RICARDO TORRES RIBEIRO

A Reforma da Educação Profissionalizante no Brasil (1995-2002): O Caso CEFET-BA

São Cristóvão-SE
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL (1995-2002):

O caso CEFET-BA

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe, em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.ª Dra. Maria Lúcia Machado Aranha.

RICARDO TORRES RIBEIRO

São Cristóvão-SE
2007

"A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL (1995-2002): O CASO CEFET-BA"

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM

04 DE MAIO DE 2007

Profª. Drª. Maria Lúcia Machado Aranha

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo

Profª. Drª. Dilma Maria Andrade de Oliveira

DEDICATÓRIA

A Raymundo Lima Ribeiro (*in memoriam*)

A Nathalia, Luisa e Talles, razões da minha vida.

A Laurinda, mãe querida.

A Karla e Raymundo Jr., queridos irmãos.

Giovanna (a grande novidade e última alegria da família).

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi possível com a ajuda de inúmeras pessoas e agradeço a todos que contribuíram com esta empreitada.

Agradeço em especial à minha amada esposa Nathalia, pela paciência, incentivo e sugestões. Sem ela a realização desta pesquisa não seria possível, bem como a construção deste sonho. Aos meus filhos Luisa e Talles que ao modo deles, souberam me suportar e conviver com as minhas faltas.

A Dona Lalá, minha mãe, que com carinho me apoiou nesta jornada.

Aos meus irmãos Karla e Raymundo pelo incentivo e amizade.

Não poderia deixar de fazer o registro e agradecer, aos meus tios Francisco e Leônia pela compreensão e acolhimento; às minhas tias Lélia, Ana, Luli, Lícia e Rosa, que direta ou indiretamente, tiveram um papel importante na minha estada em Aracaju.

Aos meus primos Roberta, Mariana, Renata, José Anísio, Cezar, Paulo e Roney pelo apoio e carinho que me dispensaram enquanto estive em Aracaju.

À Vita pela dedicação, que tornou possível minha ausência durante a pesquisa.

Agradecimento especial à minha orientadora, Lúcia Aranha, pela confiança, críticas, sugestões, incentivo e a conquista de uma amizade.

Aos Professores Ronaldo Araújo e Dilma Oliveira pelas sugestões, críticas e incentivo.

Aos meus colegas e amigos do Mestrado em Educação, turma de 2005. Em especial, Anna Karina e Kleber pelo companheirismo e apoio.

A Professora Terezinha Oliva pelo apoio inicial e incentivo.

A todos os professores do Mestrado em Educação da UFS, que de forma direta ou indireta, contribuíram para a construção desta pesquisa.

Ao Edson pela presteza e gentileza.

Aos colegas e amigos do CEFET-BA, que acreditaram na realização deste trabalho.

Ao CEFET-BA, pela liberação parcial das minhas atividades como docente.

RESUMO

Este trabalho analisa a Reforma da Educação Profissionalizante no Brasil e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional no âmbito do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), no período de 1995 a 2002, nos Cursos - Técnico em Edificações, da área de Construção Civil, e Técnico em Meios de Hospedagem, da área de Turismo e Hospitalidade, do município de Salvador. Trata-se de Estudo de Caso, estruturado numa perspectiva de investigação qualitativa e exploratória. Reafirma-se a categoria do trabalho como elemento fundamental para a compreensão do sistema capitalista. Explicita-se a relação educação e reprodução social neste sistema. Identificam-se vários conceitos de competência, e percebe-se esta noção como eixo estruturador da reforma. No aspecto formal dos planos de curso analisados, houve uma aceitação dos referenciais postos pela Reforma da Educação Profissional no CEFET-BA. No entendimento de docentes, as competências não são desenvolvidas de forma integral e universal, tal como prevê os referenciais teóricos da reforma. Afirma-se que houve uma acomodação em relação ao modelo de competência, porque a grande maioria, 70,6% do total de 17 questionários aplicados, apresentou extrema dificuldade em conceituar as competências, dado o caráter impositivo das mudanças, a falta de um planejamento exeqüível e discussões sistematizadas na Unidade de Ensino de Salvador.

PALAVRAS-CHAVE

Trabalho; Educação; Educação Profissional; Qualificação; Competência.

ABSTRACT

This work analyses the Professional Education Reform in Brazil and Implantation of the National Curriculum Directress for the Professional Education in the Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA) ambit, in the period of 1995 to 2002, in Building Technicist Course, in the area of Building and Means of Hostess Technicist in the area of Tourism and Hostess, in Salvador city. It is a Subject Matter within an investigative perspective and qualitative exploration. This work reaffirms as essential element the understanding of capitalist system. Elucidate the relation between education and social reproduction in this system. Identify several concepts of competence, discern these notions as main structure of this Reform. In the formal aspect of the course plane analyzed, there was an acceptance of references of the Professional Education Reform in CEFET-BA. In the teachers' knowledge, the competences are not developed in full and universal form, as it is foreseen by teorical references of the Reform. It is stated that there was an accommodation in relation to the standard of competence, because the large majority, 70,6% of total 17 questionnaires applied, showed extreme difficult in connecting the competences, due to the impositive circumstances of changes, the lack of an executable plan and systematized discussions in Salvador's Unit of Teaching.

KEY-WORDS

Work; Education; Technical Education; Qualification; Competence.

LISTA DE TABELAS/QUADROS

Quadro 1 – Conceitos de competência.
Quadro 2 – Funções e Subfunções (Construção Civil).
Quadro 3 – Funções e Subfunções (Turismo e Hospitalidade).
Quadro 4 – Competências da área de Turismo e Hospitalidade.
Quadro 5 – Habilidades e bases tecnológicas (Turismo e Hospitalidade).
Quadro 6 – Terminologia da reforma.
Quadro 7 – Roteiro para a avaliação da elegibilidade dos projetos.
Quadro 8 – Habilitações, qualificações e especializações (Plano de Turismo e Hospitalidade).
Quadro 9 – Técnico em Meios de Hospedagem.
Quadro 10 – Habilitação e qualificações (Curso de Edificações).
Quadro 11 – Percurso formativo (Curso de Edificações).
Quadro 12 – Identificação docente.
Quadro 13 – Formação acadêmica (Graduação).
Quadro 14 – Formação acadêmica (Pós-Graduação).
Quadro 15 – Tempo de docência no CEFET-BA.
Quadro 16 – Formação permanente.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações.
CEB – Câmara de Educação Básica.
CEDEPLAR – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional.
CEFET-BA – Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia.
CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica.
CENTEC – Centro de Educação Tecnológica da Bahia.
CNCT – Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico.
CNE – Conselho Nacional de Educação.
DACUM – Desenvolvimento de currículos (sigla em inglês).
DCNEP – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
ETF-BA – Escola Técnica Federal da Bahia.
F – Funções.
IFTs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
MEC – Ministério da Educação.
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego.
NIC – Número Identificador de Cadastro.
PROEP – Programa de Reforma da Educação Profissional.
RCNs – Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.
SEBRAE – Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa.
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação.
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola.
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes.
SESC – Serviço Social do Comércio.
SESCOOP – Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços.
SESI – Serviço Social da Indústria.
SEST – Serviço Social em Transportes.
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.
SF – Subfunções.
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

1 A CENTRALIDADE DO TRABALHO 16
1.1 Considerações em torno da “não centralidade” do trabalho 18

2 A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO SOCIAL 24
2.1 A educação profissional: da “escola do mingau” ao CEFET-BA 29
2.1.1 A (des)constituição de uma identidade 32
2.1.2 Prelúdio de uma reforma 38

3 A REFORMA E A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA 42
3.1 Velhas e novas representações 42
3.2 A noção de competência 46
3.3 A reforma 51
3.3.1 Institucionalização e questionamentos 56

4 A REFORMA E O CEFET-BA 60
4.1 Usos e implicações da noção de competência nos documentos oficiais 60
4.2 A reforma materializada nos planos de cursos do CEFET-BA 73
4.3 Perfil docente e percepção da reforma 85
4.3.1 A percepção dos docentes 87

CONSIDERAÇÕES FINAIS 97

REFERÊNCIAS 102

ANEXOS 113

INTRODUÇÃO

A educação profissional nunca esteve em tanta evidência e passando por tantas transformações como nos últimos 20 anos no Brasil. É entendida aqui como modalidade de ensino, oferecida ao aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto, e que permite ao indivíduo adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos e práticos relacionados ao mundo de trabalho.

Essa modalidade de ensino vem se defrontando, desde a metade da década de 1990, com vários problemas e desafios, levando-nos a crer que existe uma relação entre os problemas e desafios atuais enfrentados pela formação profissional[1] e as recentes transformações no mundo produtivo. Partindo desse pressuposto, o governo federal, desde 1996, outorgou uma série de medidas, tendo em vista o desenvolvimento do que se denominou educação profissional.

O discurso governamental justificou a reforma da educação, tanto a profissional quanto do ensino médio, em virtude das mudanças no mundo do trabalho, nos anos de 1970. A partir de agora, a escola deveria se adequar melhor às imprevisibilidades da produção.

Pregou-se que a crise "global" se deve prioritariamente à incompetência do Estado em formular políticas públicas e da ingerência deste na sociedade, como algo intrinsecamente ineficiente, sendo responsável pela falta de flexibilidade dos mercados de trabalho, pelo excessivo gasto público, pela inflação, dentre outros "pecados".

Percebemos o contexto, sob o discurso da "globalização" [2] como algo inexorável, do impulso que ganha as orientações políticas de cunho mais liberalizante, em maior abertura do mercado à concorrência externa, uma onda privatista de empresas estatais, seguidas da abertura do sistema financeiro, liberalização do câmbio e de medidas que visam uma desregulamentação e

---

[1] A formação profissional visa essencialmente a aquisição de qualificações práticas e de conhecimentos específicos necessários para a ocupação de um determinado emprego ou de um grupo de empregos determinados.

[2] O discurso e propaganda da globalização como algo novo e da forma que foi (e é) tratada pela mídia e setores governamentais, carece de fundamentação empírica, como parece muito mais um efeito de encobrir possíveis mazelas internas e paralisar quaisquer iniciativas políticas que possam resistir aos interesses econômico-financeiros que operam em escala internacional (BATISTA JR, 1997).

flexibilização das relações de trabalho. Este é o pano de fundo especialmente aprofundado ao longo do governo Fernando Henrique Cardoso, ao ponto de sugerir que se promoveu um "desmonte da nação" (LESBAUPIN, 1999, p. 13).

As mudanças propostas para a educação profissional, a partir do Projeto de Lei nº 1.603/96, substituído pelo Decreto Presidencial nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e a Portaria do Ministério da Educação nº 646, de 14 de maio de 1997, os quais a regulamentaram, foram extremamente amplas e alteraram profundamente as estruturas das instituições que se dedicavam a este tipo de formação.

Com a implantação do Decreto nº 2.208/97 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 16, de 16 de novembro de 1999 e Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 04, de 26 de novembro de 1999) no Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), muitas dúvidas surgiram, principalmente em relação aos efeitos que essas propostas teriam sobre a estruturação dos projetos pedagógicos dos cursos e em que isso implicaria na formação dos alunos, egressos dessa modalidade de ensino.

As propostas para a educação profissional provocaram no CEFET-BA, assim como em todo o sistema de educação profissional, calorosas discussões em torno da sua eficácia no que tange à solução de problemas tão complexos.

Muitas das dúvidas, quanto à implementação da reforma, foram vivenciadas no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do CEFET-BA,[3] acompanhadas de poucos momentos de discussão sobre os novos planos dos cursos técnicos, que ainda não foram suficientemente esclarecidos, o que tornam os pareceres, acerca do assunto, um tanto confusos e infundados.

O trabalho de pesquisa se justifica dada à velocidade que as mudanças assumiram no interior dos Centros Federais de Educação, sem uma ampla participação e debate dos docentes, discentes e pessoal técnico-administrativo.

Acentuou-se a necessidade de respostas fundamentadas em dados que revelem, após análise, como se deu a implantação dessas propostas no CEFET-BA, mais precisamente nos Cursos – ***Técnico na área de Construção Civil com Habilitação em Edificações*** e ***Técnico na área de Turismo e Hospitalidade com***

[3] Ricardo Torres Ribeiro foi representante docente no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do CEFET-BA no período de 1999 a 2001.

Habilitação em Meios de Hospedagem [4], em Salvador – uma vez que foram os primeiros a serem reformulados com base na proposta em estudo e serviram de parâmetro para as implantações subseqüentes na Instituição.

Diante da necessidade apontada, a pesquisa visou a análise das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico e a verificação de como se processou a implementação destas na Educação Profissional no CEFET-BA, considerando a concepção de educação a partir do "modelo de competência", tendo como fonte de investigação as informações dos sujeitos envolvidos nos referidos cursos da Unidade de Ensino de Salvador.[5]

Delineou-se essa pesquisa como Estudo de Caso, estruturada numa perspectiva de investigação qualitativa e exploratória. Os instrumentos de coleta de informações utilizados foram entrevistas temáticas semi-estruturadas, questionários e fichas de documentação.

Identificamos e classificamos quatro categorias distintas, em função do grau de participação na reforma. A primeira representa os docentes que ajudaram na elaboração do plano dos cursos técnicos, como membros de comissões elaboradoras; a segunda representa o segmento dos docentes que participaram de grupos de trabalho ou de discussão em torno da reformulação dos planos de curso; da terceira fazem parte os docentes que tiveram uma participação pontual na reforma, como discussões eventuais na instituição, encontros nacionais que discutiram a educação profissional; a quarta categoria representou os docentes que não participaram do processo de implantação dos novos planos de curso.

Os resultados, após categorização, foram analisados de acordo com uma perspectiva analítico-descritiva.

As principais fontes documentais legais foram as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares Nacionais (ambas da Educação Profissional de Nível Técnico) e os Planos dos Cursos Técnicos. Foram aplicados questionários com 17 professores envolvidos, dos cursos técnicos da área de Construção Civil e

---

[4] Esclarecemos que o Plano do Curso Técnico na área de Turismo e Hospitalidade do CEFET-BA prevê no seu planejamento a possibilidade de oferecer diversas habilitações, como Meios de Hospedagem, Alimentos e Bebidas, Eventos, Empreendimentos Temáticos, Produção Cultural, Agenciamento, Translado e Guiamento. Entretanto, por questões de disponibilidade de recursos humanos e materiais preponderou a oferta da Habilitação em Meios de Hospedagem, sendo esta a única habilitação oferecida atualmente.

[5] Vale ressaltar que tivemos algumas dificuldades em convencer alguns colegas do CEFET-BA em conceder entrevistas ou responder os questionários. Fica aqui o registro que um colega explicitamente se negou a colaborar quando descobriu quem era o autor da pesquisa.

Turismo e Hospitalidade do CEFET-BA/Unidade de Salvador, representando 38,6 % do universo de 44 docentes.[6]

Entrevistamos 04 pessoas que ocupam lugar de destaque na hierarquia funcional da escola: 02 Coordenadores de Curso (Construção Civil e Turismo e Hospitalidade), 01 Diretor de Ensino e 01 Chefe da Coordenação Técnico-Pedagógica.[7]

A opção por estes instrumentos de coleta de dados se coaduna com a pesquisa qualitativa, dada a importância e participação dos sujeitos envolvidos, ressaltando a implicação que as pessoas dão às informações declaradas. Daí o uso de questionários e entrevistas temáticas semi-estruturas, "triangulando", na acepção de Triviños (1987, p. 138), com os documentos produzidos pelo meio dos sujeitos.

Como Estudo de Caso, de acordo com Triviños (1987), não se pretende generalizar as conclusões a respeito do valor científico da pesquisa. Entretanto, dada a perspectiva qualitativa adotada, é possível identificar possíveis desdobramentos da Reforma da Educação Profissional no CEFET-BA.

Além do mais, a própria experiência e vivência do pesquisador como Conselheiro representante docente no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (período 1999-2001), professor do Curso Técnico na área de Turismo e Hospitalidade, ambas no CEFET-BA, e membro da Direção Colegiada do Sindicato dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (Seção Sindical Salvador-BA/Gestão 2001-2003), aliado com a análise dos dados, o processo de pesquisa e do posicionamento teórico adotado impedem-nos de acreditar numa pretensa neutralidade científica.

A apresentação da dissertação está estrutura em cinco capítulos:

No primeiro, tratamos da centralidade do trabalho, como categoria fundamental para entendermos as bases do mundo contemporâneo, na formação social que tem o capital como elemento hegemônico. Reafirmamos aqui que a produção da existência humana se faz mediada, em primeira instância, pelo trabalho.

---

[6] Informações fornecidas pelos coordenadores dos Cursos Técnicos das áreas de Construção Civil e de Turismo e Hospitalidade.

[7] Para efeito de resguardar o anonimato das pessoas e exigido por um dos entrevistados, mencionamo-los indistintamente, indicando os gestores descritos como coordenadores ***x***, ***y***, ***z*** e ***w***, assim como a nomeação de algum curso que possa idenficá-los.

No capítulo dois, buscamos compreender a relação educação e reprodução social no capitalismo. Destacamos, ainda, a presença da Teoria do Capital Humano como instrumental teórico das políticas públicas, o qual vai sustentar a reforma da educação no Brasil.

No capítulo três, procuramos explicitar a reforma da educação profissional associada à institucionalização da noção de competência(s). Procuramos demonstrar (re)apropriações desta noção nos discursos governamentais e no campo da educação.

No quarto capítulo, explicitamos na documentação legal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, assim como nos Referenciais Curriculares desta modalidade de ensino, o tratamento dado à noção de competência, comparando com os planos dos cursos técnicos. Investigamos ainda como é compreendida esta noção no espaço do CEFET-BA, para verificar a existência da reprodução, recusa ou participação do discurso oficial nos Cursos *Técnico na área de Construção Civil com Habilitação em Edificações* e *Técnico na área de Turismo e Hospitalidade com Habilitação em Meios de Hospedagem*, desta instituição escolar, na Unidade de Salvador-BA.

Enfim, nas considerações finais sintetizamos os principais problemas e questionamentos no plano geral da Reforma da Educação Profissional empreendida ao longo do governo Fernando Henrique Cardoso, e a forma configurada que se estabeleceu nos cursos técnicos analisados no CEFET-BA, na sua unidade sede.

1 A CENTRALIDADE DO TRABALHO

O ponto de partida e que permeou a pesquisa é a fundamentação que está presente na dimensão ontológica do trabalho, a sua essência e generalidade, e que se desdobra, sob o regime capitalista, em trabalho abstrato, que subsume o trabalho concreto, subsumindo, em conseqüência, a produção de valores de uso à produção de valores de troca.

É Lukács, na sua Ontologia do Ser Social (1976), quem melhor sistematiza as concepções marxianas, que são fundamentais para entendermos, principalmente, a formação social que tem no capitalismo seu modo mais complexo.

Este autor chama-nos a atenção que as categorias decisivas para entendermos o ser social são: o trabalho, a linguagem, a consciência, a cooperação e a divisão do trabalho. Estas não podem ser compreendidas de forma isolada, estão intimamente correlacionadas, pois sujeitam novas relações de consciência com a realidade, são atributos do ser social.

A eleição da categoria “trabalho” como fundamental frente às demais, não se dá por uma questão de valor cronológico da formação do ser social, e sim por uma questão de prioridade ontológica. Não podemos deduzir, cronologicamente, do aparecimento do trabalho o surgimento das demais dimensões do ser, apenas pressupõe-se que já possuem um caráter social. As demais categorias, como a própria sociabilidade, surgem simultaneamente ao trabalho, em sua essência. As suas propriedades e seus desdobramentos já pressupõem a existência do ser social.

O salto ontológico da transformação do ser orgânico em ser social não pode ser precisado empiricamente, constituindo-se em uma hipótese lógica, construção do pensamento ou experimento ideal, mas baseado nas relações homem-natureza, homem-homem. O trabalho serve de mediação, possui um caráter intermediário, assinala a passagem do ser biológico ao ser social, sem que esse perca a sua base natural.

A concepção marxiana distingue que do caráter essencial das relações homem-natureza, da necessidade de sobrevivência, é que surge a relação homem-homem, o trabalho concreto, produtor de valor de uso, de coisas úteis – trabalho útil, condição de existência do próprio homem, condição fundamental para a sua própria existência. Sem este caráter o ser social não pode existir e se reproduzir. Assim, o

trabalho concreto é uma dimensão do trabalho que está presente em todas as sociedades, uma propriedade de criar utilidades necessárias à vida humana.

Já é bastante famosa a passagem de Marx (1985) que aponta para o caráter teleológico do trabalho, onde a melhor abelha executa um trabalho limitado frente ao pior arquiteto, isto porque neste, antes mesmo de se executar a tarefa, o produto final do seu trabalho já aparece de forma ideal, enquanto naquela, o trabalho é uma condição de adaptação à natureza e determinado biologicamente, qualquer que seja a abelha.

As diferenciações que surgem no trabalho, bem como a divisão do trabalho no reino animal são já dadas biologicamente. Ao contrário, nas sociedades humanas, as diferenciações, a divisão do trabalho, o desenvolvimento de estruturas mais simples para estruturas mais complexas, são de caráter social, ou seja, as divisões e desenvolvimentos criam as próprias condições de reprodução social. Aqui já está presente o ser social que ultrapassou o caráter essencialmente orgânico do ser.

O caráter ontológico do ser social, através do trabalho de modificar a natureza, é que possibilitou a sociabilidade e, na perspectiva marxiana, a centralidade do trabalho se explica porque é o único lugar que podemos demonstrar ontologicamente a dimensão teleológica como criação da realidade material.

É através do trabalho que o homem desenvolve a sua consciência, a sua linguagem, que existiam em potencialidade, mas não se efetivavam. Através da consciência o ser social pode antecipar os resultados da sua ação antes de realizá-la, imprimindo o pôr teleológico à sua atividade, transformando-a, assim, em práxis.

Entende-se que no desenvolvimento da divisão do trabalho, as formas do trabalho concreto não sofrem alterações em sua essência. Na sociedade capitalista, sob o domínio do capital, o espaço para a realização livre desse trabalho fica subsumido no trabalho abstrato.

Dessa forma, de práxis realizadora, emancipatória do ser social, passa a ser uma práxis alienadora, que aprisiona, ao invés de libertar o homem. O trabalhador não pode realizar a atividade conforme suas intencionalidades e interesses, não se reconhece no produto que produz, assim como não tem o domínio do processo de trabalho, porque a contradição capital/trabalho se expressa na produção social e na apropriação privada dos resultados do trabalho (MARX, 1985).

A dimensão social do trabalho concreto e sua apropriação por parte daqueles que detêm os meios de produção se expressam pelo trabalho abstrato. Este, por sua vez, designa o caráter geral do trabalho dos produtores de mercadorias. Independente das diferenças que possam existir entre as atividades desempenhadas pelos produtores de mercadorias (e produtores de serviços), todas elas teriam uma característica comum de produzirem valor de troca, uma quantidade de trabalho humano em geral investida na produção de mercadorias, medido em termos do tempo socialmente gasto para produzi-las. Esse critério de medida permite a equiparação entre as mercadorias, apaga as particularidades e as especificidades que estão presentes em todo trabalho concreto, ao mesmo tempo em que representa uma despersonalização do trabalhador (ele mesmo transformado em valor de troca que, para sobreviver, tem que vender sua força de trabalho no mercado) e de sua obra (MARX, 1985).

Ou seja, trata-se do que Marx distingue quando discute o conteúdo do trabalho, a sua natureza qualitativa (trabalho concreto) e a quantitativa (trabalho abstrato). É preciso não esquecer que no capitalismo, ele considera como dupla dimensão, ou duplo caráter do trabalho, a contradição da forma mercadoria, vez que não existe trabalho abstrato sem trabalho concreto, valor de troca sem valor de uso.

1.1 Considerações em torno da "não centralidade" do trabalho

Na década de 1980, abre-se um debate nos meios acadêmicos com repercussões teóricas e políticas, em torno da questão de que o trabalho não poderia ser mais uma categoria sociológica fundamental para explicar a sociabilidade na fase atual do capitalismo em função de uma tendência, especialmente nos países de industrialização mais avançada, em que o modelo produtivo do capitalismo estaria sofrendo mudanças irreversíveis.

Estaríamos então mudando as formas de organização e gestão do trabalho, de um modelo tipicamente taylorista-fordista[8] para um novo, agora flexível, em

[8] Por taylorismo queremos indicar um conjunto de técnicas e princípios referentes à organização do processo de trabalho concebido por Frederic Taylor, em fins do século XIX, que tinha como objetivo básico dar uma maior racionalização da produção, aprofundando a divisão técnica do trabalho, a separação entre concepção e execução, com ênfase no controle do tempo e ritmo de trabalho, tendendo a levar à obsolescência dos ofícios (HOLZMANN, L., CATTANI, A. 2006, p. 281-283). Já o

decorrência da introdução de novas tecnologias de base micro-eletrônicas e de novas modalidades de administração do trabalho.

A configuração do mundo do trabalho apontou também para uma diminuição crescente do operariado fabril e um crescimento vertiginoso do setor de serviços, a ponto de André Gorz "proclamar" o fim do proletariado (GORZ, 1982).

No rastro desse debate, convêm assinalar a contribuição de Claus Offe (1989), discutindo a impossibilidade de o trabalho ser uma categoria fundamental na análise sociológica.

A visão de Offe está centrada nas pesquisas das ciências sociais e de caráter histórico contemporâneas, onde se verifica um deslocamento do eixo teórico explicativo, não mais nas análises que tomam o trabalho como definidor das relações sociais, indicando que o mesmo não pode ser mais apreendido como categoria explicativa central no mundo de hoje.

Esse deslocamento seria um reflexo ou um sintoma da crise da sociedade do trabalho, corroborado pela incapacidade do mercado em absorver um número crescente de trabalhadores, pela profunda diferenciação e complexificação do trabalho remunerado contratual.

As concepções ou perspectivas sociológicas centradas no trabalho como categoria fundamental tiveram sua razão de ser em função do contexto histórico que vai do final do século XVIII ao término da I Guerra Mundial. Este período é interpretado como um processo de decadência e derrubada das estruturas feudais e estruturação do mundo capitalista.

Em função da "constituição e o rápido crescimento quantitativo do trabalho em sua forma pura, isto é, livre da imiscuição de outras esferas da ação e de das funções sociais", o trabalho surge como um fenômeno de "coação estrutural" e ponto de partida para a sociologia clássica.

Assim, para o autor, neste processo,

> [O] modelo de uma sociedade burguesa voltada para a atividade econômica, dedicada ao trabalho, impulsionada por uma racionalidade e abalada pelos conflitos trabalhistas, é o centro de Marx, Weber e Durkheim

---

fordismo, termo que se cristalizou a partir das análises de Gramsci ao tratar das técnicas, instrumentais e princípios adotados por Henry Ford em sua fábrica, em Detroit, no início do século XX, envolve extensa mecanização, linha de montagem, esteira rolante e crescente divisão do trabalho, visando uma produção padronizada e em larga escala (GUIMARÃES, S. M. 2006, p. 133-136). Queremos aqui enfatizar o par taylorismo-fordismo como modelo de produção na conjuntura das políticas de ajuste keynesiana, para apontar o caráter regulador da ordem social no capitalismo, especialmente quando se configurou o estabelecimento do Estado do Bem Estar Social pós-II Guerra Mundial.

> – configurando uma clara identidade, apesar das divergências na abordagem metodológica e nos resultados teóricos (OFFE, 1989, p. 14).

O questionamento e as dúvidas que Offe expõe, é que a contemporaneidade não comporta mais as categorias teóricas dessa sociologia clássica. Surge um novo "subjetivismo sociológico", demonstrado em novas abordagens que tomam a "ação comunicativa", o "espaço vital", o "modo de vida" e o "cotidiano" como categorias gerais, substitutivas do trabalho como categoria sociológica fundamental.

As novas abordagens não consideram, grosso modo, o trabalho e a posição do trabalhador no processo produtivo como elementos fundantes e organizadores das estruturas sociais, nem segundo o autor,

> conceptualiza como resultante de conflitos em torno da dominação no plano empresarial, de que a racionalidade capitalista industrial da otimização das condições técnico-organizacionais ou da relação meios/fins econômicas não é suposta como racionalidade condutora da continuidade de desenvolvimento social (OFFE, 1898, p. 1).

No rastro desse argumento, chama-nos a atenção para o grande crescimento do setor de serviços, em relação ao setor secundário. No setor terciário existem determinantes e características próprias que não são regidas pela lógica da racionalidade/produtividade e organização do setor secundário.

