gestor, existe uma propaganda entre as escolas de Ensino Médio das redondezas e entre os familiares e conhecidos dos funcionários da empresa, o que faz com que a procura por informações sobre o processo seletivo comece com até seis meses de antecedência. A tradição da empresa e da própria escola tem um peso relevante nesta procura.

Não há uma pesquisa formal sobre as condições sócio-econômicas dos alunos. A exigência é que o candidato a uma vaga na escola esteja cursando o segundo ano do ensino médio em uma escola pública e tenha passado pela seleção do SENAI.

### **4.3 A visão das empresas sobre a educação**

Ambas as empresas cumprem, com a manutenção e funcionamento das escolas, a obrigatoriedade da contratação de aprendizes conforme previsto na Lei nº 11.180/2005 e no Decreto nº 5.598/2005.

Segundo informações oficiais,

O decreto nº 5598/2005, regulamenta as disposições legais previstas na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT - e no Estatuto da Criança e do Adolescente, pertinentes à contratação de aprendizes, postas para realização do comando do artigo 227 da Constituição Federal.

A regulamentação também da nova configuração da contratação de aprendizes, contida pela Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, que, ao alterar o artigo 428 da Consolidação das Leis Trabalhistas, aumentou a idade máxima do aprendiz para vinte e quatro anos.

Assim, aprendiz é o maior de quatorze anos e menor de vinte e quatro anos que celebra contrato de aprendizagem, nos termos do art. 428 da Consolidação das Leis

---

<sup>72</sup> Pesquisa realizada em 08/2006 pelo Setor de Aprendizagem Industrial sobre o Perfil Sócio-econômico e cultural dos Menores Aprendizizes da CtP/ETS, cedida pelo responsável pela escola.

do Trabalho – CLT, não se aplicando a idade máxima prevista a aprendizes portadores de deficiência.<sup>73</sup>

Ainda sobre a legislação, diz o artigo 9º do Decreto nº 5.598/2005:

Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional.<sup>74</sup>

Sobre a visão das empresas a respeito de educação, de acordo com as informações retiradas do site oficial da **Empresa A**, além de cumprir a legislação, a educação com foco na formação profissionalizante de adolescentes é um dos pilares da sua política sócio-cultural, o que faz com que ela realize uma série de projetos e ações que visam este objetivo. Para estes projetos a meta é, segundo a empresa, de crescimento nos atendimentos, buscando atrair a cada dia mais jovens para o mundo da educação cidadã. Além dos projetos próprios, a empresa A afirma que patrocina e/ou apóia outras iniciativas sociais de diversas entidades nas regiões onde possui unidades fabris.

Para a **Empresa B** a educação é uma preocupação constante e são oferecidas periodicamente oportunidades para os funcionários se manterem atualizados. A proposta da manutenção da escola está representada nos dizeres da placa de inauguração do prédio da escola: “Ensinar é arte de poucos, aprender é necessidade de todos, aplicar os conhecimentos é virtude dos sábios.”

Segundo o gestor da escola, a educação é um dos pilares da cultura da empresa. Todos os setores demonstram um cuidado especial e um profundo respeito pelas atividades da escola, colaborando para a manutenção de uma cultura que já vem da matriz no Japão e que aqui no Brasil adquire características próprias, mas com a mesma importância.

Em ambas as escolas, no entanto, o que se demonstrou através das falas dos responsáveis foi a chamada pedagogia da fábrica, termo cunhado por Kuenzer (2002). Essa percepção resulta da observação de uma série de procedimentos, medidas, argumentos que justificam uma adaptação ou adequação dos alunos da escola às necessidades de atuação e comportamentos da própria empresa.

---

<sup>73</sup> Dados extraídos de <http://www.planalto.gov.br/casacivil/site/exec/arquivos.cfm?cod=1843&tip=doc> (BRASIL, 2005a)..

<sup>74</sup> Informação extraída de <http://www.planalto.gov.br/ccivil> (BRASIL, 2005b).

O aluno é considerado como um futuro trabalhador da empresa, assim toda organização de trabalho que educa o funcionário estende-se aos alunos. Segundo Kuenzer (2002, p. 76):

A forma de organizar o trabalho na fábrica contém um projeto pedagógico, muitas vezes pouco explícito, mas sempre presente. Seu objetivo é a constituição de um certo tipo de trabalhador, conveniente aos interesses capitalistas; (...)

Uma fala do gestor da Empresa B ilustra bem essa percepção de educação:

Se alguém pergunta se o trabalho da escola compensa os investimentos, respondo que desde a criação da escola a empresa tem **aumentado os níveis de qualidade e lucratividade**<sup>75</sup>, ou seja, vale a pena.

No entanto, é oportuno lembrar, mais uma vez, que as práticas pedagógicas e/ou educacionais, por serem relações sociais, sempre vão constituir-se em espaços de contradição. Para Aprile e Barone (2005, p.13), tratando da educação dentro das empresas:

As práticas educativas desenvolvidas internamente a estas empresas têm mão dupla. Podem reiterar e reforçar a histórica relação capital/trabalho presente na produção capitalista. Podem, ainda que de modo tênue, reverberar no questionamento desta relação e na emergência de um padrão diferenciado na relação capital e trabalho, contributivo para a construção da qualificação de trabalhadores que, atentos ao seu papel histórico, intervenham na sociedade concreta.

#### 4.4 Dados pedagógicos

A escola da **Empresa A** segue as orientações pedagógicas do SENAI.

A seleção dos alunos é feita através do SENAI e a cada semestre são selecionados 36 candidatos de um total aproximado de 800 inscritos através de processos próprios. Dos 36 candidatos selecionados, a Empresa A, através de uma série de mecanismos, seleciona 12 candidatos para fazerem parte do programa. Assim, a cada semestre inicia-se uma turma com 12 alunos.

O curso segue uma grade curricular que distribui os conteúdos pelos semestres, com uma duração total de dois anos e meio. As aulas acontecem de segunda a sexta-feira no horário das 8h às 12h e das 13h às 17h, com 1 hora para almoço.

---

<sup>75</sup> Termos destacados pela pesquisadora por serem característicos da pedagogia do capital (FRIGOTTO, 2001; KUENZER, 2002).

Quanto à metodologia utilizada pelos instrutores, o planejamento prevê aulas expositivas e práticas durante todo o curso. A escola possui um espaço próprio dentro da Empresa A, equipada com máquinas iguais às da produção, mas voltadas especificamente para aprendizagem. Os instrutores acompanham o aluno todo o tempo, seja na aula expositiva ou na parte prática e o aluno deve desenvolver cada etapa do processo tal qual é feito na produção.

O material didático utilizado são apostilas feitas pelos instrutores com explicações, instruções e desenhos.

O aluno é avaliado através de um documento chamado de ferramenta avaliativa<sup>76</sup>, elaborada pelos profissionais da escola. Entre os aspectos (que a empresa chama de competências) que são avaliados e registrados na ferramenta citada estão:

- conhecimento do que foi abordado em aula verificado através de avaliação teórica e de atividade prática na oficina;

- habilidade com o manuseio dos equipamentos e peças, verificada através de atividade prática e observação do dia-a-dia;

- atitudes, avaliadas através da observação diária e de entrevista individual agendada com o instrutor;

- um parecer descritivo feito pelo instrutor e uma auto avaliação onde o aluno pode colocar as questões que julgar necessárias.

