

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

RUTE ROSÂNGELA DALMINA

**A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO
BRASIL**

SÃO LEOPOLDO

2020

RUTE ROSÂNGELA DALMINA

**A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO
BRASIL**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em
Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes

São Leopoldo

2020

D148a Dalmina, Rute Rosângela
A aprendizagem organizacional na educação profissional no Brasil/ Rute Rosângela Dalmina. -- 2020.
216 f. : il. ; color. ; 30cm.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2020.
Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Mercado de trabalho. 3. Competências. 4. Aprendizagem organizacional. I. Título. II. Lopes, Maura Corcini,

CDU 373.6

RUTE ROSÂNGELA DALMINA

**A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
NO BRASIL**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em
Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 23 / 10 / 2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos
Orientadora

Profa. Dra. Carine Bueira Loureiro – Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Morgana Domênica Hattge – Universidade do Vale do Taquari

Profa. Dra. Viviane Klaus - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
Unisinos

Ao Adilson, por todos aqueles momentos de desespero que não foram poucos. Foram diversas as estratégias que você encontrou para me fazer feliz e não me deixar desistir. Por tudo o que passamos juntos, e milhões de outras razões, todo o meu amor para você.

AGRADECIMENTOS

Durante estes quatro anos, contei com a participação e presença de muitas pessoas queridas, que se tornaram especiais, para as quais deixo meus agradecimentos.

Meu profundo reconhecimento a alguém tão marcante para a minha transformação profissional e pessoal, a Professora e Orientadora Dra. Maura Corcini Lopes.

Ao Professor Dr. Alfredo Veiga–Neto, a quem tive a alegria e oportunidade de pedir ajuda para aprender a pensar de outro modo a Educação, minha gratidão.

Aos professores da Banca, Dra. Carine Loureiro, Dra. Morgana Hattge, Dra. Viviane Klaus e Dr. Roberto Dias, profissionais comprometidos e envolvidos com a Docência. Agradeço pelas contribuições e direcionamento no momento da qualificação. Vocês fizeram toda a diferença.

Aos professores do PPGEdU da Unisinos, obrigada pela atenção e cuidado dispensados em todas as aulas, seminários, conversas e encontros.

Aos colegas do Dinter, pela amizade, alegria e trocas durante as aulas, encontros e trabalhos.

Agradeço ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI), colegas queridos, atenciosos e sempre solidários. A conclusão desta Tese representa a presença marcante de vocês, envolvidos com a pesquisa. Dra. Carine Loureiro, Dra. Graciele Kraemer e Dr. Alexandre Alves, obrigada pela contribuição ao amadurecimento do tema.

Pela lembrança dos nossos primeiros encontros em 2016: Deise, Raquel, Vitória, Virginia, Amanda, Priscila, Ju, Jaque, Pedro, Paty e Audrei, o meu reconhecimento e gratidão pela acolhida e pelo carinho de vocês.

Deise, para você um elogio e um agradecimento. Conserve em seu coração a vontade espontânea de ajudar o outro por amor e pelo amor à Educação.

À querida Sonia Argollo pela leitura atenta e a correção linguística.

Ao Dr. Rodrigo Davi Almeida, obrigada pela leitura e sugestões finais.

Pelo convívio afetuoso e amigo com às Irmãs Missionárias de Cristo Ressuscitado e com o Padre Roque Junges. Carol, Cris, Mariana e Macarena, exemplo de amor e humildade.

Ao Senac/SC e a Faculdade Senac São Miguel do Oeste por abrir espaço aos meus conhecimentos.

À minha família querida, por tudo.

“As instituições, as capacitações e os padrões de consumo efetivamente mudaram.

O meu ponto de vista é que essas mudanças não libertaram as pessoas”.

(SENNETT 2015, p. 21)

RESUMO

Esta pesquisa analisa como o conceito de aprendizagem foi sendo reelaborado no mundo do trabalho olhando a Educação e o campo dos Estudos Organizacionais em três períodos, a saber: 1950-1989, 1990-1999 e 2000-2010. Para isso, foram utilizados como material empírico 60 anos de Relatórios do SENAC/SC e três documentos produzidos pela OIT e CINTERFOR, a partir dos quais é possível evidenciar como os encaminhamentos desses órgãos são difundidos na Educação Profissional, alterando significativamente o perfil do trabalhador exigido pelo mercado de trabalho em cada período analisado. As análises dos documentos mostram que, no período de 1950-1989, a vinculação entre o conhecimento, a aplicação desses saberes e o saber fazer eram características marcantes da educação profissional. A formação tecnicista garantiu, por quase todos esses anos, uma formação profissional amparada no conhecimento técnico, cujo sentido era a inserção produtiva dos trabalhadores no mundo do trabalho. Observo, no decorrer desse período, que pequenas mudanças começam a ocorrer nas formas de ensino. Surgem as parcerias com empresas, as aulas práticas em ambientes comerciais, que passam mostrar uma utilidade diferenciada para a formação. Subsequente, no período de 1990-1999 a educação profissional se voltará ao ensino de competências como um pilar para a empregabilidade. Com o forte incentivo ao desenvolvimento de competências, vejo surgir uma nova lógica de formação profissional, que supera a formação baseada no tecnicismo devido às demandas da sociedade industrial, acentuando, a partir da modernização produtiva, uma lógica de formação que visa articular competências individuais do trabalhador aos interesses de mercado. Durante esse período, a OIT e CINTERFOR trabalham ativamente para consolidar junto às instituições de formação profissional as certificações e validações de competências via itinerários de formação profissional. No último período, 2000-2010, é analisada a Aprendizagem Organizacional (AO) como mobilizadora do *Homo oeconomicus aptatus*. Neste último período, vejo o modelo de formação profissional sendo substituído pelas certificações de experiências adquiridas e a aprendizagem no local de trabalho como parte fundamental da formação ao longo da vida. Defendo a Tese de que o atual modelo de formação profissional, baseado em certificações e validações de competências (entendam-se experiências adquiridas) mobilizadas pela AO, empreende, ao final, um

trabalhador sem conhecimento e sem profissão, apenas com competências mínimas para se adaptar ao mercado de trabalho e sobreviver.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Mercado de Trabalho. Saber fazer. Competências. Aprendizagem Organizacional.

ABSTRACT

This research analyzes how the concept of learning was being reworked the labor, looking Education and the field of Organizational Studies, considering three periods: 1950-1989, 1990-1999 and 2000-2010. For this purpose, 60 years of SENAC/SC Reports and three documents from OIT and CINTERFORT were used as empirical material, from which it is possible to show how the referrals instruments are disseminated in Professional Education, changing the profile of the worker required by the labor market, in each period analyzed. The analysis of the documents shows that from the 1950-1989 period, the link between knowledge, the application of this knowledge and know-how were outstanding characteristics of professional education. The technician training ensured for almost all these years, a professional training trimmed in technical knowledge, whose meaning was the productive insertion of workers in the world of work. During this period, we can observe that small changes begin to occur in the forms of teaching. Partnerships with companies emerge, practical classes in commercial environments that have a different use for training. Subsequently, between 1990-1999, the vocational education will focus on teaching skills as a pillar for employability. With the strong incentive to develop skills, I see the emergence of a new logic of professional training, which overcomes training based on technicality due to the demands of industrial society, emphasizing, from productive modernization, a logic of training that aims to articulate individual skills of the worker to market interests. During this period, the ILO and CINTERFOR actively work to consolidate with vocational training institutions the certifications and validations of competences through career training itineraries. In the last period, 2000-2010, Organizational Learning (AO) is analyzed as a mobilizer of Homo oeconomicus aptatus. In the latter period, I see the vocational training model being replaced by the certifications of acquired experience and learning in the workplace as a fundamental part of lifelong learning. The thesis is defended that the current model of professional training, based on certifications and validations of competences (understood experiences acquired) mobilized by AO, in the end, undertakes a worker without knowledge and without profession, with only minimal skills to adapt to the job market and survive.

Key-words: Professional and Technological Education. Labor market. Know how to do. Skills. Organizational Learning.

RESUMEN

Esta investigación analiza cómo se estaba reelaborando el concepto de aprendizaje en el mundo del trabajo mirando la Educación y el campo de los Estudios Organizacionales en tres períodos, a saber: 1950-1989, 1990-1999 y 2000-2010. Para ello, se utilizaron como material empírico 60 años de Informes SENAC/SC y tres documentos elaborados por OIT y CINTERFOR, a partir de los cuales es posible mostrar cómo se difunden los referidos de estos organismos en Educación Profesional, cambiando significativamente el perfil del trabajador requerido por el mercado laboral en cada período analizado. El análisis de los documentos muestra que, en el período 1950-1989, el vínculo entre el conocimiento, la aplicación de este conocimiento y el saber hacer fueron características destacadas de la formación profesional. La formación de los técnicos aseguró, durante casi todos estos años, la formación profesional sustentada en los conocimientos técnicos, cuyo significado fue la inserción productiva de los trabajadores en el mundo del trabajo. Durante esse período, se observa que comienzan a producirse pequeños cambios en las formas de enseñanza. Surgen alianzas con empresas, clases prácticas en entornos comerciales, que muestran una utilidad diferente para la formación. Posteriormente, en el período 1990-1999, la formación profesional se centrará en la docencia de competencias como pilar de la empleabilidad. Con el fuerte incentivo al desarrollo de habilidades, hemos visto una nueva lógica de formación profesional, que supera la formación basada en el tecnicismo debido a las exigencias de la sociedad industrial, enfatizando, desde la modernización productiva, una lógica de formación que tiene como objetivo articular las competencias individuales de la trabajador a los intereses del mercado. Durante este período, la OIT y CINTERFOR están trabajando activamente para consolidar las certificaciones y validaciones de competencias con instituciones de formación profesional a través de itinerarios de formación profesional. En el último período, 2000-2010, aprendizaje organizacional (AO) se analiza como un movilizador del *Homo oeconomicus aptatus*. En este último período, el modelo de formación profesional está siendo sustituido por las certificaciones de experiencias adquiridas y aprendizajes en el ámbito laboral como parte fundamental de la formación permanente. La tesis se defiende que el modelo actual de formación profesional, basado en certificaciones y validaciones de competencias (entender experiencias adquiridas) movilizadas por la

AO, al final, emprende a un trabajador sin conocimientos y sin profesión, con tan sólo unas mínimas habilidades para adaptarse al mercado laboral y sobrevivir.

Palabras-clave: Educación Profesional y Tecnológica. Mercado de trabajo. Saber hacer. Habilidades. Aprendizaje Organizacional.

Lista de Figuras

Figura 1 – Ampulheta	21
Figura 2 – Ênfase do deslocamento da aprendizagem	63
Figura 3 – Espiral do Conhecimento	212
Figura 4 – Modelo de Gestão de Excelência - Tangran	213
Figura 5 – Primeiro símbolo gráfico do Senac.....	216
Figura 6 – Segundo símbolo gráfico do Senac.....	216
Figura 7 – Atual símbolo gráfico do Senac.....	217

Lista de Quadros

Quadro 1 - Descrição de Contexto em 10 anos	57
Quadro 2 - Discursos sobre aprendizagem e formação	57
Quadro 3 - Descrição de contexto e recorrências relacionadas à aprendizagem	57
Quadro 4 - Dissertações	59
Quadro 5 - Teses	59
Quadro 6 - <i>Corpus</i> analítico	64
Quadro 7 - Características das categorias empreendidas pela formação profissional	65
Quadro 8 – Enunciações	189
Quadro 9 – Descrição de contexto em 10 anos	204
Quadro 10 – Discursos sobre aprendizagem e formação	205
Quadro 11 – Descrição de contexto e recorrências relacionadas à aprendizagem.....	206
Quadro 12 – Campo semântico e discursos sobre aprendizagem e formação	207
Quadro 13 – Descrição de contexto e ênfase na aprendizagem a partir do modelo de gestão do Senac	209
Quadro 14 – Conceitos de Aprendizagem Organizacional.....	210

Lista de Siglas

AO	Aprendizagem Organizacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira das Ocupações
CDL	Câmara dos Dirigentes Lojista
CEB	Câmara de Educação Básica
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CINTERFOR	Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional
COVID	Corona Vírus Disease
DN	Departamento Nacional
FECOMÉRCIO	Federação do Comércio de Bens, Serviços e Turismo
FNI	Federação Nacional das Indústrias
FNQ	Fundação Nacional de Qualidade
GEPI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão
IBGE	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MCE	Movimento Catarinense pela Excelência
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEG	Modelo de Excelência da Gestão
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OIT	Organização Internacional do Trabalho
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SEST	Serviço Social do Transporte

SESI Serviço Nacional da Indústria

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1	37
1 APROXIMAÇÕES E DEFINIÇÕES SOBRE A TEMÁTICA A SER PESQUISADA.....	37
1.1 A escolha do tema e o objeto.....	42
CAPÍTULO 2	46
2 DO CONTEXTO AMPLO À CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA: FERRAMENTAS, MATERIALIDADE E PROCEDIMENTOS	46
2.1 Uma leitura de contexto: o presente para problematização da pesquisa	47
2.2 Contornos metodológicos.....	50
2.3 A construção metodológica da pesquisa.....	52
2.4 Revisitando os Materiais para a construção do <i>corpus</i> analítico.....	58
CAPÍTULO 3	67
3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	67
3.1 Educação Profissional e Tecnológica, concepções e diretrizes.....	75
3.2 Do ensino técnico à educação tecnológica	81
3.3 A aprendizagem organizacional no Brasil	85
3.4 A construção do conceito de competências	91
3.5 Aproximações do campo dos estudos organizacionais com a educação: a construção do conceito de AO	96
CAPÍTULO 4.....	111
4 COMO AS EMPRESAS USAM A AO PARA MOBILIZAR A NOVA LÓGICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL?	111
4.1 Reinventando o aprender pelo saber fazer.....	111
4.2 Agregando competências individuais às organizacionais: a ênfase nas capacidades laborais	130
4.2.1 Os interesses globais no investimento de competências	134
4.2.2 A inconsistência da formação profissional empreendedora.....	144
4.3 AO como mobilizadora do <i>Homo œconomicus aptatus</i>	151
4.3.1 Senhores de seu papel: aprendendo a empreender	162

CONCLUSÕES	171
REFERÊNCIAS.....	175
APÊNDICE.....	189
Apêndice 1 - QUADROS.....	189
Quadro 8 – Enunciações.....	189
Quadro 9 – Descrição de contexto em 10 anos	204
Quadro 10 – Discursos sobre aprendizagem e formação	205
Quadro 11 – Descrição de contexto e recorrências relacionadas à aprendizagem	206
Quadro 12 – Campo semântico e discursos sobre aprendizagem e formação	207
Quadro 13 – Descrição de contexto e ênfase na aprendizagem a partir do modelo de gestão do Senac.....	209
Quadro 14 – Conceitos de Aprendizagem Organizacional.....	210
Apêndice 2 – Espiral do Conhecimento	212
Figura 3 – Espiral do Conhecimento	212
Apêndice 3 – Características do Modelo de Gestão de Excelência da Fundação Nacional da Qualidade	213
Figura 4 – Modelo de Gestão de Excelência - Tangran.....	213
Apêndice 4 – Histórico da logomarca do SENAC.....	216
Figura 5 – Primeiro símbolo gráfico do Senac	216
Figura 6 – Segundo símbolo gráfico do Senac.....	216
Figura 7 – Atual símbolo gráfico do Senac	217

INTRODUÇÃO

A partir da figura imagética da ampulheta (Figura 1), ofereço ao leitor as minhas escolhas e a interpretação da figura. Julgo que, a partir dela, se torna mais fácil compreender quem fala e de onde fala. Assim como de que forma e quais caminhos percorreu tendo como objeto de pesquisa a Aprendizagem Organizacional (AO). O problema de pesquisa que mobilizou esta Tese era saber como a AO foi constituída no contexto da educação profissional no Brasil.

Três objetivos nortearam a pesquisa, a saber:

- Problematizar a AO e a sua implicação na Educação Profissional e na sociedade da aprendizagem;
- Discutir a Formação Profissional desenvolvida dos anos de 1950 a 2010, indicando como as mudanças na LDB se relacionam às mudanças no mundo do trabalho;
- Identificar e compreender o perfil de trabalhador empreendido pelo mercado de trabalho e pela educação profissional durante as diferentes fases do período estudado.

Os materiais de pesquisa fazem parte dos Relatórios do Senac/SC dos anos de 1950-2010, o qual tomei como campo empírico.

O desenho de uma ampulheta representa o tempo numa condição de momentos, períodos e épocas. As imagens estão relacionadas aos diferentes modos com que os ofícios, a escola e o ensino estavam organizados nos três períodos estudados. Ao longo dos anos, pode-se ver o ensino das ocupações se desapegando de estruturas fixas, o que remete aos diferentes contextos que vivemos, com propostas de adaptação a outros modelos, padrões e pensamentos. Como sugerem as últimas figuras, as noções de tempo e espaço se dissolvem para dar lugar às novas formas de reconstrução, tal qual o conhecimento que é criado e recriado. A adaptação nesse sentido é útil dentro de um espaço, pois permite a acomodação temporária, uma vez que ela precisa ser permanente, porque as formas mudam e são recriadas.

A estrutura da ampulheta e seus contornos significam que ainda estamos condicionados ao tempo. Em alguns aspectos, ainda vejo pontos estáveis de orientação para nos guiar, mas, à medida que se desfaz, se reconstrói de novo,

podendo tomar outras formas de acordo com os momentos e expectativas individuais.

Por fim, sinto que vivemos um momento de extrema mudança. O ensino se modifica, se diversifica, mas continua presente de outras formas, adaptando-se às mudanças e às diferentes situações que nos convidam, como profissionais da educação, a dominar a linguagem deste novo tempo, que requer ensinar a desenvolver competências pessoais amparadas em valores como justiça e solidariedade, para auxiliar na complexa tarefa de construir a vida, a fim de reformular soluções sustentáveis e favoráveis à humanidade.

Figura 1 – Ampulheta



Fonte: Elaboração da autora.

O Brasil vive um momento de grandes transformações, de mudanças políticas desafiadoras atinentes aos efeitos da globalização, de relações políticas e econômicas instáveis e das transformações na natureza do que chamamos de trabalho. Durante os últimos vinte anos percebi o quanto as pessoas são mobilizadas a estudar, atraídas pela relação entre trabalho e ascensão profissional e financeira. O forte apelo comercial para o trabalhador nunca se acomodou, sobre tudo mostra como as mudanças nas ocupações causam implicações na formação profissional, além de modificar o comportamento das pessoas por meio do trabalho. Outro fato presente é a urgência em relação ao tempo em que os alunos apresentam para aprender e em posse de um certificado ou diploma se colocarem no mercado. Durante esses anos, pude acompanhar como a instituição Senac precisou se adaptar às necessidades do consumidor sob forte pressão das mudanças do mercado e para manter a sua sustentabilidade financeira. Neste meio tempo, vi a formação profissional ser guiada por princípios de mercado e proporcionar cada vez mais flexibilidade às instituições de educação profissional e aos alunos, com o sentido de “contribuir com a ampliação e agilização do atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade” (BRASIL, 2005, p.29).

No, decorrer desses anos, chamava a atenção como as empresas dialogavam com a instituição descrevendo as suas necessidades e o perfil de trabalhador que elas precisavam. Era notável a precisão com que discutiam, sugeriam e descreviam os cursos, e qual o perfil ideal a ser desenvolvido em cada curso. Por ser uma instituição administrada pela Confederação Nacional do Comércio (CNC) não é de se espantar que o diálogo entre os empresários e a instituição fosse um canal aberto, cujo propósito fazia a instituição repensar os seus processos e a oferta de seus produtos. Repensar os processos provocaram muitas mudanças na instituição Senac como em muitas outras instituições públicas e privadas. Significativas alterações como a mudança da marca, ampliação da oferta de cursos e estruturas físicas diferenciadas são acontecimentos significativos que de certa forma mobilizam as instituições privadas a renovarem seus portfólios de atuação e a sua competitividade no mercado. Desse modo, as instituições educacionais são convidadas a preparar-se para formar um perfil de aluno capaz de acompanhar as tendências mundiais

no processo tecnológico com crescente grau de autonomia intelectual. Nesse contexto, o trabalhador precisa desenvolver espírito científico “estimular a ousadia e criar condições de monitorar seus próprios desempenhos” (BRASIL, 2005, p.104). Os desdobramentos desse incentivo a um comportamento com capacidade empreendedora determinaram mudanças nas relações de trabalho e na educação profissional, que podem ser vistas no incentivo ao empreendedorismo e na competitividade empresarial, além da valorização crescente dos profissionais capazes de solucionar os problemas empresariais de forma individual ou coletiva.

Essa mudança de perfil trouxe importantes elementos para se repensar os processos formativos, entre outras questões que envolvem o mundo do trabalho, como o currículo, o perfil profissional de conclusão, os itinerários de profissionalização, o desenvolvimento de competências e a capacidade de aprendizagem. Analisar, prever, intervir e solucionar problemas se tornam parte integrante das propostas pedagógicas de muitas instituições tradicionais de educação profissional no Brasil. A incorporação desses elementos nas propostas, se tornou, sob o ponto de vista mercadológico, fundamentais para as instituições apresentarem caminhos renovados na busca de respostas as exigências de formação do trabalhador com formas mais eficazes de preparar os alunos para o exercício profissional. Essa postura institucional remete à reflexão acerca da influência que as teorias econômicas exercem na educação desde a Escola de Chicago, que foi o centro de pensamento que desenvolveu a tese de que a educação poderia fazer com que a economia crescesse (SPRING, 2018).

Provocar os alunos a conciliarem as suas capacidades produtivas com retorno financeiro é concordar com os economistas que defendem que as pessoas são parte da riqueza das nações. Nesse sentido, Schultz acreditava que o “trabalho contribui para a produção, a capacidade produtiva dos seres humanos é, no momento, vastamente muito maior que todas as formas de riqueza tomadas em conjunto” (SCHULTZ, 1973, p. 32). Neste sentido, as mudanças rápidas e profundas dos últimos 30 anos só intensificaram as tendências de que o crescimento econômico chegaria numa fase que a utilização do capital humano atingisse o seu extremo. Contudo, temos visto que o impacto

social da globalização sobre os países em desenvolvimento,¹ tem mostrado que os empregos gerados pelo impulso da tecnologia exigem maior escolaridade e maior capacidade cognitiva na resolução de problemas. Portanto, por trás do incentivo a uma economia globalizada, capaz de colocar os países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, na rota da competitividade, vê-se o impacto da globalização no crescente índice de trabalhadores desempregados escolarizados, considerados com baixo nível de instrução. Essa dura realidade reflete simultaneamente os efeitos da globalização, somada à COVID-19, que já mostrava sinais de uma necessária revisão de suas práticas e de um Estado que cada vez se colocava mais fraco junto à promoção das condições básicas de vida da população, se soma a crise global de mercado. No caso do Brasil, essa crise se soma às condições de vida precárias e desiguais. A incorporação desse modelo por parte das empresas que exigem mais inovação tecnológica faz aumentar a sua demanda por uma força de trabalho mais qualificada, o que leva a renovação de seus quadros de pessoal, por trabalhadores com conhecimento especializado. Essa iniciativa das empresas vislumbra ganhos substanciais de produtividade. Daí a ênfase no investimento de formação de mão de obra, de forma a oferecer igualdade de oportunidades e não a redução de ganhos de produtividade.

Nesse sentido, as crises do desemprego ao longo dos anos foram justificadas pelo alto índice de informalidade, que desde o início de 1990 tem aumentado e as suas causas são esclarecidas pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) como resultado das novas formas de produção e relações de trabalho que incidiram no aumento dos processos de terceirização e de autônomos, reduzindo o número de trabalhadores empregados como assalariados. No entanto, não podemos ignorar que atualmente a informalidade tem se integrado à precarização do trabalho, contribuindo para a responsabilização do trabalhador pela sua baixa qualificação e pelas suas escolhas e suas condições de empreender são afetadas pela política homogeneizante de distanciamento social.

¹ O Documento CINTERFOR 50 Anos, se refere aos países em desenvolvimento citando o Brasil e a América latina.

A ênfase na liberdade e nas opções de escolha de cada um geram desafios de emprego que levam os trabalhadores a aprenderem a conciliar emprego e competitividade sob a cobrança de que cabe a cada um promover a sua inserção no mercado de trabalho, investindo em qualificação, empreendendo e tornando-se um empregado autônomo, uma vez que para o discurso da empregabilidade não existe desemprego, mas trabalhadores não qualificados. Assim, vê-se as propostas de integração das relações entre a escolarização e a formação profissional de trabalhadores se deslocar de profissões específicas para atividades de trabalho fragmentadas e informais, mas considerados qualificados. Por outro lado, nota-se a formação profissional se adequando a este contexto, conferindo uma formação mais flexível, compatível com a realidade que exige aceleração em todos os processos da vida. Os desafios para a sobrevivência de um trabalhador autônomo não é apenas aprender a gerir um negócio como as consultorias empresariais indicam. Não. Para os empregados autônomos que são nominados como empreendedores ou empresários de si, que vendem a sua força de trabalho, cuja capacidade competitiva é mínima, os desafios que se colocam por parte da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e MTE é insistir na flexibilização do mercado de trabalho² como uma solução para a crise no emprego. Em contrapartida à essa flexibilização, a formação profissional ajusta-se a essas necessidades de mercado, assumindo para si a tarefa de promover a formação profissional como meio necessário para responder as crises econômicas.

Considero que essa forma de atuação das instituições de educação profissional resulta de um longo processo pelo qual as empresas e a sociedade cada vez mais esperam resultados eficazes da escolaridade e da formação. O reconhecimento do mercado é medido por cada etapa do ensino que potencializou ou agregou capacidades para que o aluno adquira competências para progredir no trabalho, inserir-se no mercado e despontar profissionalmente. A teoria do capital humano proposta por Schultz (1973), resulta numa estratégia

² O conceito de mercado de trabalho é utilizado a partir da perspectiva econômica. Elementos como oferta, demanda, salário e emprego são consideradas variáveis estratégicas que permitem a negociação entre empresa e empregado. É a partir dessa concepção de mercado de trabalho que a formação técnica passa ser considerada um investimento em capital humano. Outro fator que desejo diferenciar entre mundo do trabalho e mercado de trabalho é que no mercado é possível o trabalhador se mover livremente, escolher e empreender sobre suas competências e capacidades.

muito utilizada pelas instituições de formação profissional, pois, diferenciar um trabalhador no mercado por meio da sua qualificação é de certa forma demarcar a importância econômica de algumas ocupações e criar demandas para outros cursos que contam com concretas possibilidades de engajamento no mercado de trabalho.