Offe denomina "atividades de prevenção, absorção e assimilação de riscos" como o ensino, a cura, o planejamento, a negociação, o controle, a administração e a consultoria, próprias do setor terciário, constituindo-se e diferenciando-se pela heterogeneidade, descontinuidade e incerteza temporal, social e material, que fogem aos padrões de normatização e estabilidade, tanto em função da racionalidade técnica, quanto da expropriação típicas do industrialismo. Essas atividades, dado especialmente ao caráter reflexivo, geram uma lógica própria mais independente ou mais autônoma, frente aos imperativos clássicos, como racionalidade técnica, em Weber, ou o conflito capital-trabalho, em Marx, típica do setor secundário (Ibid., p. 22-23).

Frigotto (1985) concorda que são inquestionáveis, no plano fenomênico, as transformações que se operam no sistema capitalista, especialmente a partir da década de 1970. Não há como negar a crise e as mudanças no mundo do trabalho, especialmente no trabalho formal. Entretanto, acredita que não podemos deduzir

desta crise e das transformações geradas, a perda da centralidade do trabalho nas relações sociais no mundo capitalista.

Contrapondo-se à tese da “não centralidadade do trabalho como categoria fundamental”, Frigotto elenca uma série de razões para demonstrar os equívocos e as contradições presentes nesta argumentação.

Destarte, para ficarmos no fundamental, o equívoco maior é subestimar ou desconsiderar a dimensão ontológica do trabalho, a sua essência e generalidade, que se desdobra, sob o regime capitalista, em trabalho abstrato.

Mesmo se tratando do trabalho abstrato no plano fenomênico, existe toda uma sorte de agitações de crise no capitalismo. A falta do trabalho formal é um verdadeiro terror para a própria subjetividade humana: medo do desemprego, concorrência acirrada por postos de trabalho, precarização das relações de trabalho, legislação que tenta coibir a entrada de estrangeiros, para proteger o mercado de trabalho interno, dentre outras.

Na palavras de Frigotto (1985, p. 119), “os argumentos da perda da centralidade da categoria trabalho proposta por Offe carecem de maior densidade analítica” ao desconsiderar a divisão internacional do trabalho e não perceber as imbricações do setor secundário e terciário, sob a lógica do capital. Assim, muitos setores da área de serviços (e poderíamos acrescentar as ações intersubjetivas), crescem, se complexificam, ditados pela valorização e totalização do trabalho abstrato, produtor do valor de troca que impera ainda no mundo contemporâneo.

Da distinção clássica de trabalho livre em Marx, o qual se refere como a separação do produtor direto (força de trabalho) dos meios de produção, esta passa a ser propriedade do capital, dentro da relação social capitalista. Apreende-se que o trabalhador é obrigado a vender sua força de trabalho, caso queira sobreviver.

O capitalista compra, na verdade, a própria força de trabalho, que não significa um equivalente com a jornada de trabalho. Isto porque em Marx, o valor da força de trabalho rende um valor a mais, não incorporado como salário, onde o trabalhador sempre produz a mais o que é necessário à sua manutenção. Aquilo que não é incorporado ao salário e que é gerado pelo produtor direto, é apropriado pelo proprietário dos meios de produção, o que Marx denominou de “mais-valia”. Desta forma, o valor da força de trabalho pago em termos de salário, é inferior ao rendimento do próprio trabalho (MARX, 1985).

A questão fundamental é que nessa relação, o trabalhador realiza o seu valor de troca e aliena o seu valor de uso, que passa a pertencer a quem comprou a mercadoria força de trabalho que, ao consumi-la durante o tempo da jornada estabelecida contratualmente, extrai o trabalho excedente, o mais valor, transformando o dinheiro empregado em capital (Ibid.).

Justamente nos escritos sobre o fetiche da mercadoria, talvez um dos pontos altos da análise marxiana, temos então que a força de trabalho se converte em uma coisa, torna-se uma mercadoria. No limite tudo passa a ser incorporado pelo mercado, ganha "dignidade" enquanto mercadoria, constitui-se uma legitimidade e base para estruturar a dominação da burguesia (Ibid.).

A conclusão que podemos tirar é que as análises que determinaram o fim do trabalho ou a perda da centralidade do trabalho como categoria sociológica fundamental confundem a complexificação das relações contratuais (formais) do trabalho ou a crise do trabalho formal, que podemos entender como emprego, com a relação social fundamental do trabalho na acepção marxiana.

As formas atuais da "compra-e-venda" da força de trabalho ganham uma amplitude vertiginosa[9] (como trabalho temporário, subcontratação, trabalho doméstico, além da permanência do trabalho formal clássico, dentre outros), daí então a proposta de Ricardo Antunes, de apreender essa complexidade que se manifesta no plano fenomênico, com a noção da "classe-que-vive-do-trabalho", a qual "compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho [...] e que são despossuídos dos meios de produção" (ANTUNES, R., ALVES, G. 2004, p. 336).

Desta forma,

> com o desenvolvimento da *lean production* e das formas de horizontalização do capital produtivo, bem como das modalidades de flexibilização e desconcentração do espaço físico produtivo, da introdução da máquina informatizada, como a "telemática" (que permite relações diretas entre empresas muito distantes), tem sido possível constatar uma redução do proletariado estável, herdeiro da fase taylorista/fordista. Há, entretanto, contrariamente à tendência anteriormente apontada, outra muito significativa e que se caracteriza pelo aumento do novo proletariado fabril e de serviços, em escala mundial, presente nas diversas modalidades de trabalho precarizado. São os terceirizados, subcontratados, *part-time*, entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em escala global (Idem, p. 337).

[9] Nas palavras de Antunes (1999) o que existe é uma maior complexificação, heterogeneidade e fragmentação no mundo do trabalho.

Percebe-se uma maior diversificação, uma série de agrupamentos e segmentos de múltiplas formas de trabalho precarizado sem, contudo, eliminar aspectos essenciais na forma capitalista de produção. Dito de outra forma, não importa o quanto se modifique a forma de trabalho abstrato. A permanência deste tem uma tendência histórica, já apontada por Marx, de diminuir a existência do trabalho vivo sem, no entanto, eliminá-lo.

2 A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO SOCIAL

Interessa-nos aqui a idéia de educação em um sentido restrito, como uma prática social, intencional e metódica exercida por diversos agentes, especificamente a instituição escolar moderna, através de procedimentos que tem como objeto o homem, visando despertar, influenciar ou canalizar o desenvolvimento das suas potencialidades de ser humano, em correspondência com as expectativas que tal agente (a escola) tem quanto às capacidades de atividade, sociabilidade, consciência, liberdade e universalidade.

No tocante à sociabilidade, procuramos identificar a educação, no caso a escola formal, com a função de preparação para o trabalho na sociedade capitalista, como apontou Enguita (1989).

A educação passa por uma tensão particularmente sensível entre as finalidades humanistas – desenvolvimento do ser humano na sua integralidade – e utilitaristas – desenvolvimento em resposta a uma necessidade prática: econômica, religiosa, política, dentre outras. A primeira finalidade fala de uma educação desinteressada em contraposição à interessada, esta com fins pragmáticos. Essa tensão se estende nas tentativas de subordinação às forças de setores dominantes da sociedade e aos seus esquemas de produção cultural, de pensamento, de sentimento e de ação.

Chama-nos a atenção, de imediato, a forte presença da abordagem da Teoria do Capital Humano (TCH) que se enquadra nas concepções funcionalistas das pesquisas educacionais vigentes no Brasil, principalmente a partir dos anos 60, no século passado.

Acreditamos, concordando com Frigotto (1995), que esta teoria atualizou-se na década de 1990, “encoberta” por discursos ou termos como empregabilidade, competitividade, qualidade total, empreendedorismo e pedagogia das competências. São apresentados para resolver os problemas das desigualdades sociais, ou até mesmo como única forma de reversão dessas desigualdades, no contexto da nova crise do capital.

Neste contexto, a noção de competência(s) ganha materialidade através de orientações discursivas e normas regularizadoras que serviram de base para a implementação de políticas públicas em relação ao trabalho e à educação, de

redimensionar a participação do Estado, abrindo ainda mais para a ingerência privada.

A TCH relaciona, de forma imediata e mecanicista, o crescimento econômico com o aumento de níveis educacionais, possuindo um forte caráter determinista.

Os seus pensadores[10] tentam explicar o baixo crescimento econômico, a pouca produtividade e a menor renda da população, em função da baixa escolaridade, e tiveram uma ampla repercussão mundial.

Segundo Silva (1992) e Kuenzer (1988), a partir das Teorias do Capital Humano se justificariam as reformas educacionais, da década de 1960 e 1970, para dotar o Brasil de uma maior e melhor racionalidade técnica como forma de promover o desenvolvimento econômico pela via da qualificação da mão-de-obra.

Somente a partir de meados da década de 1970, é que surgem as primeiras críticas mais contundentes em relação ao enfoque da teoria do capital humano. Dentro desta crítica destaca-se a presença dos trabalhos publicados no Brasil, como os estudos de Bourdieu & Passeron, Establet & Baudelot e Althusser, que acabaram ganhando a alcunha de teorias crítico-reprodutivistas ou simplesmente reprodutivistas que, ao fim e ao cabo, repercutiram, direta ou indiretamente, nas pesquisas de Freitag (1975), Warde (1977) e Rossi (1978).

Em síntese, estas pesquisas apontavam a não observância da relação como causa-efeito entre maior escolarização – maior produtividade ou maior crescimento econômico, concomitante a uma maior distribuição de renda da população. Tendem a argumentar que a educação ou mais especificamente a escola, de uma maneira geral ou exclusiva, servia aos interesses da reprodução do sistema capitalista, tanto do ponto de vista instrumental quanto ideológico.

Os defensores da TCH no Brasil desconsideraram que no período da década de 1930 a 1970, a grande disponibilidade de força de trabalho, fruto especialmente do grande êxodo rural, garantiu mão-de-obra a baixo custo e suas características em termos educacionais não configuraram um impeditivo ao processo de desenvolvimento na indústria de transformação (DEDECCA, 1998).

Reafirmamos, então, que as reformas da educação (Ensino Médio e Educação Profissional), a partir de 1996, retomam a Teoria do Capital Humano, disfarçados não mais na articulação imediata de educação-emprego, mas sim pela

[10] Na década de 1960 destacaram-se os trabalhos de Theodore Schultz e Gary Becker, ambos ganhadores de Prêmios do Banco Central da Suécia, em 1979 e 1992, respectivamente (CATTANI, 2006, p. 57-58).

idéia que agora devemos formar “cidadãos produtivos” [11] para torná-los empregáveis ou que possam, frente às inconstâncias da produção flexível, procurar outro emprego.

Um problema maior que está no centro desta discussão, diz respeito à idéia de reprodução social. Em Marx, a condição de existência de uma dada sociedade é ela auto-sustentar-se através da produção e do consumo. Genericamente, o processo pelo qual a sociedade se produz, num moto contínuo, é exatamente o processo de produção e reprodução social.

A reprodução compreende a produção e a criação de condições pelas quais ela pode continuar. Nasce das análises econômicas e sociais de Marx (1985), da sua explicação de como a sociedade burguesa se põe e de como a relação capital-trabalho reproduz constantemente uma mesma relação antagônica.

O capital é visto como uma relação social necessária e essencialmente antagônica, que se baseia na propriedade privada dos meios de produção. O capitalismo é um sistema social produtor de mercadorias que tem como sentido último a produção de valor excedente. Caracteriza-se ainda pela relação salarial em que a força de trabalho é trocada como mercadoria, sua relação fundamental. Por sua vez, a divisão social do trabalho na qual assenta o capital, separa proprietários dos meios de produção, aos quais cabem os lucros, e trabalhadores, a quem cabem os salários, numa relação produzida e reproduzida constantemente.

A ascensão da burguesia, a revolução dos meios de produção e das relações de produção, a expansão de um mercado que cada vez mais se torna mundial, destruindo e transformando todas as relações sociais antigas e tradicionais de existência, são as características principais que Marx aponta no advento do mundo moderno, intrinsecamente ligado à ascensão do capital. Dessa forma, estão presentes em Marx e em algumas concepções de inspiração marxista, a ampliação do alcance do conceito de reprodução social para além da esfera produtiva estritamente entendida.

A partir de Althusser (1983), para ficarmos apenas neste caso, desenvolveu-se nas áreas das Ciências Sociais e da Educação, a idéia de que a escola, assim

[11] Para Frigotto e Ciavatta (2006, p. 62) devemos ao Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) do Ministério do Trabalho, implementado em 1996, a consagração da expressão “formação do cidadão produtivo”, tendo algumas das suas diretrizes como bandeiras históricas das esquerdas no Brasil, porém ideologizadas em função do ideário neoliberal frente à reestruturação produtiva, desregulamentação e abertura do mercado, o qual trouxe no seu bojo o desemprego estrutural.

como outras instituições vinculadas ao Estado, serviriam como componentes de uma estrutura que trabalhavam a favor da reprodução das relações capitalistas, seja com um caráter ideológico, de "moldar" as consciências, seja para preparar tecnicamente os trabalhadores aptos para o sistema produtivo.

Por outro lado, existe um aspecto que não podemos desconsiderar. Há um pensamento contaminado pela eterna repetição da mesmice na "denúncia" do papel da ideologia que Marx retoma numa passagem significativa em Hegel, quando o "cita": "Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa" (MARX apud ASSOUN, 1979, p. 15). [12]

Parafraseando Paul-Laurent Assoun (1979) na "releitura" do 18 Brumário, podemos dizer que o "esquecimento" de Hegel tem um caráter ideológico. Este pensador esquece não por culpa de elementos psicológicos, e sim, oculta algo para que se cumpra o papel próprio da ideologia. "Se ali existe de fato 'esquecimento', ele sintomaticamente traduz alguma coisa que não pode e não deve ser dita nem pensada" (Ibid., p. 27).

O que se desconhece na ideologia não é primordialmente o mundo, pois ela não é, meramente, uma questão de conhecer ou deixar de conhecer a realidade. O desconhecimento de que se trata é, essencialmente, um autodesconhecimento, que é um efeito da dimensão "imaginária" da existência humana. [13]

As imagens aparecem como "utopias justificadoras", tranqüilizadoras. Imagens, ou antes, conjuntos de imagens sobrepostos, "misturados", que não são

---

[12] A tradução inglesa que H. White utiliza, que por sua vez, convertida para a língua portuguesa, está assim: "Hegel observa em algum lugar que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem duas vezes. Ele esqueceu de acrescentar: a primeira como tragédia, a segunda como farsa. Causidière por Danton, Louis Blanc por Robespierre, a *Montanha* de 1848 a 1851 pela *Montanha* de 1793 a 1795. O Sobrinho pelo Tio. E a mesma caricatura ocorre nas circunstâncias em que se aguarda a segunda edição do 18 Brumário". Agora a "voz" de H. White: "Isto não é um mero aforismo. Toda a obra é composta como uma farsa". O autor alerta-nos para não desprezarmos o aspecto narrativo do discurso de Marx como efeito de figuração para acentuar o valor-de-verdade da análise marxiana. (WHITE, H. 1991, p. 76-77, grifo nosso).

[13] Marx analisa o tema do imaginário, sem recorrer a este termo, no fetiche da mercadoria, como uma "fantasmagoria" ou uma "magia" que inverte tudo: os homens e as relações humanas se tornam coisas (se relacionam no mercado, como se fossem meros objetos de troca) e as coisas adquirem vida própria (os objetos, o bem-mercadoria, as relações de troca no sistema capitalista) ganham um caráter de dignidade humana. Segundo Žižek (1996, p. 15-35), existiria um campo fugidio, uma espécie de "ideologia espontânea" que atuaria no próprio cerne da "realidade" social, na (auto)-experiência dos sujeitos. Não seria uma "ilusão" que reflete a "realidade", mas uma quimera que atua no centro do processo efetivo de reprodução social e que Marx jamais utilizou o termo ideologia para designar o fetichismo da mercadoria.

um reflexo do corpo social, mas que, sobre ele projetado, pretenderiam corrigir suas imperfeições, orientar sua caminhada num determinado sentido, e que por isto estão ao mesmo tempo próximas e distantes da realidade.

Por outro lado, a "aparente" imprecisão de Marx ao fazer uma referência a Hegel, tem um sentido. Isto porque o 'esquecimento' está onipresente na "visão de mundo" deste pensador. O erro idealista "consiste em conceber, num primeiro tempo, a história ideal como a mais verdadeira, e depois ilustrá-la com a história real, ajustando-a a esta e fazendo-as corresponderem" (Ibid., p. 43).

Tal repetição não se aloja ou não se eleva à dignidade de "lei histórica" não só por questões empíricas, como também por ser puramente idealista.

Obviamente a passagem acima remete-nos a outros campos do saber, para dar conta do que está em jogo na crítica marxiana. Apenas indicaremos que existe a denúncia da política "liberal-burguesa", na forma que fora praticada no final do século XIX, na França (mas que pode ser estendido a outros contextos políticos), do seu aspecto teatral, de representações de papéis. De qualquer sorte, haveria em Hegel uma subordinação do real ao racional, do dado à idéia.

Podemos aventurar que, se existe a "repetição", ela é muita mais a repetição da história da dominação. A história dos 'vencedores' que oculta os processos de contestação/resistência existentes no passado. Ilustra-nos a "eterna" repetição da mesmice, da violência e o engodo da dominação.

Como diria Marx, "não é impondo sua dominação no presente que a classe dominante acorrenta o corpo social: é impondo-lhe seu passado, ou antes, constituindo o presente como perpetuação de seu passado" (ASSOUN, 1979, p. 104).

Assim, algumas análises que tratavam da temática da ideologia, especialmente no campo da educação, o faziam apenas no aspecto de mera falsidade da realidade e quase sempre numa visão maniqueísta e mecânica.

Segundo Kuenzer (1988), no início da década de 1980, aparecem as primeiras críticas nas pesquisas educacionais no Brasil em relação às teorias crítico-reprodutivistas, como Saviani (1983), Cury (1985), Mello (1982), Arroyo (1981) e Frigotto (1984).

Grosso modo, esses autores, a partir de Gramsci, tentam enfatizar o caráter contraditório, mediador, e as especificidades da educação na sua função no processo transformador da sociedade. Ao que parece, constroem uma concepção

onde o papel da educação pudesse ser mais ativo, mais propositivo no embate contra o capital, numa perspectiva emancipatória.

As críticas dirigidas às teorias reprodutivistas assinalam que estas não perceberam ou subestimaram a presença da contradição. Em outras palavras, reprodução e contradição não são categorias opostas uma a outra. A reprodução das relações sociais é, pois, necessariamente, reprodução de suas contradições.

Independente das diferenças que existem nas análises reprodutivistas que tratam estritamente da temática da educação, é preciso reter a idéia de contradição posta a partir de Marx e que está presente no próprio conceito de reprodução.

Em outras palavras, não podemos colocar a categoria de reprodução em oposição à contradição; a reprodução significa também reprodução das contradições, como valor de uso e valor de troca, trabalho concreto e trabalho abstrato, processo de trabalho e processo de valorização, trabalho mental e trabalho manual.

Consideramos, então, a educação como uma prática social. Numa formação social marcada pelo modo de produção capitalista, as contradições desta vão se expressar também naquela.

2.1 A educação profissional: da "escola do mingau"[14] ao CEFET-BA

A "educação profissional", ou aquilo que poderíamos denominar como uma forma de passar determinados conhecimentos ou hábitos de conduta com o intuito de aprender um "saber-fazer", se dava no próprio local da produção. Representava para os gregos antigos, se tomarmos como referência Aristóteles, [15] o domínio de uma "técnica" para criar, produzir, como realizar uma determinada tarefa. Esteve associada especialmente ao trabalho dos escravos, mas também ao ato criacionista dos artistas. Este ato de criação ou ação do fazer envolve tanto as dimensões do trabalho manual quanto do trabalho intelectual.

[14] A expressão "escola do mingau" foi empregada por causa da tradição de se oferecer uma refeição aos alunos nos primórdios da Escola de Aprendizes Artífices da Bahia.
[15] Aristóteles é quem ligará a idéia de *technè* (produção ou fabricação material) com *poièsis* (criação), assim é explicitado a *technè* como uma *héxis* (hábito, disposição permanente adquirida) *poiètikè* (criadora). (CASTORIADIS, 1987).

Dado as características sócio-históricas e culturais da Grécia Antiga, “o fazer manual” esteve carregado de negatividade e genericamente associado ao trabalho de escravos, condição que imperava como relação fundamental em boa parte das principais civilizações da Antiguidade. Essa negatividade prolongou-se e sedimentou o preconceito de que o trabalho manual deveria ser destinado aos baixos escalões das sociedades. A carga positiva, invariavelmente, passava a ter, cada vez mais, uma associação entre ato de criação (ou de concepção) com o trabalho intelectual.

Assim, nas corporações de ofício, organização de trabalho típica da Europa na Idade Moderna, desenvolveu-se uma educação artesanal, a qual não possuía um aprendizado formal, sistemático. A aprendizagem se dava de acordo com as normas da corporação, onde o aprendiz realizava pequenas tarefas, à medida que desenvolvia determinados hábitos de conduta, obedecendo às exigências da produção, onde o mestre era responsável pelo “ensinamento” e possuía os instrumentos de trabalho.

Já na produção industrial, existe um patamar extremamente diferenciado, onde a divisão social do trabalho é muito mais profunda e complexa. Está nitidamente colocada a separação da concepção, gerência e execução. A aprendizagem requereu uma educação industrial que se processou numa atividade sistemática, realizada geralmente em locais destinados a este fim, com resultados previsíveis e controlada, a fim de que o trabalhador, ao final do processo, possa ocupar um posto de trabalho.

A produção manufatureira, por sua vez, envolve uma situação intermediária entre produção artesanal e produção industrial. A educação aqui abarca tanto aproximações com a educação artesanal quanto industrial.

No Brasil, a vigência do trabalho escravo pesou na sua formação sócio-histórica e esteve irremediavelmente presente nas atividades produtivas. Afastou ou criou um grande preconceito do trabalhador livre com atividades manuais, ou pelo menos em relação a algumas. Tanto é assim que determinadas atividades artesanais, controladas por corporações (as irmandades) no Brasil, vedavam a participação de negros, sugerindo, assim, um preconceito maior com a condição étnica do que propriamente com todas as atividades manuais. (CUNHA, 2000a).

Deste modo, a formação do trabalhador ficou estigmatizada aos escravos ou aos índios pelas tarefas pesadas ou alguns serviços manuais como carpinteiro, ferreiros, pedreiros, dentre outras. Mesmo assim, procurava-se afastar a

possibilidade de negros ou índios (ou outras etnias consideradas inferiores, como o judeu ou o mouro) tornarem-se oficiais.

Por sua vez, as atividades ou a formação mais intelectualizada normalmente eram destinadas aos filhos das elites brancas ou socialmente mais elevadas, enraizando o pensamento que os ofícios manuais eram destinados aos deserdados da sorte.

A educação no Brasil guarda também uma característica de controle, de regulação, de conformação e de manutenção da ordem social.[16] Ao longo do século XIX, vai haver uma preocupação em controlar a "arraia miúda", especialmente pós-abolição da escravatura.

A introdução daquilo que poderíamos chamar de "escola" ou de uma "instrução pública", seja observando o debate entre "liberais" e "conservadores", no século XIX, seja observando algumas mudanças implementadas a partir do projeto republicano, é identificada muito mais como instrumento de regulação e de exclusão social.

Em outras palavras, a educação formal e também o ensino superior eram destinados aos filhos das elites, enquanto as "primeiras letras", no máximo, eram destinadas aos filhos dos trabalhadores.

Desta forma, constituiu-se historicamente uma dualidade na educação brasileira. Grosso modo, desvinculava-se formação profissional da educação geral. A formação profissional destinada aos trabalhadores fora marcada inicialmente muito mais como elemento regulador da questão social, de controle das classes populares.[17]

Na década de 1940, com a transformação das escolas de aprendizes artífices em Escolas Técnicas Federais, e o início da constituição do "Sistema S",[18] de acordo com Kuenzer (1997), reiterava-se a existência de dois caminhos diferenciados, para

---

[16] É claro que não se refere apenas ao Brasil, pois os projetos de conformação da ordem perpassam o advento da modernidade, seja como processo civilizatório de controle social, ultrapassando a esfera familiar, apresentando-se como necessidade de escolarização da população dentro do contexto de constituição do Estado moderno na Europa (FOUCAULT, 1986, p.279), seja para moldar um tipo de trabalhador apto para ser utilizado como instrumento produtivo no capitalismo (ENGUITA, 1989).

[17] A dualidade na educação é um tema recorrente em alguns textos acadêmicos, como em CUNHA (2000), MANFREDI (2002), FRIGOTTO (1995), SILVA (1992), etc.

[18] Conf. por exemplo, MANFREDI (2002, p. 177-205). Além do SENAI e SENAC, fazem parte atualmente do Sistema S: o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (SENAR), o Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes (SENAT), o Serviço Social em Transportes (SEST), o Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa (SEBRAE) e o Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços (SESCOOP).

os que aprenderiam a exercer sua função na escola (dirigentes de dois níveis - superior e médio) e no processo produtivo (trabalhadores que complementam os poucos anos de escolaridade obtida com cursos profissionalizantes, em locais e com duração variáveis).

Esta é a característica histórica da escola presente ainda no Brasil, em que uma destina-se aos filhos do trabalhador e outra aos filhos da elite dirigente.

2.1.1 A (des)constituição de uma identidade

A origem do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA) remonta, conforme a identidade que se construiu, à criação da Escola de Aprendizes Artífices da Bahia, por meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, sob o governo Nilo Peçanha, ocasião em que se criaram 19 escolas em vários estados do Brasil. Em 1910, foi instalada, provisoriamente, no prédio do Centro Operário da Bahia, na Rua 11 de Junho, então distrito da Sé, na cidade de Salvador. Fora remanejada logo em seguida, para edifício próprio, no Largo dos Aflitos e, em 1926, a escola foi transferida para área próxima ao Largo do Barbalho, atual bairro do Barbalho, local onde hoje funciona sua sede administrativa.

Embora existisse uma preocupação industrialista com as medidas baixadas ao longo do Governo Nilo Peçanha, mantida pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria, o que se verificou fora um forte caráter artesanal nos primeiros cursos existentes, como o de marcenaria, sapataria, encadernação, ferraria e alfaiataria, tendo como preocupação primordial atender os desvalidos da sorte, utilizando uma conotação assistencialista, já que se encarregava também de garantir uma refeição básica aos seus alunos. Era assim constituída a famosa “escola do mingau” (SANTOS, 2000, p. 212; MANFREDI, 2002, p. 82-84; LESSA, 2002, p. 13-17).

Em fins da década de 1920 e ao longo da década de 1930, foram implementadas as ações da gestão Anísio Teixeira (1931-1935), na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, período marcado também pela constituição dos modos de apropriação da Pedagogia Moderna e da Escola Nova no Brasil.[19]

[19] Este registro é importante porque se vislumbram algumas antecipações de propostas e discussões que envolvem atualmente a relação trabalho e educação, bem como as políticas de reformulação da educação nos ensinos fundamental, médio e superior, no período do governo Fernando Henrique

Segundo Cunha, as ações de Anísio Teixeira representaram “a primeira medida posta em prática para eliminar a dualidade do sistema educacional - ensino profissional X educação geral” (CUNHA, 2000b, p. 25).

A partir da década de 1930, verificou-se a intensificação da industrialização brasileira e uma maior preocupação com uma política de educação profissional. Nestes termos, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, a escola passou a ficar sob responsabilidade direta deste ministério, onde o ensino industrial assumiu um papel mais relevante na formação de mão-de-obra.

No bojo da Reforma Capanema,[20] sob orientação autoritária do Estado Novo, processou-se uma política educacional que acabou legitimando, ainda mais, a dualidade no ensino brasileiro: um ensino secundário para as elites e uma educação profissional para as classes trabalhadoras.

É deste período também que se dá a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional (SENAI), em 1942 e, em 1943, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), constituindo mais um arranjo institucional gerido pelo setor sindical patronal, em paralelo à rede pública, dando início ao que posteriormente fora denominado de “Sistema S”, para atender de forma mais imediata e direta os interesses empresariais, moldado numa formação mínima do operariado (MANFREDI, 2002, p. 179).

Em 1942, a escola passou a se denominar Escola Técnica de Salvador, e implantaram-se os primeiros cursos técnicos, paralelo ao ensino secundário: Curso de Desenho de Arquitetura, Desenho de Máquinas e Eletrotécnica.

Assim, o ensino industrial foi elevado ao nível médio, estruturado em dois ciclos: o primeiro (denominado de fundamental) – ensino industrial básico, mestria, artesanal e aprendizagem ministrado em três ou quatro anos, e o segundo – técnico industrial e o pedagógico (este, destinado à preparação de professores para o ensino industrial) - também com duração de três ou quatro anos (FARIA, 2002, p. 18; SANTOS, 2000, p. 217).