As competências são transformadas em valores numéricos, que somados, resultam em uma nota geral do aluno. Este, por sua vez, é chamado a tomar ciência de sua avaliação e junto com seu instrutor assinar o documento depois de confirmar se concorda ou não com o que foi registrado. Ao final do curso a avaliação fica arquivada em papel e no sistema.

A principal expectativa da Empresa A é que o aluno consiga trabalhar em equipe. É esperado também que o aluno tenha iniciativa, facilidade de relacionamento e comunicação.

A parte prática é realizada durante todo o processo e visa estabelecer relações entre teoria e prática e ocorre com maior ênfase no último semestre em período integral.

---

<sup>76</sup> Trata-se de um tipo de formulário que contém todos os objetivos a serem alcançados pelos alunos por disciplina e onde é registrado seu desempenho.

Quanto às estratégias utilizadas pela escola para abordagem da questão disciplinar e comportamental, existe uma ficha de advertência para registro de possíveis problemas disciplinares. Além disso, a questão comportamental é avaliada junto com todas as outras competências durante todo o desenvolvimento do curso. Na ficha de advertência, bem como na ferramenta avaliativa, questões disciplinares ficam registradas e são arquivadas na ficha do aluno. O registro geral de desempenho é feito tanto quando há problemas como quando o desempenho se revela acima das expectativas.

O concluinte recebe um certificado de Mecânico Industrial de Produção fornecido pela empresa.

Na **Empresa B** a escola também segue as orientações e diretrizes pedagógicas do SENAI, que também é responsável pela primeira fase da seleção dos alunos. Na escola a seleção é feita através de provas eliminatórias de conhecimento em matemática, física, química e redação. Para os aprovados nessas primeiras provas há um teste prático que consiste em montar uma peça, seguindo as instruções dadas, no tempo de duas horas. Este teste também é eliminatório e os aprovados passam, como última fase da seleção, por testes psicológicos, de atenção, concentração, lógica e raciocínio.

Os aprovados ingressam como alunos da escola e assinam um contrato de 11 meses, tempo de duração do curso. As aulas acontecem em período integral, das 7h25min às 17h10min, de segunda à quinta-feira, com uma hora de almoço perfazendo um total de 1900 horas na carga horária total. As turmas são formadas com 10 alunos. Sobre o último processo de seleção o gestor da escola relatou que começaram com 210 inscritos, destes 195 compareceram às primeiras provas, nestas foram selecionados em média 50 alunos para o teste prático, que por sua vez, selecionou em média 30 candidatos para os últimos testes, de onde foram selecionados os 10 alunos que frequentaram o curso em 2007.

Segundo o gestor da escola, a metodologia utilizada pelos instrutores segue um padrão de aulas expositivas e práticas ao longo do curso e o material didático eminentemente técnico vem da escola da matriz do Japão. Outros materiais são feitos pelo pessoal da empresa. O gestor levantou em sua fala a impossibilidade de importar o mesmo curso do Japão para o Brasil, dadas as diferenças culturais e sociais dos dois países. Assim, apenas a parte técnica é comum às duas escolas.

O curso é dividido em módulos e cada módulo é avaliado através de prova escrita ou trabalho de pesquisa, acompanhado sempre de atividades práticas e vivência no cotidiano da empresa. Nas duas últimas semanas do curso o aluno escolhe uma das áreas da empresa onde pretende trabalhar e faz uma prática mais intensiva durante esse tempo.

Quanto às estratégias utilizadas pela escola para abordagem da questão disciplinar, a equipe responsável se vale de um conjunto de regras, comportamentos e atitudes que são passados aos alunos no início do curso e também aos seus pais, que participam de uma reunião para tomarem ciência do funcionamento e das normas da escola. Havendo necessidade, os pais são chamados ao longo do curso para tomarem ciência do desempenho de seu filho.

O concluinte recebe um certificado de Técnico em Eletromecânica Industrial pela empresa junto com o SENAI.

#### **4.6 As expectativas pessoais e profissionais dos alunos quanto aos cursos**

Na **Empresa A**, segundo o entrevistado, os alunos vêm em busca de uma oportunidade de primeiro emprego e crescimento profissional inspirados, em grande parte, no conhecimento sobre as vantagens e oportunidades que os funcionários da empresa têm. Segundo a pesquisa realizada pelo setor, 35% dos alunos escolheram o curso por apresentar interesse pessoal pela profissão correspondente, 34% por acreditar que o curso oportuniza melhores possibilidades no mercado de trabalho, 24% por influência da família/amigos e 7% por acreditar que o curso estava mais adequado às suas aptidões.

Sendo o curso realizado em concomitância com o SENAI, a pesquisa interna também levantou alguns dos motivos que levaram os alunos a procurarem o programa de aprendizagem industrial. Entre eles 46% dos alunos responderam que procuraram o SENAI em busca de uma formação profissional voltada para um futuro emprego, 27% em busca de uma formação profissional voltada para o futuro curso superior e os demais por outras razões como conhecimento, cultura geral e inserção no programa de menor aprendiz.

Quanto à **Empresa B**, a grande expectativa dos alunos, mesmo enquanto ainda são apenas candidatos a uma vaga na escola, é a oportunidade do primeiro

emprego e da formação concomitante. É de conhecimento público que a maioria dos alunos da escola fica contratada como funcionário da empresa ao término do curso. Segundo o gestor, das últimas seis turmas a contratação foi de 100%, dado que deve motivar consideravelmente os candidatos e os alunos.

#### 4.5 As visitas

A primeira visita aconteceu na escola da **Empresa A**, no dia 05 de dezembro de 2007, às 14 horas. O responsável atendeu com pontualidade e a entrevista aconteceu em uma sala ampla e coletiva de trabalho onde havia várias mesas com várias pessoas. Através dos olhares de observação e curiosidade das pessoas ao redor percebeu-se que o ambiente pode ter interferido no conteúdo das respostas de entrevistado, pois ele estava falando do trabalho *daquelas* pessoas<sup>77</sup> presentes na sala. Não seria também demais apontar o que poderia ser considerada uma questão de gênero nesta situação, pois, a entrevistadora era a única mulher na sala.

No decorrer da entrevista o responsável foi muito solícito, respondeu de bom grado a todas as perguntas e não se furtou a dar todas as explicações pedidas. Toda fala dele foi cheia de entusiasmo, de alguém que sente muita satisfação no que faz e acredita legitimamente no trabalho desenvolvido por sua equipe. O desconforto de estar supostamente sendo avaliado foi percebido porque em vários momentos apareceu e transpareceu na sua fala, a questão de “não haver nenhuma pedagoga” (falado somente no feminino) participando da elaboração e planejamento do trabalho pedagógico desenvolvido, deixando subentendido ter conhecimento da existência de um profissional que poderia responder por esses aspectos, no caso o pedagogo, especialista em educação, e que não estava presente no processo educativo, apesar de ressaltar os esforços dos outros profissionais, que não podem ser desconsiderados.