No entanto, frente às incertezas crescentes de uma sociedade que vive sobre a imprevisibilidade, a formação de quadros qualificados para suprir a carência de mão de obra é quase que desnecessário. A ideia de formação para a sociedade do conhecimento tem como foco o desenvolvimento da capacidade do indivíduo para aprender e não mais uma ideia de formação associada a um processo de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Sob essa perspectiva, a aprendizagem profissional é entendida na sociedade do conhecimento como uma prática educativa que tem como horizonte desenvolver um perfil de trabalhador compatível com o atual mercado de trabalho, além de confiar a empresa um local para formar e aperfeiçoar os seus próprios quadros de profissionais de acordo com a sua necessidade e seu ritmo de competitividade. No entanto, diferentes traços marcam o tipo de ensino e as relações de trabalho em cada período de estudo o qual serão explicados no decorrer dos capítulos. Ao olhar esse conjunto de acontecimentos desde a Lei de Diretrizes e Base (LDB) é possível dizer que educação profissional é moldada de acordo com questões econômicas maiores, que lhe impulsionam a ser uma grande executora de formação, modificando-se e readequando-se sempre em relação às mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

As mudanças significativas na educação profissional serão percebidas com mais clareza entre os anos de 1980 - 1990. Pautada na tendência progressista crítico social dos conteúdos ou Histórico-Crítica prioriza na sua concepção o domínio dos conteúdos, das habilidades e das capacidades para interpretar e intervir, transformando a realidade social e a si mesmo. Entretanto, as mudanças que ocorreram envolvendo o papel da escola, a relação professor e aluno e a aprendizagem foram movidas não só pela oposição à pedagogia libertadora, mas deram um novo sentido à escolaridade e à formação. O papel da escola centrado na difusão dos conteúdos e a aprendizagem baseada nas estruturas cognitivas dos alunos modificam o papel do professor e a condução do ensino entre o saber sistematizado e a experiência do aluno (RAMOS, 2001).

Nessa condição, a dimensão pedagógica ao mesmo tempo em que se apropria dos conteúdos agora por meio da mediação, pressupõe que o aluno aprenda a mobilizar os recursos cognitivos e afetivos.

Desse modo, o desenvolvimento de competências para o ajuste aos desafios do mundo do trabalho dos anos de 1990, buscou na educação profissional a preparação eficiente de um trabalhador que necessitava ser ensinado a mobilizar, articular e resolver problemas. Nesta lógica, poder-se-ia dizer que na medida em que as relações de trabalho avançam de um modelo taylorista-fordista para uma produção flexível, os processos educativos postos em prática pela educação profissional institucionalizada correspondem a uma formação e um aprendizado dos conhecimentos científicos pertinentes às demandas das novas profissões que despontam. Assim, são as mudanças externas que definem e ajustam as categorias. Como desenvolvido nesta Tese, foram analisadas três categorias a saber: aprender pelo saber fazer; aprender pelas competências; e aprender pela AO. Cada uma delas corresponde às características do mercado de trabalho e deixam claro como a formação profissional desenvolvida dos anos de 1950-2010 indicam mudanças na LDB que se relacionam às mudanças no mundo do trabalho.

Contudo, ao olhar os anos de 1950, as transformações que ocorreram provocaram diferentes implicações nos processos de ensino e de aprendizagem. Essas transformações são vistas com mais intensidades nos últimos anos do século XX. As pesquisas na área dos estudos organizacionais provocaram várias reflexões acerca das combinações entre trabalho e aprendizagem e o contexto onde a aprendizagem é promovida e aplicada. A aprendizagem tomada por diferentes ângulos do ensino e por variadas abordagens teóricas, a partir dos anos de 1990, embora reconhecida como um conceito recente (NOGUEIRA, 2009) está inserida num cenário que articula diferentes espaços, recursos, abordagens e práticas (WENGER, 2013). A apropriação da aprendizagem pelo campo dos estudos organizacionais, nominada como AO, recebe este nome, pela forma como concebe o conhecimento, suas práticas e a articulação que esta faz entre a aprendizagem individual e organizacional. As investigações e as análises sobre AO evidenciaram que a aprendizagem nas organizações está associada a mudança. Outra observação é que “os assuntos desenvolvimento de competências e aprendizagem, estão associados predominantemente à

questão das competências organizacionais e tecnológicas e ao desenvolvimento de competências gerenciais” (ANTONELLO, GODOY, 2011, p. 57). Assim as autoras mostram através da produção acadêmica sobre AO no Brasil que “os principais resultados indicam que o tema AO foi estudado principalmente a partir da perspectiva psicológica e das ciências da administração, com foco predominantemente cognitivo e técnico” (GODOY; ANTONELLO, 2011, p. 51). Nota-se que essa mesma perspectiva é atribuída às competências. É a partir dessa junção cognitiva e técnica que o mercado reconhece e certifica as experiências e as competências desenvolvidas.

Como pode-se observar, na possibilidade de certificação de competências, aquelas que não são adquiridas nos bancos escolares, num contato com aulas práticas, ensino dirigido e intensos exercício de repetição, a formação profissional advinda da formação institucionalizada começa a abrir espaço para outras formas de reconhecimento do saber. Aqui é possível observar um deslocamento na formação do trabalhador no mercado. Agora não temos mais o ensino baseado num percurso formativo marcante dos anos de 1950-1989. Agora a formação profissional institucionalizada começa a ceder nos aspectos tradicionais como provas, memorização e treino, e passa a reconhecer e certificar conhecimentos procedentes da experiência. Nessa perceptiva, vê-se o discurso mercadológico da mobilização de competências, da agilidade e da reciclagem acompanhada de um discurso que reforça os aspectos da aprendizagem ao longo da vida. Abre-se para o trabalhador um caminho de novas oportunidades para certificar o seu saber advindo das experiências adquiridas, legalmente amparados pela legislação. Nota-se que o aprendizado das experiências vivenciadas torna-se matéria-prima para a validação de competências. Nesse aspecto, as experiências adquiridas no mercado diferem daquelas transmitidas pelo conhecimento de maneira formal, tal como conhecíamos.

Desse modo, vê-se uma aproximação com Dewey em relação às experiências e ao seu pragmatismo, no entanto, o sentido das experiências adquiridas tem o sentido de qualificação, de articulação de flexibilização para criar novos conhecimentos, incorporados em tecnologias e produtos. Aqui reside a razão principal para a aproximação da concepção de Dewey (1971) sobre às experiências serem utilizadas no campo dos estudos organizacionais. Contudo,

ela é tomada no sentido de produzir resultado com valor mercadológico, como diferencial competitivo além de ser um elemento de alto valor que a gestão do capital humano visa explorar para gerar novos conhecimentos. Enquanto para Dewey às experiências teriam valores educativos, com o intuito de compartilhar, de usar as experiências em uma ação conjunta, as experiências para AO, estão ligadas as capacidades individuais e a existência de possibilidades de direcionar a um fim.

Nota-se uma aproximação cada vez maior entre os fins e as combinações das competências e da aprendizagem como um requisito aceito para ingresso no mercado de trabalho. Essa aproximação fará toda a diferença para a fim de fazer vigorar a constituição de um trabalhador que se preocupará em aprender a vender a sua força de trabalho. Essa aprendizagem decorre da continua permanência que o capitalismo faz para sobreviver, mudando o tipo de recurso a ser explorado, mas mantendo a centralidade no mercado. Para a sociedade do conhecimento e da aprendizagem, operar sobre o sujeito é uma forma de implantar novos valores sociais. Lembrando-se de López-Ruiz (2004) ao colocar que o capitalismo renova sua vitalidade produzindo estratégia viva. Ensinar os trabalhadores a planejar suas vidas mostrando que é possível ter um plano de ação alinhando estratégias pessoais e profissionais para alcançar o sucesso de ambos, será um diferencial. Agregar competências individuais às organizacionais será uma estratégia de sobrevivência das empresas. Antes a preocupação com a aprendizagem era de posse do sujeito, agora a empresa se coloca numa condição de aprendiz. Vê-se que ao olhar para a empresa hierarquicamente, hipoteticamente não há mais posição para a aprendizagem, todos aprendem³. Afinal, a lógica da organização aprendiz é mobilizar as competências individuais e articula-las a aprendizagem na organização. Segundo Senge (2009), o modelo de organização aprendiz, baseado nas cinco disciplinas, é o reflexo da aprendizagem que não depende mais do ensino, depende do sujeito, combinar suas capacidades desenvolvidas e se colocar

³ A lógica da empresa requer um sujeito gestor, empresário de si mesmo, capaz de inovar, de estar em um constante processo de aprendizagem – formação continuada lógica de aprender a aprender, disposto a investir de forma permanente no seu capital humano. Na atualidade, o empreendedorismo e o capital humano, tornaram-se valores sociais. A gestão e a descentralização, o empreendedorismo no nível individual e no nível institucional emergem como a grande solução para os problemas da sociedade contemporânea (KLAUS, 2011, p. 83).

numa posição de aprendiz, aprender a gerenciar o seu conhecimento dentro da organização.

A aprendizagem que se fala na organização aprendente é uma aprendizagem baseada na experiência, na apropriação e disseminação do conhecimento explícito e tácito (NONAKA; TAKEUCHI, 2008), na capacidade de aprender sem ser ensinado (LAVE, 2015) e na aprendizagem experiencial (WENGER, 2013). Outros conceitos e ênfases sobre a aprendizagem organizacional são discutidos por outros teóricos, que analisam a aprendizagem fazendo combinações para criar conhecimento a partir das transformações das experiências, como é caso da aprendizagem para adaptação de Marquardt (2005) e de Morgan (2002) que defendem a organização é vista como organismo vivo.

Diante das evidências de que a aprendizagem está cada vez mais ocupando todos os espaços, a razão para tal é que tanto as empresas como os trabalhadores competem no mercado globalizado e na sociedade do conhecimento. O que é comum entre as teorias contemporâneas sobre a aprendizagem é a discussão acerca das possibilidades que elas criam para pensar esse conceito como uma resposta para a competitividade empresarial em um ambiente instável. Nesse cenário de incertezas, o humano tem se submetido as amargas experiências do individualismo e da competitividade diante das inseguranças da vida, impera um espírito de desprezo em relação a tudo aquilo que não esteja associado a um retorno de valor econômico. É como se fosse reduzir o trabalhador a um estoque de mão de obra, que pode ser utilizado conforme a necessidade de uso ou de troca.

Esse processo de reestruturação do trabalho, com desejo de colocar o Brasil na rota da competitividade mundial no início nos anos 1990, conduziu o país a estimular as empresas a empreenderem uma verdadeira revolução nos métodos de gestão⁴ do trabalho e diversificar a qualificação de mão de obra para além das atividades escolares e do que a escola ensina, mas reconhecer o que o aluno aprende fora dela. A nova ênfase proposta pela formação profissional é

⁴ A gestão implica uma série de meios e formas que envolvem um tipo de administração, uma forma de administrar coisas, pessoas, organizações, corporações. A gestão está relacionada com a flexibilidade, com o funcionamento das redes e não das pirâmides, novas formas de organização do trabalho, a gestão de pessoas, o capital imaterial e o capital humano. (KLAUS, 2011, p. 21)

uma perspectiva de educação permanente e de contínuo desenvolvimento das capacidades de aprender fora do ambiente escolar. Como efeito disso, chegamos trinta anos depois fragilizados e modificados em vários aspectos que anteriormente tínhamos como sólidos e seguros (entende-se o período de 1950 - 1989).

A empresa vê o trabalhador como um parceiro, não mais com a obrigatoriedade de cumprir todas as legalidades trabalhistas. A flexibilidade do mercado possibilita as empresas saírem do mercado ou serem compradas por outras de porte maior com alta sustentabilidade financeira sem arrependimentos ou cobrança de compromisso e responsabilidade social. Os trabalhadores dispostos a concorrer no mercado competitivo podem escolher entre ser o senhor do seu papel e empreender em algum negócio vantajoso, como escolher ser um empregado com mínimas chances de crescimento e insatisfação pessoal.

Para as instituições de ensino, a flexibilidade como proposta pela LDB, é de cada vez mais sair de cena enquanto detentora do ensino e dar lugar ao reconhecimento, validação e certificações de experiências e competências como uma forma de dar respostas reais às demandas do trabalho impelidas pelo tempo e urgência que este mercado dinâmico diz ter. Temos aí uma realidade que reflete na mudança que está dissolvendo boa parte daquilo que tínhamos no passado como sólido. O que antes parecia restrito ao campo da ilusão, empresas sem trabalhadores, escolas sem alunos, conhecimento sem livros e o humano à beira de um colapso, a adaptação parece ser a norma para enfrentar esses desafios. Chegamos a um momento em que a centralidade do mercado sobre o interesse no *Homo oeconomicus aptatus* como forma de valorização econômica chegou no seu ponto máximo. É dessa leitura do presente, desse cenário de desigualdade de apropriação das capacidades de aprendizagem que deve emergir a profissionalização como um tema para ser discutido, não apenas com a área da educação, nem no seu principal espaço, a universidade, que olha para as questões contemporâneas sem perder a sua vocação de produção do conhecimento ancorada no espectro da formação.

Assim, olhando para esse cenário, passo a mostrar ao leitor a organização dos capítulos da Tese. Para começar; a desconstrução.

[...] nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada. E mais: não há um solo-base

externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é construído durante o ato de caminhar. (VEIGA-NETO, 2009, p. 88-89).

A presente Tese começou a ser construída sob um solo que eu considerava firme, sob um olhar que me conduzia a ter uma postura e uma atitude que eu julgava coerentes com aquilo que eu acreditava e defendia ser verdade. A cada dia, durante a caminhada, percebia que eu estava escrevendo sobre um tema permeado de incertezas, instabilidades e insegurança. No entanto, foi este cenário movediço que me ajudou a organizar esta Tese olhando não apenas as minhas experiências, mas para os efeitos daquilo que eu pesquisava. Esta foi a minha inquietação durante todo o doutorado. Entender como as empresas deflagram oportunidades sobre o conhecimento e sobre a aprendizagem a ponto de inviabilizar a oferta de educação profissional. Nessa inquietação, não há nada de novo em querer saber como as organizações aprendem e como elas criam e exploram o conhecimento. A literatura da Administração e dos Estudos Organizacionais é prescritiva, se diz não ser altruísta e investe no capital intelectual. Essas informações são de fácil acesso e disponíveis a qualquer interessado.

Mas o que me deixava aflita era ver como a educação profissional ⁵foi se esmaecendo diante do ensino e do saber fazer, e aos poucos aderindo à lógica de formação profissional que visa garantir a aprendizagem e experiência para lidar com situações do dia a dia. Aos poucos, fui entendendo melhor como a AO foi sendo reelaborada no mundo do trabalho, aproximando-se cada vez mais à lógica de formação rápida, baseada na competitividade e no econômico, tornando inconciliável uma proposta de educação profissional para o trabalho com o que o mercado precisa.

Diante dessas primeiras palavras passo a mostrar ao leitor como organizei a Tese, olhando um conjunto de acontecimentos que impactaram não só a educação profissional e a formação do trabalhador durante os últimos sessenta anos, como as contradições presentes nesses acontecimentos. Os acontecimentos aos quais me refiro são mudanças que ocorreram no campo

⁵Durante o texto, o leitor encontrará menções a educação profissional e a formação profissional. Sinalizo que ao me referir a LDB e ao campo empírico procurei usar educação profissional pelo fato da LDB apresentar um capítulo exclusivo à Educação Profissional. Ao me reportar aos documentos da OIT/CINTERFOR, usei formação profissional de acordo como os documentos.

empírico, mas que são comuns a outras instituições de educação profissional. Tais acontecimentos foram marcados por três mudanças⁶, a saber: a marca, os estabelecimentos de ensino e a oferta de cursos.

Na parte primeira, no Capítulo 1, apresento a Introdução, a aproximação com a temática e a influência da experiência profissional que me possibilitou flexibilizar a discussão entre a área da educação profissional e a gestão para a escolha do tema pesquisado – AO. No Capítulo 2, metodológico, exponho a construção metodológica, a inspiração em Foucault, no qual me apoiei para olhar o Senac de Santa Catarina, o qual tomei como exemplar analítico. Para não

⁶ Os efeitos do dinamismo do mercado, podem ser percebidos na forma como a instituição Senac/SC reagiu aos três acontecimentos, que marcam a passagem do aluno trabalhador para o aluno cliente.

As mudanças nos *símbolos gráficos*, imprimem em cada um de seus desenhos um tipo de relação que a instituição estabelece com a educação profissional e com o mercado. Percebo que as tendências do mercado de trabalho influenciam a educação profissional no sentido de flexibilizar a legislação para atender necessidades, não de seus alunos, mas de seus clientes. As necessidades dos alunos estariam relacionadas ao ensino, envolvendo formação de professores, planejamento do conteúdo e outros processos relacionados ao ensino no ambiente da sala de aula.

As necessidades dos clientes, estariam relacionadas a imagem da instituição, aos benefícios que ela oferece, ao *ranking* de desempenho de seus alunos e o resultado da admissão desses alunos pelo mercado. Os seus programas e serviços passam a ser amplamente avaliados pelos seus clientes no sentido de monitorar o nível de satisfação, aperfeiçoando assim sua imagem no decorrer do tempo.

O investimento financeiro nas mudanças dos *Estabelecimentos de Ensino*, desde as Unidades Móveis aos centros especializados até as faculdades, difundem uma imagem que visa se diferenciar da concorrência. Ser reconhecida pelo mercado causa mais impacto comercial na hora de atrair clientes, além de favorecer experiências marcantes, desconstruindo aquela ideia relacionada as aulas tradicionais, repetitivas e monótonas. É o aluno construindo a sua aprendizagem e o seu percurso profissional em ambientes diversificados, atrativos e equipados com recursos tecnológicos. Aqui pode se ver o domínio do discurso do empreendedorismo, ressaltando a autonomia, as escolhas e as experiências na construção do conhecimento.

A diversidade de *Cursos* para públicos diferenciados, tal qual o MEC possibilita no Catálogo de Cursos, mostra o quanto as instituições acompanham as mudanças do mercado no sentido de investigar com profundidade as principais necessidades dos clientes, as suas percepções, preferências e satisfações. A oferta de cursos não é apenas suprir uma tendência do mercado, mas é criar necessidades no cliente. É mostrar um portfólio de cursos que vai desde os cursos de formação continuada até o ensino superior. Essa ação além de fortalecer o discurso do empreendedorismo, visa criar nos seus alunos clientes a satisfação como resultado da experiência para atender suas expectativas.

Esse pequeno apanhado sobre os três acontecimentos que marcam o percurso do Senac no Brasil e em SC desde sua criação no ano de 1946, mostram o quanto o investimento do Senac na aprendizagem adulta, falam a linguagem do mercado. Essa linguagem, modifica o conceito de formação como tínhamos na metade do século XX e provoca na educação de adultos (segundo o encaminhamento da (UNESCO, 2010) um reposicionamento, que leva a uma atuação mais flexível e adaptativa as mudanças sociais e econômicas.

Logo, essas mudanças tendem a avançar em todas as esferas da vida, fazendo imperar o protagonismo pessoal, para responder adequadamente aos desafios sociais, econômicos e tecnológicos com os quais nos deparamos hoje.

conotar um estudo de caso da instituição, optei por diluir em nota de rodapé os três acontecimentos que a instituição vivenciou e me ajudaram a pensar por que a educação profissional está em crise, olhando uma instituição particular, que tem como missão educar para o trabalho.

Na segunda parte, apresento, no Capítulo 3, A Educação Profissional no Brasil no contexto das LDBs, dando maior atenção à Educação Profissional e Tecnológica. Discorro sobre a AO no Brasil, mostrando os conceitos e os autores que falam sobre AO, tensões e pensamentos divergentes, aproximando o campo dos estudos organizacionais com a educação.

Ao percorrer as LDBs, mostro a sua atualização ressaltando dois aspectos importantes. Primeiro, as mudanças que ocorreram na sociedade brasileira e nortearam os rumos da educação profissional. Segundo, decorrente das mudanças enfrentadas pelo mundo do trabalho⁷, vê-se a educação profissional caminhando para a formação de um perfil de trabalhador com qualificação de curta duração, flexível e baseada em itinerários de formação. No Capítulo 4, mostro como as empresas usam a AO para mobilizar a nova lógica de formação profissional. Neste capítulo, apresento as três categorias extraídas do material empírico, divididas em três períodos à saber: 1950-1989, 1990-1999 e 2000-2010. As categorias são: aprender pelo saber fazer; aprender pelo desenvolvimento de competências; e aprender pela AO. Na primeira categoria, aprender pelo saber fazer, mostro como as relações de trabalho e educação, durante o período de 1950-1989, estavam amparadas por relações sólidas e muito bem definidas. Podemos dizer que tínhamos uma relação verticalizada, apresentada na figura do professor no ensino e do patrão no trabalho. As características do tipo de ensino eram baseadas em tendências pedagógicas que asseguravam qual era o papel da escola, o papel do aluno, as relações entre professor e aluno, organizadas no conhecimento, na metodologia, nos conteúdos e na avaliação. Muito semelhante, nas relações de trabalho, as atividades eram definidas por funções mecanizadas, controle do corpo, hierarquias bem definidas, com horários estabelecidos e salários fixos.

⁷ A palavra mundo do trabalho aqui referida tem por objetivo referenciar a educação profissional como meio para formar o cidadão socialmente e profissionalmente.

Esse período defini como sólido, pela estabilidade que se tinha em relação ao ensino, ao trabalho e à vida. Nesse mesmo sentido, é possível visualizar algumas mudanças partir dos anos de 1990-1999, quando exploro a categoria aprender pelas competências. A partir dela, é possível ver indícios de uma educação profissional lidando com incertezas, a flexibilização do trabalho que se intensifica na busca por trabalhadores com competências técnicas e comportamentais. A metodologia de ensino por competência⁸ começa a adentrar nos ambientes de trabalho e na educação profissional quase como um requisito. Essas mudanças ficam evidentes nos últimos dez anos do século XX, atingindo a organização formal do trabalho, respondendo a uma tendência do trabalho com aumento da produtividade poderia ser alcançado por meio do desenvolvimento de competências comportamentais.

Como efeito dessas mudanças, adentramos no século XXI, em que é possível ver a solidez dar lugar à liquidez, ao instável e à adaptação. Não vivemos apenas a transição. Estamos aprendendo a viver neste mundo. Sobre esse aprendizado, exploro a terceira categoria, aprender pela AO, que marca os anos 2000-2010. Vista como um processo, a aprendizagem é focalizada como uma capacidade para criar e dar novas luzes ao conhecimento que a empresa diz criar. Essa aprendizagem não fica apenas centrada nas pessoas, mas ela pode ser ampliada para criar organizações que aprendem. Nesse sentido, aqui vê-se um retrato da fluidez, tal qual descrito por Bauman. Os líquidos “não podem suportar uma força tangencial ou deformante quando imóveis” e, assim, “sofrem uma constante mudança de forma quando submetidos a tal tensão” (BAUMAN,2001, p.7).

Do mesmo modo, vimos a pressão pela aprendizagem tomar conta de todos os espaços e adentrar nas empresas, sendo aceita como um ativo intangível. Não mais pertencentes a uma única pessoa, o conhecimento e a aprendizagem passam a ser internalizados, externalizados e socializados entre

⁸ A metodologia do ensino por competência é utilizada pela Educação Profissionalizante, com a finalidade de mensurar qualitativamente habilidades e competências desenvolvidas. De acordo com Leme (2009, p. 23) “A lógica da gestão por competência é baseada em indicadores com objetivo de desenvolver competências comportamentais e técnicas que visam o desenvolvimento das pessoas em estrito alinhamento com a estratégia organizacional. E estas ações têm início lá na seleção de pessoas de forma mais assertiva e abrangem o mapeamento e avaliação das competências, identificação das necessidades de treinamento e desenvolvimento dos colaboradores”.

a organização. A aprendizagem torna-se a menina dos olhos das empresas para deflagrar parcerias entre a força de trabalho e os objetivos empresariais, cujo sentido é consolidar uma ideia de organização aprendente. Esse retrato de organização aprendente modificará as relações de trabalho significativamente, assim como nas características e no perfil das empresas e do trabalhador. Esse deslocamento marcará toda uma trajetória em que é possível ver a passagem de uma condição sólida para uma condição mais flexível e dinâmica, permeando uma nova configuração para a educação profissional e para o mercado de trabalho. É possível anunciar que, nos três períodos estudados mencionados anteriormente, cada um é marcado por diferentes relações de trabalho entre empresa e trabalhador. A formação profissional, além de manter um forte entrelaçamento com as necessidades do mercado de trabalho, com menos intensidade nos anos de 1950-1989, nos períodos subsequentes aproximou-se cada vez mais do mercado para acompanhar as mudanças ocasionadas pelo setor produtivo, voltando-se nos últimos dois períodos a um cunho de formação profissional mais econômico, de parceria e adaptação para ambas as partes, empregador e empregado.

Após ter apresentado a organização da Tese, o que será visto em cada capítulo apresento a aproximação com a temática da AO e como chego a defini-la como um de meus interesses de pesquisa.

CAPÍTULO 1

1 APROXIMAÇÕES E DEFINIÇÕES SOBRE A TEMÁTICA A SER PESQUISADA

Neste capítulo, embora já tenha adiantado na introdução, às discussões que faço nesta Tese, o objetivo é contextualizar os leitores e a mim mesma o meu percurso profissional e acadêmico. Então, nele localizo a temática da AO e como chego a defini-la como um de meus interesses de pesquisa. Mostro as viradas que dei e os caminhos que trilhei até a conclusão do doutorado. Entre as muitas viradas e o interesses de trabalhar o tema desde do mestrado mantive o interesse em investigar a aprendizagem. Porém, agora, diferentemente do mestrado, meu foco é na AO. Para tanto, percebo que continuar a estudar a teoria da Modificabilidade Cognitiva, reforçaria práticas e saberes já naturalizados por mim.

Além da manutenção de meu interesse em trabalhar com a aprendizagem, deixei de lado a teorização da modificabilidade cognitiva e decidi seguir com o mesmo campo empírico que eu já trabalhara no mestrado, qual seja, o Senac. Talvez esse tenha sido meu principal desafio, posicionar o Senac/SC, instituição na qual eu trabalho, em minha pesquisa. Demorei para me posicionar como pesquisadora conseguindo fazer a crítica sobre processos que eu ajudara a desenvolver. Demorei também a entender que embora fosse meu campo empírico, ele operava como um exemplar de uma lógica de mercado vigente, ou seja, não se tratava de desenvolver um estudo de caso sobre a AO no Senac. Quando entendi isso, consegui me colocar de forma mais crítica nas práticas analisadas no período de 1950-2010. Anuncio que entro com mais detalhes sobre isso no capítulo metodológico.

O interesse pelo tema da aprendizagem decorreu sobretudo do estudo da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e da aprendizagem mediada, estudadas por mim no início dos anos 2000. A experiência com essa teoria, nos cursos de capacitação e especializações, resultou num aprendizado pessoal e

profissional que eu e a instituição julgávamos necessário para o cargo que exercia na área da gestão. A razão primeira do meu interesse no estudo era investir na minha qualificação, uma vez que a modificabilidade cognitiva foca-se no desenvolvimento do potencial cognitivo do sujeito. Segundo, que a instituição tinha como meta a capacitação dos colaboradores e, posteriormente, equipar os professores com habilidades profissionais para potencializar o aprendizado dos alunos. Outro motivo, por exemplo, é a minha atuação profissional, embora formada em pedagogia, a minha experiência é na área da gestão educacional na educação profissional do Senac/SC, o qual investe em AO, preparando seus colaboradores utilizando-se de diversas metodologias, programas e capacitações. As ações de treinamento do corpo técnico administrativo e docentes são “focadas na melhoria do desempenho do indivíduo em suas atividades no âmbito da organização” (SENAC/SC, 2010, p.68).