Tal projeto entrou em sintonia com os ditames da divisão social do trabalho e de acordo com uma nova estrutura educacional. Desta forma, não havia

---

Cardoso, pois como veremos adiante, tem repercussão na análise sobre a reforma da educação profissionalizante em tela.

[20] Entre 1942 e 1946 foram estabelecidas as leis orgânicas dos ensinos secundário (1942), industrial (1942), comercial (1943), primário e agrícola (1946), sob a chefia de Gustavo Capanema, à época, Ministro da Educação e Saúde, no governo de Getúlio Vargas.

> flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre estes e os ensino secundário, pois aos alunos formados nos cursos técnicos estava interditada a candidatura irrestrita ao curso superior, já que os seus egressos somente poderiam se inscrever nos exames vestibulares dos cursos que se relacionassem diretamente com os estudos realizados (SANTOS, op. cit., p. 217-218).

Permanecia, assim, para as elites condutoras do país, o ensino médio secundário (Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942), tendo como objetivo maior, dentre outros, a preparação para o ensino superior. “Os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia”. Para os egressos oriundos do segundo ciclo do ensino secundário, não haveria restrições de acesso ao ensino superior (MANFREDI, op. cit., p. 99-100).

No processo de redemocratização pós-Estado Novo, é retomada a luta de ampliação do acesso ao ensino superior. Em 1959, a reforma do ensino industrial, sob a Lei Nº 3.552, transformou as escolas técnicas em autarquias educacionais, na tentativa de dar às mesmas uma maior autonomia didática, administrativa e financeira.

Conquistou-se, especialmente com a Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), “a articulação completa entre os ensinos secundário e profissional, permitindo com isso o ingresso em qualquer curso do ensino superior para qualquer aluno que tivesse concluído o ramo secundário ou profissional”. (SANTOS, Ib. Id., p. 218). Estendeu-se também esta prerrogativa ao SENAI. Contudo, manteve-se a dualidade na educação brasileira, com a permanência de duas redes de ensino, conferindo ao ensino secundário um status maior na hierarquia social.

Em agosto de 1965, a Lei Nº 4.759 altera a denominação da instituição para Escola Técnica Federal da Bahia (ETF-BA). De qualquer sorte, “os mecanismos legais e as estruturas formativas, historicamente construídas ao longo das décadas de 1940 a 1970, foram cristalizando concepções e práticas escolares dualistas”, uma formação escolar acadêmico-generalista, de cunho humanístico e básico de conhecimentos amplos, à medida que progrediam os estudos, socialmente valorizado. Por outro lado, a Educação Profissional, normalmente restrita a um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, foi esvaziada de um maior aprofundamento teórico (MANFREDI, 2002, p. 102).

Outro aspecto, talvez mais relevante, marca histórica da dualidade na educação brasileira, é que os determinantes estavam fora da escola. Em outras palavras, dado o caráter de estrutura de classes da sociedade, bastante peculiar ao caso brasileiro, os filhos da classe trabalhadora, em boa parte, já eram excluídos do sistema, o que pode ser verificado nas séries estatísticas que indicam o grau de repetência e evasão deste segmento, não atingindo índices satisfatórios para a conclusão do antigo 2º grau (SANTOS, 2000, p. 220).

Deste modo, a reforma que se processou, especialmente com a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, na ditadura militar a partir do golpe de 1964, procurou efetivar a profissionalização de forma compulsória e universal, estabelecendo formalmente a equiparação entre os cursos secundários e os cursos técnicos. Segundo Cury, "pretendeu-se fazer a opção pela profissionalização universal de 2º grau, transformando o modelo humanístico/científico num científico/tecnológico" (CURY apud MANFREDI, op. cit., p. 105).

Consolidou-se a desativação dos cursos industriais de primeiro ciclo (ginásios industriais). O fracasso da profissionalização compulsória se concretizou pelas constantes mudanças e falta de condições efetivas de transformar todo o ensino público, dado também pela diversidade de instituições das mais diversas configurações, como escolas particulares, escolas mantidas pelos estados, municípios e pela rede federal. Ganhou seu "tiro de misericórdia" pela reforma dada pela Lei Nº 7.044 de 1982, acabando com a compulsoriedade, reapresentando a "distinção entre o ensino de formação geral (denominado básico) e o ensino de caráter profissionalizante (pela via das habilitações específicas e plenas, fundamentadas, respectivamente, nos Pareceres MEC Nºs 45/1972 e 76/1975)" (Ibid., p. 107).

Paradoxalmente, a rede federal de escolas técnicas constituiu-se em instituições que gozavam de amplo prestígio na formação profissional, sendo os seus alunos, em grande parte, absorvidos pelo mercado de trabalho nos grandes centros urbanos. Considera-se que entre as razões, dentre outras, para isto ter ocorrido, se refere à autonomia que a rede federal conquistou, a uma certa regularidade dos seus cursos, com os respectivos quadros técnicos e profissionais de forma estável, dando uma maior durabilidade na oferta de cursos, oferecidos em um mesmo espaço físico (FERRETTI, 1997, p. 254).

Em 1983, “novas mudanças” se configuraram na política educacional, de transição lenta e gradual, e se verificou um intenso debate pela necessidade de dar uma nova institucionalidade jurídica à educação.

A “longa” década de 1980 vai ser então marcada pelo ânimo redemocratizador da política brasileira, pelo movimento das *Diretas Já!*,[21] pelo esforço constituinte, que redundou na Constituição de 1988, assim como uma efetiva participação de setores da população civil organizada: sindicatos, movimento estudantil, associações profissionais e acadêmicas.

A educação foi também objeto de intenso debate e disputa no quadro político institucional. Mesmo considerando a não obtenção de vitórias consagradoras para os setores populares ou para a classe trabalhadora, o que se pode dizer é que dentro dos limites legais e do pacto federativo no Brasil, avançamos no plano formal do estado democrático de direito.

A educação passou a ter um capítulo próprio, com a conquista de novos direitos. Destaca-se a educação como direito público subjetivo e como dever do Estado, assegurando a gratuidade de todo o ensino público, assim como a obrigatoriedade para o ensino fundamental para crianças de 7 a 14 anos (CURY, 2000, p. 575-576).

Dentro desse contexto de disputa política, mas que extrapola o marco cronológico da década de 1980, a ETF-BA ganha, a partir da Lei Nº 8.711, de 27 de setembro de 1993, e através da incorporação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC),[22] a denominação de Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA).

Este formato de educação profissional remonta inicialmente, da transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em CEFETs, especialmente com a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. A idéia básica que justificaria essa mudança, era de adaptar a formação profissional a um patamar tecnológico que atendesse o mundo produtivo e proporcionasse uma

[21] Movimento popular que marcou a redemocratização do país, reivindicando, em especial, as eleições diretas para a Presidência da República, em 1984 e que contou com grandes passeatas e comícios públicos. Em 25 de abril, a emenda Dante de Oliveira, que estabelecia as eleições diretas para a presidência, não obteve os votos necessários no Congresso Nacional para a sua aprovação.

[22] O CENTEC foi criado em 1976, pela Lei Nº 6.344. O intuito básico desta instituição era promover cursos de tecnólogos, cursos superiores de curta duração, em geral dois anos, que visavam principalmente atender demandas específicas das grandes indústrias e/ou no plano operacional. Tal iniciativa se coadunava com as propostas do acordo MEC-USAID de 1968, mas que então se constituía numa instituição federal própria e autônoma (LESSA, 2002, p. 57-59).

educação verticalizada, isto é, o oferecimento, numa mesma instituição, de cursos profissionais nos mais variados níveis ou graus de ensino, articulados com o sistema produtivo.

Em tese, os CEFETs estariam aptos a oferecer cursos dentro de um sistema extenso e diversificado, coexistindo vários modelos: ensino técnico do então 1º e 2º Graus, formação de técnicos de nível superior ou tecnólogo, engenheiro industrial, atualização de profissionais pela via da educação continuada, ambos preocupados, principalmente, em atender de imediato o mercado de trabalho (RAMOS, 1995).

Reiterava-se a idéia de que, pela via da educação, resolveríamos os problemas de qualificação da mão-de-obra no Brasil e conseqüentemente aumentaríamos a competitividade das empresas, promovendo também uma maior mobilidade social.

A transformação da rede das Escolas Técnicas Federais em CEFETs acabou vulgarizando o termo “cefetização”. A partir de então, e o que interessava, é que passariam, no plano legal e teórico, a ter autorização e autonomia para a criação de cursos superiores em tecnologia ou formação de docentes para a área das licenciaturas em ciências. Essa transformação foi intensificada especialmente com a promulgação da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, mais tarde estendida para a totalidade das escolas agro-técnicas federais. Mas na verdade o que se verificou (e ainda persiste) é uma autonomia “capenga”, isto porque inexistem recursos permanentes para a manutenção do sistema público federal.

Enfim, o CEFET-BA apresenta atualmente uma estrutura multi-campi. Além da unidade sede em Salvador, possui mais sete escolas no interior baiano: Barreiras, Eunápolis, Porto Seguro, Santo Amaro, Simões Filho, Valença e Vitória da Conquista. Isto trouxe mais um complicador para a sua manutenção, isto porque o crescimento em infra-estrutura física, principalmente, não foi acompanhado na mesma proporcionalidade, em aumento de recursos humanos e financeiros, para a expansão estruturada da instituição. [23]

[23] As unidades de Santo Amaro e Porto Seguro foram criadas na gestão do Governo Lula, assim como a transformação do centro de treinamento de Simões Filho (antiga sede da CENTEC) em unidade de ensino; a unidade de Barreiras foi criada no final da gestão do Governo Itamar Franco; as demais, com o funcionamento de cursos técnicos regulares, no Governo Fernando Henrique Cardoso.

2.1.2 Prelúdio de uma reforma

Devemos propor a questão da ideologia também no que ela carrega de positividade. Esta não deve ser denotada como algo do campo da Moral. Estamos apontando para um projeto que tenta corrigir possíveis desvios.

Tal projeto se lança na sociedade e tenta criar uma nova institucionalidade,[24] mesmo que seja no plano formal da lei. Ao mesmo tempo, ele deve ser encarado como obra em aberto, isto porque não existe um plano que se imponha de forma racionalista, onde quem interpela seja obedecido ou acatado por quem foi interpelado.

O projeto, na verdade, foi se construindo, e a positividade está na medida em que ele se solidifica, ganha sentido, duração e estabilidade. Desta forma, existiu toda uma sorte de discursos governamentais, oriundos tanto do Ministério da Educação, quanto do Ministério do Trabalho, apelando para a necessidade de reformas da educação brasileira.

É sintomática a "fala" de Paulo Renato Souza, então Ministro da Educação, do governo Fernando Henrique Cardoso:

> A sociedade não quer mais recursos para a universidade [...]. A ênfase no ensino universitário foi uma característica de um modelo de desenvolvimento auto-sustentado, desplugado da economia internacional e hoje em estado de agonia terminal. Para mantê-lo, era necessário criar uma pesquisa e tecnologia próprias. Com a abertura e globalização, a coisa muda de figura. O acesso ao conhecimento fica facilitado, as associações e *joint ventures* se encarregam de prover as empresas de países como o Brasil, do *know-how* que necessitam (NETZ, 1996).

Bastaríamos então recorrer ao "Deus-Mercado-Mundial" para comprarmos conhecimentos. Não haveria então necessidade de investimentos em pesquisa e desenvolvimento autônomo em tecnologia.

Desta forma, justificou-se que a necessidade primordial e única seria a educação básica, apontada como pilar do crescimento econômico e do desenvolvimento social. Dentro dessa lógica, o papel do governo na promoção do

[24] Institucionalização pode ser interpretado como o processo pelo qual se formam padrões estáveis de comportamento, normas e valores formalizados e legitimados (acepção sociológica) e também como processo de regularização de valores e comportamentos através de uma norma (acepção jurídica) (DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 1987, p. 611). Estamos usando o termo nestes dois sentidos.

capital humano é garantir os ensinos primário e secundário, os quais dariam conhecimentos gerais às pessoas.

No rastro desse argumento, a Educação Técnica de Nível Médio (definida pela Lei Nº 5.692/1971), especialmente como estava assentada na rede federal de escolas técnicas, era considerada muito cara e de difícil administração, além de muito "elitista". Pesava o fato, ainda, que os egressos da rede federal teimavam em entrar nas universidades públicas, "desvirtuando-se" em cumprir o papel de entrar no mercado de trabalho compatível com essa formação profissional.

"Esqueceram" de dizer, segundo Ferretti, que:

> Relativamente aos custos do ensino oferecido pelas escolas técnicas federais, Cunha (1997) relata que, ao procurar informações mais recentes sobre o assunto, verificou, com surpresa, que os únicos dados de pesquisa a esse respeito eram os veiculados por seu estudo de 1973 sobre o Ensino Técnico no Brasil, com base em pesquisa de Corrêa da Costa, de 1968 (FERRETTI, 2000, p. 98).

Será que aqui estaríamos caminhando para o que Sloterdijk (apud ŽIŽEK, 1996, p. 313) chama de "razão cínica" como a forma assumida pela ideologia no mundo contemporâneo se expressaria pelo fato das pessoas saberem muito bem o que estão fazendo, mas mesmo assim o fazem?

A escola, então, adquiriu uma nova institucionalidade, ampla, complexa e confusa, oferecendo cursos técnicos regulares de nível médio, na modalidade integrado e subseqüente,[25] cursos de tecnólogos e, com a aprovação da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a possibilidade de oferecer "cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade" (BRASIL. Lei Nº 9.394/96, Art. 42), além da possibilidade de oferecer, com a Lei Nº 2.208, de 17 de abril de 1997, o ensino médio.

Confusa, [26] porque "espertamente", a nova LDB instituiu que "A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior" (BRASIL. Lei 9.394/96, Art. 21,

[25] Optamos por utilizar a nomenclatura atual. Assim, modalidade integrada refere-se aos cursos técnicos que possuem formação geral integrada à formação técnica (destinado aos egressos do ensino fundamental); subseqüente, refere-se aos cursos técnicos para aqueles que já possuíam o ensino médio, ou estejam cursando o último ano deste ensino, portanto enfatizam a formação técnica profissionalizante (antes da nova LDB, denominada de cursos especiais).

[26] Mais adiante aprofundaremos este aspecto da legislação da educação profissional.

grifo nosso). Já a Lei 2.208/97, introduz o termo “básico” dentro da educação profissional com outro sentido:

> A educação profissional compreende os seguintes níveis:
> I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
> II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
> III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL. Lei Nº 2.208/97, Art.3, grifo nosso).

A possibilidade aberta pela Lei Nº 9.394/96, no artigo 40, de articulação entre formação geral e formação técnica, ficou posta com a Lei Nº 2.208/97, no “Artigo 5º - A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (BRASIL. Lei Nº 2.208/97, Art. 5).

Desta forma, a articulação não condiz necessariamente com integração. Isto porque esta ficou interditada, implícita e sub-repticiamente, com a possibilidade de realizar a articulação com matrículas diferentes para o mesmo aluno e também em escolas diferentes. Não importava, então, operacionalizar satisfatoriamente projetos político-pedagógicos diferenciados, com um corpo docente extremamente amplo, sem constituir qualquer identidade.

Explicitamente, com documentos de acesso ao Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), [27] associado à Portaria MEC Nº 646/97, no

> Art. 3º - As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei Nº 9.394/96 (BRASIL. Portaria MEC Nº 646, de 14 de maio de 1997).

Neste caso, ficava garantida a histórica dualidade na educação brasileira, mas agora dentro de um jogo de palavras, explicitando que o ensino médio seria a

[27] O PROEP foi instituído originalmente com a Portaria MEC Nº 1.005, de 10 de setembro de 1997. Tinha como finalidade básica financiar a reforma e expansão da educação profissional no Brasil com recursos da União e empréstimos ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Um dos requisitos de acesso mais rápido ao financiamento às escolas, era aderir às mudanças da educação propostas pela Lei Nº 2.208/97 e Portaria MEC Nº 646/97.

fase final da educação básica. Ao mesmo tempo joga a educação profissional como espécie de apêndice à formação escolar do ensino médio.

A concomitância, por sua vez, estabelecendo a possibilidade de matrículas independentes com a educação profissional, trouxe mais um obstáculo, visto que aumentava a carga horária de aula. Bastaríamos imaginar, então, um aluno que estudasse pela manhã em uma escola de ensino médio e estivesse matriculado em uma outra escola (ou na mesma instituição) para cumprir o currículo da formação profissional.

Estes aspectos mais específicos da reforma da educação profissionalizante no contexto do CEFET-BA, serão tratados posteriormente.

3 A REFORMA E A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

3.1 Velhas e novas representações

Antes de entrarmos propriamente no tema específico que trata das competências, convém destacar ainda e recuperar uma experiência significativa que está posta na relação educação e trabalho no Brasil, como prevenção de não estarmos aqui a propor a “reinvenção da roda”.

Sugerimos aqui, que os modos de apropriação da Pedagogia Moderna e da Escola Nova, assim como as ações da gestão Anísio Teixeira (1931-1935), na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, no Brasil, anteciparam algumas propostas e discussões que envolvem atualmente a relação trabalho e educação, bem como as políticas de reformulação da educação nos ensinos fundamental, médio e superior, ao longo do governo Fernando Henrique Cardoso.

Numa perspectiva histórica, os “modos de apropriação” e “representações”, servem de desmistificação do grau de “inovação” das propostas colocadas em prática. A produção monumental de Fernando de Azevedo (dentre outros “renovadores”), ao produzir uma síntese sociológica da evolução da sociedade brasileira, a partir da educação, e operando uma “naturalização” dos fatos como a “realidade em si”, criou um escrito político, que possibilitou, não só sua projeção como fonte de referência da História da Educação no Brasil, como também fundou uma memória (TOLEDO, 1995).

Ficou demarcada a vitória da memória dos renovadores, que se assenhoreando do título de *renovadores da educação*, conseguiram expelir para o limbo da *velha educação* ou da *pedagogia tradicional* não somente os seus opositores, mas muitos de seus precursores e aliados (CARVALHO, M. M. C. de. 2000a, p. 112, grifo do autor).

Aliado à construção de uma memória de valorização da república, o projeto político dos renovadores assinalou uma “boa nova” – a (re)construção da modernidade para o Brasil. Em outras palavras, os renovadores carregavam um “projeto” que se propunha a praticamente inaugurar ou renovar a “educação moderna” e “ativa” para o país.

Por certo, constituiu-se não só uma memória vitoriosa, própria dos "renovadores da educação". A produção acadêmica, principalmente do período de 1972 a 1988, nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, acabou situando alguns "consensos" em torno de algumas temáticas ou periodizações que corroboraram (mesmo que não conscientemente), o edifício histórico e teórico dos renovadores (WARDE, 2003; BONTEMPI JR., 1995).

Se, num primeiro momento, o modelo paulista de instrução pública fora a "grande vedete" para a educação brasileira,

> a partir da segunda metade da década de 1920, são evidentes os sinais de que os modelos pedagógicos que vinham balizando as iniciativas de institucionalização da escola no Brasil, desde o final do século XIX, haviam esgotado a sua capacidade de normatizar as práticas docentes (CARVALHO, M., 2000a, p. 111).

Entraram em choque, principalmente, dois "modelos" que buscaram legitimar-se como saber pedagógico de tipo novo, moderno, experimental e científico. Este choque é interpretado por Marta Carvalho, como estilos distintos de organização do campo dos saberes (a "arte de ensinar" e a "Escola Nova") representados como necessários à prática docente.

A grande dificuldade está em perceber as transformações ou deslocamentos conceituais das doutrinas e teorias no campo da educação moderna, associados às questões de ordem técnica e política no processo de institucionalização da escola (Idem).

A crise do modelo paulista de instrução pública associou-se não apenas ao caráter técnico-pedagógico (críticas ao "método intuitivo" e ao método analítico), como também às motivações políticas, sociais e econômicas que confluíram para o "entusiasmo pela educação". Esse entusiasmo nada tem de despolitização do campo educacional. A intervenção técnica, tão apregoada pelos renovadores, foi por excelência um ato político no seu sentido amplo, ao mesmo tempo em que abria possibilidades de intervenção e projeção dos intelectuais-técnicos nas fraturas oligárquicas (CARVALHO, M. 2000b). Caberia sugerir que setores das oligarquias também tentavam se beneficiar, capitalizando para si o discurso modernizador.

Importa assinalar que, embora as análises de Marta Carvalho (2000a; 2000b)[28] privilegiem o final do século XIX e acompanhe a República Velha, os embates e disputas no campo de representação da educação continuaram no período pós-Revolução de 1930. Tais disputas vão ser marcadas pelo confronto entre liberais-democratas e católicos, além de setores que propugnavam um projeto de sociedade (e de educação) para além dos limites da sociedade capitalista.

De qualquer sorte, as experiências e ações dos "reformadores" e, especialmente, a administração de Anísio Teixeira (1931-1935), à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, trazem à tona questões e preocupações sobre a educação da época, que não são de todo desvinculadas de questões atuais.

Propugnaram-se, mais uma vez, "novas" propostas de caráter "modernizador" para a educação, principalmente a partir de 1995, a julgar pelos documentos, discursos oficiais e o engajamento, de forma precipitada, de ampla parcela das escolas federais de educação profissional, sem a devida avaliação e debate críticos que o assunto exige, no contexto do que denominamos de Reforma da Educação Profissionalizante no Brasil. Certamente incorremos aqui em novos deslocamentos e "novas representações" no campo educacional.

Ao que parece, queremos fazer "tábula rasa do passado" (ou, quem sabe, reinventar a roda?), desconsiderando ou até mesmo desconhecendo experiências ricas e significativas no trato com a educação empreendida pelos seus "renovadores".

Existem outros elementos como o "retorno" ou um "deslocamento" da teoria do capital humano, pela via da "pedagogia das competências" (RAMOS, 2001), além da tendência histórica da dualidade entre "ensino secundário" e "ensino técnico-profissionalizante" na educação brasileira, isto porque "recompõe a dualidade e rompe com a equivalência, tendo em vista que a educação profissional prevista pela LDB 9.394/96 (Art. 39, parágrafo único) foi configurada no Decreto 2.208/97, como um sistema paralelo" (SANTOS, 2000, p. 222).

Obviamente, não se prega aqui um "transplante" de experiências, ações e idéias do passado, que fizeram parte de um contexto histórico específico (final do século XIX e primeira metade do século XX), para ser "implantado" no presente.

[28] É certo que Marta Carvalho vai analisar em *Molde nacional e fôrma cívica*, o embate entre liberais e católicos.

Propomos fazer um alerta à luz das experiências passadas, onde podemos perceber algumas questões e problemas que de todo, ainda não estão desatualizados.

A julgar pelas análises de Zaia Brandão (1999) e das memórias relatadas por Lemme (1988), temos uma experiência ímpar no trato da educação de adultos e formação continuada, tão em moda hoje nos discursos oficiais. Muitos “passos”, recomendações e “imposições” da reforma profissionalizante, de acordo com o Decreto Presidencial nº 2.208/97, e a Portaria do Ministério da Educação nº 646/97, também foram objetos de preocupação nas ações de Paschoal Lemme, no período de 1933-1935.

Dentre as ações e tentativas da administração de Anísio Teixeira, sob a coordenação de Joaquim Farias Góes, na Superintendência de Educação Secundária Geral e Técnica e do Ensino de Extensão, no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, tendo P. Lemme na função de assistente, existiram propostas talvez mais avançadas que as atuais.

Podemos enumerar, como exemplo: preocupação em flexibilizar o currículo; aumento da carga horária no sentido de dar maior formação geral e formação profissional a adolescentes e adultos, com escolaridade incompleta ou defasada; flexibilização da matrícula; projetos de trabalho; preocupação em oferecer cursos noturnos; cursos adequados ou próximos ao que era requerido pelo mercado de trabalho à época; cursos de formação continuada ou de aperfeiçoamento; cuidados especiais quanto à formação dos professores que ministrariam os cursos, tanto do ponto de vista técnico quanto metodológico, assim como garantia de condições de trabalho aos docentes compatíveis à nova situação da educação; medidas tendentes para abertura de cursos em locais para as camadas de população de baixa renda, seja próximo aos locais de moradia, seja em sindicatos, associações de classe e nos locais de trabalho (LEMME, 1988).

Desta forma, estaríamos vivendo, a partir das determinações legais colocadas na década de 1990, a encenação de mais um “novo” teatro, fundador de mais uma “nova” escola para o Brasil?

3.2 A noção de competência

A noção de competência não é nova no uso comum atual ou no campo jurídico, mas vem ganhando um sentido especial. Originalmente era consagrada para designar a aptidão e o poder de uma instância para decidir ou julgar um fato e o direito das pessoas de exercer uma dada atividade profissional. No dicionário Larousse Comercial é datada da década de 1930.

Posteriormente, aquilo que Touraine definiu como "qualificação social"[29] vai ser designado como competência nos anos de 1980 (*apud* TANGUY, 1997).

Independente dos significados da noção de competência(s), convêm assinalar que esta noção vem ocupando um lugar central no mundo atual, não se caracterizando como simples modismo. O termo aufere, cada vez mais, um tratamento científico com múltiplas significações e ganha materialidade própria nas mudanças que se efetivaram nas reformas educacionais no Brasil, ao longo dos anos de 1990.

Bitencourt (2005), em um levantamento sobre o conceito de competência(s), elenca pelo menos 21 definições, com ênfases diferenciadas, conforme quadro 1:

Autor	Conceito	Ênfase
1. Boyatizis (1982, p. 23)	São aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização.	Formação, comportamentos, resultados.
2. Boog (1991, p. 16)	É a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade.	Aptidão, valores e formação.
3. Spencer e Spencer (1993, p. 9)	Refere-se a características intrínsecas ao indivíduo que influencia e serve de referencial para seu desempenho na ambiente de trabalho.	Formação e resultado.
4. Sparrow e Bognanno (1994, p. 3)	Representam atitudes identificadas como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto de uma estratégia corporativa.	Estratégias, ação e resultados.

[29] A qualificação social é interpretada também como sinônimo de competência e "designa a capacidade mobilizada pelos indivíduos ao buscar a realização de uma atividade ou a resolução de problemas" (ARAUJO, 2000, p. 57).

Autor	Conceito	Ênfase
5. Moscovicci (1994, p. 26)	O desenvolvimento de competências compreende os aspectos intelectuais inatos e adquiridos, conhecimentos, capacidades, experiência, maturidade. Uma pessoa competente executa ações adequadas e hábeis em seus afazeres, em sua área de atividade.	Aptidão e ação.
6. Cravino (1994, p. 161)	Definem-se mediante padrões de comportamentos observáveis. São as causas dos comportamentos, e estes, por sua vez, são as causas dos resultados. É um fator fundamental para o desempenho.	Ação e resultados.
7. Parry (1996, p. 48)	Um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento.	Resultado, formação.
8. Sandberg (1996, p. 411)	A noção de competência é construída a partir do significado do trabalho. Portanto, não implica exclusivamente na aquisição de atributos.	Formação e interação.
9. Bruce (1996, p. 6)	É o resultado final da aprendizagem.	Aprendizagem individual e autodesenvolvimento.
10. Boterf (1997, p. 267)	É assumir responsabilidade frente a situações de trabalho complexas, buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular.	Mobilização e ação.
11. Magalhães *et al.* (1997, p. 14)	Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função.	Aptidão e formação.
12. Perrenoud (1998, p. 1)	A noção de competência refere-se a práticas do quotidiano que se mobilizam através do saber baseado no senso comum e do saber a partir de experiências.	Formação e ação.
13. Durand (1998, p. 3)	Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinado propósito.	Formação e resultados.
14. Hasse *et al* (1998, p. 9)	Descreve as habilidades observáveis, conhecimentos e atitudes das pessoas ou das organizações no desempenho de suas funções [...] A competência é observável e pode ser mensurada por meio de padrões.	Ação e resultado.
15. Dutra *et al.* (1998, p. 3)	Capacidade da pessoa de gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, se traduzindo pelo mapeamento do resultado esperado (*output*) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para seu atingimento (*input*).	Aptidão, resultados, formação.
16. Ruas (1999, p. 10)	É a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar (recursos de competências), a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área.	Ação e resultados.

Autor	Conceito	Ênfase
17. Fleury e Fleury (2000, p. 21)	Um saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.	Ação e resultado.
18. Hipólito (2000, p. 7)	Sintetiza a mobilização, integração e transferência de conhecimentos e capacidades em estoque, deve adicionar valor ao negócio, estimular um contínuo questionamento do trabalho e a aquisição de responsabilidades por parte dos profissionais e agregar valor em duas dimensões: valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.	Formação, resultados, perspectiva dinâmica.
19. Davis (2000, pp. 1 e 15)	Descrevem de forma holística a aplicação de habilidades de comunicação no ambiente de trabalho [...]. São essenciais para uma participação mais efetiva e para incrementar padrões competitivos. Focaliza-se na capacitação e aplicação de conhecimentos e habilidades de forma integrada no ambiente de trabalho.	Ação e resultados.
20. Zarifian (2001, p. 66)	A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la e fazê-la evoluir.	Aptidão, ação, resultado.
21. Becker *et al.* (2001, p. 156)	Referem-se a conhecimentos individuais, habilidades ou características de personalidade que influenciam diretamente o desempenho das pessoas.	Formação e desempenho.