O responsável demonstrou uma visão abrangente do processo educacional, diferente do que era esperado pela pesquisadora e falou da necessidade de construir um projeto político-pedagógico próprio da escola para balizar as ações e orientar o trabalho de todos. Falou também do quanto seria interessante ter alguém da pedagogia auxiliando na construção e no enriquecimento de suas metodologias e

---

<sup>77</sup> Na sala estavam instrutores, alunos e a chefia da escola, todos homens.



processos. Segundo ele, há algumas orientações do SENAI, mas são muito gerais e a especificidade e a prática já consolidada desta escola mereceriam uma atuação exclusiva.<sup>78</sup>

Outro ponto interessante da entrevista foi conhecer uma pesquisa, feita com os alunos por iniciativa do entrevistado, para construir uma caracterização da sua clientela. Segundo ele, um dia se deu conta de que não sabia quem eram esses alunos, de onde vieram, como viviam, como eram suas famílias, etc., e então decidiu fazer uma pesquisa e construir perfis que ajudassem a conhecer melhor sua clientela. O entrevistado forneceu uma cópia impressa dos resultados da pesquisa e uma apostila como exemplo da metodologia usada pelos instrutores.

Para mostrar como os processos de avaliação dos alunos são realizados, o entrevistado mostrou as fichas de acompanhamento na tela do computador e algumas já preenchidas onde foi possível perceber que o acompanhamento se dá de muito perto e com muita constância. Neste momento foi interessante e inesperado perceber um campo da ficha onde o aluno tem espaço para discordar da avaliação preenchida pelos instrutores. O entrevistado pediu então que a pesquisadora escolhesse aleatoriamente uma ficha e observasse esse campo, no qual justamente o aluno colocou algumas questões em dúvida. Quando isso acontece, o procedimento é explicar para o aluno porque ele obteve aquele resultado e entrar num consenso esperando dele maturidade e responsabilidade.

A visita na escola da **Empresa B** foi agendada com um pouco mais de dificuldade, pois não é uma prática comum permitir o acesso de pessoas externas nas dependências da empresa. O controle por parte da empresa é bastante rígido neste aspecto. A primeira data que havia sido agendada, dia 17/12/2007, foi desmarcada pelo responsável pela escola e remarcada para o dia 19/12/2007 às 13h30min com horário de término, no máximo, às 15h. Desde o primeiro contato da pesquisadora com os responsáveis pela escola da empresa houve dificuldade em conseguir um horário para uma entrevista ou para uma visita, pois, segundo eles, os dias de trabalho são preenchidos de forma fechada, não havendo tempo hábil para interrupções na rotina.

A entrevista começou com trinta minutos de atraso, pois o responsável<sup>79</sup> estava em uma aula de Inglês que é ofertada pela empresa para seus funcionários.

---

<sup>78</sup> Quando questionado sobre suas idéias o responsável explicou que tem muito interesse na área de humanas e que sua esposa é pedagoga em uma escola.

Segundo ele, na sua agenda estava reservado o horário das 14 h. A entrevista começou numa sala reservada, na recepção, e depois mudou para uma outra sala, também reservada, por causa do barulho da primeira. As respostas e comentários do entrevistado foram sendo anotados no decorrer da conversa, o seu telefone celular tocou várias vezes durante a entrevista e ele atendeu a todas as ligações demonstrando a dificuldade de abrir um espaço de tempo em sua jornada de trabalho. Quando o agendamento da visita e entrevista ainda estava sendo planejado, foi difícil encontrar uma data porque, ora os alunos estariam em avaliações, ora os instrutores estariam em curso, ora o responsável teria reunião e ainda haveria a correria de fechamento do ano letivo.

Na época agendada a equipe responsável pela escola estava procedendo à seleção dos alunos novos, o que demanda uma série de procedimentos que ocupam intensamente os horários de trabalho. A entrevista foi interrompida duas vezes também por um funcionário da empresa que, juntamente com o entrevistado, é responsável pela seleção dos alunos da escola para o próximo ano, e como as decisões tinham que ter a participação do entrevistado, as interrupções eram necessárias.

Na medida do possível o entrevistado respondeu a todas as perguntas, foi solícito e receptivo. No momento da visita na escola a conversa foi mais rápida, pois o tempo reservado à entrevista estava acabando. Não foi possível tirar fotos das salas nem observar os alunos e instrutores e a escola estava vazia e algumas salas estavam sendo arrumadas. Naquele dia haveria a inauguração de um espaço novo no prédio da escola e o responsável precisava conferir os preparativos.

As informações levantadas nesta visita foram bem mais limitadas do que as obtidas na Empresa A. Do mesmo modo com que a entrevista aconteceu, de forma rápida e entrecortada, os outros contatos tentados com o responsável foram rápidos e difíceis. A quantidade de informação disponível na internet é bem diferente nas duas empresas. Sobre a primeira foi possível encontrar muita informação, inclusive sobre a escola, com facilidade, enquanto que sobre a segunda não foi possível encontrar praticamente nada. O entrevistado da Empresa B mencionou que a não divulgação dos dados da escola é parte da política da empresa e deve ser

---

<sup>79</sup> O responsável pela escola da empresa B não demonstrou tanto entusiasmo em participar da pesquisa quanto o da escola da empresa A, sua fala foi mais direta e sintética resultando em menos material para análise.

respeitada por todos os funcionários. Segundo ele, os dirigentes da empresa não querem correr o risco de ter suas iniciativas sociais e com a escola usadas no campo da política local para beneficiar determinados partidos ou políticos.

## **4.5 Observações do ponto de vista de uma profissional da pedagogia**

### **4.5.1 – Sobre a Escola da Empresa A**

A escola de aprendizagem da Empresa A não faz parte das políticas de responsabilidade social desenvolvidas pela empresa. Seu funcionamento não tem caráter social já que seleciona e aceita somente os melhores candidatos e a questão econômica e social não tem relevância no processo de seleção. Existem outros projetos desenvolvidos pela empresa que fazem parte das políticas de responsabilidade social e agregam seus respectivos incentivos fiscais.

Sobre os benefícios, a empresa atende às exigências da Lei do Menor Aprendiz e o aluno recebe um salário que pode chegar a R\$ 1000,00 até o fim do curso (existe uma tabela de progressão salarial). A empresa fornece o transporte, material escolar, plano de saúde, plano odontológico, participação nos lucros, auxílio funeral, 13º salário, férias, enfim, todos os benefícios de qualquer outro colaborador da empresa.

É feito um acompanhamento dos egressos por parte da escola e nos primeiros seis meses após o término do curso são feitas reuniões semanais para acompanhamento dos alunos, o que é facilitado pelo fato de que a maioria continua fazendo parte da empresa, na produção, na própria escola como instrutores, ou em outro setor da empresa. Com a manutenção da escola, a empresa cumpre a legislação e prepara mão de obra qualificada.