Essas ações são consideradas práticas exercidas pela AO para melhorar o desempenho do funcionário ou potencializar a sua aprendizagem. Por prática de AO, entendo, a partir de Fleury e Fleury (2001), o modo e a forma com que são criadas e disponibilizadas as estruturas dentro das empresas para aumentar o potencial de inteligência das empresas e colaboradores, a fim de transformá-los em capital intelectual. O resultado e a continuidade das práticas refletem nos investimentos futuros que as empresas fazem em médio e longo prazo para desenvolver o seu capital intelectual.

Fruto de uma experiência pessoal muito diferente daquela que muitos colegas do doutorado e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI) possuem, trabalhando e investigando diretamente as práticas relacionadas ao campo da educação escolar e das políticas educacionais, o foco da minha atuação como pedagoga era diretamente relacionado à empresa. Mesmo sendo o Senac uma empresa voltada para a formação profissional e eu, como pedagoga, focada nos processos de formação, os atravessamentos que constituíam meu interesse sempre foram dirigidos para o universo das empresas e de formação profissional não acadêmica.

A experiência profissional que acumulo, muitas vezes, durante meu doutorado, dificultava refletir e problematizar o que vivia e os discursos empresariais com os quais eu estava imersa e comprometida. Posso dizer que até hoje é difícil para mim olhar com distanciamento o universo de formação

técnica para o qual fui capacitada a ver como sendo de sucesso e adequado para o desenvolvimento de competências de mercado. Todavia, o GEPI, bem como as leituras que fiz ao longo do curso de doutorado, foram, aos poucos, me apresentando um universo de outras maneiras de ler os acontecimentos que vivia em meu cotidiano. Percebi, a partir de uma compreensão da grade de inteligibilidade neoliberal, como os discursos empresariais e gestores nos subjetivam não deixando, muitas vezes, percebermos o quanto vamos nos apropriando da linguagem da aprendizagem, afastando-a de uma abordagem pedagógica e educacional (BIESTA,2013).

Foi a partir de meu retorno à educação e, mais do que isso, a partir da imersão que fiz em um contexto de formação acadêmica universitária, é que pude entender, com mais clareza, algo que já não me perguntava mais, ou seja, as finalidades da formação técnica e as finalidades da formação universitária. É comum em qualquer um dos âmbitos formativos (técnico ou profissional) a dicotomização de tais processos, assim como é comum fazermos críticas a uma ou a outra sem que estudemos com mais propriedade os alcances e os propósitos de cada formação. Estudando tal distinção é que me dou conta que nem todas as pessoas possuem perfil ou condições de uma formação universitária ou que mesmo já possuindo formação universitária, elas também podem buscar atualizações profissionais em cursos de formação mais técnica. Uma formação não invalida a outra e ambas exigem competências muito distintas dos alunos e daqueles professores que atuam na formação.

Nos anos profissionais fui preparada para capacitar pessoas, definir caminhos adequados para as capacitações, identificar características dos colaboradores que poderiam ser mais bem aceitas em alguns processos e não em outras. Apreendi também a reconhecer os interesses e quais as competências individuais dos colaboradores que permitiam produzir resultados mais eficazes e o desenvolvimento de novas competências.

Foi no doutorado que, portanto, posso dizer que tomei consciência de todos os discursos que estavam ativos na produção de meus valores, minhas verdades, enfim, das formas de ver e de entender os acontecimentos de trabalho e de minha vida particular. Os discursos empresariais não só estavam presentes na pedagoga que atuava na formação profissional, como também estavam presentes na forma que levo minha vida, ou seja, nas lentes de leitura do mundo

que uso para organizar minhas práticas e minhas aprendizagens. Hoje dou-me conta que aprendi a operar com a “educação como uma ferramenta econômica”. (SPRING, 2018, p.233).

Considero que, por vivenciar diariamente as práticas⁹ da AO, e estar mergulhada nessa ambiência, tive como pesquisadora dificuldade para entender que escrever sobre AO não era o mesmo que teorizar sobre o conceito que via determinar práticas dentro da instituição. Com a ajuda da orientadora e do grupo, fui percebendo meus próprios limites em desenvolver uma escuta analítica e a necessidade de afastar-me do contexto investigado para exercer sobre ele, e sobre mim mesma, uma *crítica radical* (VEIGA-NETO, 2020). Digo radical no sentido sugerido pelo autor, ou seja, de ir às raízes. Nesse sentido, as sugestões da Banca de proposta de Tese foram essenciais para eu alinhar este trabalho e discutir pensamentos divergentes, tensões e contradições acerca da aprendizagem promovida e vivenciada nos ambientes de trabalho.

Ao defender que a escola não é uma empresa, Laval (2019) mostra como as capacidades são desenvolvidas imbuídas pelo interesse de aprender o que será útil profissionalmente. O autor aponta as ameaças à educação e o profundo conflito de valores entre o utilitarismo dos interesses individuais e a lógica do capital humano. Para o autor, vê-se cada vez mais os estudos orientando para a aquisição de conhecimentos. Neste sentido, é isso que vejo as empresas fazerem: a gestão do conhecimento com base na AO para formar o seu capital humano (KLAIN, 1998). Ter uma equipe de colaboradores imbuídos do mesmo propósito é o desejo de qualquer organização que pretende ser competitiva e liderar no mercado. No entanto, vejo que, em função dos desafios organizacionais frente às incertezas de uma sociedade que vive a imprevisibilidade, todas as iniciativas e propostas de mudanças parecem ser de riscos e incertezas (BAUMAN, 2001).

Nessa perspectiva, no atual momento a empresa age de acordo com o que López -Ruiz (2007), nos mostra sobre o espírito do capitalismo. Para as empresas, valem mais as competências para gerar conhecimento do que o

⁹ De acordo com Antonello (2011) A aprendizagem organizacional, para ser efetivamente exercida dentro de uma organização, necessita da implantação de práticas, cujo objetivo principal é garantir a criação de condições para o aprendizado contínuo dentro da organização.

conhecimento pronto e retido apenas por um trabalhador. Sennett (2015) coloca que as capacitações são necessárias, no entanto, são de naturezas diferentes. Isso implica a utilidade do conhecimento em cada nível em que é explorada. Isso implica em desafios organizacionais, que são vistos, conforme Nonaka (2008), como o modo com que “as empresas criam novos conhecimentos, disseminam-no amplamente pela organização e o incorporam rapidamente em tecnologias e produtos” (NONAKA, 2008, p. 39). A aprendizagem, compreendida nas organizações sob essa ótica, cria um cenário que abre outras possibilidades para o conhecimento, colocando em cheque a herança de que o “único conhecimento verdadeiramente útil é o formal e sistêmico” (NONAKA, 2008, p. 39). Para o autor, a gestão do conhecimento se dá pela mobilização do conhecimento e da aprendizagem individual sobre a incorporação do conhecimento tácito, aquele que a pessoa adquiriu. O conhecimento tácito é aquele que se obtém pela prática e pela experiência (NONAKA, 2008). Dadas essas condições para o conhecimento tácito, as organizações não se dizem mais dependentes unicamente do conhecimento formal sistematizado das universidades. Segundo Nonaka (2008), inventar novos conhecimentos dentro da organização não é domínio apenas de um departamento, significa que “depende da exploração dos *insights* tácitos e, com frequência altamente subjetivos das intuições e dos palpites dos empregados individuais e de torná-los disponíveis para testes e uso pela empresa” (NONAKA, 2008, p. 40).

Essa abordagem conveniente sobre o conhecimento é parte da gestão contemporânea que considera as empresas um organismo vivo. Essa abordagem faz com que as organizações como as instituições educacionais sintam a necessidade de se reinventarem a todo tempo como condição de sobrevivência. Com isso, os colaboradores também mudam a sua forma de conviver com o trabalho e com a própria vida. Nesse sentido, o que me move a pesquisar a temática da aprendizagem é a possibilidade de tensionar os pensamentos divergentes sobre ela. Conforme apontou Biesta (2013, p.30), alguma coisa “se perdeu na mudança da linguagem da educação para a linguagem da aprendizagem”. Nesse sentido, o que a teoria dos estudos organizacionais defende é que o conhecimento e a aprendizagem romperam com a visão tradicional de que o único conhecimento é o formal e sistêmico (NONAKA, 2008).

De um lado, as empresas criam diariamente novas formas de se manterem no mercado, disponibilizando estruturas para disseminação e geração de conhecimento. Por outro, vejo a educação profissional ser impactada, quando seu amparo legal, a legislação, conduz à modificação das propostas pedagógicas para atender a esse fim. Com isso, vê-se a reinvenção das instituições educacionais imersas numa urgência de dar respostas ao mercado e diversificar os seus portfólios. Ao que as instituições de educação parecem não conseguir mais reagir é quanto à sua adaptação ao mercado como se fossem empresas. Agem como empresas, se relacionam como empresas e comercializam conhecimento (LAVAL, 2019).

1.1 A escolha do tema e o objeto

Seguindo minha intenção de contar o percurso que fiz até chegar a ver a AO como um tema de pesquisa de meu interesse, recordo que no dia de minha entrevista no processo seletivo para o doutorado, fui instigada pela professora Maura Lopes a repensar o uso da Teoria da Modificabilidade Cognitiva para problematizar a formação profissional. Embora naquele momento não tinha muita dimensão do desafio a mim colocado, fui aprovada e a referida professora foi minha orientadora. Contudo, permaneci com o interesse pelo estudo da aprendizagem, e foi a partir do convite ao abandono que comecei a me questionar e a me perguntar sobre tudo aquilo em que eu acreditava e que defendia.

Dar um a passo à frente representou, para mim, desconstruir verdades, duvidar e me desafiar a ver o novo, ir até o limite das minhas crenças. Foi então que, ao me apropriar de outros autores e de uma literatura que discutia a aprendizagem com outro enfoque, fui construindo uma rede de sentidos sobre tudo aquilo que eu havia estudado sobre aprendizagem e sobre a AO. Esse deslocamento foi muito árduo, foram muitas crises durante o tempo do doutorado. No entanto, a descontração me ajudou a manter o interesse pelo tema e a problematizar a aprendizagem como vista no presente, como uma articuladora das mudanças, e, ao olhar com muito mais atenção a AO, vejo profundas mudanças ocorrerem no mundo do trabalho.

Discutir a aprendizagem, com base na leitura de autores pós-estruturalistas, me ajudou a pensar como a formação profissional está tomada por um discurso em que a formação de um trabalhador se reduziu ao preparo comportamental, com competências cognitivas, modelos mentais, visão sistêmica e aprendizagem ao longo da vida. A formação profissional tem se voltado muito mais para a formação de uma atitude mental, orientando para um comportamento a ser desenvolvido, ensinando o trabalhador a aprender pela experiência, pela mudança de modelos mentais que exigem esforços pessoais, do que pelo conhecimento historicamente acumulado.

Tentar entender como essas verdades são construídas, para responder a um desafio contemporâneo do trabalho, quer pelo discurso ou pela constituição das estruturas que adaptam os sujeitos a acreditar nas mudanças permanentes, significou para mim começar a desconstruir o entendimento que eu tinha sobre aprendizagem e, a partir de um novo olhar, ir tecendo toda uma rede de relações que ela tem com as questões econômicas, sociais e culturais. O interesse por entender como essas relações se alinham entre os interesses pessoais dos trabalhadores pelo seu desenvolvimento pessoal, juntamente com os da empresa, mostra-me que o interesse pelo capital humano com fim econômico não é somente da empresa, o trabalhador também despertou para essa condição, mergulhado no discurso do empreendedorismo.

E, mergulhada nessa temática, entre as idas e vindas, relembro o difícil exercício do meu afastamento como pesquisadora do *locus* da pesquisa e por trabalhar nos cursos de graduação e na especialização as disciplinas de Gestão do Conhecimento e Capital Intelectual, Gestão Estratégica de Pessoas e Aprendizagem Organizacional, como foi difícil desconstruir tudo aquilo que eu aprovava e defendia. O exercício da construção e desconstrução me fez entender que falar da aprendizagem não era tão simples, essa temática tão significativa para o campo da educação, merecia ser problematizada olhando como essa nova forma de aprendizagem está ligada ao pensamento neoliberal, e é usualmente tratada como um recurso econômico no ambiente organizacional.

Assim, pesquisar essa temática significou, durante estes quatro anos, um desafio e uma responsabilidade em compreender com cuidado, que para entender o presente é preciso olhar as ênfases, os deslocamentos e as

repetições que aparecem na história, materializada nos documentos. Esse olhar se deu não no sentido de descobrir a verdade, “mas sim trabalhá-lo no interior e reelaborá-lo” a partir das transformações que se configuram em novas relações que se deram como consequências de novos acontecimentos (FOUCAULT, 2008, p. 7).

Sobre novos acontecimentos, neste tempo de Covid-19, vivi muitos momentos de desespero e contradições. Todas as minhas crenças eram colocadas à prova. Eu via os haitianos desempregados empreendendo na venda de máscaras, as diaristas dispensadas das faxinas cuidando de crianças que ficaram sem a escola. As auxiliares de cozinha dos restaurantes trabalhando como cuidadoras de idosos. Via todos os dias os mototáxis trabalhando com *delivery*. E me questionava o tempo todo. Como eles estão fazendo isso, se eles não estão preparados profissionalmente e tampouco fizeram algum curso? Quem os ensinou? Como aprenderam? Nestes últimos meses do doutorado, além de me focar na escrita final da Tese, eu parei para observar de que forma o trabalho estava se estruturando. E cheguei à conclusão que, por uma questão de sobrevivência, milhões de trabalhadores no Brasil sobreviverão com o mínimo de competências desenvolvidas, em condições precárias, desatualizados e excluídos das oportunidades de emprego. O que as teorias contemporâneas da aprendizagem defendem, que aprender é uma das capacidades básicas da vida humana, se comprova por uma questão de adaptação às novas circunstâncias. Todavia, todos esses processos de recolocação no mercado de trabalho e geração de renda, não está acontecendo a partir do desenvolvimento de competências profissionais, mas sim a partir da necessidade de geração de renda e informalidade. Um número cada vez maior de novos precários tentam sustentar-se.

Este “novo normal”, uma expressão que se tornou comum entre as notícias sobre a Covid-19, me faz pensar sobre a educação e sobre o que é ensinar e aprender hoje. Isso me levou a pensar no dia 18 de março de 2020, quando o Governador do Estado de Santa Catarina decretou isolamento social. Todos fomos retirados de nossos ambientes de trabalho e passamos a trabalhar de forma remota. Não lembro de alguém ter me explicado qualquer coisa sobre como acessar as informações ou buscá-las de acordo com o armazenamento de

informações e o compartilhamento do conhecimento disponível na Intranet¹⁰. Tudo estava ali pronto, como sempre esteve, esperando um momento oportuno para ser acessado de forma diferente da habitual. Quando todos fomos para casa, todos levamos um pouco desse conhecimento para continuar trabalhando no *home office*. De certa forma, entendi que nenhum de nós detém o conhecimento por completo. O que nós podemos desenvolver são competências e capacidade de aprendizagem para lidar com todas estas novas situações, onde cada um geriu a si mesmo, num crescente de precarização essa nova realidade.

Assim, após contar ao leitor o desejo pela escolha do tema e a virada durante este percurso, apresento o caminho metodológico e a invenção de um caminho possível para chegar a algumas conclusões.

¹⁰ A intranet é uma rede de computadores de uso exclusivo de uma determinada organização no qual são utilizados os mesmos programas e protocolos de comunicação utilizados na Internet.

CAPÍTULO 2

2 DO CONTEXTO AMPLO À CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA: FERRAMENTAS, MATERIALIDADE E PROCEDIMENTOS

[...] está também claro que não é de qualquer maneira ou por qualquer caminho que se chega aos objetos. Ou, se quisermos: que, sem um método, não se chega a ter uma percepção ou um entendimento sobre as coisas. Se sabemos (ou não sabemos) que existe sempre um método ou se sabemos (ou não sabemos) que método é esse, pouco importa. Se ele já foi pensado e construído por outros, ele estará ali para ser trilhado; caso contrário, teremos nós mesmos de inventá-lo, construí-lo. Mas sempre existirá um caminho. [...] é preciso explicitar o que se pretende investigar e como se pretende proceder, [...]; depois, no relatório ou na publicação final, é preciso descrever de onde se saiu, como se fez e que pontos foram atingidos na investigação. (VEIGANETO; LOPES, 2010, p.33-34; 45).

Com esta intenção de descrever o método, a invenção e a construção que teceram este capítulo, busco apresentar ao leitor o caminho percorrido durante a leitura da materialidade empírica que compõe esta pesquisa. Foram estudados 60 anos de Relatórios da instituição Senac/SC, isso representa um total de 60 relatórios. Tive acesso aos relatórios de uma forma rápida, pois o material ficava arquivado no Senac/SC e me foi disponibilizado para a realização da pesquisa. A partir da leitura desses materiais, foi possível construir pontes que ligam a educação profissional a vários acontecimentos que ocasionaram mudanças educacionais e no mundo do trabalho em três períodos estudados, a saber: 1950-1989, 1990-1999 e 2000-2010. Tais períodos foram formados a partir do manuseio e leitura exaustivas do material. Mais adiante, neste capítulo, detalho como cheguei em tais agrupamentos enunciativos, organizados em três períodos.

Para melhor localizar o leitor, organizei o capítulo em duas seções. Na primeira, faço uma breve leitura do presente para problematizar a pesquisa, no qual olho o ambiente de incertezas de que a sociedade moderna está permeada. Olho a aprendizagem entendendo-a como colocada em meu material, como um recurso nas relações de trabalho, entre empregador e empregado. Para tanto, tomo como ferramentas analíticas o discurso e a aprendizagem. Nesta seção, justifico a inspiração em Michel Foucault, para pensar o discurso e a aprendizagem como ferramentas conceituais. Mobilizada por esse pensamento, apresento o problema de pesquisa, qual seja:

Como a Aprendizagem Organizacional foi constituída no contexto da educação profissional no Brasil?

Para o desdobramento da pesquisa, a partir do manuseio do material, estabeleci os seguintes objetivos de pesquisa:

- problematizar a AO e suas implicações na Educação Profissional e na sociedade da aprendizagem;
- discutir a Formação Profissional desenvolvida dos anos de 1950 a 2010, indicando como as mudanças na LDB se relacionam às mudanças no mundo do trabalho;
- identificar e compreender o perfil de trabalhador empreendido pelo mercado de trabalho e pela educação profissional durante as diferentes fases do período estudado.

Na segunda seção, conto sobre os procedimentos metodológicos, faço o delineamento da pesquisa documental olhando o Senac/SC como campo empírico. A partir desse exercício, faço a apresentação do material e descrevo os procedimentos metodológicos que possibilitaram a definição de um *corpus* analítico. O qual apresentarei na continuação. A delimitação permitiu a extração de enunciações para chegar à definição das categorias analíticas.

2.1 Uma leitura de contexto: o presente para problematização da pesquisa

Como exposto por Biesta (2013, p. 32), nos últimos anos vimos “a ascensão do conceito de “aprendizagem” e o subsequente declínio do conceito de “educação”. Em vista disso, vimos surgir um crescente incentivo¹¹ a aprendizagem não só no ambiente escolar, mas também no ambiente empresarial e organizacional. Podemos entender tal incentivo a partir das lentes do capital humano, que prioriza o talento, as habilidades e as aptidões individuais das pessoas.

Outro fator importante de destacar a partir do incentivo do capital humano, é o impacto negativo que as empresas dizem sentir, quando mantêm em seus quadros, trabalhadores desqualificados. Essa exigência tem se mostrado cada vez mais usual entre as empresas que contratam trabalhadores com

¹¹ Segundo Biesta (2013, p.32) “Na Inglaterra e no País de Gales, a Educação Adicional e a Educação Adulta foram oficialmente renomadas como Setor de Habilidades e Aprendizagem. E os governos ao redor do mundo já não pleiteiam educação recorrente ou permanente, mas enfatizam a necessidade de uma aprendizagem de vida inteira e a criação de uma sociedade aprendente”.

capacidades para aprender, para mobilizar competências e para enfrentar desafios num ambiente de risco e incertezas (BAUMAN, 2001).

Diante das mudanças tecnológicas aceleradas de nosso tempo, a capacitação profissional acabou se constituindo em um desafio para o empregador. Nas empresas, tal aspecto tem sido usado para avaliar sua capacidade competitiva e de comprometimento com a formação social responsável pela formação do trabalhador. Observa-se que, a partir da teoria do capital humano¹², a literatura sobre empregabilidade e mercado de trabalho incluiu em seus discursos o lado social e competitivo do investimento em recursos humanos. Essa tessitura se dá por meio da gestão estratégica de pessoas, com maior intensificação entre os anos de 1990 - 2000.

Nesse período, foram se intensificando discursos sobre a necessidade de investimento continuado e permanente na formação humana. Cada vez mais, a lógica que orienta as ações na empresa é a dos necessários investimentos dos sujeitos em si mesmos, a fim de modificarem a si e junto com isso as relações de trabalho. Tal mudança permanente de si, considerando princípios do capitalismo gestor (GROS, 2011), parece operar como conversor do sujeito trabalhador em um empresário precário e, permanentemente, precisa renovar sua formação para se manter em espaços competitivos.

Gros (2011), a partir do que pontuou Foucault em *O Nascimento da Biopolítica*, curso ministrado por Foucault, no Collège de France, em 1979, no capitalismo gestor, importam as dinâmicas organizacionais das empresas. Nas palavras de Gros (2011, p. 116), “o sujeito se considera portador de um determinado capital tanto inato (seu patrimônio genético) quanto adquirido (fruto da educação), e sua vida se constrói como a tentativa de valorização máxima desse capital inicial”. Em tal lógica, os sujeitos passam a se organizar a fim de valorizar aquilo que possui de capital humano, empreendendo constantemente sobre si mesmo. Porém, nem sempre investir permanentemente em si mesmo, significa que empreendimentos de sucesso aconteçam. Acirra-se as

¹² Ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à sua disposição. Esta é uma maneira por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar. Dentre os poucos que voltaram suas vistas para os seres humanos, como capital, há três nomes a destacar-se. O filósofo economista Adam Smith audaciosamente inclui todas as habilidades adquiridas e de utilidades de todos os habitantes de um determinado país como parte do capital” (Shultz, 1973, p. 33).

competições e aqueles mais bem formados acabam competindo com aqueles que, embora investidores em si mesmos, não possuem repertórios que os favoreçam para atingir melhores resultados.

Como bem destaca Schultz (1973), os “trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa, [...], mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico” (SCHULTZ, 1973, p. 35). Todavia, nem sempre tais conhecimentos e capacidades revertem em sucesso empreendedor, pois, para tanto, outras variáveis se cruzam como, por exemplo, a educação. Conforme escreve Gros (2011, p. 117), para os neoliberais educar não significa formação, mas sim, a realização de um investimento que todos devem fazer. Pensar em cada indivíduo como um investimento permanente em si implica, dentro de um modelo de organização acirrar as competições.

Não somente nas organizações, esse modelo de capitalismo gestor se estende aos demais espaços da vida pública e privada, pois é carregado pelo próprio sujeito. Portanto, se educar é a realização de um investimento, passamos a investir desta maneira na família, nos amigos etc. e a considerar todos os espaços, pois a competição e a concorrência estão presentes o tempo todo, desenvolvendo permanentemente os indivíduos. Assim, o movimento de cada um se converte em uma busca egoísta, mesmo que o modelo evoque mais colaboração e cooperação.

Gros (2011), além de citar e desenvolver três formas de capitalismo, anunciadas por Foucault (capitalismo mercantil ou comercial, industrial e empresarial), acrescenta mais uma forma, o capitalismo financeiro. Salienta que tais formas não fazem um jogo de superação de uma com a outra, mas sim um jogo de ênfases. Embora o autor reconheça que outras formas podem ser apontadas, sistematiza suas reflexões em torno destas 4 formas, pois para ele elas são facilmente identificadas nas figuras que delas emergem, quais sejam: o comerciante, o patrão da indústria, o *manager* e o *trader*.

No contexto deste trabalho, é possível dizer que todas as figuras apontadas por Gros são visíveis, pois nem todos possuem aptidões para serem *manager* ou *trader*, embora todos necessitem formação. Todavia, o *manager* ou *trader*, desafiam cada vez mais a organização empresarial, pelo caráter competitivo que eles trazem para todos os setores, bem como por estar

associado as variações da bolsa. Nas palavras de Gros, os principais conceitos desta forma são a especulação, o endividamento e a rentabilidade. Os conceitos postos em circulação deixam evidente alguns efeitos diretos, tais como: o estresse, o acirramento da competição, a mobilização da economia da organização pelos próprios colaboradores, o fortalecimento da noção de equipe, como se a empresa se mantivesse em um jogo competitivo permanentemente.

Diante deste rápido contexto, acredito que é possível trazer para o contexto desta Tese o universo Senac, ou seja, um dos exemplares que de muitas formas se mantém no mercado da educação profissional brasileira, se movimentando com cautela a partir das leituras de tendência de mercado. Vale dizer que assim como o Senac, outros exemplos poderiam ser citados. Todavia, a mim, interessa o Senac por ele ter uma história longa de atuação no mercado, além de eu atuar como pedagoga neste cenário e ter acesso fácil a um universo de materiais que me permitem ler a história a partir de sua exterioridade.

2.2 Contornos metodológicos

Para acessar o universo de documentos que em seguida apresento nesta Tese, fiz uma entrada guiada pelo conceito de discurso, a partir de uma concepção Foucaultiana, pois entendia que reunia as condições para tal. Os materiais possibilitaram ler práticas vividas em um longo período histórico, pois os registros de distintos setores da empresa, além de um conjunto de materiais produzidos internamente na empresa e fora dela, como por exemplo, políticas, Leis, falas de empresários, entre outros. Portanto, reunia um conjunto de materiais variados tanto em suas fontes quanto em períodos históricos que me permitiam o início da visualização de recorrências enunciativas. Entre as recorrências, a forte presença, nos últimos 20 anos, das práticas de aprendizagem fez com que eu destacasse tal palavra até que ela se tornasse um conceito central a ser trabalhado por mim.

A aprendizagem e a AO acabaram constituindo meu foco de trabalho, entre outras coisas porque também constituem fortemente os sujeitos que participaram da história da educação profissional brasileira, a partir de instituições como o Senac. Pude ver isso no conjunto de documentos anunciados no início deste trabalho, mas que apresento a seguir.

Compondo os materiais de pesquisa estavam: 60 Relatórios do Senac/SC, dos anos de 1950-2010. Três documentos produzidos pela OIT e pelo Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional (CINTERFOR) foram utilizados. Abertura e ajuste do mercado de trabalho no Brasil: políticas para conciliar os desafios de emprego e competitividade. Certificação de competências profissionais: discussões. Cinterfor: 50 anos.

Importante marcar que os três documentos somados aos relatórios me fizeram perceber que eu não estava investindo em uma análise do Senac/SC, embora ele tenha sido o exemplar escolhido para trazer a materialidade investigativa. A OIT e o CINTERFOR deram os contornos às mudanças que as instituições de formação profissional assumiram a partir dos encaminhamentos desses órgãos para o delineamento de um novo mercado trabalho¹³.