Quadro 1 - **Conceitos de competência** (BITENCOURT, 2005, p. 21-23).

O enfoque, grosso modo, é centrado nas possibilidades de gestão do trabalho e muito divulgado no âmbito dos setores de recursos humanos nas empresas.

No campo da educação traz certo desconforto, isto porque é um termo fluido, plástico, polissêmico. Possuem sentidos variados, “está no limite do senso comum [embora não popular] e do científico, e corre o risco de dar a qualquer proposição que a inclui uma aparência de cientificidade” (ISAMBERT-JAMATI, 1997, p. 133).

Marise Ramos (2001) identifica três filiações ou tendências analíticas presentes na origem e desenvolvimento da noção de competência(s): a) condutivismo típico da década de 1960; b) psicologia cognitiva (mas ainda associada à primeira tendência), incorporando variáveis construtivistas e c) defesa da noção

como algo novo e apropriado às transformações sócio-econômicas no contexto da produção flexível.

Não é preocupação deste trabalho aprofundar essas filiações. Fica aqui o registro das "classificações" da autora, mesmo correndo o risco de simplificações.

Temos então:

a) Condutivismo (*behaviorismo*) – competências se confundem com os objetivos em pedagogia, ao fim e ao cabo, desenvolvendo a noção de performance ou desempenho. Acaba apropriado pelo funcionalismo, pela lógica de associar um objetivo útil ao desempenho, seria a matriz hegemônica e fortemente presente nos EUA (Autores: Bloom, Mager e McClevelland);

b) Psicologia cognitiva – percebe-se a associação com a anterior, mas aponta-se como superação, em virtude de não fazer uma defesa absoluta da Pedagogia dos Objetivos. Deve-se controlar os excessos do behaviorismo (taxonomias intermináveis, excessivo fracionamento dos objetivos); preocupa-se com a mobilização dos conhecimentos diante de situações-problema ou complexas. Recorrem à idéia de "saberes em uso" (formado pelo saber teórico ou formalizado e saber prático). Apropriam-se de idéias e princípios presentes em Piaget, como a teoria da equilibração. A partir desta, haveria uma construtividade do conhecimento e as competências seriam as estruturas ou esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo e os saberes formalizados (Autores: Malglaive, Perrenoud, Zarafian, Gonczi, Athanazou e Koch);

c) a competência seria algo novo, fruto das transformações no mundo do trabalho – enfatiza que o indivíduo deve ter ou que potencialmente desenvolva a adaptabilidade. As perspectivas de emprego ou auto-emprego dependem, exclusivamente, de atributos individuais. [30]

Independente das filiações, a autora reafirma:

> [...] a noção de competência é originária da psicologia do desenvolvimento, seja em sua vertente condutivista ou construtivista. O fenômeno que se processa atualmente, merecedor de atenção, é a apropriação socioeconômica dessa noção, conferindo à educação o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas, o que denominamos de "psicologização das questões sociais" (RAMOS, 2003, p. 95).

[30] Para um maior detalhamento destas questões e outras filiações Cf. (RAMOS, 2001, 2002; ARAUJO, 2001).

Já Araujo (2001) enfatiza as inspirações filosóficas que estão subjacentes na pedagogia das competências. Destaca o racionalismo, o individualismo e o pragmatismo.

No racionalismo estaria assentado um campo de idéias sobre o qual a aprendizagem e os procedimentos formativos poderiam ser racionalizados. Partem do pressuposto que as ações e comportamentos competentes podem ser descritos, detalhados, objetivamente observados, classificados, medidos. Haveria uma necessidade de parcelar as operações e decompor os atos humanos (especialmente no trabalho) numa seqüência lógica.

Assim,

> na Pedagogia das Competências, o processo formativo é – racionalistamente – definidos em termos de competências terminais a serem adquiridas ao final do curso, do ano, ou da formação, que são explicitamente e – racionalistamente – detalhadas e descritas em termos de saberes e ações e que devem ser avaliadas – também racionalistamente – através de critérios de desempenho previamente especificados (ARAÚJO, 2001, p. 47).

A presença do individualismo é posto de maneira vaga, mas é possível identificar nos argumentos uma suposição da individualização na formação, nas avaliações e nas propostas que enfatizam itinerários formativos a cargo das pessoas, como uma construção pessoal, e são colocadas como atributos dos indivíduos.

No pragmatismo (ou neopragmatismo) estão presentes as idéias que postulam que a educação deve se pautar pelo objetivo útil, adaptabilidade, ajustamento do indivíduo, busca por produzir aprendizagens úteis na medida que são significativas.[31]

É sintomática também, a observação de que:

> Por ser exageradamente utilizado, o termo competência passou a provocar numerosas confusões. Por exemplo, diz-se que o fato de ter conhecimentos, técnicas ou capacidade de gestão não significa ser competente. Além disso, fala-se em "mobilizar competências"; no entanto, ao mesmo tempo, afirma-se que a competência não reside nos recursos, mas na mobilização desses recursos. Por outro lado, ela é considerada "saber integrador no contexto da ação", porque insiste nas condições de aplicação e em sua natureza

[31] Não é necessário, na interpretação de Araujo, uma relação coerente entre alguns princípios do racionalismo e do pragmatismo. Embora aparentemente antagônicas, na pedagogia das competências existe um esforço de compatibilizar ou combinar um ideário racionalista e o pragmatista. (ARAUJO, 2001, p. 42).

> combinatória. Esses novos significados mudam o sentido inicial da noção de competência elaborada por Chomsky.[32] Logo, como poderíamos chegar a uma definição operacional? (DOLZ; OLLAGNIER, 2004, p. 11).

Interessante é observar o que a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC), na fala do seu secretário à época, explicitava: "Entendemos por competência os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor, que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experiências geram habilidades, ou seja, um saber-fazer" (BERGER FILHO, 1998, p. 8).

Os discursos em torno da "competência" ganham materialidade a partir do momento que esta é analisada como ordenadora, tanto das relações de trabalho, como também das relações no campo educativo. Formam-se discursos de intervenção social e ações de (re)produção de práticas sociais e passam a ser termo de referência para redefinições de políticas educacionais e para a gestão e formação de recursos humanos nas empresas.

3.3 A reforma

O discurso governamental salientou que a atual reestruturação produtiva tem colocado a necessidade de se romper com os paradigmas tayloristas e fordistas, modificando a divisão técnica do trabalho, a distribuição da produção entre as diferentes unidades produtivas e as próprias atividades executivas.

---

[32] A noção de competência ganha um caráter científico a partir do debate em torno das teorias de Chomsky, mas na **área da lingüística**. A competência aqui está configurada como aquilo que o sujeito pode realizar idealmente, graças ao potencial biológico. Possuiríamos uma estrutura no cérebro ou um órgão inato (diga-se de passagem a sua existência e propriedades nunca legitimadas cientificamente) que nos dá a capacidade ideal de disposição de linguagem (é inata e universal); por oposição vem a noção de desempenho relacionada com o comportamento observável, quando por exemplo, dominamos uma língua – que se realiza por meio de desempenhos concretos, dependem da memória e são limitados ou condicionados por fatores comportamentais e socioculturais –, os quais não podem ser reduzidos à competência por não possuir um caráter ideal e esta, portanto, é inobservável de forma absoluta (BRONCKART, DOLZ, 2004, p. 33). Existem outras apropriações das idéias de Chomsky como em J. Cambon, onde "competência é o conhecimento possuído pelo locutor da língua que ele fala, e performance corresponde ao emprego efetivo dessa língua em situações concretas" (ISAMBERT-JAMATI, 1997, p. 117).

Em contrapartida, essa reestruturação está presente na própria ordem sócio-econômica e política que envolve a contradição capital-trabalho (ARANHA, 1999; FRIGOTO, 1994; SALERNO, 1994).

Não se trata apenas de transformações tecnológicas *stricto sensu*; novos métodos de gestão têm elevado os níveis de produtividade e de competitividade nas empresas capitalistas. [33] Essas consistem na combinação de novas técnicas gerenciais com equipamentos cada vez mais sofisticados, para produzir mais, com "zero defeito" (evitando desperdício e gastos excessivos) e com menos mão-de-obra.

O "modelo japonês de produção", como também é denominado, acaba com a tradicional hierarquia gerencial, e exige uma maior qualificação da mão-de-obra que agora deverá realizar tarefas em equipe. A qualificação aqui é especificada como "a capacidade de realização das tarefas requeridas pela tecnologia capitalista". Mas não só isto, como também "capacidade da força de trabalho em realizar as tarefas decorrentes de um determinado patamar tecnológico e de uma forma de organização do processo de trabalho, onde novos atributos são agregados à qualificação e novas hierarquias são estabelecidas" (BRUNO, 1996, p. 92).

As palavras de ordem em relação ao mundo do trabalho e que dizem respeito à qualificação do trabalhador são: flexibilização, polivalência, integração, dentre outras. Porém, esse "modelo" não se aplica unidimensionalmente para todos os tipos da realidade produtiva. As variáveis tecnológicas e gerenciais não são independentes e estão intimamente ligadas às relações sociais. Em outras palavras, suas aplicações dependem dos regimes políticos dos países, das tradições culturais, da capacidade de organização e luta dos trabalhadores, provocando impactos sociais diferenciados e as mais diversas adaptações (FALABELLA, 1988; SCHMITZ, 1988).

Para Gorender (1997), o que se verifica é a fusão de elementos heterogêneos ou a "miscigenação" de sistemas diferentes. A própria integração, segundo Neves (1994), é vista como princípio taylorista-fordista, visando a eliminação dos "tempos mortos" no processo produtivo.

---

[33] É bom lembrar que, embora se esteja verificando uma recuperação na economia mundial, os ganhos de produtividade ainda estão longe de alcançar os patamares atingidos pelo padrão de desenvolvimento dos "anos dourados" do capitalismo (MATTOS, 2001; BOLAÑO; MATTOS, 2004).

Os documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEP), enfatizam sobremaneira que, no rastro do que estaria ocorrendo de forma generalizada nos países avançados, desde a década de 1970, o Brasil dos anos de 1990 estaria experimentando mudanças significativas no âmbito do trabalho, estabelecendo uma questionável dicotomia entre tecnologias, processos de produção e de organização do trabalho vigentes. De um lado, nas empresas de cunho taylorista-fordista e, de outro, nas de natureza integrada e flexível (FERRETTI, 1999).

Isto nos leva a questionar se as diretrizes consideram, e como consideram, as contribuições da sociologia do trabalho que destacam a heterogeneidade e diversidade observada entre países, ramos produtivos, setores de produção e empresas quanto ao emprego de tais inovações e quanto ao sucesso obtido em decorrência de sua implantação, como indica Salerno (1991; 1994).

Existe uma supervalorização do componente “desenvolvimento da ciência e tecnologia” como motor das mudanças em curso, indicando um determinismo tecnológico como razão explicativa, provocando mudanças nas demandas em termos das qualificações não apenas dos operários como também dos setores responsáveis pela administração (FERRETTI, 1999).

Será que a simples posse de saberes e habilidades, ou como quer a nomenclatura do discurso oficial, “competências e habilidades”, responde às necessidades de qualificação para o mundo do trabalho?

De acordo com Ferretti, as DCNEP

> estabeleceram a relação entre a formação escolar e o sistema produtivo de forma tão intensa e direta, pela via do “modelo de competências”, cujo desenvolvimento se torna o objeto central de preocupações, que é difícil distinguir entre vínculo e subordinação, mesmo quando se trata da cidadania e dos princípios orientadores de ambas: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade (FERRETTI, 1999, p.6).

Estas considerações nos obrigam a discutir com um pouco mais de aprofundamento o “modelo de competências”, pois ele se afigura como a efetiva pedra de toque das diretrizes curriculares do ensino médio e do ensino técnico.

Não basta dizer que

> a nova base tecnológica demanda mais educação geral, desenvolvimento de "capacidades abstratas". Se o capital se constituir no sujeito definidor dessas capacidades abstratas, teremos [...] uma perspectiva de multi-habilitações, de uma formação polivalente; continuará, todavia, uma formação seletiva, fragmentária, pragmatista e produtivista (FRIGOTO, 1994, p. 51).

Segundo Hirata (1994), o modelo de competências não é uma construção originária do campo da educação, mas dos negócios, o que reforça a leitura de que as reformas recentes no ensino médio e no técnico implicaram decisões que tendem a privilegiar os interesses de um setor social e não da sociedade como um todo.

Por outro lado, o modelo de competências não avança em relação ao estreito conceito de qualificação, entendido aqui numa perspectiva funcionalista proposta pelo capital, como aponta Bruno (1996). Antes o confirma, na medida em que apenas substitui denominados atributos pessoais dos trabalhadores por outros.

Grosso modo, o modelo de competência apela para a subjetividade e individualidade do trabalhador, para a sua capacidade de comunicação, interação, capacidade de trabalho em equipe e em mobilizar recursos cognitivos e atitudinais para fazer frente aos inconstantes problemas que surgem em situação de trabalho, dentro do contexto de reestruturação produtiva.[34]

Pode ser que os atributos atuais sejam mais "nobres", referindo-se menos ao trabalho manual e mais ao intelectual, embora sempre se deva estabelecer a distinção entre simbólico e intelectual, uma vez que determinadas atividades, hoje solicitadas a alguns trabalhadores, não são manuais, no entanto nem por isso podem ser ditas intelectuais, se quisermos significar mais que a habilidade de manipular símbolos (FERRETTI, 1999).

Marise Ramos (2001) assinala para a constituição de uma "pedagogia das competências", na qual se parte de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas, na medida das necessidades requeridas, por uma situação de trabalho. Essa pedagogia, da forma como é proposta, reforça a idéia de que tem mais a ver com os interesses da produção do que com a autonomização dos alunos, não obstante os discursos que sugerem que a "nova" educação produzirá os futuros trabalhadores, não só com os "novos atributos" (o apelo ao *saber-ser*), [35] de acordo

[34] Convêm assinalar, como desdobramento, o modelo de competência associado ao discurso da empregabilidade, de que o trabalhador deva estar sempre apto a ser "empregável", "deva aprender a aprender", para fazer frente às inconstantes oscilações do mercado de trabalho, dado o caráter "flexível" da produção e aos problemas do desemprego estrutural (Cf. nota 37).

[35] No relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, existem orientações indicando quatro necessidades de aprendizagens no novo milênio: "aprender a conhecer", "aprender a fazer", "aprender a conviver" e "aprender a ser". Estas foram incorporadas

com uma produção flexível, como também aqueles que contribuiriam para que viessem a se tornar cidadãos.

Ramos (2002) defende a idéia que as transformações atuais no capitalismo produzem um deslocamento conceitual do modelo de qualificação para a noção de competência, e que é preciso compreender, independente de oposições conceituais, o discurso sobre a "pedagogia das competências" como parte do conceito mais amplo de qualificação como construção e relação social.

Isto nos obriga a conceber a *dimensão social da qualificação profissional*,

> como sendo um processo e um produto social, que decorre, por um lado, da relação e das negociações tensas entre capital e trabalho e, por outro, de fatores socioculturais que influenciam o julgamento e a classificação que a sociedade faz sobre os indivíduos e suas qualidades relativas ao trabalho (FERRETTI et al. 2003, p. 158).

O modelo de competência pode ser analisado não só como ordenador das relações de trabalho, como também ordenador das relações educativas, que é justamente o trabalho sugestivo de Ramos. Entretanto, se podemos aceitar essas postulações em tese, pois se percebem movimentos nessa direção, a incorporação da competência como elemento regulador das relações sociais, tanto no trabalho quanto na educação, é ainda incipiente e contraditória (FERRETTI et al. 2003).

Convém assinalar que no bojo da crise do Estado de Bem Estar Social e a emergência da acumulação flexível de capital na década de 1970, especialmente na Europa, a noção de competência quer por em cheque o conceito de qualificação.

Existe aqui uma certa confusão. Primeiro apreende-se que a qualificação, identificada exclusivamente com requisitos necessários para ocupação de um posto de trabalho, não teria mais um lugar privilegiado dentro dos interesses empresariais. Portanto, o modelo de competência (ou competências) seria mais adequado à flexibilidade, por organizar "currículos flexíveis" em áreas profissionais de caráter mais abrangente, superando o formato rígido da qualificação típica do modelo taylorista-fordista de produção. Em segundo, esquecem de analisar que a estruturação das qualificações na Europa, principalmente, embora tenha como referência o posto de trabalho, não estava presa apenas a esse elemento, pois dependia de acordos e negociações coletivas entre trabalhadores, empresários e

---

pelos Pareceres, tanto do Ensino Médio quanto da Educação Profissional, traduzidas em três princípios: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade (RAMOS, 2002, p. 131).

agentes do Estado, abrindo o espaço para o que já indicamos sobre a dimensão social da qualificação.

Nesta concepção,

> a inserção do trabalhador na estrutura de ocupações aparecia como resultado da regulação social que as negociações coletivas e o Estado exerciam sobre a contratação e uso de força de trabalho pelas empresas. Esse processo possibilitava, por outro lado, o estabelecimento de qualificações básicas que eram associadas a cada posto de trabalho. E, portanto, a qualificação representava um resultado de democratização do processo de trabalho, ao refletir a estruturação dos sistemas nacionais de relações de trabalho e, por conseqüência, de um controle social sobre o uso privado da força de trabalho pelas empresas. Ademais, esse processo agia sobre a mobilidade dos trabalhadores nas estruturas ocupacionais, tornando as carreiras profissionais um sistema construído no espaço social, restringindo o poder das empresas em defini-las de maneira autônoma (FAVEREAU, 1988 *apud* DEDECCA, 1998, p. 273).

Dentro desse processo de regulação é que se estabelecia não só as qualificações, mas historicamente estruturaram-se os mercados e as relações de trabalho com políticas de inserção social e direitos trabalhistas.

Seguramente este não é o caso do Brasil. O nosso mercado não incorporou elementos mais democratizadores, como a experiência européia, e não provocou a construção mais ampla de uma estrutura estável do mercado de trabalho, muito menos a qualificação da força de trabalho de forma mais equânime no plano nacional.

3.3.1 Institucionalização e questionamentos

Ao mesmo tempo em que o discurso sobre competência ganha existência material – o som, a impressão no papel, uma marca sobre uma superfície, tornando-o perceptível –, o conforma no espaço e no tempo. Apresenta-se numa forma discursiva de intervenção social e de (re)produção de práticas. As idéias e noções sobre o modelo de competência ligam-se às práticas sociais que elas fundamentam.

Dentro do processo de institucionalização, a reforma da educação profissional normatizou a organização em módulos, como previam o Decreto nº 2.208/97 e ainda prevê as DCNEP, onde

> deverá proporcionar maior flexibilidade às instituições de educação profissional e contribuir para a ampliação e agilização do atendimento às necessidades dos trabalhadores, empresas e da sociedade. Cursos, programas e currículos poderão ser permanentemente estruturados, renovados e atualizados, segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho (BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 16/99, p. 20).

Deve-se perguntar, que condições efetivas tiveram as escolas técnicas e o CEFET-BA em particular, em formar os profissionais polivalentes[36] e sofisticados com habilitações profissionais que se caracterizariam como grandes blocos ou áreas profissionais, na medida em que o conhecimento orgânico que essa formação exige parece pouco compatível com a concepção implícita na estrutura modular que toma tal conhecimento como o resultado do somatório de várias habilitações específicas, que poderão ser certificadas em diferentes escolas? Ou se pretende a homogeneização de todas elas?

Ao que parece, o discurso governamental reatualizou as discussões que, nas décadas 1960-1970, apontavam para a histórica dicotomia entre formação técnica, destinada para a educação dos filhos dos trabalhadores, e formação propedêutica, destinada para as *"elites condutoras do país"*. Tal dicotomia, na educação profissionalizante, tem sua origem desde o século XIX e, ao longo da História do Brasil, aprofundou-se ao sabor das disputas e dos projetos políticos envolvidos com a temática da educação (FERRETTI; MADEIRA, 1992).

Então, alguns elementos se impõem: o modelo de competência contido nos discursos e nas regulamentações oficiais relativos à reforma da educação profissionalizante no Brasil reafirma a histórica dicotomia entre ensino profissional e educação geral.

Cabe averiguar ainda se existe a reprodução desses discursos no CEFET-BA. Como se processou a incorporação da "pedagogia das competências" no CEFET-BA? Essa incorporação ocorreu como elemento regulador das relações sociais no campo da educação, no caso CEFET-BA? Quais as formas pelas quais o CEFET-BA operou com a "noção de competência"? Até que ponto os planos dos cursos técnicos reafirmaram, participaram ou recusaram a lógica do poder inerente ao discurso oficial? Será que o processo pedagógico está fadado à simples difusão de um saber instrumental que atenda à funcionalidade para o mercado?

---

[36] A idéia de polivalência é entendida aqui como capacidade do trabalhador de se mostrar funcionalmente flexível, também denominado de multifuncionalidade. (ARANHA, A.; MACHADO, 2000, p. 254).

É de bom tom ressaltar que no governo Lula, especialmente com o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, foi revogado o Decreto nº 2208/97. Este ato pode ser interpretado como "sentido simbólico forte, pois ele é um ícone da política de sermos apenas consumidores do conhecimento produzido nos centros hegemônicos do capital e da ótica privatizante no nível organizativo e no plano pedagógico" (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2004, p. 3).

Entretanto, ainda persistem no novo decreto possibilidades de continuação dos cursos técnicos na perspectiva adotada pelo decreto anterior. Mantém-se o discurso da empregabilidade[37] como norteador da oferta de cursos profissionalizantes e a existência de dois sistemas de ensino que podem ser articulados ou não. Ou na visão de José Rodrigues:

> o novíssimo decreto flexibiliza ainda mais a possibilidade de relacionamento entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, já que agrega às possibilidades anteriores (formação subseqüente, formação concomitante) à formação "integrada". Nesse sentido, o novíssimo decreto parece apenas vir para acomodar interesses em conflito (RODRIGUES, 2005).

Independente de mudanças pontuais, Silva (1992, 1996) considera que a relação entre educação e trabalho vem adquirindo um novo foco com as recentes discussões relativas ao impacto sobre a educação, resultante da introdução das novas tecnologias e novos métodos de gestão no processo de trabalho, ótima ocasião para recolocar, como questão central, a relação entre a divisão social do trabalho e as divisões educacionais.

O autor aponta que as dificuldades das análises freqüentemente feitas sobre os efeitos das novas tecnologias sobre o processo de trabalho e, derivadamente, sobre a organização do sistema educacional e do currículo deve-se, principalmente, à falta de uma perspectiva estrutural sobre as relações entre educação e produção.

Não podemos mais reduzir toda a escola a um "aparelho ideológico do Estado", e todo professor a um funcionário da ideologia. No interior do mesmo pensamento "burguês", de onde procede a moderna dominação ideológica, encontram-se os elementos da crítica que, se levado a fundo, podem desenvolver a

[37] Diz respeito à capacidade potencial do trabalhador de ser inserido e permanecer no mercado de trabalho. Encerra uma grande polêmica, pois muitas vezes se prende a uma promessa de integração do trabalhador no sistema produtivo apelando para o papel da educação como elemento para potencializar a inserção em uma atividade produtiva, desconsiderando o caráter competitivo e restrito do próprio mercado (EVANGELISTA; MACHADO, 2000, p. 141).

reflexão sobre a natureza e as implicações de sua historicidade e, no limite, revelar certas contradições implícitas da educação.

São essas questões que dizem respeito ao esforço de institucionalização da noção de competências no espaço do CEFET-BA, que verificamos, no intuito de apreender a existência da reprodução, recusa ou participação do discurso oficial nos cursos: *Técnico na área de Construção Civil com Habilitação em Edificações* e *Técnico na área de Turismo e Hospitalidade com Habilitação em Meios de Hospedagem.*

4 A REFORMA E O CEFET-BA

4.1 Usos e implicações da noção de competência nos documentos oficiais

O Parecer CNE/CEB nº 16/99 explicita que há a necessidade de se "avaliar os alunos como [o faz] um cliente" e que deve ser cobrado "do aprendiz qualidade profissional em seu desempenho escolar". Não se deve avaliar simplesmente os conhecimentos, mas se ocorre a mobilização destes na realização de tarefas e na resolução de problemas. Existe aqui uma aproximação com o ideário de eficiência que marca as relações de mercado, estabelecidas entre fornecedores e compradores de mercadorias (ou de serviços), sugerindo então que o avaliador (e por extensão o aluno) aja como um "cliente exigente".

As escolas deverão ser responsáveis pela constituição e desenvolvimento de competências onde o Parecer CNE/CEB nº 10/2000 indica que as escolas de educação profissional de nível técnico deverão garantir competências. [38]

Na organização dos currículos existem mais referências ao uso da noção de competências. No Parecer CNE/CEB nº 16/99, a organização curricular da escola deverá enfocar as competências profissionais gerais do técnico de uma ou mais áreas, acrescidas das competências específicas por habilitação.

A Resolução CNE/CEB nº 4/99, no seu artigo 6º, define competência profissional como: "a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho" (BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 4/99, Art. 6º). Continuando, estabelece ainda, as competências requeridas ou constituídas no sistema de ensino:

> As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:
> I – competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; [39]
> II – competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;

[38] Embora repetitivo, o Parecer (assim como outros documentos de divulgação da reforma), fala em constituir, desenvolver e garantir competências, não caracterizando quais as diferenciações entre um ou outro termo aposto a competência.

[39] O termo básico aqui pode suscitar nova confusão, isto porque a educação profissional do nível básico **independe** de escolaridade prévia, de acordo com o Decreto nº 2.208/1997, Art. 3º, inciso I.

> III – competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação (BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 4/99, Art. 6º, Parágrafo único).

As competências aparecem também quando se tratam do aproveitamento de estudos, trazendo implicações na duração de determinado curso. No Parecer CNE/CEB nº 16/99, a duração da educação profissional de nível técnico, para o aluno, dependerá das competências exigidas segundo o perfil profissional que se pretende, das competências constituídas no ensino médio e das competências adquiridas por outras formas, inclusive no trabalho. E na Resolução CNE/CEB nº 4/99, os alunos interessados em fazer determinado curso poderão aproveitar conhecimentos anteriores, através de uma avaliação, adquiridos na escola ou de maneira informal.

Outra implicação no uso da noção de competência está presente na normalização de certificação de competências pelos sistemas de ensino. No Parecer CNE/CP nº 01/96, menciona-se que os sistemas de ensino devem definir os critérios de certificação da educação profissional destinada à habilitação técnica. No entendimento do Parecer CNE/CEB nº 17/97, é indispensável que os sistemas de ensino federal e estaduais normalizem a certificação de competências. E na Resolução CNE/CEB nº 4/99, o Ministério da Educação organizará um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências.

A organização deste sistema nacional não se concretizou até então. O que se obteve foi a constituição de um cadastro nacional de cursos, que teve como determinação e referência a Resolução CNE/CEB nº 4/99, o qual configurou uma listagem de competências por áreas profissionais[40] e o estabelecimento dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (RCNs).

A definição por áreas profissionais implica que não apenas a preparação deva ser para técnicos numa dada função produtiva, mas para a área profissional, na qual essa função está inserida. Nas palavras e recomendações do MEC,

> isso assegura visão de conjunto ao aluno, amplia seus horizontes para além da função técnica que escolheu e lhe oferece possibilidades de futura

[40] As áreas profissionais definidas foram: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes e Turismo e Hospitalidade.

> mobilidade no mundo produtivo, em razão de possível saturação no mercado ou outras opções que o profissional deseje fazer no futuro. Assim, poderá até mudar sua profissão - se o quiser - apenas com uma qualificação complementar na mesma área em que se formou (BRASIL. MEC/SEMTEC. Orientações, 2001, p. 5-6).

Aqui cabe uma observação importante. A idéia que está posta acima se assemelha ao procedimento dos defensores do modelo de competência na "tendência analítica condutivista", na acepção de Ramos (2001) ou, como prefere Araújo (2001), "abordagem condutivista".[41]

Nesta concepção "renovada", a novidade estaria na substituição das análises que tinham como foco os postos de trabalho simples, pela ocupação, como reunião de postos de trabalho com características parecidas.