Segundo o gestor, a escola é muito apreciada e querida pela empresa e seus colaboradores e o trabalho é muito respeitado tanto internamente como por outras empresas do setor. Já existem casos de filhos de colaboradores, cujos pais foram alunos da escola, estarem participando do mesmo processo trazendo um sentimento de orgulho muito forte para todos e mantendo uma tradição que veio do fundador da empresa e que em Curitiba já existe há trinta anos.

A escola da Empresa A possui um espaço próprio, com equipamentos de última geração onde o aluno deve passar por todos os processos, desde a confecção de um componente, de uma peça, até à operação mais técnica e remota de um equipamento. As máquinas são iguais às usadas na produção, mas são somente para uso pedagógico e as peças montadas na aprendizagem ficam somente na escola, isto é, nada do que é produzido durante o período de aprendizagem vai ser comercializado pela empresa. As instalações são de alta qualidade, distinguindo o trabalho da escola quando comparado com outras escolas profissionais. Alunos com equipamentos defasados ou mesmo inexistentes não acontecem neste caso.

Na opinião do gestor, a preocupação com a construção do conhecimento por parte do aluno, desde as fases mais elementares até o momento da prática profissional em que são usadas máquinas para simplificar a produção, representa uma visão do processo de aprendizagem que pode ultrapassar uma visão simplesmente técnica.

Ainda segundo o gestor, os instrutores acompanham todo o processo e como muitos também foram alunos, a relação com os aprendizes acaba acontecendo de uma forma facilitada. Neste aspecto, a proximidade entre os instrutores e os alunos pode significar uma diferença importante se comparada às chances de proximidade entre um professor e um aluno de uma escola regular, principalmente, levando em consideração todos os esforços que a empresa faz no sentido de construir através dessa relação toda uma aprendizagem subliminar<sup>80</sup>. O respeito que os instrutores conquistaram vem tanto da sua experiência prática como de sua formação acadêmica, são pessoas falando sobre algo que conhecem bem e que estão representando a empresa, ou seja, são os representantes do poder. Sobre essa questão é possível perceber a educação que se constrói no dia-a-dia da escola, assim como na produção: a empresa educa o trabalhador aprendiz de forma a construí-lo na medida de suas necessidades.

As salas de aula são amplas e planejadas e onde ocorrem as aulas expositivas as carteiras são dispostas em “U” e os alunos usam o uniforme e os equipamentos de segurança que são exigidos num ambiente de produção. A escola

---

<sup>80</sup> Para Frigotto (2001, p. 209): “Aprendem-se aí diversas lições. O instrutor (que vem da fábrica) e o patrão são pessoas que “ajudam a vencer na vida”. É a chamada pedagogia da fábrica que, sob diversas formas trabalha para a conformação do trabalhador.

possui elementos próprios de um ambiente escolar como decoração de Natal (a pesquisa foi realizada em dezembro), quadro de aniversários, editais com a grade curricular e recados aos alunos. Segundo o gestor, na sua visão, é importante que não se perca a referência de escola, com seus detalhes e características próprias.

Existe uma preocupação com o conforto e bem estar dos alunos revelada através da disposição e qualidade dos móveis, salas de aula, equipamentos de informática, iluminação, banheiros e vestiários de uso próprio da escola.

O responsável pela escola demonstrou grande conhecimento de cada aluno e grande empenho pelo sucesso da escola. Quando comentou sobre os alunos, demonstrou conhecê-los pelo nome e conhecer o desempenho, facilidades e dificuldades de cada um deles.

#### **4.5.2 – Sobre a Escola da Empresa B**

Com a escola, a Empresa B também cumpre as exigências da Lei de Aprendizagem e a cota de menores aprendizes. As políticas de responsabilidade social desenvolvidas pela empresa não estão relacionadas à escola, mas a outros projetos que a empresa realiza com a comunidade.

Os benefícios dos alunos são os mesmos de um funcionário regular, atendendo também às exigências da legislação. Ao final do curso a equipe da escola faz um acompanhamento trimestral do aluno durante o seu primeiro ano de trabalho, através de um questionário onde se pode sinalizar alguma dificuldade que possa ser trabalhada durante o curso.

A escola da Empresa B possui um espaço próprio, em prédio separado do restante da empresa, cuidadosamente planejado e mobiliado para fins de aprendizagem. Existe uma preocupação visível com as instalações e sua adequação às necessidades dos alunos e de seus processos de aprendizagem, as salas de aula são amplas, arejadas, bem iluminadas e com equipamentos de última geração, tanto os de aprendizagem técnica como os de informática e microeletrônica.

A escola tem um auditório usado para reuniões e apresentações e as salas direcionadas à aprendizagem das técnicas de produção num nível mais informatizado são equipadas com robôs iguais aos usados na produção, com a mesma especificação e configuração. Para chegar a essa etapa da aprendizagem o

aluno passa pelos processos mais básicos aonde vai aprendendo e entendendo os processos técnicos e administrativos relacionados à produção.

Existe uma preocupação com o processo de aprendizagem da parte técnica do trabalho e existem também preocupações e cuidados relacionados à dimensão humana do trabalho e do trabalhador. Essas preocupações são observadas na disposição das mesas e dos equipamentos que na maioria das vezes sugerem trabalho em equipe e não construções individuais. O engajamento dos pais no processo também ilustra a dimensão humana e o conhecimento de que os alunos são ainda adolescentes e, portanto, estão em uma fase de processo de formação que ainda necessita da presença e da participação dos pais.

O acompanhamento feito pelos instrutores e pelo gestor através de seu relato extrapola a dimensão eminentemente técnica da escola e revela um cuidado explícito com a formação geral dos alunos e com seu desenvolvimento técnico de modo a contribuir com uma inserção mais preparada no mundo do trabalho, o trabalho realizado nos setores de produção da própria empresa. Nesse aspecto, é importante mencionar que mesmo inseridos e representando as necessidades da empresa, os instrutores<sup>81</sup> demonstram um esforço para socializar o seu saber, caracterizando uma das contradições<sup>82</sup> inerentes ao processo (KUENZER, 2002)<sup>83</sup>.

### 4.5.3 – Sobre o processo como um todo

Um ponto importante quando se analisam iniciativas como essas é trazer à reflexão a questão do desemprego no Brasil. A análise desse tipo de educação não deve ser descolada das condições gerais da sociedade onde, “os jovens no Brasil, assim como em outros países do mundo, constituem o grupo social mais escolarizado e mais desempregado, ou, mesmo, inserido em trabalhos precários” (SEGNINI, 2000, p. 76)<sup>84</sup>. Tendo essa referência é possível entender porque os

---

<sup>81</sup> Segundo Kuenzer (2002, p. 161): “O instrutor, por sua vez, é o principal pedagogo do trabalho capitalista, na medida em que é ele que ensina aos operários;” A mesma relação se dá entre os instrutores e os alunos das escolas.

<sup>82</sup> Sobre a contradição inserida no capitalismo, Saviani (1994, p. 161) coloca: “o trabalhador não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber.”