A partir da imersão nos materiais, depois de várias leituras, perguntas foram sendo feitas para aquilo que via. Entre as perguntas feitas, uma delas ganhou status de problema de pesquisa, qual seja: *Como a AO foi constituída no contexto da educação profissional no Brasil?*

Para empreender as análises, me apoio nos Estudos Foucaultianos, pois estes oferecem uma perceptiva de olhar de outro modo a aprendizagem no ambiente organizacional, evidenciando acontecimentos, situações e relações que se constroem diariamente, a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, e que atravessam o perfil do trabalhador requerido pelas organizações e empresas. Além disso, pela forma que os Estudos Foucaultianos nos desafiam a problematizar, penso que o filósofo contribuiu comigo na construção de um tipo de estranhamento das práticas que me ajudam muito a olhar como tais práticas foram se modificando no período de 1950- 2010.

A esse respeito, Castro (2017. p. 408) coloca que Foucault é conduzido a uma história das práticas nas quais “o sujeito aparece não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição. Os modos de subjetivação são,

¹³Consta no Documento da OIT e CINTERFOR (2013) que A história da Formação Profissional institucionalizada começa a partir da fundação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946, no Brasil.

precisamente, as práticas de constituição do sujeito”. Veiga-Neto (2016, p. 55) ressalta que “Foucault coloca toda a ênfase na busca do entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos”. Nessa perspectiva, considero que teorizar sobre o conceito de aprendizagem, olhando para determinadas práticas descritas nos materiais analisados, me ajudam a entender quem é o aprendiz por toda a vida e os efeitos da aprendizagem no presente, seja no ambiente educacional ou no ambiente organizacional. Para teorizar como essas mudanças se materializam, vejo o Senac como um campo que me possibilita discutir como o conceito de aprendizagem foi sendo reelaborado no mundo do trabalho e como ele se configura como um mobilizador das mudanças na formação profissional.

2.3 A construção metodológica da pesquisa

Depois de abandonarmos a firmeza do solo, ao levantarmos os olhos, deparamo-nos com a paisagem inteiramente diferente, estranha, inquietante, desestabilizadora. Foi através daquele texto que, pela primeira vez, tomei contato com a – ou tive mais plenamente a – ideia de um poder que age produzindo ‘coisas’. (BUJES, 2007, p. 17).

Para iniciar a exposição dos procedimentos metodológicos, a epígrafe acima exprime um pouco do meu sentimento quanto à necessidade de abandonar o solo firme, de me colocar no lugar de pesquisadora, de me desafiar a desconstruir e a reconstruir outra paisagem. A reconstrução dessa paisagem tem um pouco da minha apropriação no campo dos Estudos Foucaultianos e da opção por fazer uma pesquisa documental. Para realizar a análise documental, me alio ao que Cellard escreveu sobre o filósofo. “Definitivamente, como bem o argumenta Foucault, o pesquisador desconstrói, tritura seu material à vontade; depois, procede a uma reconstrução, com vista a responder ao seu questionamento” (CELLARD, 2012, p. 304).

Trabalhar com documentos exige do pesquisador perspicácia. O documento escrito exige interpretação e uma análise com profundidade do material, do contrário, Cellard (2012, p. 296) adianta que o pesquisador não terá “garantias da validade e solidez de suas explicações”. A esse respeito, Pimental (2001, p.178) escreve que os “estudos baseados em documentos como material primordial, [...] extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta”. Desse modo, o tratamento

metodológico dado pelo pesquisador às fontes investigadas na pesquisa documental precisa estar permeado por um processo de associação e relação entre as fontes. A meu ver, é nesse processo de busca nas fontes utilizadas que o pesquisador compara, examina e reconstrói, “orientado pela indução” (CELLARD, 2012, p. 306).

A análise documental exige do pesquisador aprender a decodificar e a interpretar os documentos arquivados. A necessidade de assimilar a lógica é imprescindível para a pesquisa garantir veracidade. Nessa perspectiva, questões relacionadas à ética nas Ciências Humanas e Sociais são abordadas por Veiga-Neto (2017), que convida a pensar de outro modo a nossa condução ética. O autor expõe que, segundo Foucault, o conceito de ética está relacionado a moral. Para Veiga-Neto (2017, p. 274), é possível deslocar a questão da “ética na pesquisa” para a “moral na pesquisa”. Isso implica pensar, segundo esse autor, não a forma como conduzimos nossas pesquisas, “mas aos “efeitos” que a prática da pesquisa com os seus regramentos e códigos (morais) pré-determinados produz nos seus praticantes”.

Quero dizer, com isso, que entendo que na prática da pesquisa, muitas vezes, somos tomados por nossas crenças e valores, no entanto, precisamos manter o distanciamento necessário para “evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos” (CELLARD, 2012, p. 300). Sobre nossas condutas e ações, a questão da moral tratada por Foucault é explicada por Castro (2017, p. 13) como sendo um “conjunto de valores e regras que são propostos aos indivíduos e grupos, por diferentes aparatos prescritivos”. O comportamento frente às regras estabelecidas, a aceitação ou não delas estão relacionadas à moral de cada um. A esse respeito, nossa condução ética em tratar com a complexidade da pesquisa, como no meu caso, que tomo o meu ambiente de trabalho¹⁴ como campo empírico, precisa estar imbuída de um compromisso com a educação e com a produção do conhecimento.

Em relação à produção do conhecimento, para não gerar falsas interpretações, no universo da pesquisa documental, é importante a habilidade da leitura e interpretação para analisar o contexto político, econômico e social no qual o documento foi gerado. Essa leitura permite ao pesquisador fazer

¹⁴ Os Relatórios são microfilmados com liberação de acesso mediante senha.

conjunturas sobre fontes, e olhar as características semânticas dos excertos e construir um *corpus* de pesquisa para evidenciar tendências, repetições e mudanças. Para tanto, o pesquisador precisa estar imbuído de valores éticos e morais. Por essa razão, a nossa interpretação se complementa com o modo como nos relacionamos, por meio do nosso comportamento e das atitudes. Como dito por Veiga-Neto (2017), todo o esforço é útil e necessário para mantermos uma conduta que corresponda com a ética. Nesse sentido, Cellard (2012) coloca que o documento escrito “é uma fonte extremamente preciosa para todo o pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante” (CELLARD, 2012, p. 295).

Assim, seguir as pistas que aparecem nos documentos possibilita ao pesquisador construir um cenário, olhando o campo empírico e reconstruindo o passado. Ao tomar o Senac/SC como campo para falar da educação profissional, foi preciso considerar a sua natureza. A instituição é administrada pela CNC. Essa consideração foi útil, pois às divergências sobre o conceito de aprendizagem e formação do trabalhador que foram encontradas no acervo numa temporalidade de um pouco mais de meio século me ajudaram a compreender como a educação profissional articula mudanças e como essas articulações aparecem no contexto e interferem nas enunciações da aprendizagem. Essa consideração tornou-se mais relevante após a qualificação do projeto com a orientação da banca, tornou-se mais claro falar de uma instituição de educação cuja formação profissional é voltada para o mercado de trabalho. Por outro lado, vejo os cenários de formação profissional se modificando e as instituições, cada vez mais, buscando respostas que correspondam às necessidades econômicas e de mercado de cada época.

Para mostrar como lidei com a materialidade para construir e desconstruir ideias, verdades e manifestações atinentes à educação profissional, comecei a observar qual era o discurso que tinha como público-alvo a classe trabalhadora, a formação da mão de obra e a inserção no mundo do trabalho. Faço essa desconstrução entendendo o discurso a partir de Foucault (2014). Foucault não se refere ao discurso como aquilo que está oculto, uma verdade por detrás do que está exposto. Não. Ele nos diz que precisamos desnaturalizar com nossas investigações tudo aquilo que está dado como pronto. É a nossa “inquietação

diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita” que move essa desconstrução (FOUCAULT, 2014, p. 7-8).

Ao me inquietar com alguns discursos que de forma natural estavam dados no material pesquisado, comecei a compreender que havia muito a ser dito sobre a aprendizagem. Era preciso desconstruir. Para olhar aquela quantidade de documentos era preciso definir algumas estratégias. Dessa forma, defini uma estratégia geral de extração de enunciações e estabeleci mais quatro específicas para olhar o material. A estratégia geral consistiu em olhar as Atividades de Ensino e as Orientações Pedagógicas Educacional e Profissional dos Relatórios. As demais estratégias que considerei como específicas foram:

1. Olhar o ano, o excerto de referência, o campo semântico e o discurso observado;
2. Agrupar a descrição de contexto em 10 anos e olhar as enunciações de aprendizagem;
3. Olhar a descrição de contexto e enunciações de aprendizagem e as recorrências relacionadas à aprendizagem;
4. Observar o campo semântico da aprendizagem e os discursos da aprendizagem, discursos de formação e perguntas e hipóteses de meio de caminho.

Organizei esses materiais em quadros para facilitar a visualização de como os discursos promoviam o deslocamento da aprendizagem. Como bem lembra Foucault (2014, p. 8), “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída”. Caberia a mim, como pesquisadora, extrair coisas do material e produzir sobre ele. Segundo Foucault (1999), o caráter artesanal de uma investigação permite criar maneiras de trabalhar com o material. Para ele o material permite extrair

Pistas de pesquisa, ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos: façam com isso o que quiserem. No limite, isso me interessa, e isso não me diz respeito. Isso não me diz respeito, na medida em que não tenho que estabelecer leis para a utilização que vocês lhes dão. E isso me interessa na medida em que, de uma maneira ou outra, isso se relaciona, isso está ligado ao que eu faço. (FOUCAULT, 1999, p. 4).

Assim, passei a olhar como os colegas realizavam suas pesquisas. Por exemplo, Enzweiler (2017), ao construir suas unidades analíticas, investiu esforços no conhecimento da forma, ou seja, de como eram organizadas, divididas e quem eram aqueles que escreviam seus materiais. Na sequência, a autora investiu esforços no conhecimento do conteúdo das sessões que

compunham a Revista *Brasileira de Estudos Pedagógicos* de 1944-1964. Assim, a autora pôde perceber como a aprendizagem foi sendo significada na história da educação brasileira, durante o período da Escola Nova.

A pesquisa nos arquivos históricos de uma escola de surdos brasileira, criada no século XIX no Rio de Janeiro, realizada por Witchs (2018), buscava pelas práticas pedagógicas de professores daquela instituição. Ao procurar descrever as práticas e tensioná-las com as formas de entender o sujeito surdo, percebeu que o governo linguístico desta população tem conduzido à constituição de um tipo humano que denominou de *surdus mundi*. Menezes (2011) investiu na criação de um arquivo com enunciações sobre como a escola criou, ao longo de um século, modos de subjetivação capazes de produzir o que ela denominou de subjetividade inclusiva. Marín-Díaz (2012), ao trabalhar com livros de autoajuda, construiu um percurso investigativo que fez buscar, em diferentes culturas e tempos históricos, pelas antropológicas utilizadas nos modos de subjetivação dos sujeitos. Morgenstern (2016), ao se inquietar com as práticas de aceleração da aprendizagem, investe na história da correção, construindo um quadro com os deslocamentos de tal conceito que lhe permitiram entender e explicar melhor o presente da aprendizagem e da noção de aceleração da aprendizagem, empregada nas práticas tidas como inovadoras em educação.

O misto de imitação de outras formas de agir de pesquisadores do GEPI, do qual faço parte, entre outros que trabalham no campo dos estudos pós-estruturalistas e, em especial, Foucaultianos, e de criação de uma pesquisa particular, me ajudaram a significar o que lia nos documentos analisados e a construir os meus próprios quadros.

Assim, considerando as estratégias que defini anteriormente, comecei a organizar o material, iniciei um percurso de desconstrução, combinando coisas que se apresentavam em épocas distintas e que eram produzidas nos documentos. Comecei a perceber que algumas repetições que apareceram em algumas épocas hoje aparecem com um sentido totalmente modificado. Consegui perceber esse movimento através da organização de um Quadro que nomeiei de Enunciações, apresento no Apêndice 1.

Tendo trabalhado com a desconstrução desse quadro maior de enunciações, construí outros quadros de acordo com as estratégias utilizadas

para leitura do material, o qual apresento apenas um recorte conforme Quadros 1, 2, e 3. Os demais quadros completos são apresentados no Apêndice 1. Considero que as escolhas poderiam me levar para caminhos e observações distintas sobre os discursos da aprendizagem, assim, precisei fazer escolhas e, outras vezes, descartar por se tornarem secundárias. A primeira escolha que eu fiz foi olhar o conceito de aprendizagem. Muitos conceitos, como competência, profissão, trabalho e profissionalização, apareceram. Mas olhei o conceito de competência e aprendizagem e, com muito mais atenção, o conceito de AO. Por este ser o meu objeto de pesquisa, sinalizo que aprofundo e discuto a AO no Capítulo 3.

Quadro 1 - Descrição de Contexto em 10 anos

Ano dos Relatórios de Atividade	Descrição de contexto em 10 anos	Enunciação de Aprendizagem
1950 a 1959	Com o fim do Estado Novo, em 1945, uma série de leis, decretos e portarias, entre os anos de 1950 até 1960, favoreceram a unificação entre Ensino Secundário Normal e Ensino Profissional. A unificação aconteceu no início dos anos 60, com a equiparação legal entre o ensino secundário e o ensino profissional para ingresso nos cursos superiores. Na prática, a diferença entre os dois públicos se manteve, o ensino superior para a elite e a educação profissional para os menos afortunados. O governo Juscelino Kubitschek defende uma Educação Profissional articulada às transformações e necessidades da produção industrial.	a) Igualdade de oferta de ensino; b) Apaziguar as reivindicações da falta de acesso à educação para todos; c) Ênfase na Educação Profissional como pilar para a formação da força de trabalho.

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 2 - Discursos sobre aprendizagem e formação

Ano	Campo semântico da aprendizagem	Discurso sobre aprendizagem	Discurso sobre formação	Perguntas e hipóteses de meio de caminho
1950 a 1959	Aprimoramento; Desenvolvimento; Formação; Adaptação; Aperfeiçoamento; Orientação; Profissionalização; Qualificação; Progresso.	1946- Criação do Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial com finalidade de colaborar na difusão e aperfeiçoamento do ensino comercial.	A ideia de formação profissional ganha espaço entre os empresários e os trabalhadores. A formação é vista como necessidade devido ao processo de industrialização do país.	Que tipo de formação profissional é necessária para a metade do século XX? Que discursos sobre formação profissional circulavam entre os desempregados e os trabalhadores? Existiam alguns discursos? Quais? Como eles chegavam até os trabalhadores?

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 3 - Descrição de contexto e recorrências relacionadas à aprendizagem

Ano dos Relatórios de Atividade	Descrição de Contexto	Enunciação de Aprendizagem	Recorrências Relacionadas à Aprendizagem
---------------------------------	-----------------------	----------------------------	--

1950 a 1959	a) Promoção da Educação Profissional; b) Aproximação e envolvimento entre diversos segmentos sociais.	a) Deficiência de mão de obra qualificada; b) Compromisso com a comunidade; c) Aproximação entre empregadores e empregado;	a) Profissionalização; b) Aproximação e envolvimento da Instituição com as escolas, empresários, comunidade e mercado.
-------------------	--	--	---

Fonte: Elaboração da autora.

Diante dessa escolha, não satisfeita com a primeira entrada nos materiais que ocorria antes da Banca de Qualificação, optei por visitar os materiais. Essa segunda entrada teve como objetivo reler os excertos e refazer as perguntas de hipótese de caminho. Durante esse percurso, atentei sobre os encaminhamentos que a educação profissional dava à formação e como esses encaminhamentos criavam relações entre empresa e empregador. Assim, foi possível sintetizar as informações em um novo quadro e numa figura, que apresentarei mais adiante.

2.4 Revisitando os Materiais para a construção do *corpus* analítico

Tendo realizado a construção dos primeiros quadros, foi mais fácil fazer uma segunda entrada nos materiais. Essa segunda entrada consistiu em olhar mais atentamente para as atividades de ensino e para as orientações educacionais e profissionais. Com isso, pude ver com mais precisão como as atividades de ensino e as orientações educacionais e profissionais apareciam nos relatórios, qual era a linguagem utilizada e como elas circulavam na descrição do contexto sobre a aprendizagem. Minha atenção se voltou às relações existentes entre as orientações educacionais e profissionais presentes nos relatórios e às orientações que a OIT e o CINTERFOR apresentavam para a formação profissional. Olhando mais atentamente para a aprendizagem, comecei a ver com mais atenção a AO, atentei para como os discursos sobre AO começavam a aparecer nos relatórios. Percebi que existia uma aproximação de outras áreas, como a administração e engenharia de produção, que se interessavam muito sobre a aprendizagem dos indivíduos nas organizações. Observei que a produção teórica sobre AO, constante no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) era relevante sobre o tema aprendizagem. Fui mapeando como outras áreas além da educação estavam discutindo a aprendizagem, bem como a forma como algumas pesquisas abordavam o tema. Fiz uma busca inicial e encontrei

886 pesquisas entre Dissertações e Teses. Fiquei surpresa ao constatar como as produções descrevem situações de aprendizagem com um fim. Os Quadros 4 e 5 apresentam as produções de dissertações e teses abordando diferentes enfoques de situações de aprendizagem na área do conhecimento.

Quadro 4 - Dissertações

Área do Conhecimento	Título	Ano	Situação de aprendizagem	Tipo
Engenharia de Produção	Gestão do conhecimento e aprendizagem organizacional: um estudo em uma instituição de educação profissional	2004	Adaptação às mudanças ocorridas na sociedade do conhecimento	D
Educação	A interferência do Modelo de Gestão no Projeto Pedagógico de uma instituição de Ensino Superior: um estudo de Caso	2007	Aprendizado em equipe com objetivo de instrumentalizar a gestão para vantagem competitiva e inovadora	D
Administração	O desenvolvimento de competências gerenciais associadas à inovação na gestão: a contribuição da aprendizagem organizacional	2001	A implantação da gestão por competência para o aprendizado organizacional	D
Ciência, Tecnologia e Sociedade	A Escola na Empresa: considerações sobre a formação do trabalhador	2003	Adaptação dos indivíduos no processo produtivo.	D
Ciências Humanas	Cultura e clima Organizacional de uma escola pública estadual com desempenho satisfatório no ENEM	2017	Aprendizagem através da cultura. Estudo do impacto da cultura no processo de ensino e aprendizagem.	D

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 5 - Teses

Área do Conhecimento	Título	Ano	Situação de Aprendizagem	Tipo
Engenharia de Produção	Um modelo de priorização de capacitação do capital humano baseado no aprendizado organizacional.	2007	Capacitação do capital humano para manutenção de vantagens competitivas.	T
Educação	O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais: a história reeditada como farsa?	2006	O discurso da competência como imperativo de trabalho. A escolarização com fins mercadológicos.	T
Ciências da Informação	Gestão do conhecimento: visão de indivíduos e organizações no Brasil.	2003	Aumento do potencial da produtividade e da capacidade de interação e redes de relacionamento.	T
Administração	Processos de aprendizagem organizacional na formulação e implementação de estratégias	2008	Implantação de estratégias para o desenvolvimento de aprendizagem organizacional.	T
Ciências Humanas	Capacidades dinâmicas e ambientais organizacional como variáveis mediadoras da relação entre orientação empreendedora e performance organizacional.	2017	Capacidade de relacionamento entre pares promovendo habilidades, competências e <i>performances</i> .	T

Fonte: Elaboração da autora.

Ao apresentar os quadros acima e mostrar como fui tramando a leitura de meus materiais com o que tomava conhecimento do que já havia sido produzido de pesquisas no campo da educação, foi ficando mais claro para mim a abordagem da AO. Assim, estabeleci uma segunda pergunta de pesquisa, diria que tal pergunta serviu de orientadora de percurso como o conceito de AO foi sendo reelaborado no mundo do trabalho com a interlocução de outras áreas?

Enquanto lia teses e dissertações, percebia cada vez mais que os relatórios dos anos de 2000-2010 apresentavam para as atividades de ensino e orientações educacionais e profissionais, um conteúdo e uma linguagem muito parecidos com aqueles que via nas pesquisas recentes sobre aprendizagem. Palavras como “adaptação”, “cultura”, “relacionamento”, “diferencial competitivo”, “vantagem”, “estratégia” e “capacidade” marcavam uma forma de descrever a formação profissional alimentada pela teoria e prática. Ao percorrer os relatórios dos anos de 2000-2010, observava que cada vez mais que a formação estava atravessada por discursos que afirmam a autoria para aquele que faz e para a organização que possibilita interação entre setores, com a finalidade de fazê-los capazes de solucionar problemas sentindo-se empoderados.

Por estar fazendo uma pesquisa documental, e lendo as produções recentes sobre AO, atentei para o que Gil (2010) fala sobre a análise documental. Segundo o autor, a análise documental “tende a variar conforme a natureza dos documentos utilizados” (GIL, 2010, p. 67). Para este autor, documentos que já passaram por um tratamento tornam os procedimentos semelhantes aos adotados nas pesquisas bibliográficas. Pois à pesquisa bibliográfica traz um conjunto de conhecimentos sistematizados, reunidos em obras já publicadas, enquanto a pesquisa documental é fruto dos materiais compilados pelo próprio autor, e que ainda não foram objeto de análise. Desse modo, compreendi que muitos dos conteúdos presentes nos relatórios dos anos de 2000 -2010 estavam alinhados com as pesquisas recentes sobre aprendizagem, e que, de certa forma, acompanhavam as mudanças na área dos estudos organizacionais, principalmente na sua linguagem. Essa constatação pode ser visualizada no Apêndice 1, Quadro 14, onde apresento os conceitos de AO. Tendo mais informações sobre os conceitos de AO e como eles se cruzam com um tipo de formação que visa incentivar o desenvolvimento de competências individuais articuladas às competências organizacionais, foi preciso ficar mais atenta para como as atividades e orientações educacionais e profissionais apareciam nos documentos. Nesse momento, era preciso também refinar minhas ferramentas, aprender a manusear, problematizar, desconstruir e a construir o meu próprio pensamento (VEIGA-NETO, 2016).

Para tanto, o meu ponto de partida foi criar um ambiente que me permitisse desconstruir com liberdade e manusear com precisão as ferramentas conceituais discurso e aprendizagem. Para pensar e problematizar como o conceito de aprendizagem adentra na área organizacional e multiplica os conceitos de AO, como visto no Quadro 14, percebi que os sentidos da AO estão relacionados a fatores que evidenciam as mudanças organizacionais. Como exemplo, a inovação, o aprendizado contínuo e a adaptação ao ambiente mutável. Para entender melhor como a aprendizagem é vista e aceita neste sentido, recorri a Veiga-Neto (2006), que sugere começar um percurso de pesquisa perguntando pelo 'como'. Para o autor, "devemos investigar como tais verdades foram criadas, quais os efeitos que elas produzem e se for preciso, como poderemos alterá-las para que se alterem seus feitos" (VEIGA-NETO, 2006, p. 9).

Compreender como tais verdades foram criadas, como esses conceitos circulam pela área organizacional foi uma tarefa difícil devido à naturalização com que assumia algumas verdades. Essa dificuldade trabalhada pela orientadora, pelo grupo de pesquisa e apontada pela Banca foi importante para eu criar uma condição investigativa sobre o material empírico e manter o distanciamento. Assim, olhar os materiais de pesquisa tendo em mente que a escolha do Senac/SC seria apenas um campo, por ser um espaço que trabalha com educação profissional há mais de setenta anos, me ajudaria a pensar por onde caminha formação do hoje. Para isso, foram os acontecimentos que ocorreram desde sua criação que passaram a me interessar, as várias falas registradas nos documentos, a forma e o modo como foram produzidos no Senac /SC. Percebia, a cada dia, que esse conjunto de informações poderia ser extraído e problematizado para auxiliar na reconstrução. Com base nas falas registradas nos documentos institucionais, foi possível ler a formação dos discursos apresentados sobre a educação profissional, pude "definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações" (FOUCAULT, 2008, p. 7), o qual mostrei nos quadros apresentados acima.

Utilizando-me das estratégias criadas anteriormente foi possível ir mais a fundo, uma vez que eu já via alguns discursos sobre AO e formação se atravessando. Foram essas estratégias que me conduziram a ler o material e retirar o excerto de referência que entedia estar relacionado com o contexto.

Baseado no conteúdo apresentado no excerto, analisava se havia uma relação entre o contexto e o discurso. Investi esforços no conhecimento do conteúdo que cada discurso trazia. Foi construindo e desconstruindo quadros de enunciações que percebia circularem nos documentos, pude perceber qual o sentido do discurso da formação profissional que circulava nos ambientes empresariais e chegava até o Senac e como ele fazia esse discurso se reproduzir.

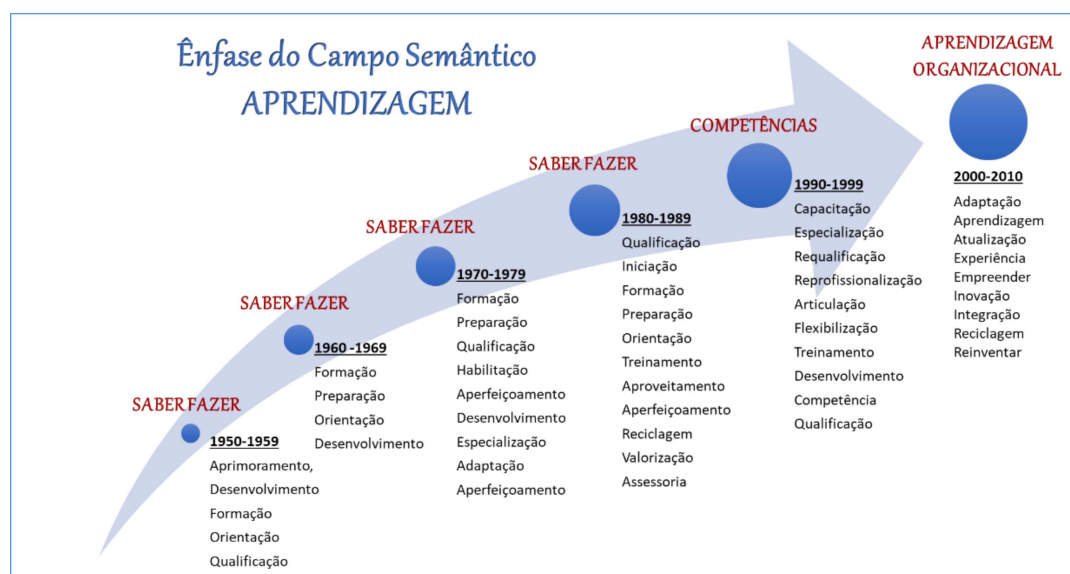
Observei que, dos anos de 1950-1989, os discursos traziam enunciações de aprendizagem semelhantes, enunciações que demonstravam uma relação da educação profissional com o aluno focada no ensino. Na década seguinte, 1990-1999, as enunciações de aprendizagem mostraram que a educação profissional manteve seu foco no ensino, e sutilmente começam a aparecer mudanças nas enunciações de aprendizagem. As variações das enunciações começam a surgir nos discursos trazendo as competências como necessárias à formação profissional. Decorrentes das enunciações observadas nesse período, observei que a relação entre o aluno e o ensino são modificadas na década de 2000-2010, o que mostra outro sentido na linguagem da aprendizagem, no uso e nas práticas discursivas.