> A ocupação é entendida como um conjunto de postos de trabalho articulados, cujas tarefas principais são análogas e exigem atitudes, habilidades e conhecimentos do mesmo tipo. São as tarefas vinculadas a uma ocupação, ou família de ocupações, que constituirão a base dos programas de formação. Desta forma, busca-se realizar uma agregação de funções conexas de forma lógica, não implicando, porém, na ampliação da qualificação do trabalhador. A prescrição de tarefas relativas aos postos de trabalho é substituída pela prescrição de condutas relativas às ocupações (ARAÚJO, 2001, p. 105).[42]

Além disso, outra implicação da noção de competência é a obrigatoriedade de se explicitar as competências definidas no perfil profissional de conclusão de determinado curso, nos históricos escolares. Ao fim e ao cabo, pressupõe-se que o aluno formado no curso técnico receberá a comprovação das competências profissionais obtidas. Encontramos aqui uma contradição, por várias razões. Em

---

[41] Araújo (2001, p. 102-103) procura enfocar em primeiro lugar, os pressupostos ou fundamentos filosóficos que estão presentes no modelo de competência, para depois abordar as tendências da psicologia (condutivista ou behaviorista e construtivismo). Mas interpreta-os, acrescentando o funcionalismo como abordagens ou linhas metodológicas que tem servido às experiências de desenvolvimento de competências, (seguindo por opção didática de exposição do tema, a classificação de Mertens e por ser quase consensual entre os interlocutores do modelo de competência). Ao fim e ao cabo, as análises de Araújo e Ramos (2001a, 2001b) se aproximam e se complementam. A aparente imprecisão ou despreocupação de Ramos quanto aos pressupostos filosóficos é porque considera mais importante as variações metodológicas, visto que possíveis variações filosóficas ou políticas presentes nas atuais concepções sobre competência, no fundo remetem ao mesmo objetivo: controle e eficiência social para o mundo capitalista (RAMOS, 2003, p. 95). Será possível, então, como questiona esta autora, uma apropriação da noção de competência, tomando como fundamento teórico o pensamento crítico-dialético?

[42] Segundo Araújo (2001, p. 106), o Programa DACUM (sigla em inglês de Desenvolvimento de Currículos), o qual possui uma perspectiva de análise condutivista para a identificação das competências, serviu de referência para o Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (CEDEPLAR), entidade contratada pelo Ministério do Trabalho e Emprego para a redefinição do Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO).

primeiro lugar, todos os processos avaliativos ou de certificação se apóiam necessariamente na figura do avaliador, portanto não eliminam a subjetividade, questão que os defensores das competências se esforçam ou dizem superar, numa pretensa objetividade de caráter neutro, especialmente em situações de instabilidade e heterogeneidade dos processos de produção. Em segundo, dizer que um aluno comprova uma dada competência através da sua certificação, não significa, necessariamente, que o mesmo mobilizará tais competências, seus conhecimentos, habilidades, capacidade de comunicação, etc., em uma situação de trabalho, para o qual fora preparado anteriormente, nem que poderá transferi-la a outras situações diferentes de trabalho. Estamos então num problema fundamental para a pedagogia das competências: "a necessidade de formar uma capacidade real, comprovada e validada por situações de trabalho antes do tempo efetivo de trabalho" (ARAUJO, 2001, p. 76).

Tanto no Parecer CNE/CEB nº 16/99 quanto nos RCNs, há a exigência de se constituir uma nova educação, compatível agora com um mundo produtivo, mais dinâmico e flexível, que teria ultrapassado o modelo produtivo taylorista-fordista. A reforma posta em prática, consubstanciada nos documentos legais, se propõe, então, como o novo paradigma desta educação.

Os RCNs consideram e reconhecem explicitamente que, embora o "conceito de competência ainda polêmico", entretanto e apesar disto, o define

> como elemento orientador de currículos, estes encarados como conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas. Currículos, portanto, não são mais centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas (RCNs, 2000a, p. 10).

Acrescentam que os conteúdos não devem ser considerados como elemento central do trabalho educacional, mas "são insumos ou suportes de competências". Ao mesmo tempo, "os métodos ou processos [de estratégias e de recursos de ensino] não mais têm um papel secundário ou simplesmente 'animador', mas se identificam com o próprio exercício das competências" (RCNs, loc. cit.).

Mais adiante, os mesmos referenciais estabelecem que:

> As competências, enquanto ações e operações mentais, articulam os conhecimentos (o "saber", as informações articuladas operatoriamente), as

> habilidades (psicomotoras, ou seja, o “saber fazer” elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores, as atitudes (o “saber ser”, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos), constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional. [...] A competência caracteriza-se, essencialmente, pela condição de alocar esses saberes, como recursos ou insumos, através de análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, ou seja, de **esquemas mentais** adaptados e flexíveis, em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenhos eficientes e eficazes (RCNs, loc. cit.).

A base legal para a educação profissional, posta em vigor ao longo do período de 1996-2002, aboliu a exigência de “grades curriculares”, substituindo-a por Componentes Curriculares (ou Matrizes Curriculares), incentivando também a busca de novas arquiteturas pedagógicas “inovadoras”, onde a escola poderia organizar e definir tempos e espaços próprios para desenvolver o currículo, utilizando algumas estratégias como a Pedagogia de Projetos, Solução de Problemas, etc., na tentativa de superar a utilização do componente curricular da disciplina.

Para elaborar o currículo por competência, a escola deveria, inicialmente, identificar no mundo do trabalho, através de estudos e pesquisas fundamentadas em dados e informações, o perfil do profissional necessário para atuar face às demandas de determinada atividade na cadeia produtiva.

Nesta elaboração, são definidas as “funções” e “subfunções” que corresponderiam às etapas e subetapas identificadas no mundo do trabalho, entendida também como uma etapa da cadeia produtiva. Isto é, como uma determinada atividade se organizaria e se estruturaria no mundo produtivo, tentando apreender o processo de produção dos produtos e/ou serviços em tal atividade.

Assim, a escola deveria focar o processo produtivo desejado e definir para quais (ou qual) funções ou subfunções iriam formar profissionais com base nos indicadores de demandas. A partir de então, estabeleceria o perfil profissional do técnico, definindo as competências gerais e específicas que seriam desenvolvidas a partir do currículo proposto.

Segundo os RCNs,

> as funções e subfunções de uma área profissional, uma vez identificadas, sistematizadas e descritas, permitiram a caracterização do núcleo referencial da organização curricular, representado pelas ações profissionais nas quais as competências devem estar refletidas, inspirando,

> portanto, a definição de projetos significativos para a aprendizagem profissional na área (RCNs, 2000a, p. 26).

Fácil é imaginar o esforço que a instituição escolar deveria ter, em promover estudos de demanda profissional, até porque exigiria que "identificasse as demandas das sociedades, do mercado de trabalho e dos indivíduos" (ARAUJO, 2001, p. 164).

Aliás, este é um aspecto reiteradamente verificado nos questionários aplicados aos docentes, especialmente aqueles que participaram da elaboração dos planos dos cursos técnicos e das discussões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do CEFET-BA, levando em conta, ainda, que não havia verba específica, nem recursos humanos disponíveis na instituição, que pudessem promover tais estudos de demanda.

Para a área de Construção Civil, ficou assim estabelecida a organização proposta pelos RCNs, em termos de funções e subfunções, como apresentado no quadro 2, seguinte:

FUNÇÕES	**SUBFUNÇÕES**		
1. Planejamento e Projeto.	SF1.1- Elaboração de estudos de viabilidade técnico-econômica de empreendimentos, de laudos avaliatórios, plantas de valores genéricos e pareceres técnicos.	SF1.2- Elaboração de estudos e projetos técnicos.	SF1.3- Elaboração do planejamento de obras.
2. Execução de Obras.	SF2.1- Instalação e gerenciamento do canteiro.	SF2.2- Execução de obras.	SF2.3- Controle do processo.
3. Manutenção de Obras.	SF3.1- Instalação e gerenciamento do canteiro.	SF3.2- Execução de obras de manutenção e restauração.	SF3.3- Controle do processo.

Quadro 2 - **Funções e subfunções** - Área profissional: Construção Civil (RCNs, 2000b, p. 26).

De acordo com as normas legais, foram definidas as competências profissionais gerais, determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CNE/CEB nº 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 4/99), às quais, obrigatoriamente, os planos dos cursos técnicos

deveriam atender. Ainda para cada função e subfunção foram estabelecidas as competências, as habilidades e as bases tecnológicas.[43]

O mesmo formato fora adotado para todas as áreas profissionais definidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/99. No caso da área profissional de Turismo e Hospitalidade, foram assim estabelecidos, de acordo com o quadro 3, abaixo:

FUNÇÕES	SUBFUNÇÕES			
1. Planejamento do agenciamento e da operação turística, do guiamento do turista, da promoção de eventos, dos serviços de hospedagem e de alimentação.	SF1.1- Concepção, viabilização e organização.	SF1.2- Articulação e coordenação de programas, roteiros e itinerários.	SF1.3- Organização de espaços físicos, de meios de hospedagem e de alimentação.	–
2. Promoção e venda dos produtos e serviços turísticos, de eventos e dos serviços de hospedagem e de alimentação.	SF2.1- Prospecção mercadológica e captação de clientes.	SF2.2- Comercialização de produtos e serviços.	SF2.3- Acompanhamento pós-execução.	–
3. Gestão do processo de execução do agenciamento e da operação turística, do guiamento do turista, da promoção de eventos e dos serviços de hospedagem e de alimentação.	SF3.1- Gerenciamento econômico, técnico e administrativo.	SF3.2- Gerenciamento do pessoal.	SF3.3- Gestão dos meios tecnológicos.	SF3.4- Manutenção e/ou readequação do empreendimento.

Quadro 3 **- Funções e subfunções -** Área profissional: Turismo e Hospitalidade (RCNs, 2000c, p. 25).

Os RCNs, então, estabeleceram uma exaustiva listagem de competências, habilidades e bases tecnológicas para as funções e subfunções, como descrevemos

[43] As bases tecnológicas são conjuntos sistematizados de conceitos, princípios e processos (métodos, técnicas, termos, normas e padrões) resultantes, em geral, da aplicação de conhecimentos científicos a essa área produtiva (RCNs, 2000a, p. 26).

abaixo, para efeito de exemplificação, a área de Turismo e Hospitalidade, apenas as competências da Subfunção 1.1– Concepção, viabilização e organização.

Função 1. Planejamento
Subfunção 1.1. Concepção, Viabilização e Organização
Competências
• Interpretar legislação pertinente. • Interpretar pesquisas, sondagens e indicadores socioeconômicos. • Identificar e avaliar: ▪ meios e recursos disponíveis; ▪ informações sobre clientelas efetiva e potencial; ▪ oportunidades de mercado. • Sintetizar e relacionar meios e recursos, oportunidades e aspectos quantitativos qualitativos das clientelas. • Identificar, avaliar e selecionar informações geográficas, históricas, artísticas, esportivas, recreativas e de entretenimento, comerciais, folclóricas, artesanais, gastronômicas, religiosas, etc. • Identificar e avaliar sítios e atrativos turísticos adequados a cada clientela. • Identificar meios de apoio apropriados, como hospedagem, transportes, acessos, restaurantes, bares. • Identificar espaços, locais e equipamentos para eventos. • Conceber e programar produtos e serviços a serem oferecidos ao turista, ao participante de evento, ao hóspede e ao cliente de alimentos e bebidas. • Avaliar técnica, financeira e administrativamente produtos e serviços. • Organizar meios e recursos para concretização dos produtos e serviços programados. • Elaborar orçamentos. • Definir estrutura organizacional. • Definir política comercial.

Quadro 4 – **Competências da área de Turismo e Hospitalidade**: SF1.1 (RCNs, 2000c, p. 28-29).

A hiper-racionalização e a parcelarização das tarefas, transformadas em ações, conhecimentos, atitudes, valores, normas de conduta, foi a tônica adotada. Parte do pressuposto que, identificando tais elementos de "racionalização" e observando o mundo do trabalho, atingiríamos um desempenho eficiente. Este tipo de procedimento está presente nas análises de cunho condutivista, funcionalista e construtivista (ARAUJO, 2001).

As diferenças básicas entre estas três abordagens seriam que na condutivista toma como princípio o "reconhecimento apenas de dados que possam ser passíveis de tratamento empírico [...] das características de um indivíduo que apresenta um desempenho profissional considerado superior, para em seguida, poder transformá-las em normas de aplicação geral". No modelo funcional, a ênfase é dada pelos resultados e objetivos das empresas, derivando estas em funções do processo produtivo. E, em relação ao referencial construtivista, observa-se em primeiro lugar, as "carências de capacidades necessárias para realização das tarefas de trabalho,

apresentadas pelos trabalhadores. O suprimento dessas carências determinaria o desenvolvimento das competências" (ARAUJO, 2001, p. 22-23).

Além da definição das funções, subfunções e competências para cada área profissional, os RCNs estabeleceram também as habilidades e bases tecnológicas, conforme quadro 5, abaixo, ainda dentro do exemplo da área de Turismo e Hospitalidade, na função 1- Planejamento, Subfunção 1.1- Concepção, Viabilização e Organização:

Habilidades	Bases Tecnológicas
• Utilizar dados de pesquisas, sondagens e indicadores socioeconômicos. • Referenciar estudos de viabilidade com a execução. • Adequar a oferta aos interesses, hábitos, atitudes e expectativas das clientelas. • Conduzir a preparação e montagem de produtos e serviços concebidos. • Estabelecer procedimentos e regras para o funcionamento de estrutura organizacional. • Controlar orçamentos. • Elaborar quadro de pessoal. • Supervisionar pessoal para a efetivação de produtos e serviços. • Articular outros profissionais/prestadores de serviços/ofertantes de produtos. • Aplicar softwares específicos.	• Técnicas de: o leitura e interpretação de pesquisas, sondagens e indicadores socioeconômicos; o leitura, interpretação e elaboração de estudo de viabilidade; o organização de roteiros e itinerários; o elaboração e redação de normas e manuais; o leitura e elaboração de orçamentos; o descrição de cargos/funções e salários; o comunicação e relações com o público; o interpretação e aplicação de normas de proteção do trabalho (legislação trabalhista, sindical, previdenciária, de saúde e segurança) e de legislação aplicável à área (federal, estadual e municipal). • Fundamentos de: o psicologia e sociologia do turismo; o estilos e história de arte. • Tipologia e classificação de: o meios de hospedagem; o serviços de alimentação; o meios de transporte; o equipamentos; o eventos. • Vocabulário técnico em português, inglês, francês e espanhol

Quadro 5 - **Habilidades e Bases Tecnológicas** (área de Turismo e Hospitalidade): SF1.1 (RCNs, 2000c, p. 29-30).

Assim, temos a análise do processo de trabalho e a construção de uma matriz referencial de competências, realizadas pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC),[44] através de comissões técnicas compostas por professores e profissionais da área de produção, e posteriormente, a construção do projeto

[44] Secretaria esta vinculada ao Ministério da Educação. Atualmente SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

pedagógico e planos de curso elaborados pelas instituições de educação profissional.

Esquematicamente utilizou-se a seguinte terminologia:

Terminologia empregada na Reforma	
Função	Grandes atribuições, etapas significativas ou desempenhos abrangentes que compõem, integram ou caracterizam um processo produtivo.
Subfunção	Subetapas das funções, geradoras de produtos ou resultados parciais definidos dentro dos processos produtivos (RCNs, 2000a, p. 20).
Competências	Saberes articulados e mobilizados através de esquemas mentais. Capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (Parecer CNE/CEB nº 16/99).
Habilidades	Referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.
Bases Tecnológicas	Conjunto sistematizado de conceitos, princípios e processos tecnológicos (métodos, técnicas, termos, normas e padrões), resultantes, em geral, da aplicação de conhecimentos científicos a uma área produtiva e que dão suporte às competências (conseqüentemente para o exercício de funções e subfunções).

Terminologia empregada na Reforma	
Bases Científicas	Conceitos e princípios das Ciências da Natureza, da Matemática e das Ciências Humanas, que fundamentam as tecnologias e as opções estéticas, políticas e éticas da atividade profissional em questão (constituem o núcleo científico do ensino médio, tais como matemática, física, química, biologia, etc.).
Bases Instrumentais	Domínio de linguagens e códigos que permitem leitura do mundo e comunicação com ele, e de habilidades mentais, psicomotoras e de relação humana, gerais e básicas (Ex.: língua estrangeira, comunicação oral e escrita, informática instrumental, organização do trabalho, etc.).

Quadro 6 - **Terminologia da Reforma** (RCNs, 2000).

Um dos desenhos curriculares indicados e ainda em voga, foi o estabelecimento da estrutura modular. O módulo é concebido como uma unidade didática, isto é, a estruturação física do currículo, e não precisava ser, obrigatoriamente, correspondente a uma função. Recomenda-se também que cada módulo tenha, pelo menos, 20% da carga horária do Curso Técnico.

O módulo poderia ainda definir terminalidades, se o currículo proposto assim deliberasse. Isto significaria que, ao fim do módulo (ou do conjunto de competências), haveria uma qualificação, entendida como uma ocupação reconhecida pelo mercado de trabalho.

Este reconhecimento pelo mercado não implica, necessariamente, ter uma profissão regulamentada ou reconhecida por algum conselho profissional, associação de trabalhadores ou algum organismo estatal, o que sugere que o reconhecimento no limite extremo, poderia ser aferido por uma empresa. Estaríamos aqui, então, no sonho capitalista maior, da total liberação das forças do mercado,

sem amarras ou controle por parte do Estado ou por organizações sociais profissionais.

Ainda, um mesmo plano poderia incluir várias qualificações profissionais, especializações técnicas e habilitações. E no caso de várias habilitações, deveriam ser de uma mesma área profissional.

O conjunto de documentos legais apresentados, visou dar uma nova materialidade a uma reforma geral da educação profissional. Portanto, longe de promover mudanças pontuais, alimentou uma espécie de "**nova-língua**" [45] no cotidiano escolar. Entretanto, o faz de forma confusa e marcado por contradições.

Tanto Araújo (2001) quanto Ramos (2001a), consideram que o conceito de competência e seus desdobramentos quanto à sua aplicação, postos a partir do Parecer CNE/CEB nº 16/99, da Resolução CNE/CEB nº 4/99 e nos RCNs, apontam uma idéia de processo e traduzem uma avaliação dos procedimentos formativos em um caráter individual e subjetivo, mas, contraditoriamente, espera-se das instituições escolares a listagem de um rol de competências que se quer atingir na formação, gerando um "produto", sendo que as competências se desenvolvem no ambiente de trabalho, como os próprios documentos citados afirmam.

Promoveu uma mudança significativa (e poderíamos arriscar a dizer irresponsável), especialmente na rede federal de educação tecnológica, baseada na noção de competência, mesmo reconhecendo explicitamente, como faz as RCNs, o termo polêmico. Muito mais que polêmico, não é consensual nem entre os defensores de tal modelo, e é criticado por alguns autores por carecer de fundamentação científica em alguns momentos. [46]

Ao contrário do que os documentos legais que regulamentaram a Reforma da Educação Profissional afirmam, podemos considerar que a organização curricular proposta esvazia e perde o sentido dos conteúdos disciplinares. Isso porque visa exclusivamente o saber instrumental, restrito às condições imediatas do seu uso dentro do processo produtivo. O agravante é que pairam muitas dúvidas quanto à possibilidade de que o saber instrumental é de fato garantido.

Um dos coordenadores afirmou:

---

[45] Esquematicamente resumimos a "nova-língua" da reforma de acordo com o quadro do ANEXO C.

[46] Isambert-Jamati (1997, p. 133) sugere que a noção está no limite do senso comum e do científico, e seu uso excessivo, "inflacionado", "corre o risco de dar a qualquer proposição que a inclui uma aparência de cientificidade".

> Recebemos inclusive algumas reclamações de algumas empresas conveniadas [de estágio] que os alunos não apresentavam os mesmos conhecimentos, ou conhecimentos compatíveis com o posto de trabalho ou com a área de trabalho, como era colocado no mercado antes [da Reforma baseada na Lei nº 2.208/97] (COORDENADOR Y).

Não existe uma preocupação em relação à lógica e à coerência que estão presentes na organicidade dos saberes disciplinares. Com isso não queremos dizer que os saberes disciplinares dentro de um currículo escolar não sejam contraditórios. Reafirmamos que "o currículo é eminentemente um campo de políticas culturais, terreno de acordos e conflitos em torno da legitimação ou não de diferentes saberes, capaz de contribuir na formação de identidades individuais e sociais" (LOPES, 1999, p. 18).

Conseqüentemente, na forma presente do modelo de competência, a validade dos conhecimentos tem como critério último a sua utilidade imediata, seja para a resolução de problemas, seja para adaptar o indivíduo ao mundo da produção. "Os conteúdos deixam de ter, assim, a função técnico-política de dotar as massas populares dos instrumentos necessários a uma efetiva participação social e são organizados de modo a possibilitar, apenas, o ajustamento dos indivíduos aos seus ambientes de trabalho" (ARAUJO, 2001, p. 53). Não garantem autonomia, não propiciam o desenvolvimento de iniciativa e, tampouco, desenvolvem conhecimentos gerais, cultura ampla e "saber-ser" dos trabalhadores.

Estamos, portanto, bem longe de uma formação integrada. Nesta configuração, a prática educativa toma como objetivo elevar a compreensão do indivíduo sobre a importância de estabelecer uma relação consciente entre sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de tornar-se um ser capaz de se superar e realizar suas potencialidades, dirigindo-se para uma vida cada vez mais plena.[47]

Da forma como foram impostas e dadas as características da escolarização da população e do mercado de trabalho brasileiros, o incremento de matrículas no segmento de educação profissional básica ou o aumento da oferta de cursos "pós-médio" (ou subseqüente) dificilmente mudará de forma significativa o perfil escolar

[47] Nessa visão, que não é o nosso objeto de aprofundamento, queremos concordar que, dentro de uma perspectiva gramsciana, "a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos" (CIAVATTA, 2005, p. 84).

do trabalhador ou melhorará o baixo perfil de qualificação da força de trabalho. Na melhor das hipóteses, atenderá, principalmente, àqueles que já possuem uma sólida educação geral.

O que se verificou para a rede federal de educação profissional foi um desmonte, especialmente no processo de implantação do PROEP. Um enxugamento nos investimentos que deveriam atender uma formação geral e um maior aporte de recursos, objetivando apenas ou quase exclusivamente aos cursos rápidos, sem exigência de escolarização prévia e que atendam, de forma imediatista, ao mundo do capital.

Assim, estão dadas as bases ideológicas do neoliberalismo. O investimento estatal na educação deve atender os interesses do mercado, [48] provocando uma mudança, nivelando por baixo, ao desmontar uma experiência histórica que produziu frutos significativos ao aliar a formação geral com educação profissional.

4.2 A reforma materializada nos planos de cursos do CEFET-BA

Dentro do processo de implementação da reforma, todos os planos dos cursos técnicos, uma vez confeccionados pelas comissões elaboradoras e aprovados pelos órgãos competentes,[49] tiveram inclusão obrigatória no Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico (CNCT), conforme determina as disposições dos artigos 13 e 14 da Resolução CNE/CEB nº 04/99.

O CNCT é um sistema de análise e validação dos planos de curso, os quais, uma vez aprovados, estarão automaticamente divulgados em âmbito nacional, através da internet, recebendo do sistema um Número de Identificação Cadastral (NIC) correspondente, significando então que os planos gerarão diplomas de técnico com validade em todo o território nacional.

---

[48] É também duvidoso que a formulação da nova educação profissional atenda de fato a todos os interesses empresariais, dada as críticas que algumas empresas fizeram aos egressos destes cursos, segundo informações colhidas com os coordenadores do CEFET-BA.

[49] Para o caso da rede federal de educação profissional e tecnológica, os órgãos competentes são o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, o Conselho Diretor e a própria SEMTEC/MEC. Para as demais escolas (além dos órgãos internos da própria estrutura da instituição escolar), são os Conselhos Estaduais e o Conselho Nacional de Educação.

A idéia, segundo o MEC, é possibilitar que toda a sociedade consulte as instituições e planos de curso aprovados, transferindo assim, para os alunos, o papel de fiscalizador dos próprios cursos. Entretanto, apesar do esforço de dar transparência à divulgação dos cursos e do controle efetuado, isso não impediu que alguns planos tenham erros banais. Ou melhor, este tipo de controle não garante necessariamente que os planos de curso aprovados não contenham erros ou imprecisões. [50]

Segundo o MEC, até janeiro de 2003, havia cadastrados 2.959 cursos técnicos de nível médio, representando um aumento na ordem de 60% aproximadamente, em relação aos dados de setembro de 2002 (MEC/SETEC, 2003).

De forma geral e formal, os planos dos cursos técnicos da área de Turismo e Hospitalidade, Habilitação em Meios de Hospedagem e da área de Construção Civil, Habilitação em Edificações, obedeceram ao que estava proposto pela reforma da educação profissional, especialmente as recomendações do documento "Roteiro para a elaboração dos planos de curso", para atender uma padronização dos cursos técnicos (BRASIL. MEC/SEMTEC, 2001, p. 1).

Baseado na revelação das entrevistas (Coordenadores x, y, z e w), transparece a idéia de que as comissões elaboradoras compactuadas (ou pressionadas?) com a Direção Geral do CEFET-BA, à época da aprovação dos cursos, em 2001, agiram de uma forma "mais realista que o rei".

Em outras palavras, realizaram uma interpretação da reforma, sem levar em conta as sugestões de alguns docentes, quanto ao conteúdo de algumas das competências ou conteúdos disciplinares e formas alternativas nos planos dos cursos, para se precaver de possíveis problemas quanto à má formação do ensino fundamental ou médio, como a introdução de um módulo de "nivelamento" para o início da formação profissional.

Esta situação pode ser observada na fala seguinte:

> Na época da reforma eu ministrava aulas em uma unidade do interior da Bahia, no CEFET-BA. Foi feita uma comissão e nós colocamos as nossas

[50] Para acessar o CNCT conf. <http://siep.inep.gov.br/siep/owa/consulta.inicio>. Por acaso, analisando os planos dos cursos da área de design, como Curso Técnico em Design de Móveis, encontramos no então CEFET-PR conteúdos de Cálculo Diferencial e Integral; o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza-SP possui duas cargas horárias diferentes; no Centro Tecnológico de Formação Profissional da Madeira e do Mobiliário de Votuporanga-SP a não explicitação de quais docentes vão atuar no curso. Estes dois últimos são requisitos obrigatórios para a confecção dos planos dos cursos técnicos.

> propostas para o curso xxxx na modalidade subseqüente e não foram atendidas pela instituição. Na época, o curso que foi aprovado foi um curso só, um plano para toda a instituição e as nossas peculiaridades não foram contempladas. [...]. As bases tecnológicas foram montadas para atender determinadas exigências que provavelmente são exigências do perfil profissional que vai sair da instituição. No entanto, temos dificuldade de dar uma capacitação, [de trabalhar] uma habilidade, de trabalhar uma competência com o aluno, visto que a formação geral desse aluno ele ainda não é uma formação adequada para receber determinados tipos de conhecimento (COORDENADOR X).

Quanto à negativa da existência do nivelamento, a direção do CEFET-BA argumentava que a SEMTEC não aceitaria tal possibilidade, coisa que não se verificou em outras instituições similares da rede federal e, muito menos, os RCNs negavam esta orientação no processo formativo.

Em relação às sugestões de setores do corpo docente, quanto ao conteúdo dos planos dos cursos, as contribuições dos professores de algumas unidades de ensino, tanto para a área de Construção Civil, quanto para a área de Turismo e Hospitalidade, não foram incorporadas.

Frigotto e Ciavatta (2006) chamam-nos a atenção de um dos expedientes adotados pelo MEC para acelerar o processo de reformulação dos cursos técnicos e todo o conjunto da reforma da educação profissional no Brasil. A forma encontrada foi o uso político e coercitivo dos recursos do PROEP, uma espécie de “moeda de troca”. Segundo os autores, “o PROEP indica o vínculo orgânico da Reforma do Ensino Médio Técnico com os organismos internacionais e constitui-se num mecanismo de constrangimento ativo por parte do MEC” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 350).

Este expediente também fora adotado e percebido no CEFET-BA, segundo um dos coordenadores.

> O PROEP foi uma promessa de modernização dos laboratórios para os cursos [técnicos], inclusive nós pautamos os planos dos cursos com a esperança de obter do PROEP os meios necessários para desenvolver os cursos e não resolveu o problema. [...]. Apareceu como uma espécie de barganha. – *Olha, se não fizer a reforma a gente não vai obter nenhum recurso para modernizar os espaços da escola.* Era essa a informação que a gente tinha dentro da instituição, [...] que tínhamos que correr e preparar o projeto do curso porque senão a gente ia perder o PROEP (COORDENADOR X).