<sup>83</sup> Em sua pesquisa a autora percebeu que “os instrutores estavam mais envolvidos no processo de democratização do saber que os supervisores” (KUENZER, 2002, p. 159).

<sup>84</sup> Segundo Pochmann (2004, p. 387): “Quanto à questão da escolaridade, percebe-se que as taxas de desemprego se elevaram a um ritmo mais rápido justamente para os níveis de maior escolaridade entre 1992 e 2002. Para os segmentos com 14 anos de estudo, a desocupação cresceu 76,9%, três vezes a mais que o ritmo de desemprego para os segmentos educacionais até três anos de estudo”.

alunos da escola e as pessoas que trabalham com eles direta ou indiretamente dão tanto valor para as atividades e as possibilidades da escola. Para os jovens trabalhadores, o fato de ter alcançado a chance de ser um aluno destas escolas funciona como uma sensação de garantia de emprego e possibilidades reais de sobrevivência.

Contudo, a questão da forte seletividade das escolas e do tipo de ensino direcionado ao saber fazer denotam uma relação onde o processo educativo está subordinado às necessidades da produção e consiste em uma educação excludente e fragmentada. Considerando o contexto mais amplo, Segnini (2000, p.79) complementa:

(...) A qualificação assim compreendida expressa relações de poder no interior dos processos produtivos e na sociedade; implica também o reconhecimento que escolaridade e formação profissional são condições necessárias, mas insuficientes, para o desenvolvimento social. Isso porque se sabe que somente políticas e ações concretas, que possibilitem real desenvolvimento social e econômico (distribuição de renda, reforma agrária, reforma do sistema de saúde e educacional), podem estar superando desigualdades e construindo condições sociais que redundam em cidadania. (...)

Quanto à questão propriamente pedagógica cabe salientar que ambas as escolas pesquisadas privilegiam um tipo de saber que é iminentemente prático e adequado às necessidades da produção. Alguns dos problemas encontrados por Ramos (2002, p. 412) em relação aos documentos oficiais que tratam da educação profissional de nível técnico podem ser identificados nas práticas das duas escolas pesquisadas, pois na sua prática, elas:

...a) reduzem as competências profissionais aos desempenhos observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c) consideram a atividade profissional competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não colocam a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenho: os conteúdos da capacidade.

Por conteúdos da capacidade a autora toma as ações e aprendizagens mentais que não dependem diretamente da ação, são os processos mentais que ocorrem no campo da abstração e que necessitam de outros tempos e oportunidades para seu melhor desenvolvimento. Um ensino voltado exclusivamente para as práticas do trabalho, aqui entendido como emprego/função não beneficia esse tipo de aprendizagem.

Algumas das questões levantadas por Kuenzer (2006) quando analisa as políticas do governo federal relacionadas aos jovens trabalhadores contrastam com alguns aspectos encontrados nessas escolas. Não há como comparar o caso das escolas pesquisadas e as iniciativas oficiais de forma pontual, contudo, guardadas as proporções, é possível verificar que iniciativas como as observadas nessas escolas oferecem oportunidades mais efetivas que aquelas que cumprem “apenas formalmente suas metas” (KUENZER, 2006, p.896).

A dificuldade da permanência dos jovens nos projetos, como ainda aponta Kuenzer (2006), é uma das questões que são superadas nas escolas pesquisadas, mesmo tendo que cumprir exigências em três turnos os índices de evasão ou desistência são praticamente nulos. O abandono da escola regular comprometendo o nível de escolarização também é evitado, já que a permanência na escola da empresa depende da permanência na escola regular e essa condição acaba garantindo uma abrangência maior de conhecimentos que serão adquiridos e construídos pelos jovens no período de aprendizagem de uma profissão.

A questão do baixo auxílio financeiro se revela como uma das principais causas de desistência dos jovens nos programas oficiais (KUENZER, 2006). Já nas escolas pesquisadas os jovens têm a questão financeira como um dos pontos fortes de permanência nos cursos. As vantagens financeiras somadas à garantia de colocação nas empresas após o término dos cursos faz com que a procura por essas escolas cresça a cada ano.

Autores como Kuenzer (2006), Rummert (2005), Cêa (2000, 2006) e outros que estudam a distribuição de recursos para os projetos e programas ligados às políticas públicas ressaltam inúmeras vezes a inadequação da distribuição e da gestão de tais recursos, o que deixa uma dúvida que provavelmente já se saiba a resposta – se bem gerenciados e devidamente acompanhados, esses recursos poderiam manter iniciativas que se adequassem às necessidades dos trabalhadores em uma escala muito mais ampla do que a praticada nas escolas pesquisadas, que, como visto, atende a uma parcela muito pequena da população.

Entretanto, ressaltando a contradição inerente a todo processo social, ao lado dos aspectos técnicos desenvolvidos pelas escolas e que qualificam seus alunos, como bem afirma Frigotto (2001, p. 209): “há todo um processo de ‘orientação educacional’, muito eficiente (...)” que, implícita ou explicitamente, atendem aos interesses da empresas e que conformam seus futuros trabalhadores.



Esse mesmo autor, tratando da pedagogia do SENAI, mas que pode também ser considerado para as escolas pesquisadas, pondera:

Da análise que efetivamos sobre a pedagogia do SENAI percebemos que contrariamente ao que se enfatiza neste tipo de formação profissional – o preparo técnico – tem-se um processo de formação de um conjunto de maneira de ser, de pensar, de agir, atributos “morais”, funcionais ao desempenho profissional no interior do processo produtivo da fábrica. Ou seja, as relações máquina-aprendiz, a forma de organização interna das oficinas, os valores que se passam as atitudes e hábitos que se reforçam e/ou se destroem, as imagens de trabalhador bem-sucedido e fracassado, as figuras de patrão, os traços, enfim, de assiduidade, pontualidade, etc., indicam que o ponto básico desse processo educativo é formar, produzir “bons trabalhadores”. Trabalhadores que se submetem mais facilmente às relações capitalistas de trabalho no interior da fábrica. (FRIGOTTO, 2001, p. 210)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta assumida com essa pesquisa, de enriquecer os debates sobre a educação profissional e buscar, nas práticas pedagógicas de duas empresas, formas de educação que ofereçam oportunidades diversificadas de formação do trabalhador, cumpriu-se na medida em que trouxe mais elementos e informações sobre o universo dessas práticas.

A oportunidade de conhecer um pouco melhor como se dá o processo pedagógico em escolas que são mantidas por empresas e são organizadas e geridas por profissionais que não têm formação na área pedagógica traz dados importantes para o campo da educação, porque essas práticas co-existem com outras e muitas vezes são tomadas como referência no que diz respeito à educação e formação profissional. Dentro do universo pesquisado, foi possível estabelecer muitas relações com as referências teóricas consultadas e analisadas durante o processo da pesquisa bibliográfica. Tomando por base os autores escolhidos, sabendo que estas escolhas já resultam de opções teóricas anteriores, onde se considera a educação como um processo inteiro, não eminentemente voltado para o trabalho prático, foi uma experiência extremamente esclarecedora a chance de chegar tão perto de práticas que usualmente são estudadas apenas na teoria.