Essa observação me permitiu reconstruir o percurso investigativo que fiz pela primeira vez e reorganizar os períodos estudados em 10 anos e a construir um quadro em que eu pudesse sintetizar os períodos estudados, ressaltando as características esperadas do trabalhador em cada época. Dessa maneira, investi cada vez mais nos meandros pelos quais a formação profissional parecia se relacionar criando relações mais próximas entre empresa e empregador e empregado e empresa. Com isso, consegui ver alguns elos e pude estabelecer relações entre empregador e empregado e descrever de que forma refletiam em características que eram esperadas do trabalhador, contempladas na legislação da educação profissional e respondidas pelo Senac.

Esse mergulho exigiu um estudo mais profundo acerca dos discursos que não apareciam tão claramente, no entanto, era possível ler os enunciados e fazer as relações da linguagem semântica. De acordo com Foucault (2008, p. 96), os signos de uma língua constituem um enunciado, caso “não houvesse enunciados a língua não existiria; mas nenhum enunciado é indispensável à existência da língua”. A função enunciativa tem por base relacionar enunciados a outros, e com eles se relacionar dentro de um campo.

Dessa forma, lendo o conjunto de enunciados agrupados por excerto de referência, retirados do Quadro 8, comecei a analisar os discursos sobre aprendizagem e formação dos períodos analisados dos anos de 1950-1989, 1990-1999 e 2000-2010. Após, analisei o campo semântico e as enunciações da aprendizagem, onde foi possível ver a ênfase e o seu deslocamento. Desse modo, iniciei a construção de um mapa para examinar a rede de significados que se agregam à aprendizagem, traçando um paralelo para verificar a existência de relações, associações entre outros conceitos a que a aprendizagem estava relacionada em cada tempo. A partir da leitura dos Quadros 1, 2 e 3, consegui ver a ênfase da aprendizagem e definir o *corpus* analítico e as categorias de análise. A ênfase da aprendizagem apresentada no campo semântico resultou na síntese apresentada na Figura 2. A rede de significados que se agregam à aprendizagem pode ser visualizada abaixo.

Figura 2 – Ênfase do deslocamento da aprendizagem



Fonte: Elaboração da autora.

Para compreender o sentido da ênfase da aprendizagem, me apoiei em Foucault (2008), que escreve que os vestígios não surgem do devir, mas sim das relações e nexos que se manifestam e se emaranham no campo estudado. A partir da construção dessa rede de significados da aprendizagem, construída a partir do conjunto de enunciados e do campo semântico da aprendizagem,

observei o contexto e o discurso, daí retirei o *corpus* analítico conforme apresento abaixo.

Quadro 6 - *Corpus* analítico

Período	Contexto	Discurso observado
1950 1972 1985	Decreto para Criação do Sistema S. Finalidade de implantar o ensino industrial e comercial e rural em todo no país. Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. (Lei nº 5.692/71). O caráter estratégico da Lei era a profissionalização do 2º grau para atender a necessidade de formação de técnicos de nível médio.	Qualificação de mão de obra exigida pelo mercado buscava profissionais com conhecimento e domínio das técnicas disciplinado e treinado para o fazer.
1990 1996 1999	A economia mundial passa por um esgotamento do modo de produção taylorista-fordista, tornando-se incapaz de manter a força de trabalho baseada no modelo de produção das grandes fábricas. A organização e a divisão do trabalho, em termos de qualificação profissional, com a ascensão do neoliberalismo, a Lei 9.394/96 começa a ser gestada imersa num contexto político marcado pelo desmonte do estado de bem-estar social e a necessidade de ajustes as políticas educacionais ao processo de globalização. Diante da nova ordem da economia mundial, a reforma do Ensino dos anos 1990, emerge na tentativa de dar conta das mudanças. A organização curricular com foco no desenvolvimento de competências profissionais passa a ser visto como resposta ao desenvolvimento profissional de acordo com a nova realidade produtiva.	Preparação do homem para o trabalho, com o objetivo de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao exercício profissional, por meio de cursos e desenvolvimento de competência técnicas e comportamentais.
2000 2005 2010	Valorizar o capital humano e intelectual como um recurso indispensável a economia do conhecimento. Acirramento da competitividade e do empreendedorismo com sentido de aumentar a capacidade de aprendizagem das empresas e das pessoas para lidar com uma economia globalizada e competitiva. A empregabilidade como atributo que o trabalhador deve possuir para aumentar a probabilidade de manter seu emprego ou de obter uma nova ocupação no mercado.	Mudança do perfil das empresas e do trabalhador. Reconhecimento do mercado das capacidades de aprendizagem e da experiências adquiridas em diferentes situações de trabalho e da vida pessoal.

Fonte: Elaboração da autora.

Após ter formado o *corpus* analítico, comecei a olhar as relações entre empresa e trabalhador e vice-versa em três fases do período estudado. Essa escolha possibilitou observar como as mudanças de contexto apontavam características esperadas dos trabalhadores e davam alguns indícios de alterações no perfil profissional do trabalhador.

Nesse sentido, formei as categorias analíticas considerando o problema de pesquisa que mobiliza esta investigação. O *aprender pelo saber fazer* exigido do trabalhador no início da industrialização do Brasil, o *aprender pelo desenvolvimento de competências*, momento da flexibilização do trabalho e o *aprender pela AO*, momento de incentivo ao empreendedorismo e da entrada do Brasil na rota da competitividade mundial. Delimitadas essas três categorias, apresento o Quadro 7, onde é possível ver como cada categoria apresenta características diferenciadas em relação aos períodos estudados. Essas

categorias estão implícitas num conjunto de enunciados que funcionaram de forma articulada com a organização do trabalho, até chegarmos à nova gestão do trabalho em meados dos anos 2000.

Pode-se observar, no quadro abaixo, que as relações entre empresas e trabalhadores dão um sentido diferenciado às características esperadas do trabalhador em cada época. Atenta a essas características, percebi que a educação profissional sempre empreendeu de acordo com o tipo de trabalhador que o mercado buscou. Esse empreendimento vai se dando de acordo com as relações que se configuram desde os órgãos governamentais como a OIT e o CINTEFORT, até a legislação, penetrando na escola e na empresa conforme explicitadas no quadro.

Quadro 7 - Características das categorias empreendidas pela formação profissional

Relação	Características	Categoria 1950-1989	Categoria 1990-1999	Categoria 2000-2010
Trabalhador para Empresa	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	Aprender pelo saber fazer	Aprender pelas Competências	Aprender pela AO
	RELAÇÃO EMPREGADO EMPREGADORA	Aprende para a empresa lhe absorver.	Aprende a desenvolver competências para algumas funções, cargos, setores.	Aprende a desenvolver competências para empreender a sua carreira. Empresariamento de si. Diversificar experiências em vários ramos e setores.
	ECONÔMICO	Aprende para a empresa porque é economicamente viável para ela.	Aprende para o mercado. Pode vender sua força de trabalho.	Trabalhador investe no que vai trazer retorno financeiro. É parte interessada. É parceiro.
	MERCADO DE TRABALHO	Mercado escolhe. Preciso dele.	Negócio as suas competências.	Trabalhador é parte do mercado.
Empresa para Trabalhador	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	A empresa contrata quem tem conhecimento.	A empresa refina a seleção, contrata por competências desenvolvidas.	A empresa contrata pelas competências desenvolvidas e pelas experiências adquiridas.
	RELAÇÃO EMPREGADORA EMPREGADO	A empresa e o mercado.	Contratação pelo saber fazer das competências desenvolvidas. Opção de escolha de cursos direcionados aquilo que o mercado precisa.	A empresa se coloca numa condição de aprendente.
	ECONÔMICO	A empresa precisa do trabalhador.	A empresa precisa do trabalhador qualificado e dará ênfase ao trabalho especializado.	Empresário de si mesmo
	MERCADO DE TRABALHO	Sólido - Busca quando e o que precisa.	Dinâmico – maior liberdade de transitar entre setores/funções/ocupações.	Competitivo – busca profissionais empreendedores e parceiros.

Fonte: Elaboração da autora.

É possível ver como as relações de trabalho influenciam o perfil do trabalhador deslocando um tipo de formação profissional concentrada no saber fazer para uma formação mais autônoma, que exige proatividade e visão de futuro. As escolhas somadas as competências desenvolvidas permitem que os trabalhadores reconheçam em si o seu valor perante o mercado. As relações de trabalho construídas durante todos os períodos, mostram que o sentido da formação profissional sempre foi uma condição de troca¹⁵ com o mercado. Esse relacionamento vai ficar mais intenso e competitivo a partir dos anos 2000, quando empresa e trabalhador se colocam no lugar de aprendentes.

Portanto, a partir da apresentação do capítulo, procurei mostrar o conjunto de procedimentos metodológicos traçados a partir dos objetivos, os quais me ajudaram na investigação do problema de pesquisa. O segundo passo foi investir na materialidade que compõe o *corpus* analítico a ser explorado no Capítulo 4.

A seguir, passaremos para a segunda parte da Tese, onde, no Capítulo 3, discorro sobre a Educação Profissional no Brasil, com ênfase na legislação da Educação Profissional e Tecnológica. Apresento os conceitos de AO e competências. Escrevo sobre tensões e pensamentos divergentes, aproximando o campo dos estudos organizacionais com a educação.

¹⁵ O sentido da troca aqui utilizado, se estabelece a partir de relações, como visto nos primeiros anos da categoria aprender pelo saber fazer, as relações de trabalhos não tinham sentido de negociação, mas uma possibilidade do trabalhador se colocar no mercado. A formação para o trabalho aos poucos avançou para condições relacionadas a interesse e acordos em comum.

CAPÍTULO 3

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

No presente capítulo, percorro as LDBs, contextualizando algumas mudanças que marcaram a educação profissional. Ao delinear esse percurso, é possível ver como as mudanças nas leis se relacionam com o mercado de trabalho. Discorro sobre competências e a AO para mostrar o deslocamento do ensino técnico à educação tecnológica.

Para compreender o deslocamento, considero o excerto abaixo, como um balizador sobre a trajetória da educação profissional desde os tempos de Capanema.

É importante marcar a distinção profunda que então se fazia entre ensino secundário e outras formas de ensino médio. O ensino secundário deveria ter um conteúdo essencialmente humanístico, estaria sujeito a procedimentos bastante rígidos de qualidade, e era o único que dava acesso à universidade. Aos alunos que não conseguissem passar pelo exame de admissão para o ensino secundário, restaria possibilidades de ingressar no ensino industrial, agrícola ou comercial que deveria prepará-los para a vida no trabalho. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 205-206).

Assim, a educação profissional, como a conhecemos hoje, iniciou sua trajetória a partir da Revolução Industrial, no final do século XVIII, quando a Inglaterra disseminava novas ideias que iriam marcar a transição para novos processos de manufatura, incluindo a da produção artesanal para a produção industrial. A história da educação profissional no Brasil tem registros desde o Período Colonial, 1800, quando o modelo de aprendizagem dos ofícios se destinava às camadas menos privilegiadas da população.

No Brasil, a educação profissional tem seu ponto alto no período da Primeira República (1889-1930), por consequência da expansão da industrialização e do processo de urbanização. A conjuntura que se apresentava com o avanço do capitalismo tornava urgente preparar operários para o exercício profissional que se efetivou entre os anos de 1906 e 1910, quando o Ministério de Indústria e Comércio passou a incentivar o ensino industrial, comercial e agrícola no país. No decorrer no ano de 1909, o Presidente Nilo Peçanha assina o Decreto 7.566 em 23 de setembro, criando inicialmente 19 Escolas de

Aprendizes Artífices. Segundo Pacheco (2011), as instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional são originárias, em grande parte, das Escolas de Aprendizes Artífices instituídas por decretos e assinadas pelo então Presidente. Essas escolas serão mais tarde subordinadas ao Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio. Somente em 1942, os liceus passam a se chamar escolas industriais e técnicas.

Contudo, as três primeiras décadas do século XX se tornaram referência para a história da política da educação nacional. A industrialização imprimiu no Brasil, após a Segunda Guerra Mundial, novas necessidades. A formação dos recursos humanos necessários às novas exigências do processo produtivo é instaurada com o projeto de Fidélis Reis. A assinatura do Decreto nº 5.241/1927 definiu que o ensino profissional fosse obrigatório nas escolas primárias mantidas pela União. No entanto, a oferta obrigatória de ensino profissional foi sancionada pelo Congresso Nacional no mesmo ano e não chegou a ser implantada.

Segundo Carneiro (2018, p. 30), a Constituição de 1934 inovou ao conceder à União “a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional”. Os estados e o DF ganharam liberdade para estruturar seus sistemas de ensino e criar seus próprios Conselhos de Educação. A Constituição de 1934 trouxe três conquistas importantes para a educação, a gratuidade do ensino primário, já garantido pela Constituição de 1824, assegurado para todos desde que fosse em escolas públicas, incluindo alunos adultos, e a destinação de 20% dos recursos federais para a zona rural e o auxílio de bolsas de estudos aos alunos carentes. Essas conquistas representaram para a sociedade brasileira o início de uma mudança que se intensificou com a proliferação do capitalismo industrial, durante toda a Primeira República, o qual apresentava um “índice de industrialização e urbanização bastante baixo” anteriormente (CARNEIRO, 2018, p. 30).

Com a garantia da gratuidade do ensino primário, a Constituição Federal de 1937, promulgada pelo Governo de Getúlio Vargas, enfatizou o dever do Estado e definiu que as indústrias e sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. A Lei nº 378 /37, que transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos, propagou o ensino profissional em todos os ramos

e graus. As mudanças ocorridas no Ministério da Educação neste mesmo ano colocaram o ensino industrial sob a responsabilidade da Divisão do Ensino Industrial do Departamento Nacional de Educação (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Isso se deve, segundo as autoras, pelo fato de no “início do século até o Estado Novo” o ensino industrial não ser representativo do ponto de vista econômico, sua destinação era meramente paliativa para minimizar problemas sociais ocasionados pela ociosidade das classes menos favorecidas (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 248). Entretanto, foi na Primeira República que o ensino industrial começou a despertar interesses e ganhar notoriedade, gerando conflitos entre a Federação Nacional da Indústria (FNI) e o Ministério da Educação e Saúde e do Trabalho.

O período da década de 30 começa a delinear diferentes caminhos para o ensino industrial. O Decreto-Lei nº 4.073/42, conhecido como Lei Orgânica do ensino industrial, definiu que o ensino industrial seria ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrangendo o ensino industrial básico, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreendendo o ensino técnico e o ensino pedagógico. Nesse mesmo ano, o Decreto-Lei nº 4.127 estabeleceu as bases da organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem. Ao longo desse período foi se construindo uma rede de escolas técnicas e agrotécnicas no país.

Em 1942 o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) foi criado. Essa escola emerge inspirada nas necessidades da indústria e do Ministério do Trabalho. A Lei Orgânica do ensino industrial, pertencente à área da educação, tinha à frente o Ministério da Educação, que pretendia uniformizar o ensino industrial por todo o Brasil com objetivo de formação para o trabalho. O ensino industrial, visto como preparação profissional para exigências de uma nova cultura econômica, era implantado em todos os estados brasileiros. A formação profissional era difundida no Brasil “justificada pela necessidade de técnicos de nível médio posta pelo desenvolvimento industrial”, marcado pelos tempos desenvolvimentistas (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 15). Logo após, em

1946, criou-se o Senac, e, na continuidade, foi criado o chamado Sistema S¹⁶, o qual fazia vigorar uma concepção de educação profissional alimentada pelas necessidades de desenvolvimento.

Segundo Carneiro (2018), o debate acerca das mudanças educacionais começou a tramitar na Câmara Federal ainda em 1948, no entanto, o texto começou a ser debatido, somente em 1957, devido aos encaminhamentos morosos com que o conteúdo foi tratado. Pode-se observar que a ideia da expansão da educação profissional por todo o Brasil, anteriormente ao desenvolvimento industrial, tinha como objetivo educar pelo trabalho, atrelando uma concepção de educação voltada à formação moral. Durante o período do desenvolvimento industrial, o objetivo passou a ser a preparação de estudantes para prosseguirem nos estudos, além da formação de mão de obra (KUENZER, 2006). Com a Reforma Capanema, que remodelou o ensino no país, criando os cursos médios de 2º ciclo, o ensino secundário constituído pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, o Brasil passava por uma reestruturação. Diante de muitos debates, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei nº 4.024/61. Segundo Kuenzer (2006), a lei permitiu a “integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos” (KUENZER, 2006, p. 29).

Com a aprovação da Lei nº 4.024/61, a qual flexibilizou a estrutura de ensino, possibilitando o acesso ao Ensino Superior, o aluno, pelo aproveitamento de seus estudos, poderia mudar de um ramo para outro de ensino, isso era possível pela estrutura dividida em Secundário, Comercial, Industrial, Agrícola e Normal, além de cursos artesanais de curta duração e os de aprendizagem. De acordo com Carneiro (2018), a partir da Lei nº 4.024/61, o país pôde contar com um delineamento estruturado para a educação. Os grandes eixos estavam estruturados da seguinte forma: “i) Dos fins da Educação; ii) Do Direto à

¹⁶ Sistema S conhecido pela composição dos seguintes serviços: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

Educação; iii) Da liberdade de Ensino; vi) Da administração do ensino; v) Dos sistemas de ensino; vi) Da educação de grau primário; vii) Da assistência social escolar; viii) Dos recursos para a Educação” (CARNEIRO, 2018, p. 35).

Com a fixação da Lei nº 4.024/61, com eixos estruturados, a educação profissional começa a ser vista com um interesse voltado a ofertar treinamento rápido para os trabalhadores, visando atender à demanda da força de trabalho ocasionada pela aceleração da economia. Devido à flexibilização da Lei nº 4.024/61, foi estendida ao Senai e ao Senac a oferta de Curso Ginásial e Cursos Técnicos, permitindo ao aluno o ingresso em Cursos Superiores após a conclusão do curso. Desse modo, a expansão do Sistema S em todo o país, a sua atuação impactou na formação dos trabalhadores, em especial, os da indústria e do comércio, que apresentavam maior demanda para a industrialização e urbanização. Com isso, a oferta de cursos é ampliada em todo o território, mantendo um ensino marcado pela predominância do caráter profissionalizante, cujo sentido era ofertar disciplinas técnicas e com matérias de educação geral reduzidas.

Embora a Lei nº 4.024/61 apresentasse em seu conteúdo um delineamento relativo às bases da educação nacional, agora organizada em eixos, para a educação profissional, incorporado no seu caráter profissionalizante, as mudanças políticas decorrentes do Regime Militar, pós 64, estimularam reformas no ensino. Para Carneiro (2018, p. 36), “a reforma universitária¹⁷ se antecipava à reforma dos demais níveis de ensino”. Com isso, uma nova lei é promulgada. A Lei nº 5.692/71, denominada como Lei da Reforma do Ensino do 1º e 2º graus, passou por um longo processo de gestação, devido ao momento político que o Brasil vivia. A reforma do ensino do 1º e 2º graus teve um caráter estratégico. A Lei nº 5.692/71 tinha como intenção a profissionalização do 2º grau para atender à necessidade de formação de técnicos de nível médio e atender uma parcela da população que dependia de formação profissional para ser admitida nos postos de trabalho. Segundo Caires e Oliveira (2016), a reformulação da lei “buscou, pelo menos na teoria, promover a extinção da dualidade educacional, na medida que propôs uma trajetória única para todos os estudantes” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 80-81). Outro aspecto

¹⁷ Lei Nº 5.540/68, fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

da reforma se refere à possibilidade de atuação profissional após a conclusão do ensino de 2º grau. Em nome da necessidade de formação de técnicos de nível médio, foi atribuído ao ensino de 2º grau o caráter de profissionalização compulsória. Com isso, as vagas do ginásial são ampliadas e o exame de admissão não é mais aplicado.

Desse modo, é possível ver como novos contornos são dados à educação profissional com a vigência da Lei nº 5.692/71. Alguns procedimentos pedagógicos são ajustados à nova realidade como parte de um processo que começa a estreitar a relação entre escolaridade e trabalho. Com a organização do ensino de 1º e 2º graus, a mudança apresentada pela legislação em pauta instituiu o Ensino de 1º, pelos Ensinos Primário e Ginásial, voltado à formação geral, obrigatório para faixa etária de sete a 14 anos. O 2º ciclo foi denominado de Ensino de Segundo Grau, destinado a estudantes que buscavam habilitação profissional mais específica e capacitações técnicas.

Pode-se observar, na continuidade, que uma das preocupações presentes na Lei nº 5.692/71, além de atender à Reforma do Ensino, era eliminar a dualidade de uma escola para as elites e outra para pobres. No entanto, ela manteve o estigma de ser um tipo de ensino para as classes menos favorecidas. Tais reformas representam até hoje uma clara diferenciação nas estruturas do trabalho, que se acentuarão anos mais tarde com o desenvolvimento de competências e com a ampliação das modalidades de ensino, incluindo os cursos técnicos e de tecnologia.

Essa diferenciação pode ser esclarecida a partir de Ramos (1995). A autora esclarece que o ensino técnico era uma formação profissional consistente, ofertada pelas escolas. Com a atuação do Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra e o MTE, incentivando programas de formação, o que se obteve foi apenas endereçar esses programas para as necessidades do país. Ramos (1995) destaca que:

O Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação revela uma falta de interesse pela formação profissional, antes, representa uma luta de poder na esfera do Estado em que os empresários buscam o controle da educação segundo os interesses que imediatamente atendem à acumulação do capital. A educação formal, na verdade pouco contribuiria de imediato, além de poder engendrar uma contra – ideologia já que esta deve comprometer-se, minimamente, com uma educação mais geral atendendo a legislação em vigor. A detenção por parte do Ministério do Trabalho dos programas de formação

profissional era mais interessante aos empresários por permitir a essas maiores vantagens fiscais e maiores controles sobre os programas. (RAMOS, 1995, p. 106-107).

Dessa forma, a reforma do ensino conseguiu levar uma parcela grande da população a buscar a formação profissional de curta duração e com menor retorno financeiro, desistindo do Ensino Superior, o que, de acordo com Cunha (1977), foi uma estratégia política, para desviar os candidatos do Ensino Superior. Assim, pode-se dizer que a organização da educação brasileira, de acordo com as Leis nº 4.024/61 e nº 5.692/71, acabou por endereçar mais claramente uma divisão da educação e uma divisão do trabalho, entre o trabalho manual, técnico e intelectual. Dessa maneira, a reforma do ensino intensificou ainda mais a divisão social do trabalho. O pensar proveniente da teoria para as classes que alcançaram a educação superior, enquanto as classes menos favorecidas ficaram com o fazer e a prática (CUNHA, 1977).

Essa constatação sobre a profissionalização pode ser vista com a Lei nº 7.044/82, que substituiu o termo “qualificação para o trabalho” pelo termo “preparação para o trabalho”. Conforme Cunha (1977), ao se alterar o termo “qualificação” para “preparação”, os conteúdos ministrados apresentavam um cunho generalista, com conteúdo voltados à prática, o que fragilizou o ensino profissionalizante e a qualificação para o trabalho. Essa fragilização foi se agravando no decorrer dos anos seguintes, com o interesse maior pelo desenvolvimento tecnológico. Pelas rápidas mudanças no mercado, é possível ver as condições em que a nova Lei foi gestada e as possibilidades que ela passou a oferecer, contemplando novos cursos, programas e modalidades.

Proveniente de um contexto que exigia novamente algumas reformas no ensino, a preparação da Lei nº 9.394/96 foi marcada por fortes contradições, políticas e ideológicas. De acordo com Carneiro (2018), os debates sobre a nova Lei em 1988, logo após o fim do Regime Militar, prolongaram-se por três governos¹⁸. Sua versão final assumiu forma de lei em 1996. Conforme Carneiro:

A eleição de um novo presidente e a instalação do **novo** governo inauguraram uma **nova** e ampla tela política com **novas** paisagens do conceito de Estado e de suas responsabilidades prestacionais com reflexos diretos e imediatos no campo educacional. O documento do

¹⁸ José Sarney (1985 a 1990) Fernando Collor de Melo (1990 a 1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003).

novo direcionamento era prático, curto, direto e estava ali: “Planejamento Político – Estratégico 1995/1998” (MEC, mai/1995). Fixavam-se aí, **novas** marcações de natureza conceitual e operacional para a educação. O rumo estava definido sob a circunscrição de quatro necessidades impositivas, imediatas e reveladas, como se pode ver: A - “Rever e simplificar o arcabouço legal, normativo e regulamentar para estimular (e não tolher) a ação dos agentes públicos e privados na promoção da qualidade do ensino”. B - “Aprovar uma **nova** Lei de Diretrizes e Bases que possibilite a diversificação institucional: cursos **novos**, programas, novas modalidades”. C - “Retirar da constituição dispositivos que engessam a gestão do sistema educacional”. D - Instituir um **novo** Conselho Nacional de Educação, mais ágil e menos burocrático, modificar regulamentações para garantir maior autonomia à escola [...] e transferir a ênfase dos controles formais e burocráticos para a avaliação de resultados”. (CARNEIRO, 2018, p. 39, grifos da autora).

Com base nos encaminhamentos dados pela Lei nº 9.394/96, alguns interesses educacionais de cunho mercadológico foram contemplados com a vigência da nova lei. Segundo Carneiro (2018), tais interesses desviaram o foco de muitas universidades brasileiras, que, numa condição de adequação de mercado, passaram a diversificar a oferta de cursos e criar outras modalidades de ensino. O encaminhamento da Lei nº 9.394/96 permitiu maior liberdade para o sistema educacional pensar na oferta de cursos. No âmbito político, a oferta de educação foi ampliada para atender às diferentes camadas da população. Atento às mudanças ocorridas no contexto educacional, social, econômico, abrem-se possibilidades para o mercado empreender sobre a educação. Portanto, sob a égide da expansão do ensino superior no Brasil, amplia-se os processos para credenciamento e recredenciamento de Faculdades e Universidades. Novos princípios entre educação e mercado fazem incidir uma gama de produtos educacionais que são ofertados mediante a escolha dos clientes (CARNEIRO, 2018).

Vê-se o cenário da educação superior no Brasil ser expandido, incorporando uma identidade mercadológica e, em alguns casos, desarticulada com o compromisso do Ensino, Pesquisa e Extensão. Nesse processo de privatização, a lógica é conceber a formação profissional atrelada ao que o mercado deseja. Segundo Spring (2018), as escolas estão sendo usadas para moldar o homem para o mercado, acentuando as habilidades e competências como forças econômicas, visando estimular a economia e gerar empregos.

Com isso, a educação profissional, como dispomos hoje, foi inserida no Capítulo III da Lei nº 9.394/96, quando ganhou um novo enfoque. O Capítulo III

do Título V da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a ser denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica”. Precedentes à Lei nº 9.394/96, a Lei nº 4.024/61 tratava do Ensino Profissional como Ensino Técnico e a Lei nº 5.692/71 tratou o Capítulo III como Ensino do 2º Grau. (BRASIL, 2005).

Para a educação profissional, a organização do ensino e os encaminhamentos dados pelas leis acima mencionadas exprimem não só questões ideológicas e políticas, como encaminhamentos estratégicos para a educação do país, definindo um plano a longo prazo, quando se refere ao que se esperava da formação para o trabalho. Importante observar o contexto e as circunstâncias em que cada lei foi gestada. Nessa perspectiva, ao longo dos anos, é possível ver as manifestações, as mudanças advindas das reformas empreendidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelos Ministros da Educação, bem como a luta pelo direito à educação pública. Porém, são as possibilidades que a Lei nº 9.394/96 oferece, e como essas possibilidades se tornaram grandes negócios no país, administradas por grupos de empresários que trabalham de acordo com as demandas do mercado de trabalho.