Um documento de instrução do MEC, de acesso ao PROEP, estabeleceu vários requisitos para contagem de pontos para aprovação dos projetos. Dentre os

requisitos, indicava justamente desatrelar a oferta da formação técnica do Ensino Médio, estabelecendo um cronograma, limitando ou extinguindo a oferta da modalidade de ensino de formação geral ou o Ensino Médio.

Em relação ao Ensino Médio tínhamos:

> No caso de a redução até o máximo de 50% ser efetuada no intervalo de um ano, o conceito será "Satisfatório", com nota a ser atribuída no intervalo de 8 a 10, em função da análise a ser procedida. No caso de a redução ser efetuada no intervalo de dois anos, o conceito será "Razoável", com nota a ser atribuída de 4 a 7, em função da análise a ser procedida. No caso de a redução ser efetuada no intervalo de 3 anos ou mais, o conceito será "Inadequado", com nota a ser atribuída no intervalo de 1 a 3, em função da análise a ser procedida (BRASIL/MEC/SEMTEC, 1999, p. 8).

Foram considerados onze itens que serviram de indicadores para a avaliação da elegibilidade dos projetos de financiamento. Todos estes itens remetem ao cumprimento da legislação que promoveu a Reforma da Educação Profissional (principalmente o Decreto nº 2.208/97 e a Portaria MEC nº 646/97), conforme quadro 7, abaixo:

Itens de avaliação ao PROEP	
1.	Utilização de pesquisa de demanda e de estudos de mercado de trabalho: níveis – básico, técnico e tecnológico.
2.	Diversificação da oferta de cursos, em correlação com estudos preliminares de mercado: níveis – básico e técnico (Portaria MEC no 646/97, Art. 9º, Incisos I e II).
3.	Atendimento de demanda existente para atualização, qualificação e reprofissionalização dos trabalhadores no nível básico (Decreto nº 2.208/97, Art. 4º).
4.	Organização dos cursos técnicos por área profissional, de conformidade com as diretrizes curriculares nacionais (Decreto nº 2.208/97, Art. 6º, Inciso I).
5.	Oferta curricular no nível técnico com organização modular, de acordo com os requisitos de capacidade ocupacional para cada caso (Decreto nº 2.208/97, Arts. 8º e 11º).
6.	Ampliação no número de vagas para os cursos de educação profissional nos seus três níveis – básico, técnico e tecnológico (Portaria MEC nº 646/97, Arts. 2º e 4º).
7.	Redução gradual das matrículas no ensino médio regular (Portaria MEC nº 646/97, Art. 3º).
8.	Colaboração de outras instituições públicas e privadas, sindicatos laborais e patronais, etc., com o objetivo de: identificar demandas; desenvolver e implementar políticas integradas; compartilhar experiências inovadoras e apoiar a gestão e o financiamento da escola (Portaria MEC nº 646/97, Art. 7º).

Itens de avaliação ao PROEP	
9.	Modelo de gestão autônoma e progressiva, com a participação de empresários e trabalhadores nos seus Colegiados.
10.	Capacidade para executar o projeto com crescente integração com o setor produtivo através de convênios e parcerias.
11.	Capacidade de geração de receita própria em função de cursos e serviços oferecidos.

Quadro 7 - **Roteiro para avaliação da elegibilidade dos projetos** (BRASIL/MEC/SEMTEC, 1999, p. 6-7).

Com a apresentação do Plano de Implantação da Reforma, a instituição deveria atingir uma pontuação igual ou superior a 273 e que "comprovadamente tenham efetuado a **separação entre os cursos de nível técnico e o ensino médio**, de conformidade com o Artigo 5º do Decreto 2.208" (Idem, p.7, grifo nosso).

Percepção semelhante teve outro coordenador, assim como a não inclusão de propostas alternativas nos planos dos cursos:

> O golpe de misericórdia foi dado quando o dinheiro passou a determinar. O que foi que o MEC fez. Impôs o PROEP e receberia mais dinheiro quem implementasse o [a Lei nº] 2.208 na sua íntegra. Ou seja, abandonasse os cursos integrados e passasse a cursos concomitantes, pós-médio, assim denominados. Isso foi muito ruim. Então, já alertávamos que isto estava fadado ao fracasso, a forma que estava colocada a educação profissional. Nós solicitamos internamente, defendemos, pelo menos para amenizar os danos que teríamos, que fosse promovido módulos niveladores, porque sabíamos que os estudantes, na maioria vinham da rede pública estadual, e que estariam chegando com deficiências, sem noções básicas que serviriam para a educação profissional. [...]. Até isso foi negado pela então direção [do CEFET-BA] porque lá se praticava a tese de se agradar o MEC cegamente, para tentar conseguir algum tipo de favorecimento, com a esfera central do poder (COORDENADOR Y).

Um dos aspectos fundamentais da reforma, e que é reiteradamente determinado pelos documentos oficiais produzidos pelo MEC, diz respeito à necessidade de incluir na confecção dos planos de curso os tais estudos de demanda, já referidos anteriormente.

Esta é uma característica, no mínimo ambígua. Isso porque os planos dos cursos, tanto da área de Construção Civil, quanto de Turismo e Hospitalidade, ao tratarem desta determinação, o fazem utilizando dados secundários e, em alguns momentos, indicadores genéricos.

O plano de curso técnico na área de Turismo e Hospitalidade é extremamente amplo, confuso, e incorpora quase todas as habilitações da área. Este aspecto

passou “despercebido” pela comissão elaboradora e pelos órgãos avaliativos. Isso porque, segundo orientação da SEMTEC/MEC, cada plano de curso deve incluir apenas uma habilitação.

Originalmente, o plano que se encontra disponível no CNCT, é o que se refere ao quadro 8, abaixo:

NIC:[51]	**23.001613/2002-40**	**Área:**	Turismo e Hospitalidade	**Carga Horária**		
Aprovado em:	12/08/2003	**Vigência:**	De 12/08/2003 a	**Curso**	**Estágio**	**Total**
Título(s):	Especialização - Especialista Técnico em Meios de Hospedagem			210	0	210
	Especialização - Especialista Técnico em Alimentos e Bebidas			240	0	240
	Especialização - Especialista Técnico em Eventos			230	0	230
	Especialização - Especialista Técnico em Empreendimentos Temáticos			230	0	230
	Especialização - Especialista Técnico em Guiamento			510	0	510
	Especialização - Especialista Técnico em Traslado			180	0	180
	Especialização - Especialista Técnico em Agenciamento			180	0	180
	Especialização - Especialista Técnico em Produção Cultural			220	0	220
	Habilitação - Técnico em Guiamento			1130	0	1130
	Habilitação - Técnico em Meios de Hospedagem			830	0	830
	Habilitação - Técnico em Alimentos e Bebidas			860	0	860
	Habilitação - Técnico em Agenciamento			800	0	800
	Habilitação - Técnico em Traslado			800	0	800
	Habilitação - Técnico em Empreendimento Temático			850	0	850
	Habilitação - Técnico em Produção Cultural			840	0	840
	Habilitação - Técnico em Eventos			850	0	850
	Qualificação - Recepcionista de Meios de Hospedagem			470	0	470
	Qualificação - Recepcionista de Alimentos e Bebidas			480	0	480
	Qualificação - Recepcionista de Eventos			400	0	400
	Qualificação - Recepcionista de Produção Cultural			450	0	450
	Qualificação - Recepcionista de Empreendimentos Temáticos			450	0	450
	Qualificação - Encarregado de Alimentos e Bebidas			650	0	650
	Qualificação - Atendente de Reservas			500	0	500
	Qualificação - Agente Receptivo			500	0	500
	Qualificação - Recreador			460	0	460
	Qualificação - Guia de Turismo Emissivo			800	0	800
	Qualificação - Chefe de Compras e Suprimentos			650	0	650
	Qualificação - Supervisor de Governança			650	0	650
	Qualificação - Supervisor de Vendas			650	0	650
	Qualificação - Supervisor de Captação e Tesouraria			680	0	680
	Qualificação - Promotor de Meios de Hospedagem			650	0	650
	Qualificação - Promotor de Eventos			660	0	660

[51] NIC: Número Identificador de Cadastro. Cada plano aprovado possui um protocolo no Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico. Para conferir os planos de cursos Técnico em Meios de Hospedagem (área Turismo e Hospitalidade) e Técnico em Edificações (área Construção Civil) do CEFET-BA, basta acessar o site: http://siep.inep.gov.br/siep/owa/consulta.inicio.

NIC:	23.001613/2002-40	Área:	Turismo e Hospitalidade	Carga Horária		
Aprovado em:	12/08/2003	Vigência:	De 12/08/2003 a	Curso	Estágio	Total
Título(s):	Qualificação - Promotor de Empreendimentos Temáticos			660	0	660
	Qualificação - Promotor de Produção Cultural			700	0	700
	Qualificação - Emissor de Bilhetes			500	0	500
	Qualificação - Encarregado de Tráfego			500	0	500

Quadro 8 - **Habilitações, qualificações e especializações** (Plano de Turismo e Hospitalidade/CEFET-BA)

Por questões de disponibilidade de recursos humanos e materiais no CEFET-BA, preponderou a oferta do Curso Técnico (Habilitação) em Meios de Hospedagem na área de Turismo e Hospitalidade, sendo esta a única habilitação oferecida atualmente.

Na verdade, o percurso formativo real do Técnico em Meios de Hospedagem, obedece ao quadro 9, descrito abaixo:

SEGMENTO	MÓDULO I	MÓDULO II	DIPLOMA
Meios de Hospedagem	Qualificação Profissional em **Recepcionista de Meios de Hospedagem**.	Qualificação Profissional em **Supervisor de Governança**.	**Técnico em Meios de Hospedagem na Área de Turismo e Hospitalidade**.

Quadro 9 - **Técnico em Meios de Hospedagem** (CEFET-BA)

O curso acima obedece a um desenho curricular composto por dois módulos. Ao final do primeiro módulo, o aluno recebe uma certificação de Recepcionista de Meios de Hospedagem. Completando o segundo módulo, os estudantes recebem uma segunda qualificação profissional, de Supervisor de Governança. O percurso inteiro, ou seja, módulo I mais módulo II, e caso o aluno já possua o Ensino Médio completo, lhe dará o direito ao diploma de Técnico em Meios de Hospedagem na área de Turismo e Hospitalidade.

Poderíamos perguntar: qual ou quais as diferenças de uma certificação indicando “qualificação”, da diplomação final que lhe confere um título de “técnico”? Essencialmente nenhuma! A grande diferença diz respeito a aspectos formais e de

quantidade de carga horária. As qualificações indicadas no quadro 8 acima, significam que “formalmente” o mercado “reconhece” determinadas ocupações.

Fica uma dúvida no ar, porque o plano não especifica quais metodologias nem critérios para definir essas qualificações. Aliás, na configuração dos RCNs, também não existem estas indicações explicitadas. Cita-se apenas que a construção do plano[52] do CEFET-BA obedeceu aos dados de pesquisa realizada pelo Instituto de Hospitalidade, [53] para o Programa de Certificação Profissional para o setor turístico, além de entrevistas, encontros e reuniões com profissionais e principais empregadores que atuam na área (Plano de Curso Técnico na área de Turismo e Hospitalidade, 2001, p. 5).

Em relação ao desenvolvimento de competências, o plano de curso técnico na área de Turismo e Hospitalidade não explicita esta noção no plano. Assim, podemos deduzir que incorpora, e usa como algo natural, o que está posto no Parecer CNE/CEB nº 16/99, na Resolução CNE/CEB nº 4/99 e nos RCNs.

Ao final, segundo o Plano de Curso, o desenvolvimento das competências tornará o aluno apto às mais diversas capacidades e habilidades. Para efeito de apresentação, listamos as dez primeiras “aptidões”: [54]

1. Conhecer a área de turismo e hospitalidade, seus segmentos e ocupações
2. Supervisionar os produtos e serviços turísticos.
3. Identificar as bases para a implantação de um sistema de qualidade em serviços.
4. Avaliar a receptividade dos clientes aos produtos e serviços oferecidos.
5. Interpretar e aplicar legislação pertinente.
6. Conhecer política oficial de turismo e os financiamentos para o setor.
7. Distribuir a informação de forma eficaz e eficiente, interna e externamente, utilizando-se dos meios manuais e eletrônicos disponíveis.

[52] Na verdade, são planos de curso da área, dentro de um plano grande, extremamente abrangente, como está resumido no quadro 7.

[53] O Instituto de Hospitalidade (IH), organização criada em 1987, originalmente por 32 entidades que atuam na área de educação, trabalho, cultura e turismo, tem como um dos principais objetivos, construir o Sistema Brasileiro de Certificação da Qualidade Profissional para o setor de turismo. O IH é uma organização que, na Bahia, se destaca na promoção dos preceitos da Qualidade Total. Esta, por sua vez pode ser compreendida como um programa de mudanças na cultura organizacional das empresas, no bojo das transformações dentro do paradigma da produção flexível de evitar o desperdício, de produzir o essencialmente necessário no “tempo certo”, eliminar tempos mortos no trabalho, procurar atender as expectativas do cliente/consumidor, dentre outras características. Convêm ressaltar, no entanto, que existe um forte apelo ideológico, pois incentiva o engajamento e o comprometimento dos trabalhadores com os interesses da empresa, visando essencialmente maior rentabilidade ao capital (GUIMARÃES, 2006).

[54] Conf. Anexo D. Segundo o Plano de Curso Técnico em Meios de Hospedagem, “o aluno estará apto a”.

> 8. Identificar e avaliar produtos e serviços (programas, roteiros, itinerários, meios de hospedagem, alimentação, transporte, guiamento de turista, eventos).
> 9. Identificar e prever serviços pessoais e de apoio, bem como infra-estrutura e meios de apoio.
> 10. Selecionar e coordenar a contratação de fornecedores de programas, roteiros, itinerários e atividades, prestadores de serviços e provedores de infra-estrutura e de meios de apoio (Plano de Curso Técnico em Meios de Hospedagem, 2002, p. 12-13).

No total são 43 “aptidões” que se obtém ao desenvolver as competências e habilidades correspondentes, para uma carga horária total de 830 horas. De fato, o que se apresenta é um plano extremamente amplo, que parte do pressuposto de que já existe um aluno egresso do Ensino Médio com uma sólida formação geral.

No nosso entendimento, de acordo com os dados dos questionários e de uma das entrevistas, é uma espécie de “super projeto” que tem como objetivo desenvolver técnicos polivalentes, hábeis, “adaptáveis” às mais diversas características deste setor de serviços, mas com uma carga horária reduzida, onde os saberes específicos são utilizados no sentido de um aproveitamento imediato.

Outro aspecto importante, presente neste plano de curso, é a ênfase que se dá às competências de caráter psicológico e de relações humanas, principalmente os conhecimentos das áreas da administração e gestão, sendo que as competências relacionadas a estas áreas falam que os alunos vão sair habilitados a fazerem análises de projetos, montar equipes de trabalho, etc, porém a carga horária oferecida para estas “disciplinas” não o capacita para tal.

Assim ficou percebido em uma das entrevistas,

> De fato o plano está confuso [...] eu acho este plano de curso muito disperso, tenta dar uma formação muito ampla ao aluno e não ensina nada específico. Por exemplo, tem muitas disciplinas na área de administração e de gestão, e as competências dessas disciplinas falam que os alunos vão sair habilitados a fazerem análises de projetos, montar equipes de trabalho e tudo o mais, mas a carga horária oferecida para estas disciplinas não o capacita para tal. A minha maior crítica é esta, um super projeto, competências e habilidades muito elaboradas e nenhuma condição de carga horária e tempo para deixar os alunos capacitados para tanto (COORDENADOR X).

Conteúdos importantes das disciplinas de formação das ciências humanas foram retirados ou significativamente diminuídos, conforme atesta um dos coordenadores:

> Foram tirados conteúdos importantíssimos, vários conteúdos para a formação do Técnico em Turismo, como História da Bahia, História Aplicada ao Turismo, Geografia da Bahia, Geografia Aplicada ao Turismo, [...] foram completamente tirados do curso. A formação da área de humanas como um todo, como cidadão, até para entender o processo histórico da Bahia, informações e conteúdos importantíssimos. No plano que foi colocado para por em prática, o aluno era preparado para ser recepcionista de um hotel e atender os turistas, mas esse mesmo aluno não tinha informações turísticas sobre o estado, sobre a região, sobre a história da cidade em que ele ia atuar, um profissional de certa forma sem muito preparo, porque ele tinha muito preparo técnico, um número gigantesco de disciplinas ligadas à Administração de empresas, a gerenciamento, a gestão. [...]. Só agora, em 2006, nós conseguimos reformular e essas questões foram minimizadas, acrescentando História da Bahia, Geografia da Bahia, Ecoturismo[55] (COORDENADOR Z).

O Plano de Curso Técnico em Edificações na área de Construção Civil, que está registrado no CNCT, obedece ao que está exposto no quadro 10, abaixo:

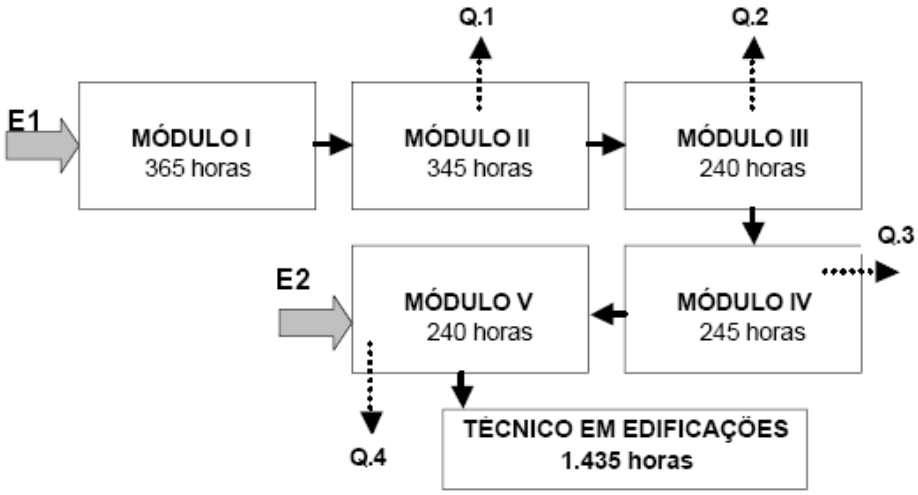
NIC:	**23.003443/2002-55**	**Área:**	Construção Civil	**Carga Horária**		
Aprovado em:	21/10/2002	**Vigência:**	De 21/10/2002 a	**Curso**	**Estágio**	**Total**
Título(s):	Habilitação - Técnico em Edificações			1435	0	1435
	Qualificação - Auxiliar Técnico em Ensaios Tecnológicos e Levantamentos Topográficos			345	0	345
	Qualificação - Auxiliar Técnico em Projeto e Manutenção em Instalações de Edificações			240	0	240
	Qualificação – Auxiliar Técnico em Projeto e Planejamento de Edificações			245	0	245
	Qualificação – Auxiliar Técnico em Patologia e Terapia das Edificações			240	0	240

Quadro 10 - **Habilitação e qualificações** (Plano de Edificações/CEFET-BA)

A exemplo do Curso Técnico em Meios de Hospedagem, o curso em Edificações possui também uma estrutura modular, oferecendo quatro qualificações intermediárias, como Auxiliares Técnicos em: Ensaios Tecnológicos e Levantamentos Topográficos; Projeto e Manutenção em Instalações de Edificações; Projeto e Planejamento de Edificações e Patologia e Terapia das Edificações.

Ao final do percurso de cinco módulos o aluno será diplomado em Técnico em Edificações da área de Construção Civil, desde que tenha completado o Ensino Médio, como está descrito no quadro 11, seguinte:

[55] Vale ressaltar que não constam no CNCT as modificações do ano de 2006 no Plano de Curso Técnico em Meios de Hospedagem na área de Turismo e Hospitalidade do CEFET-BA.



Quadro 11 - **Percurso formativo** (Curso de Edificações/CEFET-BA)[56]

Entendemos, também, que a carga horária destinada a formar um Técnico em Edificações é diminuta, frente ao perfil profissional que se quer atingir, como está posto no próprio plano do curso, e deve desenvolver as competências gerais como:

> ter uma sólida base de conhecimentos tecnológicos e científicos; ter capacidade gerencial; ter capacidade de se adaptar a novas situações; ter boa comunicação oral e escrita; desempenhar suas atividades buscando qualidade, controle do custo e segurança; ter postura profissional e ética (Plano de Curso Técnico em Edificações, 2002, p. 5-6).

Além das competências gerais, deve desenvolver uma série de competências específicas, como:

- executar trabalhos e serviços técnicos projetados e dirigidos por profissionais de nível superior;
- operar ou utilizar equipamentos, instalações e materiais;
- fazer locação de projetos;
- coordenar e conduzir equipes de instalação, execução e manutenção de obras;
- coletar dados;
- treinar equipes de execução de obras e serviços técnicos;
- fazer levantamentos topográficos;

[56] **Q.1-** Auxiliar Técnico em Execução de Ensaios Tecnológicos e Levantamentos Topográficos; **Q.2-** Auxiliar Técnico em Projeto e Manutenção em Instalações de Edificações; **Q.3-** Auxiliar Técnico em Projeto e Planejamento de Edificações; **Q.4-** Auxiliar Técnico em Patologia e Terapia das Edificações. **E1** e **E2** são as formas de entrada no curso, no primeiro se dá através de exame de seleção para os alunos com o Ensino Médio completo ou cursando a terceira série do Ensino Médio. No segundo se dá para o aluno portador de diploma de nível técnico, através de análise de currículo e entrevista, caso haja vaga no Módulo V.

- elaborar interpretar e desenvolver desenhos de projetos diversos;
- fazer orçamentos de materiais, equipamentos e mão-de-obra;
- executar e fiscalizar ensaios de laboratório;
- aplicar corretamente as normas técnicas;
- fiscalizar obras, acompanhando e controlando os cronogramas;
- assegurar a execução correta dos projetos arquitetônicos, estruturais, hidráulicos e elétricos;
- fazer a manutenção e recuperação das edificações (loc. cit).

Percebemos então uma aceitação nos Planos dos Cursos com o que está posto nos documentos que regulamentaram a Reforma da Educação Profissional. Embora não ocorrendo uma definição do que seja competência nos planos, houve uma preocupação em caracterizá-la.

Dentro do esforço de hiper-racionalização das competências, a caracterização obedece à justaposição do termo "saber" a uma ação ou a um verbo de ação: "saber-agir", "saber-transformar", "saber-executar", "saber-operar", "saber-coordenar", dentre outras ações (STROOBANTS, 1997, p. 141), ou resultar, ao final do(s) módulo(s), em "ser capaz de".

Apelam para uma espécie de "enriquecimento" com aptidões relacionadas com saberes técnicos e com o saber-ser, os "saberes sociais", [57] a capacidade de se comunicar, de se relacionar em equipe.

Ao final, "ao invés de se voltarem para os processos de construção do significado das condutas, estão se voltando para o processamento de informações sobre essas condutas" (ARAUJO, 2001, p.37).

A grande dificuldade está em apreender os saberes-tácitos dos trabalhadores. É esta uma das lógicas que estão presentes nas competências, mas ao mesmo tempo demonstra a incapacidade, através de recursos formais de descrição de atividades ou comportamentos de "prender" ou prescrever noções que são adquiridas na prática: a subjetividade, que é específica do trabalhador, aspectos que estão relacionados a um aprendizado individual e coletivo, como as "manhas", recursos informais, que teimam em não se enquadrarem em métodos prescritos.

Podemos aproximar esta dificuldade com a potenciação da força de trabalho, onde

[57] Parece que há uma "hiper-inflação" e uma banalização do uso do termo "social", junto às competências, às qualificações e saberes. Mas justamente no que interessa à compreensão da "qualificação como relação social" que permitiu, especialmente na Europa, ser objeto de conflito e disputa na relação Capital-Trabalho, contribuindo para legitimar as hierarquias salariais, fruto de acordos e negociações coletivas entre trabalhadores, empresários e agentes do Estado, é sistematicamente negligenciada (STROOBANTS, 2004, p. 68-69).

> capacidades antes desprezadas pelo taylorismo, como conhecimentos, criatividade e capacidade de comunicação, seriam agora necessárias para que os trabalhadores possam escolher os caminhos possíveis durante suas atividades de trabalho, no contexto da automação programável e das organizações flexíveis, como forma de responder aos objetivos indicados pelas empresas de atender às demandas do mercado. Sob este argumento verifica-se uma visão linear entre a Pedagogia das Competências e o sistema produtivo (ARAUJO, 2001, p. 26).

As estratégias de apreensão dos conhecimentos tácitos estão presentes nos Programas de Qualidade Total ou mais precisamente nos círculos de qualidade ou de serviços como as "Sugestões para melhoramento", os quais são alimentadas com informações dos próprios trabalhadores, como instrumentos de decodificação e percepção utilizados por empresas. Os círculos de controle de qualidade são programas que funcionam dentro da estratégia maior dos preceitos da Qualidade Total. Incentivam a participação dos trabalhadores, no sentido de promover o envolvimento dos mesmos no processo produtivo. [58]

Alguns discursos em torno da pedagogia das competências invariavelmente pregam modelos de gestão, como está posto em Bitencourt (2005), visando o desenvolvimento de competências gerenciais. Neste aspecto, portanto, é explícita a opção adotada, principalmente no Plano de Curso Técnico da área de Turismo e Hospitalidade do CEFET-BA.

4.3 Perfil docente e percepção da reforma

Foram aplicados 17 questionários (Anexo A), representando um total de 38,6% do universo de 44 docentes pesquisados em relação aos Cursos Técnicos em Edificações (área de Construção Civil) e em Meios de Hospedagem (área de Turismo e Hospitalidade). Subdividimo-los em duas partes: na primeira estabelecemos o perfil docente observado, que surgiu pela coleta de dados e serviu-

[58] Supostamente aumentariam a satisfação e o saber dos empregados. Daí também ser comum a interpelação e nomeação dos trabalhadores como "colaboradores" ou "associados" em algumas empresas, como as grandes lojas de magazines. Entretanto, existem alguns temas tabus (reivindicações salariais coletivas ou mudanças mais significativas no processo de produção) que não são tratados ou incorporados, assim como a "participação" dos trabalhadores, "constitui, para a empresa, um critério de avaliação, podendo servir como fator a ser considerado para a promoção, para a manutenção do emprego em épocas de demissão e para a seleção em caso de realização de cursos e de especialização" (GUIMARÃES, 2006, p. 60). Para uma maior problematização da temática que envolve o conhecimento ou saber tácito dos trabalhadores, conf. Bianchetti, 1999.

nos para delinear melhor os sujeitos envolvidos na pesquisa; na segunda, identificamos a percepção dos docentes quanto ao tema da reforma da educação profissionalizante, e a compreensão em relação à noção de competência.

O perfil se restringiu a três aspectos básicos: identificação, formação acadêmica/experiência profissional e formação permanente. São apresentados na forma sistematizada nos quadros 12, 13, 14, 15 e 16, seguintes.

Como podemos perceber, a maioria dos docentes entrevistados que atuam nos cursos técnicos são mulheres, apresentam um tempo de experiência docente, com variação entre um a 18, predominando o intervalo de seis a nove anos de trabalho no CEFET-BA. Atuam, em sua maioria, em sua área de formação ou afins, e vêm produzindo trabalhos diversos, seja no plano da pesquisa, seja no plano didático-pedagógico.

Importante ressaltar que constituem um quadro qualificado, produtivo do ponto de vista acadêmico e que teria facilidade, a priori, em compreender as propostas e mudanças, não sendo a qualificação do quadro, portanto, um impeditivo para o entendimento e implementação da Reforma da Educação Profissional.

		Quantitativo
Gênero	Feminino	12
	Masculino	05
Faixa etária	31 – 40 anos	07
	41 – 50 anos	07
	Acima de 50 anos	03

Quadro 12 - Identificação docente

		Quantitativo
Formação acadêmica (Graduação)	Administração	02
	Arquitetura	02
	Engenharia de Alimentos	01
	Engenharia Civil	05
	Geologia	03
	Nutrição	01
	Sociologia	01
	Turismo	02

Quadro 13 - Formação acadêmica/Graduação

		Quantitativo
Formação acadêmica (Pós-Graduação/possui pelo menos)	Especialização	13
	Mestrado	14
	Doutorado	03

Quadro 14 - Formação acadêmica/Pós-Graduação

Tempo de docência no CEFET-BA	**Quantitativo**
1 – 4 anos	01
6 – 9 anos	09
13 – 14 anos	03
18 anos ou mais	03
Não respondeu	01

Quadro 15 - Tempo de docência no CEFET-BA

		Quantitativo
Formação permanente[59]	Afirmativo	14
	Negativo	03
Freqüência (ao ano)	01 vez	10
	02 vezes	01
	03 vezes	01
	04 vezes	02
Participação (congressos ou similares)	Afirmativo	16
	Negativo	01
Freqüência (ao ano)	1 vez	09
	2 vezes	05
	3 vezes	02
Produziu algum trabalho[60]	Afirmativo	15
	Negativo	02

Quadro 16 - Formação permanente

4.3.1 A percepção dos docentes[61]

Quanto ao processo da Reforma da Educação Profissional, 88,2% dos docentes apontaram que haviam participado da mesma.