Foi por meio da revisão bibliográfica e do resgate histórico acerca das ações relacionadas à formação e educação profissional que as análises das práticas atuais foram não só possíveis, mas foram também esclarecedoras. Um ponto bastante comum na revisão bibliográfica é a crítica às formas de educação profissional que se direcionam ao trabalho entendido como emprego. Esta forma de conceber a educação do trabalhador é facilmente delineada quando se estuda com mais proximidade práticas como as pesquisadas nas escolas das empresas. O meio

produtivo forma o trabalhador, e, no caso das escolas, forma os instrutores e por conseqüência da ação destes, os alunos, num processo muito amarrado com as necessidades da empresa. Analisando esse processo, pode-se dizer que as empresas, com sua forma de organização do trabalho, não só formam o trabalhador, mas acabam por conformá-lo.

Essa conformação dos alunos às necessidades das empresas fica muitas vezes diluída num discurso de exaltação. A seletividade das escolas é tão drástica que os que conseguem continuar o processo são levados a acreditar que devem fazer todo o possível para corresponder à oportunidade que tiveram. A situação do desemprego, das condições difíceis de vida que os jovens presenciam a todo o momento também acabam por confirmar essa situação, que vai se tornando mais complexa à medida que tanto os jovens, como suas famílias, presenciam as dificuldades daqueles que ingressam nos programas oficiais e que se deparam com uma realidade bem diferente do que é proposto nas políticas públicas de educação profissional.

Desse modo, foi importante conhecer as práticas pedagógicas das empresas para não só identificar seus interesses, mas também para buscar alternativas nas quais se busque uma formação integral do jovem trabalhador. Nesse sentido, é preciso reconhecer que o fato das escolas pesquisadas terem como condição não só a matrícula dos alunos no ensino regular, mas sua freqüência e desempenho, aproxima essa forma de educação das premissas de uma educação que procure articular os conhecimentos gerais e científicos com aqueles que são próprios do mundo do trabalho. Essa observação remete à resposta para a pergunta de pesquisa: *Quais elementos presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas em duas escolas de fábrica indicam que essa educação participa de um processo integral de formação humana?* Ou seja, as possibilidades de integração entre os saberes escolares e os saberes do mundo do trabalho são alguns desses elementos.

A questão da remuneração é outro ponto importante a ser considerado, pois muitos dos jovens têm uma necessidade urgente de recursos financeiros e não podem, nas condições concretas de vida, adiar o ingresso no mercado de trabalho até o fim do ensino médio ou superior. Esse ponto, nas políticas públicas de educação profissional, tem se mostrado bastante frágil e motivo de evasão por parte dos jovens. Essa evasão dos programas oficiais é, muitas vezes, proporcional ao

aumento da inserção dos jovens nas formas de trabalho precarizado. A todo o momento é preciso retomar a questão da democratização do ensino, sob o risco de diluir a questão da seletividade e da elitização das escolas pesquisadas nas vantagens aparentes. Então, em que pese tanto a manutenção do aluno na escola regular quanto o aporte financeiro para sua sobrevivência serem considerados elementos importantes para um processo integral de formação humana, a necessidade de políticas públicas que atendam a maioria dos jovens que se encontram em condições precárias de vida e trabalho continua urgente.

Considerando os esforços das empresas em disseminar um saber relacionado ao fazer e ao ser que seja útil aos seus interesses e necessidades, é imprescindível retomar a idéia básica de que todo processo educacional é antes de tudo um processo de relações humanas e que estas dificilmente podem ser completamente previstas. Nesse raciocínio, mesmo que a empresa, através de uma escola, vise diretamente o preparo de mão de obra específica e queira “programar” os trabalhadores, não há como garantir que esses alunos e instrutores não construam outras elaborações sobre seu processo de trabalho na escola ou mesmo na produção. Afirmar que a empresa molda completamente o trabalhador seria considerar as pessoas como autômatos e, portanto, passíveis de programação e reprogramação. Os condicionantes que levam os trabalhadores a adaptar-se às exigências do meio produtivo extrapolam os limites das empresas e entram nas condições de vida possíveis em um contexto capitalista, num país com extremas disparidades de distribuição de renda e acesso a uma formação voltada ao desenvolvimento integral das pessoas.

Com essas considerações alcançaram-se os objetivos específicos propostos no início do trabalho, ou seja, a revisão de literatura acerca da educação do trabalhador foi realizada e mostrou-se muito pertinente para a construção das análises que resultaram da pesquisa de campo. Os dados gerais sobre as empresas foram levantados e tornaram mais visível a contextualização da atuação das empresas na sociedade brasileira e no mundo do trabalho, e os dados pedagógicos contribuíram para uma compreensão e análise mais específica da forma de educação realizada nas escolas das empresas pesquisadas.

Na questão dos dados pedagógicos reside uma das limitações da pesquisa. Como não foi possível ter acesso ao planejamento das aulas e conteúdos, bem como sua distribuição durante os cursos, a análise do campo especificamente

pedagógico ficou prejudicada. Da mesma forma o não acesso às aulas, às dinâmicas do dia-a-dia das escolas, aos alunos e aos instrutores, constituiu-se em escassez de dados que poderiam compor uma análise mais aprofundada da questão.

Adentrar nos processos pedagógicos de maneira mais efetiva pode apontar para sugestões de pesquisas futuras. A abordagem dos documentos, dos materiais de apoio utilizados nas escolas, dos planejamentos de aulas, a análise dos discursos, são algumas das inúmeras possibilidades de pesquisas futuras que esse trabalho, dadas as condições concretas, não conseguiu abranger.

Apesar disso, espera-se ter contribuído para o melhor entendimento das questões relativas à formação e educação dos jovens trabalhadores do meio industrial.

## REFERÊNCIAS

ALANIZ, Érika. Competência ou qualificação profissional: noções que se opõe ou se complementam? **Anais** da 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2002.

APRILE, Maria Rita, BARONE, Rosa Elisa Mirra. Empresa: um espaço para a educação formal. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, ano 7, n. 17, abril, 2005.

\_\_\_\_\_, Maria Rita, BARONE, Rosa Elisa Mirra. Educação Profissional no Brasil e opções metodológicas de pesquisa: elementos para o debate. **Boletim Técnico do Senac**, volume 32, n. 1, jan./abr. 2006.

ANTONIAZZI, Maria Regina Filgueiras. O plano de qualificação profissional do trabalhador: política pública de emprego? **Revista Trabalho Necessário**, ano 3, n. 3, 2005. Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/index/htm>, acessado em 05/09/2007.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1997.

ANUÁRIO AUTOMOTIVE BUSINESS. Autodata Editora, 2008. <<http://www.automotivebusiness.com.br/autopecas%20D.htm>>. Acesso em 02 fev. 2008.