Na próxima seção, discorro sobre a ênfase para a criação de novos cursos e modalidades criadas pela Lei nº 9.394/96 e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

3.1 Educação Profissional e Tecnológica, concepções e diretrizes

Desde 2003, início do governo Lula, o governo federal tem implementado, na área educacional, políticas que se contrapõem às concepções neoliberais e abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora. Na busca de ampliação do acesso à educação e da permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino. (PACHECO, 2011, p. 6)

De acordo com Pacheco (2011), o estímulo à EPT¹⁹ vem ao encontro da idealização de um projeto democrático e coletivo. A seu ver, a recusa “em formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital” é um compromisso político (PACHECO, 2011, p. 7). Nesse sentido, a EPT teria como finalidade preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que

¹⁹ Importante destacar as diferenças entre as propostas de Educação Profissional dos Institutos Federais e do Senac a partir do seu sentido histórico. Ambos são criados como parte das Políticas Públicas, sendo que os Institutos Federais assumem um papel de agentes estratégicos na estruturação das políticas e o Senac é criado pelo Decreto-Lei Nº 8.621, de 10 de Janeiro de 1946, cuja finalidade é formação profissional para o empresariado.

o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. (BRASIL, 2005)

É possível observar como a organização do ensino passa a ser criada levando em consideração o momento político do país. Os encaminhamentos políticos nos quais o Brasil estava inserido, nos três cenários em que as leis foram discutidas e aprovadas, contam a apropriação do poder e do saber defendidos por encaminhamentos de interesses políticos e estratégicos. Ao discutir o cenário atual e as diretrizes da EPT, importante retornar à Lei nº 4.024/1961, diante da necessidade de formação da mão de obra para o país, a exigência de escolaridade foi sendo gradativa. No campo da educação profissional, a Lei nº 4.024/61 estabeleceu que o ingresso no Ensino Superior poderia ser pela completa equivalência dos Cursos Técnicos com o Ensino Secundário. Para os alunos concluintes dos Cursos de Aprendizagem, foi permitida a matrícula no Ensino Médio, segundo Caires e Oliveira (2016).

Ainda que de forma inconsistente, vai se instalando uma cultura de educação privada e, mais tarde, a privatização da educação encontra um terreno fértil para agir sobre a força de trabalho. Ao focar nas possibilidades de educação pública e privada, as reformas educacionais passam a ter maior controle sobre a educação. Essas possibilidades serão percebidas gradativamente pelo mercado.

A atuação do Senai e do Senac, como instituições administradas pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e CNC, não fugiram dessa realidade mercadológica. No período da criação destas instituições, o país é marcado pelo crescimento industrial, a oferta e treinamento rápido para os trabalhadores e, com incentivo do Ministério do Trabalho, o Senac e o Senai, na década de 60, tiveram grande participação na execução dos programas de preparação de mão de obra, vinculados ao MEC e ao MTE. Entre a execução dos programas, o PIPMPO foi desenvolvido de acordo com o *Training Within Industry*, um método criado para treinamento rápido para trabalhadores da indústria.

Essa foi a razão pela qual o Ministério do Trabalho, Senai e Senac afirmavam ter como objetivo capacitar trabalhadores na década de 60, com a finalidade de aumentar a produtividade e promover o desenvolvimento equalizando o social e o econômico. Contudo, a ideia de equalização é acentuada no cenário da Lei nº 5.692/71, que acompanhou o desenvolvimento

do Brasil, em termos de oferta de ensino. Primeiramente caracterizado pela necessidade de habilitação profissional e de escolaridade, discutido anteriormente. Segundo, parte da deficiência da força de trabalho foi minimizada com a oferta de ensino técnico, que, além de mostrar-se fortemente vinculada ao mercado de trabalho, submetia-se a encaminhamentos estratégicos representados pelo setor da indústria, do MTE e interesses do governo e suas equipes. Nesse contexto, observo que as transformações no campo do ensino da educação profissional proporcionaram diferentes manifestações que ocasionaram mudanças na sociedade. No entanto, a superação de um modelo que foi educar pelo trabalho, visto pelo Ensino dos Ofícios, para outro, de preparar estudantes para o prosseguir nos estudos, além da formação de mão de obra qualificada, marcaram a trajetória da educação profissional no Brasil. Um terceiro movimento se apresenta com a expansão da educação profissional e a EPT como uma resposta à sociedade, marcando a possibilidade de formação, criando-se um itinerário formativo.

Inúmeros são as justificativas e os argumentos que sustentam a necessidade de trabalhadores qualificados para as novas competências demandadas pela modernização e competitividade das empresas que são impulsionadas pelo desenvolvimento do Brasil. Vê-se o discurso sobre competitividade dos anos de 1990 adentrar na esfera educacional, atingindo a educação com um pensamento neoliberal, fundado na produtividade, competitividade e individualismo. O discurso sobre educação e trabalho foi repaginado no conteúdo da Lei nº 9.394/96. O art. 39, da EPT, acentua a necessidade das mudanças e da inovação, da aplicabilidade do fazer, sob um discurso que afirma que:

É necessário compreender que a Educação Profissional perfila uma linha de confluências com o ensino técnico e a Educação Tecnológica e com a ciência e a tecnologia. Enquanto a primeira busca um horizonte de formação, a segunda sinaliza para um horizonte de transformação. As duas caminham sob o eixo aplicação/superação, cruzando-se entre FAZER e INOVAR. (CARNEIRO, 2018, p. 496).

Nesse enfoque, é possível observar como a Lei nº 9.394/96 dedica uma atenção à educação profissional e tecnológica, argumentando as profundas mudanças por que passa o mundo do trabalho. Assim, a educação tecnológica estaria relacionada à transformação. Essa remodelação aparece num

documento complementar à Lei nº 9.394/96. O Parecer n. 16/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), primeiramente, faz um histórico da educação profissional no Brasil. O documento mostra como a atual lei situa a educação profissional na confluência dos direitos do cidadão à educação e ao trabalho. O documento manifesta a necessidade de aprovação, em 1931, do Decreto Federal nº 20.158/31, com a finalidade de estruturar o ensino profissional comercial. Esse documento tornou-se mais tarde “o primeiro instrumento legal a estruturar cursos já incluindo a ideia de itinerário de profissionalização” (BRASIL, 1999, p. 279).

A ideia de itinerário, presente na Lei nº 9.394/96, mostra-se como uma exigência atual. O itinerário certifica uma concepção de ensino profissional que privilegia o aproveitamento de estudos e as experiências. A legalidade do itinerário é uma possibilidade que surge num momento em que as empresas brasileiras estão sensibilizadas pela Fundação Nacional de Qualidade (FNQ) a ampliarem suas capacidades competitivas para o país competir num cenário internacional, aderindo à forte tendência à inovação, que aponta para um tipo de qualificação profissional que articula competências cognitivas ao saber fazer.

O itinerário formativo surge em relação a uma manifestação do mercado de trabalho que exprime o que ele entende por necessidades de formação profissional hoje. A esse respeito, a legislação vigente dos Cursos Superiores de Tecnologia trata o itinerário profissional como itinerário formativo, segundo preconiza a Resolução n. 6 de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme descrito:

§ 3º Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas.

§ 4º O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura sócio ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente.

§ 5º As bases para o planejamento de cursos e programas de Educação Profissional, segundo itinerários formativos, por parte das instituições de Educação Profissional e Tecnológica, são os Catálogos

Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). (BRASIL, 2012, p. 2).

Observo, aqui, que há indícios de uma pressão diferenciada do mercado de trabalho sobre a legislação da educação profissional, quando essa articula a ideia de itinerário com o que é pretendido para as ocupações. Nesta lógica, a Classificação Brasileira das Ocupações (CBO) foi instituída por Portaria ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002, e sua finalidade é a identificação das ocupações no mercado de trabalho brasileiro, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares.

A ideia de itinerário trouxe para a educação profissional uma flexibilização em relação aos conhecimentos que cada ocupação precisa. A ideia de itinerário amplia a liberdade do aluno e autoriza as instituições a ofertar programas, ensino por competências, ou cursos de curta duração, dando autonomia ao aluno para criar o seu próprio itinerário profissional. Essa flexibilização é vista pela legislação como uma resposta ao perfil de trabalhador que o atual modelo de produção e de organização do trabalho vive.

Esse modelo de formação de um aluno e trabalhador é a porta de entrada para a criação do *design* organizacional. O *design* é aquele que pode ser desenvolvido e projetado dentro de um conjunto de competências, habilidades, atitudes e valores. O *design* se assemelha ao trabalhador que o modelo de gestão por competência desenvolve. Um trabalhador compatível com o modelo que o atual capitalismo empreende. Um sujeito capaz de promover o seu próprio desenvolvimento conforme suas necessidades. Assim, cada um pode fazer suas escolhas, trabalhando a si mesmo. Dada essa condição, o espírito do novo capitalismo é “sobretudo a resposta a uma nova regra do jogo que muda radicalmente o contrato de trabalho, a ponto de aboli-lo como relação salarial. A responsabilidade do indivíduo pela valorização do seu trabalho no mercado tornou-se um princípio absoluto” (LAVAL, 2019, posição 335).

A flexibilização e a liberdade concedidas para o aluno, com amparo na legislação, vão impactar nas relações de trabalho. A nova ética do trabalho tratada por Laval (2019) pode ser observada no discurso que dá ênfase à exigência por profissionais especializados. Esse discurso valida para o trabalhador a crença na qualificação para ingresso no mercado de trabalho. Essa crença valida o discurso do empreendedorismo. À medida que o mercado cria

novas profissões, se reinventa a todo tempo e sugere outras relações de trabalho, a ideia de itinerário mostra-se potente para um mercado dinâmico. Essa abertura dada ao mercado pode ser observada nos eixos tecnológicos das “diferentes direções em que a ciência e a tecnologia se desdobram no âmbito do ensino/mercado” (CARNEIRO, 2018, p.501). Os discursos que acentuam a competitividade, e a livre concorrência no mercado de trabalho, são expressos na Lei nº 9.394/96, art. 39 § 2º,

Horizonte motivacional fortalecido pela crescente competitividade internacional sob o influxo da globalização dos mercados. Ou seja, o pano de fundo de estruturação da educação profissional tem a ver com os processos de reestruturação produtiva e de reconceitualização de organização do trabalho em contexto de globalização. É nessa ampla moldura que se situam as linhas de posição dos cursos de educação profissional e tecnológica”. (CARNEIRO, 2018, p. 503).

Tomando por base os argumentos do excerto acima, a Lei nº 9.394/96 tem conferido às instituições de ensino, conforme destacou Carneiro (2018, p,41), maior “flexibilização na forma de o Estado organizar e oferecer educação superior”. Essa flexibilização tem favorecido parte do mercado a se apropriar da educação como negócio, incentivando as instituições a competir por preço e por diferenciação. Ao retratar a educação profissional no contexto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é possível ver como o mercado de trabalho lida com as questões educacionais, e cria meios de operar com a necessidade de formação de mão de obra, criando estratégias de subsistência.

Ball (2013), ao problematizar as formas de inserção das empresas na educação, coloca que a incorporação desses modelos é uma forma de inserir na educação um conjunto de valores focados no indivíduo empreendedor, na flexibilidade para correr riscos e na negociação das suas competências no mercado de trabalho. O autor explica também que “o discurso de empresa e empreendedorismo tem muitos pontos de articulação e [...] agentes e organizações poderosas nessa hierarquia para sustentar sua reiteração e legitimação” (BALL, 2013 a, p. 184). Com isso, a educação é cobrada a dar respostas à sociedade, com um ensino voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades para aprimorar e aumentar os resultados de seu desempenho. É inserida nesse discurso, que a legislação da EPT faz operar a competitividade por meio da educação.

No item abaixo, problematizo como a Lei nº 9.394/96 pensa a EPT, a partir das necessidades do mercado. Essa necessidade não só é perfilada pelo mercado de trabalho, como também dentro das instituições de educação profissional.

3.2 Do ensino técnico à educação tecnológica

Sobre a Educação Profissional, Brasil (1997) coloca que

Após o ensino médio, a rigor, tudo é educação profissional. Nesse contexto, tanto o ensino técnico e tecnológico quanto os cursos sequenciais por campo do saber e os demais cursos de graduação devem ser considerados como cursos de educação profissional. A diferença fica por conta do nível de exigência das competências e da qualificação dos egressos, da densidade e do currículo e respectiva carga horária. (BRASIL, 1997, p. 27).

A condução dada à educação profissional representa, de certa forma, a transição dos modelos produtivos adotados numa determinada época, que se conjuntaram com interesses políticos, econômicos e sociais. Nas primeiras décadas do século XX a preocupação da educação profissional era oferecer ensino industrial e comercial para minimizar a ociosidade das pessoas; o final do século XX considerou a globalização da economia, e o Estado passou a incentivar um sistema concorrencial, entre as empresas e a indústria, afetando substancialmente a formação da força de trabalho.

Compatíveis com um tipo de formação que vai articular conhecimentos, habilidade e competências, a formação dos novos trabalhadores desponta na Lei nº 93.94/96, com a EPT. Os cursos superiores conhecidos como cursos de tecnologia surgem com maior força nos anos 2000, como uma resposta às demandas existentes no mercado de trabalho, com características diferenciadas dos níveis de licenciatura e bacharelado, com pequenas particularidades, quando se referem à densidade de conhecimento e carga horária que visam atender à necessidade de tecnologia empregada para cada área.

No espaço de mais ou menos 20 anos, é possível perceber como o sistema educacional se ajustou às novas demandas da economia do mercado. Um retrato desse panorama pode ser visto em 2005. Nesse ano, o Ministério da Educação, sob a responsabilidade de Fernando Haddad, traz na sua gestão um conjunto de medidas legais que buscam modernizar e acelerar a qualificação profissional. Essas medidas, criadas para atender às exigências da globalização

do mercado, contribuíram para a educação profissional incorporar uma nova linguagem. A linguagem da necessidade de capacitação para novos postos de trabalho e a oportunidade de ingresso no mercado de trabalho da camada mais baixa da população que carece de formação profissional. Essa adaptação da educação profissional ao mercado de trabalho expandiu a oferta de educação profissional em todo o país, e desresponsabilizou o Estado do compromisso com a oferta da educação pública.

Vejo um primeiro movimento de adaptação da educação profissional ao mercado, no início na chamada industrialização do país entre os anos de 1930 a 1960, quando, por questões de desenvolvimento, o incentivo à formação do trabalhador exerceu papel decisivo no crescimento econômico do país. A criação do Sistema S implantou um modelo de ensino profissional voltado às necessidades da indústria, do comércio, da agricultura e dos transportes. O reflexo dessas mudanças pode ser percebido na forma como o Senac participou das mudanças e respondeu ao mercado com propostas pedagógicas vinculadas à necessidade de uma formação que responda às demandas para a organização e gestão do trabalho.

Dado o enfoque que a educação profissional recebeu na Lei nº 9.394/96, a partir do ano 2000, ocorreu uma reestruturação dos cursos ofertados. A reestruturação é justificada no documento como uma necessidade de ajustar o conteúdo dos cursos de Tecnologia ao Catálogo do MEC²⁰. Segundo, a intenção de contemplar em seu portfólio um conjunto de cursos, com conhecimentos e competências capaz de preparar para as novas ocupações. Desse modo, as mudanças enfrentadas pelo mundo do trabalho e contempladas na Lei nº 9.394/96, com a EPT, construíram uma marca indenitária da educação profissional para as instituições que ofertam cursos de tecnologia, readequando portfólios de acordo as demandas de mercado. Após a contemplação da EPT na Lei nº 9.394/96, a educação profissional e tecnológica passou a “assegurar que a oferta desses cursos e a formação dos tecnólogos acompanhem a dinâmica do setor produtivo e as demandas da sociedade” (BRASIL, 2016, p. 8).

²⁰ O Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, lançado em 2006, organiza e orienta a oferta de cursos superiores de tecnologia, inspirado nas diretrizes curriculares nacionais e em sintonia com a dinâmica do setor produtivo e as expectativas da sociedade.

Como se pode ver, as diretrizes da legislação conduzem para um pensamento que fortalece a relação entre o que o mercado precisa e o que os cursos devem oferecer. Assim, nota-se que a concepção de EPT nasce de uma oportunidade de colocar o Brasil no ciclo da revolução tecnológica, com conhecimento científico para competir no cenário internacional. Outro aspecto ressaltado na Legislação da EPT é a carência de profissionais qualificados, que compõe um quadro de trabalhadores sem experiência e sem qualificação adequada para atender ao perfil dos empregos atualmente disponíveis.

Contudo, a legislação da EPT, em sua concepção e diretriz, norteia para caminhos que levam a formação profissional a enquadrar-se cada vez mais no discurso neoliberal. A educação, quando comercializada, torna-se um produto, e passa a ser vista como uma condição que permite cada um consumir de acordo com suas necessidades.

Portanto, o que o neoliberalismo quer é produzir, pelo estímulo ao desejo de comprar e consumir e pela promoção da competitividade, sujeitos que saibam jogar os jogos do livre-mercado. E, para que isso aconteça, todos, os sujeitos devem estar incluídos nas mais variadas instâncias da sociedade, mesmo que em gradientes distintos de participação social e econômica. (LOPES; RECH, 2013, p. 214).

As considerações de Lopes e Rech (2013) ajudam a entender que uma das questões propostas pelo sistema neoliberal está na competitividade. Desse modo, as autoras afirmam que “é sobre o organismo vivente que parecem se concentrarem os investimentos na Nação, ou seja, sobre uma materialidade que necessita ser mantida, alimentada e educada” (LOPES; RECH, 2013, p. 219). A esse respeito, o Brasil é incentivado a participar cada vez mais do ciclo de revolução tecnológica, assim, precisará ampliar a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia, facilitando a oferta de Educação Superior em todo o Brasil. Para preparar os trabalhadores para responderem tecnologicamente às mudanças de cenários inseridas pelo processo de globalização, “entre os anos de 2003 e 2010, 214 novas escolas vêm ampliar a Rede Federal na perspectiva de colaboração com os demais sistemas de ensino para fortalecimento da oferta de EPT” (PACHECO, 2011, p. 6). Essa ampliação é justificada pela necessidade de novos modelos de desenvolvimento que impulsionam o Brasil a competir com mercados de alto fluxo de comércio e de grande reprodução do capital.

A inserção do Brasil na rota da competitividade, além de ampliar a oferta de EPT em todo o Brasil com quadros de profissionais qualificados para atender o perfil dos empregos abertos nos setores da indústria e serviços, movimentou toda uma rede de educação privada no país. Dados levantados pelo e-MEC mostram que no Brasil existem 3.072 instituições de ensino superior, sendo 1.618 instituições de ensino superior privadas declaradas com fins lucrativos. Assim, os desafios postos às instituições de educação profissional não destinam-se apenas a “qualificar e requalificar trabalhadores”, como preconiza a Lei nº 9.394/96, com conhecimentos e competências (BRASIL, 2005, p. 7). Os desafios passaram a ser a vinculação das propostas pedagógicas que priorizem a composição de itinerários, a transformação das salas de aula em laboratórios de aprendizagem para o desenvolvimento de competências profissionais autônomas. Neste sentido, a educação profissional, ao ser reconhecida na nova LDB com um capítulo específico, a qual integra-se e articula-se às diferentes formas de educação, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 19/97, que estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional, a “meta da educação brasileira para o País é manter e ampliar espaços na economia mundial e, mais importante que esse objetivo instrumental, melhorar o padrão e a qualidade de vida da população” (BRASIL, 2005, p. 6).

Assim, vimos a educação profissional, por meio da produção e democratização do ensino, ser a promotora para gerar mudanças na qualidade de vida das pessoas. Por outro lado, vimos o diálogo crescente entre a educação profissional e as empresas estreitando caminhos entre a universidade e as atividades de extensão e estágios, cuja finalidade é criar cada vez mais experiências educacionais que possam ser vivenciadas em diferentes espaços da sociedade.

Essa iniciativa poderia ser entendida como

[...] formas de capitalismo em que o mercado e a empresa são a moldura para se enquadrar e dirigir a vida, a educação se torna um solo fértil para a produção de sujeitos qualificados dentro da lógica empreendedora. Portanto, mercado, Estado, empresa e escola (leia-se também universidade) estão imbricados de forma tal que um produz as condições para a existência do outro. (LOPES; RECH, 2013, p. 218).

Nesse processo, a empresa cada vez mais se aproxima da educação para realizar e oferecer vivências na aprendizagem. O objetivo maior consiste nas

empresas institucionalizarem os seus próprios modelos de capacitação de acordo com as necessidades de seus colaboradores. A empresa parte do princípio de que, tendo uma formação básica, o trabalhador poderia acompanhar as transformações do mundo do trabalho com cursos complementares, de acordo com as necessidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, surge por parte das empresas uma resposta para enfrentar as demandas que o mundo do trabalho está exigindo. Como resposta a essas solicitações, a AO descortina outras dimensões ao tema, aproximando as competências necessárias ao trabalho com as capacidades de aprendizagem para a gestão do conhecimento. A seguir, discorro como a AO vai ganhar força no cenário brasileiro sob uma perspectiva de globalização econômica.

3.3 A aprendizagem organizacional no Brasil

O cérebro – é a alma do capitalismo. Tenha em mente que o capitalismo precisa de um cérebro e de uma alma. Investir em pessoas acima de tudo. Pratique o ditado: “A quem muito é dado, muito é exigido. “Fracasse e continue aprendendo”. (HARVARD BUSINESS REVIEW, 2014).

No longo processo de mudanças que o mundo vivenciou desde a Revolução Industrial (1760), tanto a formação quanto a instrução e o ensino percorreram um longo caminho para chegarem a ser entendidos como são hoje. O ajustamento aos novos tempos foi se fundando à medida que a sociedade absorveu essas mudanças econômicas e se organizou dentro de um conjunto geral de novas definições sobre o trabalho²¹, sobre o capitalismo e sobre a educação. Isso tudo foi se configurando por meio de mudanças que adentraram nos modos de produção dos setores industriais, primeiramente, e, em seguida, no setor de produção de serviços. Como pode-se ler no excerto acima, o cérebro tornou-se a alma do capitalismo. A globalização integrou setores, em uma escala mundial, em torno do eixo trabalho e organização produtiva (HARVEY, 1992).

De acordo com Harvey (1992), um dos acontecimentos mais marcantes das mudanças no mundo do trabalho ocorreu devido à passagem da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento, e essa última trouxe uma nova

²¹ De acordo com o Dicionário Houaiss, (2010, p. 763). O trabalho é considerado uma “Atividade profissional remunerada ou não, atividade produtiva ou criativa exercida para determinado fim. Dicionário Houaiss, (2010, p. 763).

definição sobre o capitalismo. Segundo Hunt; Lautzenheiser (2013, p. 2), sobre a permanência do capitalismo de uma sociedade para outra, “alguns economistas acreditam em uma continuidade histórica, na qual os mesmos princípios gerais são suficientes para compreender todos os ordenamentos econômicos”. Os autores Hunt; Lautzenheiser (2013) definem o capitalismo como modo particular de produção, e é caracterizado:

Por quatro conjuntos de arranjos institucionais e comportamentais: produção de mercadoria, orientada para o mercado; propriedade privada dos meios de produção; um grande segmento da população que não pode existir, a não ser que venda a sua força de trabalho no mercado; e comportamento individualista, aquisitivo, maximizador, da maioria dos indivíduos dentro do sistema econômico. (HUNT; LAUTZENHEISER, 2013, p. 2).

Essa explicação sobre o modo de produção do capitalismo de Hunt; Lautzenheiser (2013) me ajudam a discutir a AO no Brasil e os seus impactos na formação profissional. Parto desse conjunto de definições sobre capitalismo, para explicar como a aprendizagem passou a ser produzida nas relações entre a força de trabalho e o mercado de trabalho. As definições relacionadas à mercadoria orientada para o mercado e à venda da força de trabalho no mercado modificaram o conceito de formação profissional como tínhamos no século XX, e a aprendizagem, como conhecemos hoje, inseriu-se no contexto organizacional primeiramente pelas competências e depois pela aprendizagem com sentido econômico. Vista por esse viés, a aprendizagem, ao priorizar o econômico, tem por objetivo extrair a capacidade máxima que qualquer recurso pode oferecer. Proveniente dessa nova linguagem do capitalismo que faz operar novas relações de trabalho, a força de trabalho se modifica e passa a ser vista como um recurso necessário e útil para fazer o capitalismo operar, de acordo com a definição de Hunt e Lautzenheiser.

Ao nominar a força de trabalho como recurso humano, e o conhecimento como capital intelectual, os estudos da área da Administração, no final dos anos 1980, mostravam que as organizações que apresentavam lucratividade e conseguiam se manter no mercado projetando o futuro eram aquelas que tinham “aprendido a aprender” (BRITO, 2014, p. 17). De acordo com a autora, a gestão de pessoas atentou para as potencialidades humanas que as empresas apresentavam em seus quadros de colaboradores, compondo as equipes de trabalho. Se atentou para um capital que era possível desenvolver equipando

cognitivamente esses trabalhadores de capacidades e competências de acordo com as demandas do mercado (BRITO, 2014). Assim, a organização do trabalho passou a valorizar em seus quadros times de trabalho, pessoas comprometidas com os resultados. Neste sentido, o grande desafio das empresas relacionadas ao desenvolvimento de recursos humanos seria gerir “o conhecimento, criar estruturas para a sua disseminação, além de liberar o valor dos ativos intangíveis ocultos de uma empresa mediante a descoberta do talento e potencial dos empregados” (BRITO, 2014, p. 25).

Este desafio que movimentava as empresas mundialmente, no Brasil, em meados dos anos 1990, teve a participação intensiva da FNQ²², que iniciou uma sensibilização quanto à necessidade de as empresas brasileiras aderirem ao movimento em rede, em prol da disseminação da causa e inserção do Brasil na rota da competitividade mundial. Esse movimento em rede reconceituou as concepções de gestão de pessoas, de tipos de qualificação e de exigências de formação de mão de obra. Esse cenário foi o protagonista para as empresas olharem os recursos humanos como um capital que representava um ativo intangível²³. Os intangíveis são contabilizados por possuírem um valor competitivo, como é o caso de uma marca ou do capital humano disponível numa empresa, por exemplo. Na mesma perspectiva, o investimento em recursos humanos passou a ser visto como meio para um novo modelo produtivo, o qual tem como espinha dorsal a “tríade gestão por competências, gestão do conhecimento e aprendizagem organizacional” (BRITO, 2014, p.16).

A entrada do Brasil na rota da competitividade mundial representou para as empresas uma mudança de cultura e de perfil organizacional. O perfil de empresa que tínhamos antes dos anos de 1990, de acordo com Gil (2016), era um perfil operacional. Essa mudança ocorreu a partir dos anos de 1930, quando o Brasil passou por alterações nas relações de trabalho, em que as empresas precisaram se adequar à legislação, devido às medidas de proteção social ao trabalhador. Nesse período, o modo como as empresas gerenciavam os trabalhadores atendia às necessidades econômicas e trabalhistas. Com a Consolidação das Leis do Trabalho em 1943, as exigências trabalhistas

²² Informações disponíveis no site: <https://fnq.org.br/>

²³ O Ativo intangível é um ativo não monetário identificável sem substância física.

impuseram algumas obrigadoriedades para as empresas. Para atender às exigências, Aquino (1979) coloca que o primeiro passo foi as empesas estruturarem o setor de pessoal. Esse setor tinha como função inicial cuidar das rotinas trabalhistas.