Nos aspectos gerais em relação aos questionários aplicados, temos então os seguintes resultados:

[59] Formação permanente diz respeito à participação em cursos de atualização profissional, como cursos de extensão ou similares

[60] Refere-se a trabalhos de natureza técnico-científicas e pedagógicas como artigos científicos, relatórios técnicos, capítulos de livros, apostilas, patentes, artefatos tecnológicos, etc.

[61] Não foi preocupação desta pesquisa estabelecer uma definição “correta” dos termos da reforma, e sim, identificar qual a percepção dos docentes quanto à mesma, especialmente a noção de competência

- Item aspectos positivos na reforma da educação: 35,3% não responderam, 5,9% informaram não existir e 58,8% indicaram características positivas.
- Item aspectos negativos na reforma da educação: 11,8% não responderam e 88,2% responderam existirem aspectos negativos.
- Sobre o entendimento da noção de competência (ou modelo de competência): 17,6% não responderam; 11,8% desviaram do tema; 41,2% disseram que não compreendem ou acham confusa esta noção e 29,4% responderam o que compreendem sobre competência.[62]
- Em relação a diferenciação entre o conceito de qualificação e a noção de competência: 47,1% disseram que existe diferença; 35,3% não perceberam e 17,6% não responderam.
- No quesito se implementou a pedagogia das competências ao longo da sua prática docente: 70,6% responderam que sim; 17,6% não implementaram e 11,8% não responderam.
- Quanto ao item se identifica um entendimento diferente do que compreende sobre competência e o que está posto ou explícito na reforma: 17,6% responderam afirmativamente; 64,7% disseram que não existe diferença e 17,7% não responderam.

Para efeito de avaliarmos melhor o entendimento que os docentes possuem sobre a reforma da educação profissional, cruzando com os dados acima, agrupamos as respostas em quatro categorias distintas, em função do grau de participação na reforma.

A primeira categoria representa o segmento dos docentes que ajudaram na elaboração do plano dos cursos técnicos, como membros de comissões elaboradoras, as quais foram formalmente constituídas através de portarias emanadas da Direção Geral do CEFET-BA. Representaram 41,2% dos questionários aplicados, o que significa, no plano institucional, um envolvimento maior em termos de conhecimento, pelo menos em tese, com aspectos fundamentais da reforma.

[62] Mais adiante explicitaremos e problematizaremos a compreensão sobre a noção de competência.

Paradoxalmente apresentaram resultados no mínimo inquietantes. No quesito que tratou dos aspectos positivos que a reforma trouxe, um docente afirmou que foi a “separação do ensino técnico e ensino médio”, mas o mesmo, ao responder os aspectos negativos, apontou “a ausência de disciplinas como filosofia, sociologia e inglês”, para a área de Construção Civil. Observando as duas respostas em conjunto, verifica-se então uma disparidade, pois são justamente as “competências” desenvolvidas ao longo do ensino médio que proporcionariam conhecimentos mais amplos de disciplinas da área de formação geral, próprias deste nível de ensino.

Justamente neste segmento encontramos uma grande dificuldade em racionalizar qual seria o entendimento sobre competência. Neste quesito, 28,6% indicaram explicitamente que não entenderam ou acha confusa esta noção, 28,6% desviaram do tema e 42,9% responderam. Apenas um docente respondeu de acordo com o que é recomendado pela reforma da educação profissional: “os conteúdos são trabalhados ou usados como recurso, na medida em que são exigidos ou utilizados no trabalho ou em atividades práticas em ambiente de sala-de-aula”. Este aspecto é preocupante, pois tais docentes foram justamente os responsáveis mais diretos e que estiveram à frente na confecção dos planos dos cursos técnicos.

Em relação a esta categorização, quanto à diferenciação entre qualificação e competência, 28,6% dos docentes não responderam, 14,3% indicaram não saber e 57,1% afirmaram perceber diferenças entre qualificação e competência. Estes apresentaram uma visão de enxergar a primeira apenas como treinamento, ensino de um conteúdo específico para a formação técnica, enquanto a segunda, trabalharia com conteúdos mais amplos e que serviriam para cursos de longa duração, além de cobrar ou abordar questões comportamentais e éticas.

Não levaram na devida conta, problematizações ou abordagens que apontam as várias dimensões que estão postas no conceito de qualificação.

Dentro da sociologia do trabalho, se seguirmos como exemplo apenas a esquematização de Schwartz (1985), atribui-se à qualificação três dimensões. A primeira diz respeito a uma dimensão conceitual, entendida como “função do registro de conceitos teóricos formalizados e, então, dos processos de formação associando-a ao valor dos diplomas”. A segunda, já apontada anteriormente, está presente na qualificação na sua dimensão social. E, por último, uma dimensão experimental, compreendida ou associada ao “conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem

não somente os registros conceituais, mas o conjunto de saberes (incluindo os saberes tácitos) que são postos em jogo quando da realização do trabalho" (SCHWARTZ, 1985, apud RAMOS, 2002, p. 43).

Não podemos esquecer ainda que estas dimensões não estão postas independentemente e de forma autônoma. Elas se apresentam de forma dinâmica e correlacionadas. Dito de outra maneira, não existe um "tipo puro" que se apresenta de forma autônoma no processo de formação dos trabalhadores.

Leva-nos a crer, então, que há, na concepção dominante, 57,1% desta categoria, uma ênfase à "dimensão conceitual" presente no debate que envolve o tema qualificação.

Em relação às demais questões abordadas no questionário, este segmento apresentou um domínio das proposições da reforma, pelo menos no plano formal que se exigiu quanto ao discurso em torno da implantação do currículo por competências. Como exemplo, destacamos o uso de ações integradas de competências, caráter interdisciplinar, adequação dos conteúdos às necessidades ou o saber dos alunos, abordagem individualizada e o recurso aos projetos de trabalho envolvendo várias disciplinas.

O segundo segmento categorizado foram aqueles que participaram de grupos de trabalho ou de discussão em torno da reformulação dos planos de curso, representando 23,5% dos questionários aplicados. Vale ressaltar que não houve um processo sistematizado, coerente e aprofundado para dar conta da complexidade que o assunto exigia.

Muitas vezes o espaço utilizado para essas discussões estavam presentes como ponto de pauta para as reuniões dos docentes, em torno de questões da prática pedagógica ou outros temas relacionados ao cotidiano dos professores, transparecendo um certo voluntarismo na implantação da reforma.

Esta visão é unânime nas entrevistas que realizamos com os coordenadores.

> Não houve uma preparação para as mudanças, por parte dos professores, de obter informações aprofundadas sobre as novas metodologias propostas [...] causando um impacto principalmente em relação ao ensino e em relação à aplicação dos conteúdos (COORDENADOR X).

Os dois depoimentos abaixo, embora extensos, são importantes, pois ajudam a contextualizar melhor a percepção dos coordenadores quanto à implantação da reforma, em Salvador:

> [...] Foi uma agressão, uma coisa cruel com a comunidade que vinha se estruturando, pensando internamente, como fazer as mudanças necessárias em seus cursos, já traduzindo uma realidade do Pólo Petroquímico [de Camaçari-BA] já com sua reestruturação, com seu modo de empregar modificado, [...] então já havia internamente todo um movimento de modificação dos cursos, atendendo toda aquela nova realidade e tinha também um processo em curso que era a discussão do Projeto PL 1.603 que os deputados foram para dentro das escolas fazer audiências públicas. No CEFET-BA aconteceu uma audiência pública. Então nós tínhamos uma expectativa de ter um diálogo democrático. [...]. Aí veio a LDB, e em 1997, nós fomos surpreendidos com o Decreto 2.208 e jogava por terra tudo que tinha sido construído nas audiências públicas, o relator ficou sem nenhum argumento para apresentar às comunidades e a partir daí foi um "rolo compressor" em tudo que havia sido construído até então. [...]. Os pacotes vieram de cima para baixo, um processo de imposição, que competência é isso, habilidade é aquilo, então havia a confusão. [...]. Qual foi a grande saída - Nada mudou! Você pega os planos e faz um estudo detalhado do CEFET-BA, dos planos que foram produzidos, são os velhos objetivos, alguns de taxonomia de Bloom, de seus modelos, e o pior ainda, as aulas continuam exatamente iguais, e as avaliações, o modo de avaliar, continuam essencialmente a mesma coisa. [...]. Então, pelo que foi proposto, seria necessário uma completa revolução, tanto nas cabeças dos dirigentes, dos professores, dos pedagogos e dos estudantes. [...]. Uma reestruturação física para poder atender isso [...]. Um conhecimento mais efetivo da trajetória acadêmica de cada um dos estudantes que estavam submetidos aquilo ali e que não foi feito, completamente abandonado. [...]. Discussões tiveram, mas consistência nenhuma, até porque a própria direção [do CEFET-BA], não sabia o que ela estava fazendo [...] Chegamos até a algumas situações ridículas em momentos de diálogo institucional, onde vinha alguém da equipe [ligada à direção na época], vinha e dizia: é isso, isso e isso. E na seguida [em outra reunião], pessoa da mesma equipe, dizia: não é isso, não é isso, não é isso. Então, havia uma contradição, ou pior, um desentendimento institucional sobre o que fazer. [...]. Não foi entendido pela comunidade do CEFET-BA e [...] a proposta formulada do modelo de competência não foi compreendida e sequer colocada em prática na maioria dos cursos do CEFET-BA (COORDENADOR Y).

Ainda, outro coordenador percebeu assim a implantação da reforma:

> Eu entrei em 1999, no CEFET-BA, e foi algo colocado sem preparar a gente, muito em cima da hora, dois ou três meses depois, e tínhamos como tarefa fazer um plano de curso de zzzz, nos moldes da reforma da 2.208. Nós começamos a preparar sem ter completamente uma idéia bem formulada, sem ter uma pessoa da área de educação que entendesse de fato o que essa reforma estava propondo. A gente foi fazendo no entendimento, da interpretação da lei, dos textos que a gente lia, mas num trabalho muito árduo dos professores em tentar entender primeiro para depois colocar em prática esse novo modelo. [...]. Depois nós erramos várias vezes, porque a gente, às vezes, entendia uma coisa e não era. Era outra. [...]. Colocava em semestre e não era semestral, tinha que ser modular e de que forma colocar esse modular. [...]. O início foi bastante complicado, porque a gente estava tentando aprender, entender o que a reforma propunha. [...]. E a reforma trouxe todo esse modelo de competências e habilidades que eu e vários colegas, pelo menos na época, ninguém sabia do que se tratava, não tinha conhecimento algum e a gente

> teve que começar a trabalhar com isso, sem saber do que se tratava [...] e alguns colegas, com muita boa vontade, traziam textos para tentar ajudar, mas de fato a comissão responsável em fazer esse projeto sofreu bastante e saiu o projeto que não sabemos até hoje se foi o correto, porque o nosso projeto da Unidade[63] veio para Salvador e quando chegou aqui [em Salvador], não obtivemos nenhuma resposta. [...] E, alguns meses depois, chegou o projeto que foi feito em Salvador e era o que a gente tinha que seguir [na Unidade]. Um projeto que a gente não tinha feito, que a gente não tinha pensado, não tinha planejado, mas a gente teve que colocar na prática. [...]. E aí foi o pior de tudo, porque a gente colocou na prática uma coisa que nós não tínhamos pensado e foi extremamente complicado. [...]. As pessoas não sabiam como trabalhar com isso e eu também. [...]. Uma coisa que ouvi e ouço até hoje, é que as pessoas tem uma dificuldade enorme. [...]. E sinto bastante dificuldade em trabalhar até hoje, em ensinar com competências e habilidades na prática. Às vezes, tenho que recorrer a ementas antigas para fazer uma comparação, para tentar ter uma base de como agir com os alunos. [...]. E as críticas que ouvi dos colegas e ouço até hoje é este tipo de dificuldade. [...]. Eu mesmo, por iniciativa própria, curiosamente, li algumas coisas, alguns textos do Perrenoud, não li o livro dele inteiro e tentei entender, mas de fato com bastante dificuldade (COORDENADOR Z).

Também em relação ao segundo segmento categorizado, de acordo com os questionários aplicados, percebemos indicações críticas, contrárias à reforma da educação profissional. Os aspectos negativos indicam que o processo fora um retrocesso, pois priorizou aspectos de forma, diluindo aspectos de conteúdo sobre o ensino e aprendizagem; falta de compreensão e formação do corpo docente para estruturar os cursos por competências; inexistência de discussões com os alunos; persistência de desigualdades entre alunos oriundos do ensino público em relação aos alunos do ensino particular; aumento de evasão; diminuição do nível de entendimento e compreensão, sem base de escolarização formal de princípios científicos, por parte dos novos alunos, além da desmotivação destes em relação aos cursos.

O segundo segmento foi o que mostrou maior domínio no uso dos termos e da linguagem quanto à diferença entre o conceito de qualificação e o da pedagogia das competências, de acordo com o que foi proposto sobre a reforma da educação profissional, entretanto marcado e reconhecido por contradições. Apontaram que a "qualificação priorizaria a capacidade de compreensão cognitiva no sentido de apreender os conteúdos", em contrapartida a pedagogia das competências "dilui este aspecto de modo pouco claro". Ainda, no modelo de competência, os alunos "constroem seu conhecimento", enquanto na "qualificação, estudam o que é

[63] O coordenador aqui faz a referência que trabalhou no CEFET-BA em outra unidade de ensino do interior, antes de se transferir para Salvador-BA.

determinado pelo professor", passando a idéia de que o importante é o processo de ensino, pois as competências estariam centradas na aprendizagem.

Quanto às estratégias adotadas, apontaram para a necessidade de trabalhos em equipes e a importância de se avaliar satisfatoriamente esta capacidade nos alunos, além do uso de metodologias de projetos. Não perceberam também diferenças entre a pedagogia das competências, presente na reforma da educação profissional, com o entendimento pessoal sobre este aspecto da reforma.

O terceiro segmento categorizado representou 23,5% dos questionários aplicados. Dele fazem parte os docentes que tiveram outra forma de participação na reforma, como discussões eventuais na instituição, encontros nacionais que discutiram a reforma ou como assessor. Significa, de acordo com o que foi anotado em campo, um grupo que possuiu uma participação pontual, não representando uma ação mais contínua, pois não acompanhou todo o processo da reforma no CEFET-BA.

Responderam quanto aos aspectos positivos da reforma: um maior atendimento à população carente (neste caso refere-se à oferta de cursos básicos, sem necessidade de escolaridade formal prévia por parte dos alunos); maior maturidade dos alunos nos cursos subseqüentes; a formação por competência; atividades integradas e o conhecimento útil.

Quanto aos aspectos negativos, encontramos: dificuldade de se "desligar das disciplinas e trabalhar com competências"; redução do número dos alunos por curso; falta de pesquisa de demandas profissionais; falta de capacitação dos docentes; visão tecnicista dos cursos, voltados prioritariamente para atender o lucro das empresas; dificuldades em implantar a avaliação por competências e a redução das competências ao trabalho por objetivos e controle de trabalho.

Em relação ao aspecto fundamental de qual é o entendimento pessoal sobre competências, neste grupo predominou e repetiu-se o que se verificou nos demais, qual seja, a não explicitação ou racionalização do que é competência. Deram invariavelmente respostas genéricas, como: a "conotação do aprendizado"; a "teoria da atividade de Leontiev"; a "unidade de competências" ou, explicitamente, "não possuo entendimento algum".

Quanto à explicitação de diferenças em relação ao entendimento pessoal sobre competência e o que foi preconizado pela reforma da educação profissional, apenas um docente disse perceber diferenças. Em contrapartida, este mesmo

docente que identificou alguma diferença, apontou justamente o que a vertente condutivista, segundo interpretação de Ramos (2001, 2002), preconizou sobre a pedagogia das competências, que devem formar ou desenvolver “as habilidades”, as quais “são os objetivos que devem ser atingidos”.

No tocante às estratégias adotadas de acordo com a pedagogia das competências, aparece um resultado que confirma as informações de uma das entrevistas - “transmitir conhecimentos úteis relacionados à competência”.

Notamos um empobrecimento na transmissão dos conteúdos que possuem uma relação não linear com os conhecimentos científicos. Isso porque se transplantou a forma disciplinar do currículo para um “pretenso modelo de competência” (COORDENADOR Y), no qual os conteúdos são restritos de acordo com as competências e habilidades inerentes a cada disciplina ministrada.

Uma das críticas mais contundentes em relação ao uso utilitarista do conhecimento científico aplicado ao modelo de competência, é que este reduz a “mediação didática” dos saberes científicos à forma disciplinar, tendo como critério maior a eficácia como um resultado prático estrito. Dito de outra forma, a resolução de problemas científicos tem como finalidade maior a compreensão e explicação de um determinado fenômeno, passível de ser generalizado. A educação, por sua vez, deveria ter como compromisso maior a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos e universalmente aceitos.

Reduzir a transmissão de alguns conteúdos, prioritariamente de acordo com a eficácia de se obter um resultado prático, é no fundo atender interesses imediatistas, que não representariam, necessariamente, a explicação ou compreensão do saber científico (RAMOS, 2002).

O último segmento categorizado representou os docentes que não participaram do processo de implantação da reforma da educação profissional no CEFET-BA, abrangendo 11,8% dos questionários aplicados. Englobou o grupo que menos compreendeu, ou não soube racionalizar os termos da reforma, incorrendo em erros e equívocos ainda mais preocupantes, isso porque incorporou, de forma mais a-crítica, a superfície dos discursos ou a propaganda e a legislação oficial.

Em relação à questão fundamental, o entendimento pessoal sobre a pedagogia das competências, não responderam ou desviaram do assunto. Um dos docentes, afirmou:

> acho muito interessante, pois permite ao aluno que adquire uma determinada competência, a inserção no mercado de trabalho e sua ascensão funcional pelo aumento da qualificação, enquanto permanece na escola absorvendo novas competências (Professor do curso da área de Turismo e Hospitalidade).

Outro docente diferenciou qualificação pelo fato desta ter avaliação somente ao final do curso ou módulo, aplicando-se uma nota e por matéria, enquanto competência se daria porque a avaliação é por conceito qualitativo e quantitativo.

Quanto aos recursos ou estratégias adotadas segundo o modelo de competência, um docente confundiu o uso de recursos áudio-visuais - "o uso de data-show" - como se fosse algo exclusivo à competência ou intrinsecamente ligado a este modelo.

A visão de um dos coordenadores, demonstrada em entrevista, sintetiza bem o processo da reforma no interior do CEFET-BA:

> A implantação não foi muito feliz, não foi uma iniciativa que recebeu um bom acolhimento, que recebeu elogios, muito pelo contrário. Do que tenho conhecimento houve muita insatisfação, mas ao mesmo tempo, em atendimento à lei, (ela é soberana), houve uma adequação fruto de uma discussão, mas uma discussão que não foi amadurecida, de sorte que o CEFET-BA construiu, através de comissões [...] e que havia um tempo imposto pela lei e que, segundo o Diretor de Ensino na época, devia ser respeitado. [...]. Eu costumo ouvir dos professores as insatisfações, de forma saudosista, pois acreditam que depois do Decreto 2.208, o nível de desempenho [dos alunos] ficou muito a desejar. [...]. Eu testemunhei alguns relatos dos estudantes que me marcou profundamente. Alguns deles choravam na Praça Vermelha,[64] porque não encontravam mais os seus colegas, remanescentes. Eles diziam – *Professora, eu não encontro mais os meus colegas de quando eu entrei aqui no CEFET, porque alguns desistiram do curso, outros foram fazer cursos subseqüentes e a gente não se entende mais na sala-de-aula* (COORDENADOR W).

Propositalmente deixamos por último um aspecto da reforma que apareceu em destaque no registro dos questionários - a avaliação. Este item foi o que recebeu maiores críticas, contestações e incompreensões. [65]

A grande dificuldade diz respeito ao uso comum da nota, aplicação de uma prova ou teste, e a mudança, com os novos planos dos cursos técnicos, de trabalhar a metodologia de projetos, onde aspectos como iniciativa, autonomia, capacidade de

[64] Alusão a um espaço interno do CEFET-BA, em Salvador, onde normalmente os alunos e servidores se encontram. Espaço de trocas afetivas e de referência de identidade, constituidor de uma memória coletiva.

[65] Vale ressaltar que não explicitamos este item no questionário aplicado. Ele surgiu como registro dos docentes, tanto no quesito aspectos negativos, quanto nas considerações finais, questões 4 e 12, respectivamente, do Anexo A.

trabalho em equipe, cumprimento de tarefas, responsabilidade, devem ser avaliados coletiva e individualmente, sem existir um tempo e acompanhamento necessários dos docentes. Transparece uma insegurança nos docentes, haja vista que não existem parâmetros objetivos que possam atestar que o aluno compreendeu o que estava sendo proposto.

Outra implicação relacionada com a idéia acima, é a discordância do mínimo de 75% de presença obrigatória em cada módulo, para efeito de avaliação. Em outras palavras, dependendo do conjunto de competências colocado por módulo, um aluno podia ser aprovado, sem necessariamente ter cumprido um conjunto inteiro de uma dada “matéria” ou disciplina. Ao final do processo (ou momento) da avaliação o aluno estaria “apto” ou “não apto”, “habilitado” ou “não habilitado”, no módulo.

Enfim, retomando o total dos questionários aplicados, 70,6% dos docentes demonstraram não ter clareza, não racionalizaram a noção de competência ou não responderam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo maior para a Reforma da Educação Profissional deveria integrar às diferentes formas de educação, do trabalho, da ciência e da tecnologia e conduzir o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. “Pelo menos”, é isto que se apresenta na Lei nº 9.394/96, no seu Artigo 39.

Não nos propomos aqui a determinar qual **a** melhor educação para a classe trabalhadora, mesmo porque entendemos que quaisquer mudanças significativas neste campo são concebíveis necessariamente, com uma transformação social mais ampla, que ultrapasse os limites impostos pela lógica do Capital, donde o quadro geral da educação se transforma tanto quanto a sociedade.

Quando se postula uma educação integral dentro das concepções marxianas, entendemos uma formação por inteiro, de todas as potencialidades humanas, a expansão plena e livre das individualidades, das dimensões intelectuais, afetivas, estéticas e físicas. Uma educação como um projeto contra o Capital.

Peremptoriamente, as mudanças colocadas para a Educação brasileira estão radicalmente distantes de uma educação integral, assim como não conseguimos cumprir ao que se propõe a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira.

No jogo de palavras, o termo “integrado”, tão caro aos defensores de uma educação para além do capital, virou “articulado”, aprofundando a dualidade histórica entre formação profissional e a educação geral. O trabalho ficou resumido ou interpretado como ajustamento do indivíduo aos meios de produção capitalista, incluídos aqui a ciência e a tecnologia.

Poderíamos questionar: seria diferente na ordem do Capital? Obviamente que não. Mas o que se mostrou na ordem dos discursos, especialmente nos documentos oficiais que regulamentaram ou divulgaram a reforma, é que agora, com a produção flexível, exigindo uma formação mais complexa (atitudes, comportamentos, saberes antes desprezados pela base taylorista-fordista), finalmente estaria no horizonte próximo, uma educação que promoveria “o progresso econômico, a democracia social, a diminuição das desigualdades e a felicidade dos homens” (ARAUJO, 2001, p. 28).

O então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, textualmente afirmava que

> com a reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional, que vem sendo efetuada nos últimos anos, o Brasil caminha na direção [de uma tendência mundial - da existência de um ensino pós-médio amplo e vigoroso, com diversidade de alternativas para os jovens poderem escolher suas melhores opções]. [...]. A Educação Profissional no Brasil mudou, deu um salto de qualidade porque encontrou sua verdadeira vocação para contribuir, em bases sólidas, ao desenvolvimento social e econômico do país (BRASIL, 2002, p. 4).

O que vimos aqui então é o retorno da Teoria do Capital Humano e, a partir do discurso da perda da centralidade do trabalho como categoria sociológica fundamental, o que se vislumbra é a aproximação de uma "lógica das competências".

Em outras palavras, podemos, analogicamente, associar o "confronto" centralidade do trabalho X não-centralidade do trabalho com qualificação X competências. Assim, entendemos que a compreensão da qualificação, nas dimensões experimental, social e conceitual, é afetada pela lógica das competências.

A qualificação não é questionada meramente por mutações do sistema produtivo. A convergência de práticas relacionadas ao sistema de relações profissionais e que tendem a individualizar a condição do assalariado – os discursos em defesa das competências – aparecem como uma espécie de "boa nova", justamente para se sobrepor à qualificação como relação social.

Do equívoco de se substituir o fenômeno diminuição do trabalho pela diminuição do emprego, com uma concepção restrita de trabalho apenas pelo viés do trabalho industrial, alimentou, inadvertidamente, leituras apressadas de que a qualificação, vista apenas na sua dimensão conceitual, estaria fadada a ser também suprida pela noção de competência. Daí então, a associação linear e mecanicista, do progresso técnico com a supressão de empregos, fomentando a perda da centralidade do trabalho.

Paradoxalmente, quanto mais se fala em educação - para o trabalho em especial - mais se verifica a impossibilidade de trabalho para todos ou para a maioria dos qualificados. Daí a recorrência de uma educação para a empregabilidade. Como não existem empregos para todos, que se tornem empreendedores.

Por sua vez, pesquisas (KUENZER, 2004; HIRATA, 1994; SILVA, 1999) vêm comprovando, cada vez mais, a tese da polarização da qualificação: maior apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos para os níveis mais

elevados na hierarquia do sistema produtivo, para um número relativamente pequeno de trabalhadores e, para os baixos escalões, uma escolarização mínima ou rudimentar, dada a natureza pouco exigente de conhecimentos, para um número crescente de trabalhadores.

Além do mais, dada a simplificação das tarefas em certos ramos da produção ou até mesmo em certos setores de uma mesma empresa, exige-se uma escolarização com o requisito mínimo do Ensino Médio, mesmo que concretamente tal exigência não seja efetivamente posta em prática.

Ao que parece (e é extremamente tentador concluir assim), a Reforma da Educação (tanto do Ensino Médio, quanto do Ensino Profissional) do período do governo Fernando Henrique Cardoso aproxima-se do que ocorre na descrição de pesquisas que apontam a própria polarização da qualificação.

Ambiciona-se corrigir as imperfeições, orientar uma determinada caminhada, no sentido de tornar os indivíduos (sempre os indivíduos) aptos a serem flexíveis, que desenvolva técnicas do “aprender a aprender”, que agilize uma formação profissional, que tome posse de novas competências para potencializar as oportunidades de inserção do sujeito num mundo produtivo cada vez mais precário.

Joga-se, mais uma vez, a culpa do desemprego na educação. Ou, o que dá no mesmo, se o trabalhador está desempregado, é por falta de competências e habilidades.

A lógica da reforma da educação, especialmente da educação profissional, era possibilitar uma oferta, em grande escala, de formação profissional mais rápida. Daí o recurso à modularização, à possibilidade de compor itinerários formativos o mais flexíveis possível, promovendo uma verdadeira pulverização dos cursos ofertados.

O discurso em torno das competências, dentro dessa lógica, vem bem a calhar, dada à plasticidade que este termo se reveste. Daí a irresponsabilidade dos organismos estatais em promover a reforma.

O grande obstáculo ou a grande desculpa do MEC era que a rede federal de educação profissional, fornecendo uma educação que combinava formação geral com formação técnica, mesmo longe de ser um modelo perfeito, era boa demais, pois era uma alternativa atraente, principalmente porque muitos dos seus alunos “teimavam” em prosseguir os estudos no ensino superior. Uma ocorrência que não deixa de ser uma contradição, porque no discurso do MEC o importante era o

prosseguimento dos estudos. Culpabilizaram os CEFETs e outras escolas federais, por atrair a "classe média"[66] para o seu interior, segundo os discursos oficiais. Nestes vinculam uma idéia duvidosa, de que as elites haviam tomado conta das escolas.

O próprio MEC (BRASIL, 2002, p. 9) reconheceu que "a melhoria da qualidade da Educação Profissional pressupõe uma Educação Básica de qualidade". Para piorar, a Reforma da Educação Profissional, no nosso entendimento, foi um retrocesso, porque em nome do desenvolvimento das competências, fragmentando e minimizando os conhecimentos científicos de acordo com sua "aplicabilidade" no processo produtivo, aprofundou ainda mais uma desqualificação dos egressos deste nível de formação.