ARANHA, Maria Lúcia. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL.. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 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.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Pronera é indicado para o prêmio Darcy Ribeiro de Educação, 5 jun. 2007b. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/adaopretto/site/noticias/pronera-e-indicado-para-o-premio-darcy-ribeiro-de-educacao> >. Acesso em 01 jan. 2007.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Consulta de Decretos. Decreto nº 5.598/2005b. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em 25 jan.2008.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Sobre a contratação de aprendizes, 1 dez. 2005a. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/casacivil/site/exec/arquivos.cfm?cod=1843&tip=doc>>. Acesso em 25 jun.2008.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007e. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em 20 jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. Plano Nacional de Qualificação Profissional do trabalhador. Avaliação dos Programas, MTE, disponível em <[http://www.abrasil.gov.br/avalppa/site/content/av\\_prog/10/06/prog1006.htm](http://www.abrasil.gov.br/avalppa/site/content/av_prog/10/06/prog1006.htm)>. Acesso em 09 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. Plano Nacional de Qualificação Profissional, 2007a. Disponível em <<http://www.mte.gov.br/pnq/conheca.asp>>. Acesso em 09 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. Programa de estímulo ao primeiro emprego, 2007d. Disponível em <<http://www.mte.gov.br/pnpe/acoes.asp>>. Acesso em 20 dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria Geral. Projovem – apresentação, 2007c. Disponível em <[http://www.projovem.gov.br/html/oprograma\\_apresentacao.htm](http://www.projovem.gov.br/html/oprograma_apresentacao.htm)>. Acesso em 12 dez.2007.

BULHÕES, Maria da Graça Pinto. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR – acertos, limites e desafios vistos do extremo sul. **Revista São Paulo em Perspectiva**, n. 18, vol 4, 2004.

CASOS DE SUCESSO. Datasul Magazine, n.4, abril, 2006. Disponível em <[http://www.datasul.com.br/caso/inc/php/download\\_folha.php?cd\\_caso=51](http://www.datasul.com.br/caso/inc/php/download_folha.php?cd_caso=51)>. Acesso em 27 jan. 2008.

CÊA, Georgia S. dos Santos. A educação profissional sob a ótica da mediação e da ruptura: reflexões sobre o PLANFOR. **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG, 2000.

\_\_\_\_\_. PLANFOR, Reforma do Estado e acumulação flexível: Tecendo fios invisíveis. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, volume 8, n. 2, julho-dezembro, 2006.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora Unesp, 2005a.

\_\_\_\_\_, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora Unesp, 2005b.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2005c.

DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, volume 30, número 3, set/dez, 2004.

DELUIZ, Neise; GONZALEZ, Wânia; PINHEIRO, Beatriz. Ongs e Políticas Públicas da educação profissional: propostas para a educação dos trabalhadores. Boletim Técnico do Senac, vol. 29, n. 2, agosto, 2003.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Revista Educação e Sociedade**, volume 19, n. 64, setembro, 1998.

FERRETTI, Celso João. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Revista Educação e Sociedade**, volume 25, n. 87, 2004.

\_\_\_\_\_, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Revista Educação e Sociedade**, ano XVIII, n. 59, agosto, 1997.

FRANCO, Maria Ciavatta. Qualificação, formação ou educação profissional? Pensando além da semântica. **Revista Contexto e Educação**, ano 13, n.51, Editora Unijuí, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, volume 24, n.82, 2003.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim Técnico do Senac**, volume 25, n. 2, mai/ago, 1999.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A GÊNESE DO DECRETO N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, ano 3, volume 3, 2005a. Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/index/htm>, acessado em 14/10/2006.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade**, volume 26, n.92, 2005b.

GARCIA, Nilson Marcos Dias. A Fábrica como espaço de aprendizagem, a escolarização como perspectiva de emprego. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG, 2002.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. In: **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG, 2004.

GARCIA, Sandra Regina O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2000.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. **Anais I Congresso Internacional de Pedagogia Social**. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/scielo>. Acesso em 19/10/2007.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso et al. (Orgs.). **Tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.



FERRETI, Celso. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, volume 25, n. 87, maio/ago, 2004.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

HIRATA, Helena. Apresentação. In: MORAES, Carmen Silvia Vidigal. **Diagnóstico da formação profissional: ramo metalúrgico**. São Paulo: Rede Unitrabalho, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação e Sociedade**, volume 21, n. 70, 2000.

\_\_\_\_\_, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_, Acácia Zeneida. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, volume 30, número 3, set/dez, 2004.

\_\_\_\_\_, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista Educação e Sociedade**, volume 27, n.96 – Especial, out. 2006.

LAUDARES, João Bosco e QUARESMA, Adilene Gonçalves. A formação integral do trabalhador como ponto de partida para sua qualificação profissional – a experiência do programa integrar da confederação nacional dos metalúrgicos. **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd**, Poços de Caldas, 2003.

LEITE, Márcia. Reestruturação produtiva, novas tecnologias e novas formas de gestão da mão-de-obra. In: LEITE, Márcia (org.). **O mundo do trabalho**. São Paulo: Scritta, 1994.

LIMA. Antonio Almerico Biondi. **Diálogo social e qualificação profissional: experiências e propostas**. Brasília: MTE, SPPE, DEQ, 2005.

LIMA FILHO, Domingos. (org.) **Educação Profissional: tendências e desafios. Documento final do II Seminário sobre a reforma do Ensino Profissional**. Curitiba, SINDOCEFET-PR, 1999.

\_\_\_\_\_, Domingos et al. Reflexões sobre as políticas de formação profissional na gestão FHC: o Planfor. **Anais V Anped Sul**, 2004.

MAIA, Graziela e MACHADO, Lourdes. O trabalhador frente ao terceiro milênio. **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2000.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 2.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

MANFREDI e BASTOS. Experiência e projetos de formação profissional entre trabalhadores brasileiros. **Revista Educação e Sociedade**, volume 18, n. 60, dez, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1999.

MARKET, Werner. Novas competências no mundo do trabalho e suas contribuições para a formação do trabalhador. **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2000.

MEC. **Seminário Nacional de Educação Profissional – documento base**. SEMTEC – PROEP. Brasília, 2003.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 2004.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Ensino Médio e Qualificação: uma perspectiva histórica. In: BRUNO, Lúcia (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1996.

\_\_\_\_\_, Carmen Sylvia Vidigal. **Diagnóstico da formação profissional: ramo metalúrgico**. São Paulo: Rede Unitrabalho, 1999.

\_\_\_\_\_, Carmen Sylvia Vidigal. Ações empresariais e formação profissional – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **São Paulo em Perspectiva**, volume 14, n.2, 2000.

\_\_\_\_\_, Carmen Sylvia Vidigal; LOPES NETO, Sebastião. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol.26, n. 93, 2005.

NETO, Francisco José da Silveira Lobo. A organização do trabalho em profissões: traços em nossa história. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. As mutações no processo produtivo da indústria eletroeletrônica e a qualificação dos trabalhadores. **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd**, Poços de Caldas, 2003a.

OLIVEIRA, Ramon de. A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, volume 27, n.1, jan/abr, 2001.

\_\_\_\_\_, Ramon de. O empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**, FEUSP, volume 29, jul/dez 2003b.