Aquino (1979), ao analisar esse período, observou que, com o crescimento das indústrias em todo o território brasileiro, o setor de pessoal passou a ser chamado de Administração de Pessoal. Fundamentada num referencial taylorista, de controle, monitoramento e supervisão, a Administração de Pessoal voltava-se para um serviço burocrático e operacional para atender à legislação trabalhista. Com a crescente mudança nas atividades econômicas, a Administração de Pessoal passou a priorizar os recursos humanos não só sob o aspecto legal, mas, sobretudo, porque a atividade econômica dependeria do desenvolvimento de capital humano. Ainda que o foco da Administração dos Recursos Humanos já tivesse um olhar econômico, o seu foco estava voltado a planejar, organizar e controlar os métodos capazes de promover o desempenho eficiente do pessoal. Segundo Aquino (1979), a diferença entre a Administração de Pessoal e Administração dos Recursos Humanos é que a primeira “administra papéis e a segunda pessoas” (AQUINO, 1979, p. 66).

Com as notáveis mudanças no campo político e econômico do Brasil dos anos 1990, com a globalização da economia, a Administração de Recursos Humanos passou a fazer a Gestão desses recursos. Aprender a gerir apresentava-se como uma força econômica que as empresas poderiam explorar mediante um espírito empreendedor²⁴, promovendo oportunidades de crescimento pessoal e profissional para o trabalhador. Diante de tantos desafios postos pela competitividade, novas tecnologias e carência de mão de obra qualificada, viu-se o mercado ampliar a oferta de produtos e redefinir a seleção da sua força de trabalho.

²⁴ De acordo com o Ministério da Economia e Trabalho, “O empreendedor é a pessoa que idealiza, desenvolve e realiza ideias e é capaz de criar novos produtos ou aperfeiçoar algo que já existe. Em geral, os empreendedores sonham em ter seu próprio negócio, adquirir independência financeira e possuir o controle sobre o seu tempo sem precisar estar subordinado a um chefe. O Ministério do Trabalho coordena dois programas, cujo foco é a concessão de financiamentos para quem quer empreender, ampliar seu negócio ou melhorar sua renda e empregabilidade. <http://antigo.trabalho.gov.br/empreendedorismo>

Nesse sentido, a FNQ exerceu papel notável na reestruturação das empresas no sentido de acompanhar as mudanças globais e impulsionar o desenvolvimento das empresas e do País. Nessa nova ordem, Gil (2016) destaca que as mudanças começaram pelos “quadros de pessoal, com o propósito de manter empregados capacitados para atuar num contexto globalizado” (GIL, 2016, p. 59). Gerir os recursos humanos tornou-se o grande diferencial das empresas dos anos 1990, que, sob a sensibilização da FNQ²⁵, sentiram-se impulsionadas a competir com mercados de alto fluxo de comércio e de grande reprodução do capital. O impacto dessa sensibilização foi tão expressivo para a área da administração, que as empresas passaram a definir estrategicamente os processos de formação do trabalhador. O que se colocava como meta para a empresa era competir mundialmente. O que ela precisava era aprender a preparar o seu capital humano.

De acordo com Brito (2014), a preparação desse capital estaria relacionada com a tríade competências, conhecimento e aprendizagem organizacional. Essa tríade remodelou a gestão do trabalho, centrando energia para a empresa aprender como gerir os seus recursos. Brito (2014) observa que os modelos de gestão que emergiram nos anos de 1990 estão “dentro do processo de mundialização do capital” (BRITO, 2014 p. 16). As mudanças nas expressões de Administração de Pessoal, Administração de Recursos Humanos, até chegar a Gestão de Pessoas, desenham o perfil empresarial que se instituirá no Brasil a partir dos anos 1990, com a sua entrada na rota da competitividade mundial. Então; dentro deste cenário que atrela o desempenho econômico à competitividade, que perfil de empresa e de trabalhador os arranjos do capitalismo de Hunt; Lautzenheiser (2013) vão fazer operar?

A centralidade no capitalismo, pela produção de mercadorias orientada para o mercado, vai fazer operar um modelo de produtividade e competitividade padronizadas de acordo com as unidades econômicas, sejam elas nacionais ou

²⁵ A FNQ dissemina a cultura do aprendizado organizacional e da inovação pela adesão que as empresas podem fazer adotando um Modelo de Excelência na Gestão, o qual visa criar um ambiente favorável ao desenvolvimento econômico e a competitividade. A FNQ diz que o modelo e os fundamentos exercem um papel expressivo na construção de uma identidade para a AO. A figura 4 do Apêndice 3, apresenta as Características do Modelo de Gestão de Excelência.

globais. Por unidade econômica, entende-se todo o participante de uma economia de mercado que toma decisão e influencia a economia (HUNT; LAUTZENHEISER,2013). Vê-se o discurso da competitividade pouco a pouco ir fomentando a participação das empresas no mercado e interferindo nas demandas, na oferta e procura. Essa ideia faz a empresas competir de acordo com seus tangíveis, pela sua capacidade, quanto mais a empresa tiver pessoas preparadas para gerar conhecimento, maior será o seu valor competitivo no mercado. Dentro dessa ordem econômica e política, instaura-se uma corrida para melhorar o desempenho das empresas brasileiras. Então, pergunta-se: Como esse desempenho para atingir maior capacidade pelas empresas e pelos trabalhadores é conquistado? O que impulsiona os trabalhadores a se engajarem no cumprimento das metas empresariais e sentirem-se como parceiros de um negócio? Essas perguntas serão tensionadas no capítulo 4, na análise da categoria aprender pela AO, onde pretendo abrir uma discussão sobre como as competências e a AO contribuem com a instauração de uma lógica de competitividade generalizada, da empresa ao trabalhador.

Conforme tratei no início deste capítulo, o contexto dos anos de 1990 mostra que foi uma década promissora para as empresas incorporarem mudanças organizacionais no processo de trabalho, berço para o modelo de excelência da gestão se consolidar. As características desse cenário, fecundas para o modelo de excelência na gestão, podem ser percebidas na forma como a área de recursos humanos passou a valorizar o seu capital. Segundo Aquino (1979), a preocupação será em gerir pessoas. Para gerir pessoas, será necessária toda uma “reengenharia do trabalho” (BRITO, 2014, p.36).

Essa reengenharia buscou um modelo de gestão mais eficaz, e que dentro da reestruturação produtiva foi vista como necessária e útil. No bojo dessa reestruturação, vimos o conceito de competência adentrar na área organizacional, compondo um conjunto amplo de competências e habilidades exigidas dos profissionais. Assim, o início do debate sobre competências que surgiu nos anos 1973 com McClelland, em um debate entre psicólogos e administradores (FLEURY; FLEURY,2001, p.184), estendeu-se por diversos países, com início nos Estados Unidos, país considerado o berço do ensino de Administração conforme pesquisas realizadas por Goodrick. O debate sobre competências, nos Estados Unidos e na Europa, passa a ser discutido em

relação aos perfis profissionais, alcançando a América Latina. De acordo com Brito (2004), é importante esclarecer que o debate sobre competências que aconteceu nos Estados Unidos focou-se a partir das necessidades do mercado. Enquanto na Europa a discussão surgiu olhando as políticas de capacitação, considerando o desenvolvimento ao longo da vida (BRITO, 2014). No Brasil, as discussões sobre competências, advindas da área da administração, têm suas raízes na visão americana e europeia; enquanto discussões de competências na área da educação “se orientam nas categorias trabalhadas por Marx: trabalho, luta de classe, ideologia e alienação” (BRITO, 2014, p. 21).

De acordo com os autores americanos e europeus que discutem a noção de competências relacionadas aos processos de aprendizagem organizacional e estratégias, opto por olhar a disseminação das ideias de alguns autores internacionais como Zarifian (2001), Le Boterf (1995) e McClelland (1973), cujas ideias foram difundidas no Brasil e tomadas pela literatura dos estudos organizacionais, a qual incorpora elementos conceituais sobre competências que unem processos comportamentais com a formação profissional. Autores brasileiros como Brito (2005), Antonello e Godoy (2011), Bitencourt (2010) e Fleury; Fleury (2001) disseminam o conceito de competência atrelando competências individuais com aprendizagem. Olhar para o debate que esses autores fazem acerca das competências me ajudou a fazer um recorte, para informar ao leitor que, a seguir, discutirei o conceito de competência olhando para o campo dos estudos organizacionais, a fim de mostrar as suas implicações na educação e na formação do trabalhador, que cada vez mais atrelam às suas capacidades individuais em dar respostas ao mercado de trabalho.

Na seção seguinte, apresento o conceito de competências e de AO, conforme entendidos de acordo com a literatura dos estudos organizacionais, e como eles circulam dentro de um conjunto amplo de qualificações exigidas dos profissionais.

3.4 A construção do conceito de competências

O debate sobre competências, segundo McClelland (1973), relaciona as competências com o desempenho. Este autor conceitua competência como “um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes subjacentes a uma pessoa

relacionando o desempenho na realização de alguma tarefa” (MCCLELLAND, 1973, p.96, tradução nossa). Assim, as competências adquiridas podem servir como reserva para o indivíduo que as detém. Essa ideia encontra-se contida na noção de vantagem competitiva, além de designar um modelo para a gestão do capital humano, onde espera-se que o indivíduo saiba mobilizar um determinado repertório de conhecimentos, habilidades e aptidão que ele possui.

Para Zariafian (2001), as competências estão associadas à inteligência prática e à mobilização de conhecimentos adquiridos. O conceito de competência profissional, para este autor, refere-se a “uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso” (ZARIAFIAN, 2001, p.66). Neste sentido, a competência não é um conhecimento acumulado, mas a capacidade que a pessoa tem de explorar o que ela sabe. O autor discute as competências em nível atitudinal, como sendo competências do saber ser, que inclui atitudes relacionadas à autonomia, à responsabilidade e à comunicação. Nessa perspectiva, a competência é resultante de um processo de aprendizagem (ZARIAFIAN, 2001).

Segundo Le Boterf (1995, p. 91, tradução nossa), a noção de competência é entendida como “a capacidade de combinar recursos como conhecimentos, habilidades e experiências já adquiridas e saber mobilizá-las com os recursos disponíveis no contexto em que se insere”. Como exemplo de recursos empresariais, seriam a base de dados, redes de cooperação ou *Stakeholder*. Estes recursos teriam como objetivo fazer uma competência ser contextualizada, do contrário, para este autor os conhecimentos e competências não adquirem nível de competências se não forem comunicados e utilizados como um recurso (LE BOTERF, 1995). A competência é considerada por este autor como sendo parte da biografia da pessoa, juntamente com a sua experiência e a sua formação educacional, integrar e transferir os conhecimentos num contexto determinado seria uma necessidade pela qual as empresas tem de incentivar a aprendizagem.

Seguindo a noção de competências dos teóricos internacionais que debatem a noção de competências, explicitando o seu conceito, para a área organizacional a competência teria a finalidade de gerar conhecimento para ser aplicado na prática, bem como agregar algum valor ao indivíduo e à empresa.

Esse conhecimento passa a ser útil, quando é de interesse da organização, e passa a ser compartilhado, armazenado e retido por ela. Outra influência da noção de competência como agregação de valor é a forma como o comportamento do indivíduo pode ser modificado para alcançar resultados melhores. Essa disposição do indivíduo está associada a um movimento intrínseco, traduzido pelos verbos aprender, agir, mobilizar e integrar recursos. Para a organização, a combinação das competências individuais com as organizacionais deve gerar valor econômico e conferir alguma vantagem competitiva.

De acordo com o debate teórico acerca da noção de competências que mobiliza não só a empresa como o trabalhador, proposto pela noção de competências dos distintos autores, vejo a influência desse debate presente na literatura dos estudos organizacionais no Brasil. Pode-se dizer que o modelo de competências profissionais que as empresas brasileiras adotaram e que é discutido no mundo do trabalho assume o desenvolvimento de competências como uma necessidade que as empresas sentiram em competir não apenas mediante os produtos ofertados, mas por meio de competências (FLEURY; FLEURY, 2001)

De acordo com Bitencourt e Barbosa (2010, p.176), a partir das transformações que afetaram as economias industrializadas na década de 80, deu-se maior evidência para “a relevância dos estudos sobre competências nas organizações”. Segundo as autoras, muitos teóricos da área priorizam a noção de competências como prática gerencial. Esta perspectiva “trabalha a noção de competências em uma lógica que valoriza os recursos e as capacidades considerando-os determinantes para o desenvolvimento organizacional” (BITENCOURT; BARBOSA, 2010, p. 177). Outra ideia presente no campo das competências discutidas pelas autoras refere-se à produtividade e aos resultados alcançados pelo indivíduo. Nesse ponto, a produtividade analisada pelo desempenho de competências passa a exigir conhecimentos e formação mais amplos, com capacidades mais elevadas para solucionar problemas.

Ao exigir formação qualificada, Ramos (2001) discute a noção de competências na educação e no trabalho, apontando como o projeto burguês de educação é fortemente marcado pela concepção de educação como racionalização econômica da produtividade. A autora evidencia como essa

racionalidade exige do trabalhador a incorporação de novos valores e de um comportamento flexível diante das mudanças. Na difusão desses valores, segundo Ramos (2001), vê-se a transição de um trabalhador comprometido para um trabalhador adaptado, onde a noção de competências tomou uma centralidade nas relações educativas representadas na reforma do ensino médio e da educação profissional de nível técnico no Brasil. As reformas visaram “reorientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências” (RAMOS, 2001, p. 126).

Nesse sentido, não só a formação do trabalhador começou a ser guiada por um discurso que dissemina a construção de competências para o trabalho, como o ensino médio passou a ter essa identidade. Percebe-se, de certa forma, que a escola é chamada a preparar cidadãos e trabalhadores psicologicamente pelo desenvolvimento de competências. Assim, a formação básica é submetida igualmente à condição de preparar recursos adequados para responderem à reestruturação produtiva. De acordo com o art. 22 da LDB, a educação básica tem por finalidade “desenvolver o educando a assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos superiores”.

Sob tais circunstâncias, o ensino de competências em todas as modalidades do ensino brasileiro passou a ser o eixo orientador da formação profissional. Segundo Perrenoud (1999), a competência no contexto educacional é entendida como a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. No contexto educacional, o autor realça outro elemento visto como essencial, o currículo. Segundo Perrenoud (1999), o currículo baseado em competências é construído enfocando as competências que se espera do aprendiz, com objetivos de aprendizagem específicos. Neste sentido, as diretrizes curriculares do MEC flexibilizam aspectos relacionados à elaboração de Projetos Pedagógicos e metodologias centradas no estudante, apoiado no professor como facilitador ou mediador.

Nesse aspecto, Ramos (2001) destaca que as reformas educacionais buscaram atender um perfil de formação condizente com o modelo de sociedade pós-industrial. Para isso, as diretrizes curriculares do ensino médio e técnico

“são orientadores de pensamentos e condutas, bem como princípios pedagógicos com vistas à construção dos projetos pedagógicos pelos sistemas e instituição de ensino” (RAMOS, 2001, p. 129). Desse modo, os princípios defendidos pela LDB se mostram de acordo com o projetos de educação da UNESCO, pensar uma educação para o século XXI, contemplando as necessidades de aprendizagem às quais “a educação deveria responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (RAMOS, 2001, p. 129).

Diante desse encaminhamento, a UNESCO dissemina uma concepção de educação que contribua com a aprendizagem de competências, visando à preparação de pessoas com capacidades de serem eficientes trabalhadores e com potencial para tornarem-se futuros empregadores independentes. Assim, o ensino de competências, além de estimular o desenvolvimento de um comportamento capaz de aprender rapidamente para poder compreender as circunstâncias das mudanças e conseguir agir, vai formar pessoas mais adaptadas no sentido de mobilizar os conhecimentos com competências e habilidades facilmente disponíveis para o mercado de trabalho. Desse modo, pode-se perceber como o debate sobre as competências advindas da área da administração e dos estudos organizacionais, discutidas anteriormente, mobilizam uma nova lógica de formação profissional, desafiando as escolas e as empresa a investirem em competência e aprendizagem.

Para discutir como a aprendizagem passou a fazer parte de uma nova lógica de formação profissional, na próxima seção, apresento os conceitos de AO discutidos por autores americanos e brasileiros. A partir deles, discuto como as empresas articulam as competências e as capacidades voltadas ao conhecimento em nível individual e organizacional. Esse modelo baseia-se na forma como as empresas se relacionam com o modo atual de produção capitalista, orientando-se pelo mercado (HUNT; LAUTZENHEISER, 2013).

3.5 Aproximações do campo dos estudos organizacionais com a educação: a construção do conceito de AO

Para entender como a aprendizagem se tornou um diferencial na gestão de pessoas é necessário compreender esse conceito desde a educação²⁶. A procedência e emergência do conceito de aprendizagem, tratado por Nogueira-Ramirez (2009), trazem novas luzes para as discussões sobre aprendizagem no campo educacional. Nogueira-Ramirez (2009), ao ler a Modernidade na perspectiva da educação, situou três modos de pensar a educação. Para o autor, entre os séculos XVII e XVIII, o modo como as práticas de ensino foram exercidas constituiu um tipo de sujeito, isso foi típico da sociedade do ensino. No fim do século XVIII, o autor chamou de sociedade educadora, devido ao papel que o Estado desenvolveu para difundir a educação atingindo as diferentes classes sociais. Para o autor, no final do século XIX surgem as bases conceituais que darão as condições de emergência para a sociedade da aprendizagem, em que, ao seu ver, “a ênfase está na atividade do sujeito que não só aprende, mas que aprende a aprender” (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2009, p.10).

Como visto por Nogueira-Ramirez (2009), sobre a ênfase no sujeito que aprende, no final do século XIX, a emergência da sociedade da aprendizagem vai constituir um sujeito que vai aprender a aprender ao longo da vida. A constituição dessa sociedade vai avançar além do sujeito e vai alcançar a organização. A sociedade da aprendizagem fará emergir, junto com o sujeito aprendente, a “organização aprendente” (SENGE, 2009, p.26). A organização aprendente é entendida por Senge como um ambiente onde as “pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde se estimulam padrões de pensamentos novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas” (SENGE, 2009, p.37). Segundo Senge (2009), aprender para a empresa tem sentido de desenvolver capacidades, de integrar processos de aprendizagem, de sair do convencional. O estudo de Nogueira-Ramirez (2009) indica alguns caminhos nos quais percebo a saída do convencional. Por

²⁶ De acordo com Dewey (1971), a educação permite colocar o indivíduo em contato com a cultura que pertence, é prepará-lo para agir. Para o autor a finalidade primordial da educação é possibilitar a continuidade da vida e do agrupamento social. Para Dewey, a educação para a democracia requer que a escola seja um lugar de vida para que a criança seja um membro da sociedade e tenha consciência do seu pertencimento.

exemplo, a discussão da aprendizagem sendo entrelaçada com outras áreas, como foi o caso “de uma particular psicologia educacional centrada no conceito de aprendizagem (*learning*)” (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2009,192). Para Antonello e Godoy (2009), outras áreas, ao discutirem a aprendizagem, criaram uma multiplicidade de ramificações para o conceito, como é o caso da Administração discutindo a AO.

A bibliografia da área de estudos organizacionais mostra que a AO surge como resposta ao desenvolvimento socioeconômico. Conforme Mendes e Antonello (2011), no Brasil, a AO está situada na área de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho. Considero essa informação útil para iniciar uma problematização sobre como o conceito de aprendizagem é entendido dentro das empresas. Essa informação oferece subsídios que ajudam a entender por que as empresas passaram a valorizar tanto a AO, como elemento fundamental da gestão de pessoas. Gerir pessoas, como propunha Gil (2016), vai ser a condução de um novo sujeito, como destacou Nogueira-Ramirez (2009), “um *Homo* aprendiz permanente, definido por sua condição de ser aprendiz ao longo da vida” (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2009,16).

Para pensar num aprendiz permanente, a AO não poderá operar apenas sob um conceito e falando de apenas uma área. Assim, o conceito de AO, segundo Antonello e Godoy (2011), abrange diversos campos teóricos: psicológico, sociológico, cultural, histórico e metodológico, além da gestão. No entanto, os estudos no campo da gestão relatam que, desde os anos de 1960, o termo “Aprendizagem Organizacional” vem sendo vinculado à ideia de estratégia, mudança e desenvolvimento contínuo. A noção de aprendizagem, como utilizada na área organizacional, recebeu atenção e encontrou espaço dentro da gestão estratégica de pessoas após 1990, contudo, Antonello e Godoy (2009) dizem que é difícil precisar um só conceito para a AO, pois o campo teórico abarca uma diversidade de significações. O que é perceptível é o crescimento de publicações envolvendo a gestão de pessoas com organizações aprendentes. De acordo com Antonello e Godoy (2009), o crescimento sobre os estudos em aprendizagem organizacional apresentados em periódicos nacionais e anais de congressos expressivos, no período de 2002-2005, mereceu delinear uma agenda para os estudos em Aprendizagem Organizacional no Brasil. A ideia

das autoras era “explorar os discursos formadores do campo de conhecimento da Aprendizagem Organizacional” (ANTONELLO; GODOY, 2009, p.39).

Antonello e Godoy (2011) colocam que o conceito de AO é amplamente difundido nas pesquisas da área da administração, com isso, as empresas são cada vez mais orientadas a se tornarem organizações aprendentes. As autoras salientam que a multiplicidade de conceitos e ênfases dada à AO facilita que os usos dos conceitos sejam flexíveis e adaptáveis. Isso se deve, de modo geral, à “ênfase colocada pelos discursos pedagógicos no conceito de ‘aprendizagem’ [...] na virada do século XIX para o século XX” (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2009, p. 16). A ênfase na aprendizagem é evidenciada por Antonello e Godoy (2011), que citam a percepção dos autores americanos Contu; Grey e Örttenbland (2003), em que o “tema está se tornando tão populoso que transcendeu o discurso da administração alcançando debates mais gerais da política sobre a aprendizagem das nações” (ANTONELLO; GODOY, 2011, p. 32)

Como se pode ver, o conceito de aprendizagem expande-se por diferentes áreas e campos do saber. Por se tratar de uma literatura com vasta produção em inglês, precisei fazer uma escolha por onde olhar. Observei que os discursos formadores da AO no Brasil, têm suas origens em autores americanos, os quais, após revisão bibliográfica de Teses e Dissertações publicadas no Brasil a partir de 1990, aparecem com maior evidência. A base teórica desses autores americanos sustenta a produção científica dos autores brasileiros que escrevem sobre AO. A produção científica sobre AO, no Brasil, filia-se a autores que dizem renovar o olhar sobre a aprendizagem. Assim, acredito que problematizar a AO e suas implicações na educação profissional e na sociedade da aprendizagem com autores de outro campo do conhecimento é relevante, pois a produção científica da área dos estudos organizacionais é unânime em dizer que a sociedade defronta-se com demandas novas de aquisição do conhecimento e habilidades que exigem uma forma diferente da tradicional estratégia de aprender que se utiliza do ensino institucionalizado para ensinar. Os autores Lave (2015), Wenger (2013), Morgan (2002) e Senge (2009), e os autores brasileiros como Antonello e Godoy (2011) D’Amélio (2011) trazem uma abordagem diferenciada sobre aprendizagem. Neste sentido, é de meu interesse discutir essas abordagens, pois vivenciamos uma obsolescência da educação profissional.

Como já foi discutido anteriormente, a AO transcendeu o discurso da administração. Percebem-se diferentes áreas estudando a aprendizagem, como exemplo, é a abrangência de diversos campos teóricos citados por Antonello e Godoy (2011) desenvolvendo estudos sobre a aprendizagem. Considero essa informação relevante para discutir como outras áreas estão pensando a aprendizagem e como a difusão de outras perspectivas para olhar a aprendizagem forma diferentes discursos sobre o sujeito e a organização aprendente no século XXI. Sob a difusão de outras perspectivas sobre a aprendizagem, vimos as organizações experimentando novas formas de adquirir conhecimentos. Uma delas é o desenvolvimento de competências, conforme afirma Fleury e Fleury (2001), as empresas não competem apenas por produtos, competem por competências.

Essa condição dada às organizações e à aprendizagem sobre competências organizacionais tornou-se fundamental para preparar a ambiência da AO. Segundo Antonello e Godoy (2011), a AO foi disseminada no Brasil sob a influência da Administração Científica²⁷. Essa abordagem prioriza a produtividade, garantindo maior custo-benefício ao sistema e um grande volume de novos conhecimentos que podem ser armazenados e disseminados. No Brasil, o estudo da AO com maior destaque aconteceu na década de 90, por pesquisadores da área das Ciências da Administração. O interesse dos estudos e das pesquisas na área se originou das mudanças organizacionais resultantes dos processos de globalização (ANTONELLO; GODOY,2011).

O contexto da década de 90 se apresentou para as empresas brasileiras como um marco no movimento para a entrada das organizações e do Brasil numa economia globalizada. As competências exigidas pelo mercado internacional sinalizavam para uma identidade empresarial amparada em processos de gestão definidos, de aprendizado e melhoria contínua. A reestruturação produtiva, as qualificações técnicas e o preparo das empresas para concorrer mundialmente contribuíram para a remodelação dos processos de gestão, repensando como desenvolver a força de trabalho. Ao rever seus

²⁷ É o modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro norte-americano Frederick Taylor (1856-1915). Taylor foi um dos primeiros sistematizadores da disciplina científica da administração de empresas.

processos e métodos, as empresas entenderam que preparar os trabalhadores internamente era parte da sustentação do negócio. Selecionar de acordo com as aptidões, preparar e treinar para produzir e competir mais e melhor trariam benefícios tanto para a empresa quanto para o trabalhador (FUNDAÇÃO NACIONAL DA QUALIDADE, 2018).

Com o remodelamento da área da gestão, preparando trabalhadores para produzir com maior desempenho, o investimento em recursos humanos e em aprendizagem, nos últimos 30 anos, foi uma estratégia recomendada pela FNQ para melhorar a capacidade dos trabalhadores. Aprender a trabalhar num ambiente que considera a experiência, a vivência, o conhecimento tácito e explícito foi uma resposta do setor produtivo ao mercado. A aprendizagem, pensada sob essa lógica, dará conta de fazer o *Homo* aprendiz permanente sobreviver num mundo em constante mudança (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2009). Os trabalhadores, dentro das empresas, seguindo essa lógica, são guiados por um modelo de gestão mais participativo, com maior autonomia e com ênfase no aprendizado ao longo da vida. Segundo Antonello e Godoy (2011), nessa concepção, a gestão empresarial passa a ter um trabalhador com condições diferenciadas para mobilizar conhecimentos com autonomia para resolver problemas. Contudo, segundo as autoras, a empresa precisa incorporar essa dinâmica, disponibilizar espaços onde o ambiente seja profícuo para a aprendizagem.