A implementação da reforma nos cursos analisados deu um claro exemplo desse retrocesso, especialmente porque não contou com uma participação efetiva dos docentes, no sentido de compreender os seus conceitos fundamentais e muito menos em operacionalizar o desenvolvimento das competências. Esses elementos careceram de uma discussão e amadurecimento aprofundados.

No plano formal dos planos dos cursos analisados, entendemos que houve uma aceitação dos referenciais postos pela Reforma da Educação Profissional no CEFET-BA. Por outro lado, no entendimento de docentes, as competências não são desenvolvidas de forma integral e universal, tal como prevê os referenciais teóricos da reforma, levando-nos a crer numa acomodação em relação ao modelo das competências, isso porque a grande maioria apresentou extrema dificuldade em conceituar as competências, o que parece algo óbvio, dado o caráter impositivo das mudanças e a falta de um planejamento exeqüível e discussões sistematizadas.

Resta-nos a esperança, porem seria necessário uma maior mobilização, principalmente da comunidade interna do CEFET-BA. A retomada do Ensino Profissional e Tecnológico no Brasil, com a revogação da Lei nº 2.208/97 e Portaria MEC nº 646/97, e a partir da implementação da Lei nº 5.154/04, possibilita a construção de uma proposta curricular que integre educação geral com formação técnica-profissionalizante, mesmo considerando as contradições e a existência de sistemas diferenciados na educação pública. [67]

[66] Desconhecemos alguma pesquisa que aponte uma maciça entrada das "elites" nos cursos profissionais dos CEFETs nos moldes da Lei nº 5.692/71.

[67] Está em curso, no governo atual, uma ampliação da rede federal de educação tecnológica e, no plano interno, o I Congresso do CEFET-BA em setembro de 2007, com representantes de todas as unidades de ensino, para a construção inicial da política pedagógica da instituição, fato inédito em

Enfim, esperamos ter contribuído, através desta pesquisa, com o debate acerca da Educação Profissional, em especial, com o processo de implantação da Reforma desta modalidade de ensino, no CEFET-BA.

sua história. Por sua vez, algumas dúvidas pairam no ar, pois o governo atual está prestes a lançar, por decreto, mais uma transformação jurídica nos CEFETs. O novo decreto, em discussão no MEC/SETEC, pretende substituí-los por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFTs) explicitando e ampliando as ações na educação profissional, mas não estabelece uma fonte permanente de recursos financeiros.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Competência. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Eds.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

_____. **Desenvolvimento de competências profissionais**: as incoerências de um discurso. 2001. 207 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

ARANHA, Antônia; MACHADO, Lucília. Polivalência. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Eds.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

ARANHA, Lúcia. **Educação e trabalho no contexto da terceira revolução industrial**. São Cristóvão: UFS, 1999.

ARROYO, M. Educação e trabalho. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação. Rio de Janeiro: ANPED, 1981.

ASSOUN, Paul-Laurent. **Marx e a repetição histórica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

BATISTA JR, P. N. A cortina de fumaça da globalização. **Economia Aplicada**, São Paulo, v.1, n. 2, p. 297-307, abr./jun. 1997.

BERGER FILHO, R. Formação baseada em competências numa concepção inovadora para a formação tecnológica. V Congresso de Educação Tecnológica dos Países do Mercosul, Pelotas, 16.set.1998. (Mimeografado).

BIANCHETTI, L. As novas tecnologias e o devassamento do espaço-tempo do saber tácito dos trabalhadores. In: AUED, B. W. (Org.). **Educação para o (des)emprego**: ou quando estar liberto da necessidade de emprego é um tormento. Petrópolis: Vozes, 1999.

BITENCOURT, C. **Gestão de competências e aprendizagem nas organizações**. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

BOLAÑO C.; MATTOS, F. Conhecimento e informação na atual reestruturação produtiva: para uma crítica das teorias da Gestão do Conhecimento. In: Datagramazero. **Revista de Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, artigo 3, jun. 2004. Disponível em <http://www.dgz.org.br>

BONTEMPI JUNIOR, Bruno. **História da educação brasileira**: o terreno do consenso. 1995. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

BRANDÃO, Zaia. **A intelligentsia educacional**: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da escola nova no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

BRASIL.MEC. **Política e resultados** (1995-2002): a reforma da Educação Profissional. Brasília: MEC, 2002.

BRONCKART, J.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Orgs.). **O enigma da competência na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

CARVALHO, M. M. C. de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente, **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p.111-120. jan./mar. 2000a.

_____. de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

CARVALHO, M. M. C. de. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF,1998.

CASTORIADIS, C. **As Encruzilhadas do Labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CATTANI, A. Capital humano (teoria). In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de trabalho e tecnologia.** Porto Alegre: UFRGS, 2006.

CIAVATTA, Maria, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.** ANPEd/GT Trabalho e Educação. Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em: 21, jan., 2004.
CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidades. In: _____.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo/Brasília, UNESP/FLACSO, 2000a.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento.**Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 89-107, maio/ago. 2000b. Disponível em: <http://www.flacso.org.br/data/biblioteca/392.pdf> Acesso em 14/07/2006.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. et al. **A Profissionalização do ensino na Lei 5.692/71**. Brasília: INEP, 1982.

DEDECCA, C. Emprego e qualificação no Brasil dos anos 90. In: OLIVEIRA, M. (Org.). **Reforma do Estado & políticas de emprego no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 1998.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? In: _____. (Orgs.). **O enigma da competência na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artmed, 1989.

EVANGELISTA, Janete; MACHADO, Lucília. Empregabilidade. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Eds.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

FALABELLA, G. Microeletrônica e sindicatos: a experiência européia. In: SCHMITZ, H, CARVALHO, R. Q. (Orgs.). **Automação, competitividade e trabalho**: a experiência internacional. São Paulo: Hucitec, 1988.

FERRETTI, Celso J. Comentários sobre o documento Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico MEC/CNE. São Paulo: [s.n.], 1999. (Mimeografado).

_____. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e Técnico. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, p. 80-99, abr. 2000.

_____. et al. Escola e fábrica: vozes de trabalhadores em uma indústria de ponta. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 155-188, mar. 2003.

_____; MADEIRA, Felícia. Educação/Trabalho: Reinventando o passado?, **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 75-86, fev. 1992.

FOUCAULT, M. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Capitalismo e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortêz, 1995.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____.; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura do mercado do ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

_____; _____. Educar o trabalhador produtivo ou o ser humano emancipado?. In: _____; _____. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio Técnico**. Brasília: INEP, 2006.

_____; _____. Os embates da Reforma do Ensino Técnico: resistência, adesão e consentimento. In: _____; _____. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio Técnico**. Brasília: INEP, 2006.

_____. As mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora: politecnia, polivalência ou qualificação profissional? In: FRIGOTO, Gaudêncio. et al. **Trabalho e educação**. São Paulo: Papirus, 1994. (Coletânea CBE).

_____. et al. **Trabalho e educação**. São Paulo: Papirus, 1994. (Coletânea CBE).

GORENDER, Jacob. Globalização, tecnologia e relações de trabalho, **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 29, p. 311-361, jan./abr. 1997.

GORZ, A. **Adeus ao proletariado**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, S. M. Fordismo. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de trabalho e tecnologia.** Porto Alegre: UFRGS, 2006.

_____. Qualidade total (Programa de). In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de trabalho e tecnologia.** Porto Alegre: UFRGS, 2006.

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

HOLZMANN, L.; CATTANI, A. Taylorismo. In: _____;_____. **Dicionário de trabalho e tecnologia.** Porto Alegre: UFRGS, 2006.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista *L'Orientation scolaire et Professionelle*: da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e competência**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

KUENZER, Acácia. **Ensino de segundo grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo, Cortez, 1988.

_____. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado Neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Globalização e educação: novos desafios. In: ZARTH, P. A.; MARCOS, G.; BERENICE, C.; ELOISA, C. (Orgs.). **Ensino de história e educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

LEMME, P. **Memórias**: vida de família, formação profissional, opção política. São Paulo, Brasília: Cortez, INEP, 1988. (v. 2).

LESBAUPIN, I. (Org.). **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. Petrópolis: Vozes, 1999.

LESSA, J. S. **CEFET-BA**: uma resenha histórica. Salvador: CCS/CEFET-BA, 2002.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LUKÁCS, György. Il lavoro. In: LUKÁCS, G. **Per uma ontologia dell'essere sociale**. Tradução de Ivo Tonet. Roma: Riuniti, 1976. Mimeografado.

MACHADO, L. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Proposições**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 92-110, jan./abr. 2002.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Vol. I. (Col. Os economistas).

MATTOS, F. A. M. **Transformações nos mercados de trabalho dos países capitalistas desenvolvidos a partir da retomada da hegemonia americana**. 2001. Tese (Doutorado em Economia)- Instituto de Economia, UNICAMP, Campinas, 2001.

MELLO, Guiomar Namo. **Magistério de 1º Grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1992.

NETZ, C. Investimento sem risco. **Revista Exame**, São Paulo, 17 jul. 1996. Disponível em: <http:portalexame.abril.com.br/revista/exame/edições/0614/m0051334.html>. Acesso em: 17 mar. 2006.

NEVES, Magda de Almeida. Mudanças tecnológicas e organizacionais e os impactos sobre o trabalho e a qualificação profissional. In: FRIGOTO, Gaudêncio. et al. **Trabalho e educação**. São Paulo: Papirus, 1994. (Coletânea CBE).

OFFE, Claus. **Trabalho & sociedade**: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho – a crise. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. v. 1.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, n. 3, set./dez. 2001b. Disponível em <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273c.htm>, Acesso em 26/05/2006.

_____. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? – relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, jan. 2003.

_____. A educação e o sistema nacional de educação tecnológica. **Universidade e sociedade**, São Paulo, ano V, n. 8, p. 71-77, fev. 1995.

RODRIGUES, José. Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de educação profissional. **Trabalho necessário**, UFF/NEDDATE, Niterói, n. 3, mar. 2005. Disponível em <www.uff.br/trabalhonecessario/Jose%20 Rodrigues%20TN3.htm>. Acesso em: 10, out., 2005.

ROSSI, W. **Capitalismo e educação**. São Paulo: Cortez, 1978.

SALERNO, Mário Sérgio. **Flexibilidade, organização e trabalho operatório**: elementos para análise da produção na indústria. Tese (Doutorado) – Departamento de Engenharia de Produção, Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, 1991.

_____. Produção integrada e flexível e processo operatório: notas sobre sindicatos e a formação profissional. In: FRIGOTO, Gaudêncio. et al. **Trabalho e educação**. São Paulo: Papirus, 1994. (Coletânea CBE).

SANTOS, Jailson A. dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

_____ . **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHMITZ, H. Automação microeletrônica e trabalho: a experiência internacional. In: SCHMITZ, H; CARVALHO, R. Q. (Orgs.). **Automação, competitividade e trabalho**: a experiência internacional. São Paulo: Hucitec, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. Educação e produção: conexões e relações. In: SILVA, T. Tadeu da. **Identidades Terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETTI, C.; SILVA JR, J.; OLIVEIRA, M. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola?. São Paulo: Xamã, 1999.

STROOBANTS, M. A qualificação ou como se ver livre dela. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Orgs.). **O enigma da competência na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e competência**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

TANGUY, Lucie. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e competência**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TOLEDO, M. R. de A. **Fernando de Azevedo e A cultura brasileira** ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura. 1995. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.

WARDE, Mirian Jorge. Historiografia da Educação Brasileira: mapa conceitual e metodológico (dos anos 70 aos anos 90). **Revista do Mestrado em Educação**, São Cristóvão, p. 45-49, fev./jun. 2003.

_____. **Educação e estrutura social**: a profissionalização em questão. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

WHITE, Hayden. A questão da narrativa na teoria contemporânea da História. **Revista de história**: IFCH/UNICAMP, Campinas, n.2/3, p.47-89. set./dez. 1991.

Žižek, S. O espectro da ideologia. In: Žižek, S. (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

LEGISLAÇÃO/NORMAS

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. MEC. SEMTEC. PROEP. **Educação Profissional**: legislação básica. 5a. ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Educação Profissional**: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico: introdução. Brasília: MEC, 2000a.

_____. **Educação Profissional**: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico: área profissional – construção civil. Brasília: MEC, 2000b.

_____. **Educação Profissional**: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico: área profissional – turismo e hospitalidade. Brasília: MEC, 2000c.

_____. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a Instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. MEC. SEMTEC. PROEP. **Educação Profissional**: legislação básica. 5a. ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1986. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC. SEMTEC. PROEP. **Educação Profissional**: legislação básica. 5a. ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC. SEMTEC. PROEP. **Educação Profissional**: legislação básica. 5a. ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. Portaria MEC nº 646, 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal no 9.394/96 e no Decreto Federal no 2.208/97 e dá outras providências. MEC. SEMTEC. PROEP. **Educação Profissional**: legislação básica. 5a. ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de dezembro de 1997. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação

Profissional em Nível Nacional. MEC. SEMTEC. PROEP. **Educação Profissional**: legislação básica. 5a. ed. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 16, de 16 de novembro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. MEC. SEMTEC. PROEP. **Educação Profissional**: legislação básica. 5a. ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 04, de 26 de novembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. MEC. SEMTEC. PROEP. **Educação Profissional**: legislação básica. 5a. ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. MEC. SETEC. **Educação Profissional e Tecnológica**: legislação básica. 6a. ed. Brasília: MEC, 2005. (Revogou o Decreto nº 2.208/97 e a Portaria MEC nº 646/97).

_____. Ministério da Educação. Acesso das Instituições Federais a recursos do PROEP (ano 2000): orientações básicas. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Mimeografado.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário Docente

Primeira parte - perfil docente.
I) IDENTIFICAÇÃO
1. Sexo: ( )Masculino ( )Feminino

2. Idade:
( )20 a 30 anos ( )41 a 50 anos
( )31 a 40 anos ( )acima de 50 anos

II) FORMAÇÃO ACADÊMICA E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
1. Curso de Graduação: _____Instituição:_____

2. Pós-Graduação: Especialização – Curso _____ Instituição: _____
Mestrado – Curso _____ Instituição: _____
Doutorado – Curso _____ Instituição: _____

3. Tempo de docência: _____ anos **4**. Tempo de docência no CEFET-BA: _____ anos

5. Disciplinas ministradas:
_____

III) FORMAÇÃO PERMANENTE
1. Fez ou faz cursos de atualização profissional periodicamente? ( )Sim ( )Não

2. Caso afirmativo, qual a freqüência?
( )1 vez/ano ( )3 vezes/ano
( )2 vezes/ano ( )4 vezes ou mais/ano

3. Participou de seminários/congressos ou similares relativos à sua formação ou prática docente?
( )Sim ( )Não

4. Caso afirmativo, qual a freqüência?
( )1 vez/ano ( )3 vezes/ano
( )2 vezes/ano ( )4 vezes ou mais/ano

5. Apresentou/produziu trabalhos de natureza técnico-científica (trabalhos em eventos, artigos, relatórios técnicos, capítulos de livros, apostilas, patentes, artefatos tecnológicos etc)?
( )Sim ( )Não

6. Caso afirmativo, especifique:
_____

Segunda parte – Reforma da Educação Profissionalizante no CEFET-BA de 1995 a 2002 (tendo em vista o Decreto Federal nº 2.208/97; Portaria MEC nº 646/97; Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico: Parecer CNE/CEB nº 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 04/99).

1. Você participou do processo de implantação da Reforma da Educação Profissionalizante no CEFET-BA, período 1995-2002? ( )Sim
( )Não

2. Caso afirmativo, qual foi o seu grau de participação?
( )Ajudou na elaboração do plano dos cursos técnicos como membro da comissão elaboradora dos planos.

( )Participou como membro de grupos de trabalho ou grupos de discussão
( )Outros
(especifique):_____
_____

3. Aponte aspectos positivos, caso existam, na reforma da educação profissionalizante no período em estudo:

4. Aponte aspectos negativos, caso existam, na reforma da educação profissionalizante no período em estudo:

5. Qual o entendimento que você tem sobre a pedagogia das competências (ou modelo de competências)?

6. Você identifica alguma diferença entre o conceito de qualificação e o de pedagogia das competências (ou modelo de competências)? ( )Sim ( )Não

7. Caso afirmativo, aponte as principais diferenças:

8. Você implementou a pedagogia das competências ao longo da sua prática docente no CEFET-BA, no período em estudo?

( )Sim ( )Não

9. Caso afirmativo, especifique as estratégias adotadas:

10. Você identifica alguma diferença em relação à pedagogia das competências preconizadas ou implícitas na reforma da educação profissionalizante com o seu entendimento do que seria a pedagogia das competências? ( ) Sim ( ) Não

11. Caso afirmativo, aponte quais as principais diferenças:

12. Aponte aspecto(s), sugestão(ões) ou crítica(s) que não foram abordadas no questionário, mas que você considera importante para ser registrado:

ANEXO B - Roteiro para entrevista com coordenadores/gestores do CEFET-BA

1- Como você analisa (ou apreciação sobre) a implantação da reforma da educação profissionalizante no CEFET-BA, em termos de participação da comunidade interna?

[Você pode identificar alguma mudança com a Reforma da Educação Profissionalizante no CEFET-BA? Caso afirmativo, quais? Quais as mudanças mais importantes que ocorreram na estrutura organizacional, no perfil dos alunos, no processo de avaliação e no cotidiano dos docentes?]

[Como você avalia a divulgação da Reforma e participação do corpo docente, técnicos-administrativos e corpo discente?]
[Como você percebeu ou percebe a adaptação do corpo docente a esta nova abordagem/realidade?]
[Como você interpreta a implantação da Reforma da Educação Profissionalizante do governo FHC no CEFET-BA?]
[Você acredita que foi um processo autoritário ou democrático na sua implantação?]
[Houve adesão, participação, recusa ou resistências em relação à Reforma? Se houve recusa ou resistência, quais foram os mecanismos ou estratégias adotadas que você percebeu?]

2- Como você analisa ou qual a sua opinião sobre o Decreto 2.208/97 (qual o sentido e significado do decreto 2.208/97 para você)?

[Como você enxerga a definição dos cursos pelo perfil profissional?]
[Você percebe como um processo de subordinação da escola ao mercado?]
[Houve uma ênfase em relação às propostas dos empresários e a iniciativa privada? Não é uma contradição com algumas afirmações dos coordenadores de estágio que reclamavam da nova formação (a partir do Decreto 2.208/97) em relação a anterior (formação técnica em um mesmo currículo com o 2º Grau - Lei 5.692/71 e Parecer 45/72)?]
[Existe, no seu entendimento, uma aproximação com os cursos do Sistema S com a Reforma (2.208/97)? – Houve ou há uma ênfase para uma preparação direta para um exercício profissional?]

3- Quanto ao modelo de competência? Como você analisa a proposta colocada na época (e ainda vigente) pelo governo e legislações específicas (como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico) que tem como referencial o currículo centrado na pedagogia das competências? Qual o entendimento que você tem sobre a pedagogia das competências?

4- Você identifica ou identificou algum problema na implantação do modelo de competência em sala-de-aula? A mudança na ênfase dos conteúdos por disciplinas em relação ao currículo por competências? Caso afirmativo, quais?

5- Como você avalia a estruturação dos cursos técnicos em módulos? Como você analisa? É positivo ou negativo? O CEFET-BA tem condições de oferecer satisfatoriamente este arranjo curricular?

6- Você participou da elaboração dos planos de cursos? Qual foi o seu nível de participação?

7- Você identificou ou percebeu algum tipo de pressão ou persuasão para a implantação ou aplicação da reforma no CEFET-BA? Caso afirmativo, de onde partiu essa pressão, quais os mecanismos adotados nesse sentido?

8- Você tomou conhecimento de algum modelo proposto sobre a reformulação de currículo? (Ou alguma proposta pedagógica, baseado em outras instituições de ensino, como o CEFET-RN, então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, especificamente no primeiro mandato de FHC: 1995-1998)?

9- Você tomou conhecimento do Projeto de Lei 1.603/97, que antecedeu o Decreto 2.208/97?

10- Quanto a revogação do decreto 2.208/97, como você analisa, especialmente com a implantação do decreto 5.154/2004, no governo Lula?

11- Quais aspecto(s), sugestão(ões) ou crítica(s) que não abordamos, mas que você considera importante para ser registrado?

[- Em relação ao Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), podemos considerar o uso ou adesão ao PROEP um recurso utilizado como moeda-de-troca para implantação da reforma da educação no CEFET-BA? Você concorda com essa afirmativa? Caso sim, quais elementos você tem para corroborar com essa assertiva?]

[- A questão do tecnólogo – como você vê a implantação de cursos de nível superior na modalidade de formação de tecnólogo?]

[- A questão da evasão – No seu entendimento existiu um aumento da evasão nos cursos técnicos com a Reforma? Caso afirmativo, quais as razões que interferiram para o aumento? (Observar a jornada de aulas, com a concomitância interna e externa/ falta de conhecimentos básicos para a continuação dos estudos, etc).]

ANEXO C – Terminologia da Reforma da Educação Profissional

	Terminologia da Reforma da Educação Profissional						
	Função	**Subfunção**	**Competências**	**Habilidades**	**Bases Tecnológicas**	**Bases Científicas**	**Bases Instrumentais**
Caracterizações e/ou definições	Grandes atribuições, etapas significativas ou desempenhos abrangentes que compõem, integram ou caracterizam um processo produtivo	Subetapas das funções, geradoras de produtos ou resultados parciais definidos dentro dos processos produtivos (RCNs, p. 20)	Saberes articulados e mobilizados através de esquemas mentais; Capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (Parecer CNE/CEB nº 16/99)	Referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências	Conjunto sistematizado de conceitos, princípios e processos tecnológicos (métodos, técnicas, termos, normas e padrões), resultantes, em geral, da aplicação de conhecimentos científicos a uma área produtiva e que dão suporte às competências (conseqüentemente para o exercício de funções e subfunções)	Conceitos e princípios das Ciências da Natureza, da Matemática e das Ciências Humanas, que fundamentam as tecnologias e as opções estéticas, políticas e éticas da atividade profissional em questão (constituem o núcleo científico do ensino médio, tais como matemática, física, química, biologia, etc.)	Domínio de linguagens e códigos que permitem leitura do mundo e comunicação com ele e de habilidades mentais, psicomotoras e de relação humana, gerais e básicas (Ex.: língua estrangeira, comunicação oral e escrita, informática instrumental, organização do trabalho, etc.
	Cada função ou funções reúnem, pela natureza fundamental das operações mentais ou das ações básicas nelas envolvidas, atividades mais específicas, as **subfunçõe**s	Atividades geradoras de produtos ou resultados parciais definidos, dentro do processo de produção	Insumos geradores de competências, envolvendo os saberes e as habilidades mentais, socioafetivas e/ou psicomotoras	Permitem que as competências sejam colocadas em ação em realizações eficientes e eficazes	–	Estas bases permitem a percepção clara dos requisitos de entrada para a apropriação das bases tecnológicas e para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas em cada subfunção integrante do processo de produção na área profissional	
	Distinguidas pela natureza fundamental das operações mentais ou das ações	É o detalhamento de uma função	Esquematicamente, teríamos competência = conhecimento ("o saber") + habilidade ("o saber fazer") + valor ("o saber ser")	Em suma, referem-se à aplicação prática de uma competência adquirida		Visam estabeleçer as ligações específicas entre os currículos da educação básica e os da educação profissional na área objetivada, subsidiando processos seletivos ou de caracterização de candidatos e a organização de possíveis módulos curriculares destinados ao nivelamento ou à recuperação dessas bases prévias (RCNs, 2000, p. 27)	

	Terminologia da Reforma da Educação Profissional						
	Função	**Subfunção**	**Competências**	**Habilidades**	**Bases Tecnológicas**	**Bases Científicas**	**Bases Instrumentais**
Caracterizações e/ou definições	Em geral, são agrupadas em três grandes classes: Funções de Planejamento, de Execução e de Manutenção	–					
	As funções e subfunções de uma área profissional, uma vez identificadas, sistematizadas e descritas, permitiriam a caracterização do núcleo referencial da organização curricular, representado pelas ações profissionais nas quais as competências devem estar refletidas, inspirando, portanto, a definição de projetos significativos para a aprendizagem profissional na área		–				
	–	Para cada subfunção componente do processo produtivo de uma área profissional, estão identificadas as **competências** e as **habilidades**. Para cada subfunção estão, também, identificadas as **bases tecnológicas**				–	
	As bases tecnológicas, científicas e instrumentais, dentro do domínio do processo pedagógico, são componentes geradores dos conhecimentos (“o saber”), habilidades (“o saber fazer”), atitudes e valores (“o saber ser”) requeridos para cada competência						

ANEXO D - O aluno estará apto a (segundo o Plano de Curso Técnico em Meios de Hospedagem, do CEFET-BA).

- Conhecer a área de turismo e hospitalidade, seus segmentos e ocupações
- Supervisionar os produtos e serviços turísticos
- Identificar as bases para a implantação de um sistema de qualidade em serviços
- Avaliar a receptividade dos clientes aos produtos e serviços oferecidos
- Interpretar e aplicar legislação pertinente
- Conhecer política oficial de turismo e os financiamentos para o setor
- Distribuir a informação de forma eficaz e eficiente, interna e externamente, utilizando-se dos meios manuais e eletrônicos disponíveis
- Identificar e avaliar produtos e serviços (programas, roteiros, itinerários, meios de hospedagem, alimentação, transporte, guiamento de turista, eventos)
- Identificar e prever serviços pessoais e de apoio, bem como infra-estrutura e meios de apoio
- Selecionar e coordenar a contratação de fornecedores de programas, roteiros, itinerários e atividades, prestadores de serviços e provedores de infra-estrutura e de meios de apoio
- Promover o desenvolvimento dos recursos humanos encarregados da execução das atividades de meios de hospedagem
- Dominar os meios informatizados (hardwares e softwares) de informação, comunicação e gestão
- Identificar e avaliar áreas e meios físicos existentes ou a serem criados, prever seu uso, articulação funcional e fluxo de trabalho e de pessoas
- Conceber e programar produtos e serviços a serem oferecidos ao hóspede
- Supervisionar o conjunto dos serviços de Meios de Hospedagem
- Interpretar pesquisas, sondagens e indicadores sócio-econômicos
- Identificar e avaliar informações sobre as clientelas efetiva e potencial
- Sintetizar e relacionar estas informações com os meios e recursos disponíveis, oportunidades e aspectos quantitativos e qualitativos das clientelas
- Identificar, relacionar e avaliar informações de forma contínua para manter produtos e serviços em sintonia com demandas do mercado.
- Captar tendências de uso, consumo e expectativas das clientelas efetiva e potencial
- Desenvolver visão mercadológica prospectiva, que favoreça prontidão para inovações e mudanças de objetivos e de ofertas
- Interpretar os objetivos, dados e informações do planejamento estratégico
- Aplicar os procedimentos necessários para facilitar a operacionalização das atividades planejadas
- Identificar o ciclo de divulgação e informações sobre o planejamento estratégico
- Definir e estabelecer a política comercial
- Manter viabilidade administrativa do empreendimento e de produtos e serviços
- Avaliar eticamente os serviços em meios de hospedagem em relação aos clientes, público em geral e meio ambiente
- Avaliar eticamente o desempenho administrativo
- Elaborar, interpretar e avaliar orçamentos
- Apurar custos e determinar preços
- Ler e interpretar balanços, relatórios e documentos de controle interno
- Analisar a relação custo/benefício com vistas à lucratividade de empreendimentos
- Identificar a forma de organizar rotinas contábeis definindo procedimentos de recepção e encaminhamento da documentação a lançar e seus comprovantes

- Planejar, organizar e controlar pequeno caixa para custeio das despesas de serviços de apoio à gestão
- Interpretar sistema de administração de contratos de curto, médio e longo prazos, com funcionários, clientes, usuários e fornecedores locais e do exterior
- Organizar estratégias e ações de captação de clientes individuais e institucionais
- Supervisionar o conjunto dos serviços de hospitalidade
- Interpretar e aplicar legislação pertinente à saúde e segurança do trabalhador
- Identificar instalações, máquinas e equipamentos, mobiliário, utensílio
- Identificar os conceitos de proteção física e prevenção contra incêndios, bem como equipamentos necessários ao combate a incêndios
- Promover o desenvolvimento dos recursos humanos encarregados das atividades com foco na prevenção de acidentes e prevenção de doenças ocupacionais
- Ser co-responsável pela segurança em geral e pela prevenção de incêndios
- Supervisionar o conjunto dos serviços de compras e estoques de materiais e equipamentos.