OLIVEIRA, Anna Cynthia; HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, março, 2001.

POCHMANN, Marcio. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Revista Educação e Sociedade**, volume 25, n. 87, maio/ago. 2004.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de Ensino Técnico na República Velha 1909 – 1930**. Curitiba: CEFET-PR, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Revista Educação e Sociedade**, volume 23, n. 80, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 14 set 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2007.

RODRIGUES, José. **O Moderno Príncipe Industrial: o Pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_, José. A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do Trabalho – Raízes da Educação Socialista**. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

\_\_\_\_\_, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do Trabalho – Caminhos da Educação Socialista**. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

RUMMERT, Sonia Maria. Projeto Escola de Fábrica – Atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI. **Anais 28ª Reunião da Anped**, Caxambu/MG, 2005.

\_\_\_\_\_, Sonia Maria. Programa Integração: avanços e contradições de uma proposta de educação formulada pelos trabalhadores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, set/out/nov/dez, 2004.

SADER, Emir (org.). **Gramsci: poder, política e partido**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Trabalho e educação no novo ensino médio: instrumentalização da estética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade na lógica do capital. **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED**, Poços de Caldas, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso et al. (Orgs.). **Tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Revista Educação e Sociedade**, v. 20, n. 69, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 4 Nov 2006.

\_\_\_\_\_, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, volume 1, n. 1, 2003.

\_\_\_\_\_, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, volume 12, n. 34, jan/ abr, 2007.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo em Perspectiva**, volume 14, n. 2, 2000.

SENAI. Aprendizagem Profissional na Empresa, 2007. Disponível em <<http://www.pr.senai.br/orientacao/aprendizagem>>. Acesso em 05 fev.2008.

SILVA, Sandra Terezinha da. As demandas de qualificação para o trabalho no Brasil, a partir do processo de modernização produtiva. **Educar em Revista**, Curitiba, n.23, 2004.

SOUZA, Donald Bello de; RAMOS, Marise Nogueira; DELUIZ, Neize. Desenvolvimento econômico local, parceria público-privado e a cobertura municipal

da educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, volume 33, n.1, jan/abr, 2007.

TROJAN, Rose Meri. Pedagogia das competências e diretrizes curriculares: a estetização das relações entre trabalho e educação. **Anais** da 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2005.

TUMOLO, Paulo Sérgio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Revista Educação e Sociedade**, volume 26, n. 90, jan/abr, 2005.

VIEGAS, Moacir Fernando. As práticas pedagógicas de ampliação da escolaridade e a produção das novas qualificações da força de trabalho no ambiente da produção. **Revista Trabalho & Educação**, volume 13 nº 1, jan/jul 2004.

WEINSTEIN, Bárbara. **(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil: 1920-1964**. São Paulo: Cortez, 2000.

## APÊNDICE

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA  
 MESTRADO EM TECNOLOGIA  
 LINHA DE PESQUISA: TECNOLOGIA E TRABALHO  
 ALUNA: CÍNTIA DE SOUZA BATISTA TORTATO  
 ORIENTADOR: Dr. NILSON MARCOS DIAS GARCIA  
 PESQUISA: INVESTIGANDO ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO FORMAL NO AMBIENTE  
 DA PRODUÇÃO INDUSTRIAL

### ROTEIRO DE PESQUISA

O presente roteiro de pesquisa visa complementar a pesquisa bibliográfica que está sendo realizada acerca dos mecanismos de educação formal desenvolvida no interior de empresas do setor industrial.

#### 1 Informações Gerais:

##### 1.1 Dados Cadastrais

- 1.1.1 Razão Social.....
- 1.1.2 Data de início de atividade.....
- 1.1.3 Endereço.....
- 1.1.4 Telefone.....
- 1.1.5 Endereço eletrônico.....
- 1.1.6 Pessoa de contato.....

#### 2 Organização Administrativa

- 2.1 Setor Responsável.....
- 2.2 Gerência.....
- 2.3 Professores/ Instrutores.....
- .....
- .....
- 2.4 Representação da comunidade.....
- 2.5 Cursos que oferece.....
- 2.6 Carga horária.....
- 2.7 Localização da escola no organograma da empresa.....

### 3 Dados sobre a clientela

3.1 Origem.....

3.2 Idade.....

3.3 Perfil sócio-econômico.....

3.4 Grau de escolaridade.....

3.5 Situação no mercado de trabalho.....

3.6 Distribuição por sexo.....

3.7 Perfil esperado.....

3.8 Expectativas dos alunos quanto ao curso.

Pessoais:

.....  
.....  
.....

Profissionais:

.....  
.....  
.....

### 4 Dados pedagógicos

4.1 Concepção de aprendizagem adotada pela escola:

.....  
.....  
.....

4.2 Diretrizes gerais e técnico-pedagógicas da aprendizagem adotadas pela escola:

.....  
.....  
.....

4.3 Formas de admissão/ seleção:

.....  
.....  
.....

4.4 Distribuição das atividades/ cursos ofertados:

.....  
.....  
.....

4.5 Horário de funcionamento.....

4.6 Número de alunos/ turma.....

4.7 Metodologia utilizada:

.....  
.....  
.....

4.8 Material Didático.....

4.9 Duração dos cursos.....

5 Formas de avaliação da aprendizagem:

.....  
.....  
.....

5.1 Expectativas da escola com relação aos alunos.

Pessoais:

.....  
.....  
.....

Profissionais:

.....  
.....  
.....

6 Prática/ estágio.

Objetivos:

.....  
.....  
.....

Duração.....

7 Abordagem da questão disciplinar/ comportamental (estratégias utilizadas pela escola):

.....  
.....  
.....

8 Contexto geral

8.1 Contexto social e histórico da montagem da escola:

.....  
.....  
.....

8.2 Mantenedora.....

8.3 Legislação (que dá suporte à estrutura e funcionamento da escola):

.....  
.....  
.....

8.4 Responsabilidade Social:

.....  
.....

8.5 Incentivos fiscais:

.....  
.....

8.6 Vínculo com o ensino regular.....

8.7 Parceria com outra instituição (para acompanhamento, planejamento ou outros):

.....  
.....

8.8 Processos de certificação / auditoria (frequência, objetivos):

.....  
.....



8.9 Emissão de certificado para os alunos (o que é registrado no documento):

.....  
.....

## 9 Outros

9.1 Ajuda financeira / transporte / alimentação (ou outro benefício):

.....

9.2 Atividade dirigida a uma comunidade específica (exigência quanto à localização onde o aluno reside).....

9.3 Relevância do trabalho realizado pela escola na comunidade:

.....  
.....

9.4 Acompanhamento dos egressos (controle por parte da escola):

.....  
.....

9.5 Objetivos da escola com relação aos alunos:

.....  
.....  
.....  
.....

9.6 Objetivos da escola com relação à empresa:

.....  
.....  
.....  
.....

9.7 Expectativas da empresa em relação à escola:

.....  
.....  
.....

10 Comentários adicionais:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Nome:.....

Função:.....

Data:.....

# 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](#)