Dessa forma, o sentido da aprendizagem para a área organizacional vincula-se a uma lógica que relaciona desempenho, competitividade e abandono de conceitos e práticas que apresentem resultados negativos quanto às necessidades e planos da organização. Ao meu ver, este é o ponto que interessa ser discutido: a aprendizagem vista como um recurso que os autores da área da administração e estudos organizacionais dizem que é possível desenvolver dentro das empresas, de acordo com as teorias contemporâneas da aprendizagem, que se contrapõem ao modo de pensar a aprendizagem tradicionalmente compreendida como um produto. Desse modo, não só a aprendizagem como a AO vão além da sala de aula, não se restringindo apenas à aprendizagem no trabalho, ou à aprendizagem do dia a dia. Ela estende-se por toda a sociedade como um processo que parece ser indissociável da vida. Decorrente dessa afirmação, discuto com a educação a utilidade das teorias

emergentes da aprendizagem, consideradas teorias contemporâneas de acordo com Illeris (2013), que parecem inspirar de forma proposital a AO. Neste sentido, como bem lembra Biesta (2013), a questão da finalidade deve sempre ter um lugar na discussão educacional.

De acordo com Illeris (2013), as teorias da aprendizagem consideram que aprender é uma das capacidades básicas da vida humana. Ao buscarmos as teorias contemporâneas da aprendizagem, é possível observar como cada uma delas olha para a aprendizagem associando-a às práticas, às experiências e à interação. Sob esse aspecto, o ato de aprender é visto como uma disposição nata do indivíduo, relacionada a dois processos, um interno e outro externo. Illeris (2013) considera que as contribuições teóricas dos autores Bruner (1956), Ziehe (1975), Gardner (1983) e Jarvis (1987), publicadas antes de 1990, foram relevantes, pois “as suas principais contribuições teóricas, renovaram ou expandiram as suas visões de maneiras decisivas [...] sobre a aprendizagem” (ILLERIS, 2013, p.9).

As teorias contemporâneas da aprendizagem ressaltam que, nos últimos 10 a 15 anos, a aprendizagem se tornou um tema fundamental, contrapondo-se ao modo de pensar a aprendizagem tradicionalmente compreendida como um produto (ILLERIS,2013). Este autor das teorias contemporâneas da aprendizagem ressalta que “a aprendizagem é tradicionalmente compreendida como a aquisição de conhecimentos e habilidades”. No entanto, o conceito está relacionado à “capacidade de lidar com os diferentes desafios, existentes e futuros, na vida profissional e em muitos outros campos de atuação” (ILLERIS, 2013, p.7-8).

Desse modo, a aprendizagem passou a receber atenção especial dos estudos da área da psicologia cognitiva. Entre os estudos, Illeris (2013), destaca os estudos desenvolvidos por Jean Lave (1968) e Etienne Wenger (1991), que oferecem diferentes entendimentos sobre a aprendizagem na prática. Para Illeris(2013), os autores demonstraram atenção em compreender alguns aspectos sobre a aprendizagem que interessa à área organizacional, por exemplo, a transmissão e a socialização, o armazenamento cultural, a aquisição, adaptação e criação do conhecimento. Nesse aspecto, a AO compreende um conjunto de atividades que se estabelecem pela cultura organizacional, pelo

modelo de gestão adotado e pela definição e implantação das políticas de gestão de pessoas.

Os estudos de Lave (2015, p. 39), sobre como “os aprendizes aprendem a ser alfaiates – se eles não estão sendo ensinados por professores como alunos?”, suscitam algumas questões a serem discutidas sobre as práticas da AO nos ambientes de trabalho, sobre a apropriação do conhecimento e da aprendizagem na prática. O conceito de prática é entendido, a partir de Wenger (2013), como “um modo de falar sobre os recursos, modelos e perspectivas sociais e históricos compartilhados, que possam sustentar o envolvimento mútuo na ação” (WENGER, 2013, p. 248). Nesse contexto, a aprendizagem aparece associada a uma condição interna que envolve a idade e a disposição. A outra condição é externa, que compreende espaços, sociedade e situação objetiva. A sua aplicação pode ser em contextos diferentes, como na comunidade, no trabalho ou na sala de aula (ILLERIS, 2013).

Para pensar a aprendizagem no mundo em que vivemos hoje, julgo necessário olhar como o conhecimento e a aprendizagem são tomados por outras áreas e como elas produzem processos de trabalhos diferenciados, contribuindo com uma “nova linguagem da aprendizagem” (BIESTA, 2013, p.35). Se olharmos pelo lado da educação, podemos encontrar respostas da construção do conhecimento pelo aprendente, estudando a influência das teorias construtivistas e sociointeracionistas. Essa construção começa a ser alicerçada pela finalidade desde a Educação Infantil, que tem como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança, que compreende o físico, o psicológico, o intelectual e social. Dadas as capacidades para o desenvolvimento cognitivo e os estímulos recebidos, tanto as interações quanto os estímulos exercem notória influência sobre o desenvolvimento da inteligência que ocorre entre o organismo e o meio (PIAGET, 1973). Essa ideia reforça o conceito de potencial existente no ser humano, do qual as teorias contemporâneas da aprendizagem derivam. Aprender é uma das capacidades básicas da vida humana, logo, a aprendizagem é um processo a ser desenvolvido como um recurso (ILLERIS,2013).

Outro fator relacionado ao desenvolvimento proposto pelas teorias contemporâneas da aprendizagem, se refere ao estímulo e ao pensamento independente. A perspectiva psicológica do construtivismo, que embasa essas teorias, determina que o conhecimento seja gerado na interação permanente do

indivíduo com o meio, por sua vez, essa relação conduz ao desenvolvimento da inteligência. Segundo Piaget (1973), o conhecimento é obtido pela assimilação e acomodação. A construção do conhecimento, para Piaget (1973), oferece uma base teórica que contribui para compreendermos os processos da AO e as práticas nos ambientes de trabalho. Os estudos de Lave (2015) buscam entender como a educação não formal, considerada a aprendizagem na vida cotidiana, acontece sem as pessoas serem ensinadas. Para a autora, a aprendizagem não formal tem “profundos efeitos que saturam as teorias convencionais sobre aprendizagem e ensino – o aprender, via teoria educacional, é tratado como um movimento para além do cotidiano” (LAVE, 2015, p. 42). A autora defende que a aprendizagem não acontece em um único contexto, mas sobretudo a aprendizagem na prática vai além do que é ensinado, que pode ser conhecido e vai em direção daquilo que ainda não foi previsto. A aprendizagem, segundo Lave (2015), seria uma reação autônoma do indivíduo, que mobiliza o interesse em aprender como se adquire conhecimentos, habilidades e competências.

Para Lave (2015), a perspectiva psicológica do construtivismo muito contribui para o aprendizado se realizar na prática. A autora considera a aprendizagem ativa e decorrente de um desejo natural de sentir, explorar e dominar. De igual forma, a AO parte de uma perspectiva construtivista, ela se ampara na ideia de que o aprendiz constrói o seu conhecimento com base nas suas experiências e no conhecimento adquirido. Assim, a AO reforça os pressupostos da Epistemologia Genética²⁸, onde o aprendiz é o responsável por construir o seu conhecimento, conferindo significado ao seu desenvolvimento pessoal. Com base em Lave (2015), o desenvolvimento, nesse sentido, estaria relacionado à apropriação contínua e à geração de novos conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitam a aprendizagem informal. Por aprendizagem informal se entende as experiências vivenciadas nos ambientes de trabalho ou na vida cotidiana. A aprendizagem informal decorre do conhecimento pessoal incorporado à experiência, aquelas adquiridas ao longo

²⁸ A Epistemologia Genética defende que o indivíduo passa por várias etapas de desenvolvimento ao longo da sua vida. O desenvolvimento é observado pela sobreposição do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, resultando em adaptação. Assim, nesta formulação, o ser humano assimila os dados que obtém do exterior, mas uma vez que já tem uma estrutura mental que não está "vazia", precisa adaptar esses dados à estrutura mental já existente.

da vida por meio da aprendizagem ocorrida na prática. Essa aprendizagem tem uma ligação com conhecimento tácito, pois este possibilita a aquisição de conhecimento por meio da observação, do ensaio e da imitação (LAVE,2015).

No entanto, Lave (2015) coloca que existem outras combinações de conhecimentos que as empresas utilizam na prática. Os conhecimentos explícitos, aqueles que estão sistematizados, armazenados e distribuídos em muitas fontes de informação, circulam e são aprendidos ou internalizados individualmente ou pelas equipes. Criar rotina nos trabalhadores de como armazenar e disseminar conhecimento é uma forma que a empresa utiliza para promover a AO. Importante observar que as empresas, na medida em que criam formas de gerar conhecimentos, elas extraem do ambiente e do sujeito as potencialidades necessárias para criar uma cultura organizacional que depende da aprendizagem para se desenvolver. Diferentemente de uma escola, na empresa o aprendizado precisa circular, ele deve ser socializado para ter valor. Nesse sentido, as empresas se mobilizam para investir em conhecimento e desenvolver competências para manterem-se atualizadas. Essa mobilização da aprendizagem além da sala de aula encontra-se presente em diversos organismos internacionais, como a OIT, especializada em questões do trabalho. De acordo com a OIT e o CINTERFOR, a redução da pobreza e das desigualdades sociais minimizaria com trabalhadores qualificados. Para tanto, a OIT e o CINTERFOR julgam que

O desenvolvimento das competências profissionais reforça a capacidade das pessoas para aproveitar as oportunidades de educação e formação, visando encontrar e conservar um trabalho decente, progredir na empresa ou mudar de emprego e se adaptar à evolução da tecnologia e das condições do mercado de trabalho. Assim sendo, fomenta a competitividade das empresas e a capacidade integradora do crescimento. (OIT/CINTERFOR, 2013, p. 5).

Fortalecendo essa mesma ideia, a Legislação da Educação Profissional de Nível Tecnológico ressalta que:

A ênfase na qualidade, como peça-chave para a competitividade empresarial, assim como a gestão responsável dos recursos naturais cada vez mais escassos, caminha para a valorização crescente do profissional capaz de solucionar os problemas emergentes e do dia-a-dia, tanto individualmente, quanto de forma coletiva e partilhada. (BRASIL, 2005, p. 105).

É possível perceber como o surgimento da nova linguagem da aprendizagem, da qual Biesta (2013, p. 35) chama a atenção para a “aprendizagem adulta”, começa a ser construída sob um discurso que evidencia mudanças, valorização profissional, competitividade, solução de problemas e oportunidades. Essa ênfase dada à aprendizagem ampliou o estudo, os discursos e as formas de aprendizagem tanto nas instituições educacionais, quanto nas organizacionais, devido aos interesses estratégicos que organismos internacionais e empresas passaram a ter pela aprendizagem nos últimos 30 anos. Os organismos que orientam as instituições de formação profissional, como a OIT e o CINTERFORT, projetam com maestria o destino da formação profissional na América Latina e Brasil, aproximando sempre mais um modelo de educação compatível com aquela que as empresas dizem precisar²⁹.

Nesse sentido, as dimensões nas quais a aprendizagem é tratada, na ambiência organizacional, têm forte relação com o desenvolvimento de competências que os trabalhadores precisam ter para fazer a gestão do conhecimento, a tomada de decisão, criar estratégias e inovar. Dada essa descoberta do potencial humano, as empresas aprenderam a mobilizar essas capacidades dos trabalhadores como uma condição efetiva para um modelo de organização aprendente, com profissionais com capacidades mentais que se colocam a serviço da organização. É possível ver como as empresas aprendem usando a AO como uma operadora pela qual o desenvolvimento das capacidades individuais, conhecimentos e habilidades são considerados recursos que as empresas precisam desenvolver para sobreviverem. Dessa forma, fica mais claro perceber como a sociedade da aprendizagem tornará a aprendizagem útil para a empregabilidade, pelo fato de cada vez mais a aprendizagem aparecer associada à capacidade de inovação, atualização e prestação de serviços, substituindo a condição de empregado para uma

²⁹ Para a OIT e CINTERFORT, a necessidade de formar um cidadão com autonomia para escolhas, se coloca como ideal, em que os trabalhadores devem se adaptar a lógica individual de manutenção do emprego, desenvolvendo de forma criativa mecanismos alternativos para permanecer no mercado. Incluir as camadas mais baixa da sociedade nos diversos setores da economia com o desejo de combater o desemprego mediante o incentivo ao empreendedorismo, mostra a valorização que os órgãos internacionais atribuem ao modelo neoliberal de profissionalização.

condição de empregador, trabalhador autônomo e empreendedor (LÓPEZ-RUIZ, 2007).

Essas diferentes significações para a aprendizagem buscam romper com aquela demanda de trabalhadores operários do fordismo, para avançar no sentido de agregar valor às experiências tácitas e na aprendizagem informal, conforme destacaram Lave (2015) e Wenger (2013), para chegarmos à aprendizagem dos trabalhadores vista como uma condição para a sobrevivência das empresas. Essa condição de uma empresa e de um trabalhador aprendente, que tem por detrás a AO como articuladora das capacidades, entendidas como o conhecimento, as competências, as habilidades e a experiência. Segundo Antonello (2011), teoricamente a AO se apoiará nas teorias da aprendizagem, especialmente em Piaget e Dewey.

As contribuições teóricas dos autores Piaget e Dewey são evidentes na linguagem da AO, quando se referem à construção do conhecimento e da experiência ou prática. As implicações da perspectiva psicológica sobre a aprendizagem visam fortalecer o desenvolvimento de habilidades e competências requeridas pelo atual mercado de trabalho e a sua relação com a aprendizagem permanente. O pragmatismo de Dewey aparece com força na literatura da AO, quando podem-se perceber a conexão entre teoria e prática, e a experiência da aprendizagem na ação, do fazer e do agir. Neste sentido, a visão de Dewey de que a educação exerce uma função de sustentação dentro da sociedade é tão presente nos estudos da AO, que eles reconhecem a experiência e a experimentação do aprendiz como um meio pelo qual novos conhecimentos serão desenvolvidos. Antonello (2011) afirma que os “modelos de aprendizado experiencial baseiam-se, principalmente, nos trabalhos de Dewey, Lewin e Piaget” (ANTONELLO, 2011, p. 141).

De acordo com Wenger (2013) a aprendizagem experiencial baseia-se no desenvolvimento da aprendizagem prática, a qual é vista como um processo, motivado pela descoberta, pelas combinações e, por fim, elo de conhecimento criado pela transformação da experiência. Esse tipo de aprendizagem considera as capacidades que os indivíduos têm para dar resposta aos ambientes em constantes mudanças. No ambiente de trabalho, a aprendizagem prática advém da experiência que requer sempre um envolvimento ativo por parte da pessoa. Segundo Wenger (2013, p. 248), a “capacidade de experimentar o mundo e o

nosso envolvimento com ele como algo significativo – é, em última análise, o que a aprendizagem deve produzir”. Assim, vimos a AO valendo-se do conceito de experiência de Dewey³⁰, quando se refere ao engajamento ativo. Esse engajamento das pessoas em busca de respostas práticas para os problemas enfrentados cotidianamente nas empresas. Assim, na empresa entendida como um organismo, Morgan (2002) pressupõe que a interação, a troca e o compartilhamento das experiências e do conhecimento entre as pessoas sejam as bases para o conhecimento e para a AO ocorrerem. Desse modo, tanto os processos de atividades quanto as relações dos organismos que interagem uns com os outros, mediante as condições criadas no ambiente, constituem-se como ferramentas que permitem à aprendizagem se corporificar na ambiência organizacional.

Uma segunda questão com que a AO se ocupa, da abordagem de Dewey, se refere ao aprender pela experiência, vinculando o aprender presente em várias outras formas de aprendizagem, como, por exemplo, resolver problemas, aprender a trabalhar em rede e a desenvolver competências interpessoais para trabalhar em equipe. Assim, a aprendizagem de capacidades é marcada pela experiência advinda do próprio exercício profissional. Sobre as experiências advindas da interação, D’Amelio (2011) destaca que, quando o trabalhador aprende a contextualizar as experiências vividas pela pessoa, estas servirão de base para novos conhecimentos. Um exemplo foi como os gerentes aprenderam a mobilizar as suas experiências numa dada situação. Neste caso, a solução se deu por meio da articulação de competências. Os gerentes “aprenderam capacidades relacionadas à gestão de pessoas, [...] a lidar com as diferenças [...] para melhor compatibilizar o atendimento das expectativas das pessoas e dos interesses da organização” (D’AMELIO, 2011, p. 260).

O exemplo de D’Amelio (2011) mostra como a experiência constitui-se numa fonte de aprendizagem de capacidades para gerenciar equipes, equilibrar expectativas pessoais e organizacionais, além de evidenciar os benefícios dos

³⁰ De acordo com Westbrook e Teixeira (2010, p. 33), No mundo físico, tais experiências se dão sem nenhum sentido de adaptação. Os corpos não *fazem questão* de conservar o seu caráter. O ferro não *se esforça* por continuar ferro: se entra em contato com a água, logo se transforma em bióxido de ferro. No plano da vida, já há distintamente preferência, seleção e adaptação, buscando o corpo conservar seu “organismo”. As experiências nesse nível vegetal e animal são psicofísicas. Os corpos agem e reagem, para a conquista de um equilíbrio de adaptação.

trabalhos em grupo. A autora menciona que a interação promove o desenvolvimento das capacidades comportamentais como a comunicação, relacionamento, negociação e empatia. As experiências do cotidiano também são consideradas aprendizagens que refletem no desempenho do trabalho como forma de desenvolver habilidades e atitudes pelo seu crescente acúmulo. Segundo D'Amelio (2011), a experiência serve como um referencial de como se deve agir diante de situações imprevistas, articulando os conhecimentos e as habilidades já adquiridas. Cabe destacar que as experiências mostram-se fundamentais para o processo de AO. Segundo Dewey podemos compreender a aprendizagem como uma contínua reorganização da experiência. Assim, a experiência permitiria que aquilo que foi aprendido fosse usado em outra ocasião que exigisse esse saber.

Ao considerar vários processos de aprendizagem que ocorrem a partir da experiência no ambiente de trabalho, a AO prioriza a aprendizagem individual, que, segundo Antonello (2011), ocorre quando a pessoa, por interesse próprio, busca por conhecimentos que julga relevantes para seu aprendizado. A aprendizagem individual está associada à necessidade do autodesenvolvimento, da iniciativa e da proatividade. O interesse em aprender seria motivado pelas necessidades do trabalho, que se colocam como desafio, ou pela necessidade de resolver problemas. A tomada de decisão estaria amparada na aprendizagem experiencial, naquela em que o indivíduo teria capacidades de identificar por iniciativa própria e responder rapidamente a uma situação³¹.

Outro processo de aprendizagem relacionado à experiência seria a autonomia. Na medida em que o indivíduo desenvolveu capacidades, aperfeiçoou e desenvolveu competências em relação ao trabalho, há um sentimento de segurança em considerar a experiência como algo que foi vivenciado. A experiência, além de reconstruir e reorganizar, de acordo com Dewey (1971), seria também uma facilitadora para o processo de aprendizagem. Para a empresa, o indivíduo possuir conhecimento prático e estar em consonância com o modo como a empresa aprende é uma forma de adaptação.

³¹ Dibella e Nevis (1999), entendem que aprendizagem organizacional é um termo empregado para descrever certos tipos de atividades que ocorrem a partir do processo de mudança organizacional. Trata-se de um processo pelo qual os indivíduos ou grupos aprendem com base na experiência coletiva. Os autores consideram que aprender significa ganhar experiência, ganhar competência onde todos adquirem uma visão real dos problemas e das situações.

O significado do termo “adaptação” incorporado à AO está alinhado às teorias comportamentais, que, no contexto organizacional, tem o sentido de moldar o comportamento ao ambiente (ANTONELLO, 2011). Conforme a autora, a abordagem comportamental avança no significado do termo “rotinas”, “a ele incorporando formas, regras, procedimentos, convenções, estratégias, tecnologia em torno das quais as organizações são construídas e por meio das quais elas operam” (ANTONELLO, 2011, p.42).

Assim, a aprendizagem é vista pelas teorias contemporâneas de aprendizagem como um processo e não como um resultado (LEVITT, MARCH, 1988, p. 333 tradução nossa), isso coloca o indivíduo no centro da aprendizagem, onde, a partir do significado que ele atribui às suas experiências, ele pode criar conhecimento ou transferir. Esse processo estaria ligado à experiência que pode ser transferida ou reconhecida como um comportamento aceitável dentro de um conjunto de rotinas que fariam parte da memória organizacional. Para Levitt e March (1988, p. 327 tradução nossa), a “aprendizagem organizacional depende das características das memórias individuais. As lições das experiências são mantidas e acumuladas dentro das rotinas apesar da rotatividade de pessoal e da passagem do tempo”. A AO presume que as lições extraídas das experiências são acumuladas através da socialização e mantidas dentro de uma estrutura de memória (LEVITT; MARCH, 1988). De acordo com Morgan (2002, p.43), só é possível pensar na AO como um processo contínuo, se as organizações forem pensadas como organismo.

As organizações vistas como “sistemas vivos”, para Morgan (2002, p. 54), são consideradas como um corpo vivo onde toda a estrutura está subordinada à sua função de sobrevivência. Assim, a empresa considerada como um organismo vivo aprende a conservar a memória, a se apropriar das experiências, a reter conhecimentos e a interpretar os resultados. Essa parece ser uma função que a AO desenvolve dentro da empresa. Ser um processo cuja finalidade é potencializar a capacidade dos trabalhadores para construir novos conhecimentos na relação entre estes e o meio. Desta forma, a AO engloba um aspecto muito específico. Ela se preocupa em disponibilizar estruturas para o armazenamento e compartilhamento do conhecimento. No entanto, ela não ensina, ela potencializa as capacidades dos indivíduo lançando o “desafio de

aprender constantemente e, o que talvez seja ainda mais importante para as organizações, de aprender a aprender” (MORGAN, 2002, p. 98).

Não é por acaso que “a nova linguagem da aprendizagem não é apenas o efeito de mudanças teóricas e conceituais” Biesta (2013, p. 34), cada vez mais estamos vendo as organizações criarem suas próprias estruturas para a aprendizagem. Hoje uma realidade refletida sobre a forma como as organizações se reconhecem como aprendentes é utilizando-se da aprendizagem e de conhecimento facilmente transferido. Isso foi o que tentei explorar até agora, como as organizações aprendem e como elas deflagram oportunidades sobre o conhecimento e sobre a aprendizagem.

Agora, antes de passar para o Capítulo 4, convido o leitor para retomar o Quadro 7 do capítulo da metodologia, onde apresento as características das categorias, para efetivamente apresentar as análises no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4

4 COMO AS EMPRESAS USAM A AO PARA MOBILIZAR A NOVA LÓGICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL?

Desenvolvo neste último capítulo as análises das três categorias como uma contribuição para pensar o atual discurso sobre a formação profissional no mercado de trabalho brasileiro. Exploro as categorias aprender pelo *saber fazer*, aprender pelo desenvolvimento de *competências* e aprender pela AO. Mostro como, nas atividades de ensino e nas orientações profissionais dos anos de 1950-1989, a aprendizagem aparece como formação técnica, orientação e qualificação. No decorrer dos anos, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho levaram à revisão das propostas pedagógicas, o qual a empresa começa a ser vista como um lugar de aprendizagem. No plano educacional, a linguagem empresarial começa a determinar outros significados para a aprendizagem. O discurso para a formação dos anos de 1990-1999 passa a ser o do desenvolvimento de competências. Agregar competências individuais às organizacionais passa a ser um diferencial competitivo. Nota-se que a formação dos anos 2000-2010 ganha uma dimensão individual, relacionada a um conjunto de competências desenvolvidas, de experiências e aprendizagem que o trabalhador adquiriu ao longo da sua trajetória profissional, mobilizando um trabalhador útil para as empresas, economicamente viável, com perfil competitivo e adaptado.

4.1 Reinventando o aprender pelo saber fazer

O aprender pelo *saber fazer* é uma categoria presente na educação profissional e no trabalho durante quase todo o período dos anos de 1950-1989. Atribuo essa condição estável à solidez com que a sociedade se encontrava. Centrada numa tendência pedagógica tecnicista, a condução dos processos educativos apresenta muitas características da tendência pedagógica renovada por estarem ligadas ao Movimento da Escola Nova. O pragmatismo de Dewey (1971) apresenta-se com força na educação profissional desse período. Evidenciando o aprender fazendo, a experiência estava relacionada ao fazer

continuo. Embora a experiência de Dewey se relaciona a uma experiência educativa³², o qual o pensamento remete a uma ação reflexiva, na educação profissional a apropriação do saber fazer dessa época se relaciona as habilidade artesanais. A legislação da educação profissional ainda hoje conserva a necessidade de uma vinculação entre o conhecimento e a aplicação desses saberes. Conforme destaca Deluiz (1995), as relações entre o trabalho humano e as qualificações profissionais eram centrais no processo de trabalho desse período. No entanto, para a autora, o determinismo tecnológico dos anos 50 e 60 traria para o futuro um grau de progresso que seria o resultado do conhecimento “refletido, portanto, em cada momento histórico, com o grau de desenvolvimento da sociedade, da ciência e da tecnologia” (DELUIZ, 1995, p. 30). Sob esse aspecto, o saber fazer é ressaltado na primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei nº 4. 024/1961, com o ensino Secundário, Comercial e Industrial, em que a formação profissional ofertada pelos cursos artesanais e de aprendizagem garantia o ensino de técnicas com uma proposta de ensino profissional, focada em conteúdos e memorização³³, conservado os aspectos da habilidade. De acordo com Deluiz (1995), a lógica da organização centrada nos conteúdos era para que estes fossem selecionados de acordo com os temas estudados, demonstrando uma preocupação com a finalidade dos conceitos e das disciplinas no processo de escolarização.

A lógica de organização curricular servia como ponte entre os conteúdos estudados e as práticas vivenciadas que não eram reduzidas ao treino. Ao contrário, o saber fazer apresentava um caráter pessoal, preciso e habilidoso. Para tal, os materiais disponíveis eram considerados essenciais para dar conta dessa organização curricular, como foi o caso da implantação dos Escritórios Modelo implantados pelo Senac para referendar a aprendizagem comercial, que

³² Para Westbrook e Teixeira (2010, p. 37), “A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida. E é nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano.

³³ O fragmento do excerto de 1955, mostra que as propostas de ensino baseada no ensino de técnicas, expandindo-se por todo o estado utilizando as Unidades Móveis, ou salas improvisadas como cinemas, associações comerciais e nas paróquias das pequenas cidades, tinha como objetivo atender os empresários, uma vez que “A falta de conhecimentos técnicos é uma preocupação constante, tanto para o segundo e terceiro setor”. (SENAC/SC, 1955, p. 43). Como pode-se ler no excerto, o ensino das técnicas acontecia com uma finalidade, afastando-se da ideia de Dewey “Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 37).

eram utilizados com a finalidade de colocar o aluno em contato com a prática. O uso desses espaços dava uma ênfase às experiências práticas, à experiência como forma de fazer, de assimilar determinadas experiências (DEWEY,1971). Como exemplo, são os escritórios e lojas modelo que passam a fazer parte da grade curricular, onde os alunos vivenciam na prática todos os conceitos pedagógicos obtidos em aulas teóricas. Essa passagem corrobora com as características do ensino que privilegiam a formação do aluno a partir de experiências educativas, que permitem a articulação dos conhecimentos já adquiridos por vivências pessoais, uma vez que a demanda de alunos da educação profissional permanece até hoje com jovens e adultos que, de alguma forma, trazem conhecimentos provenientes dos diferentes campos do saber, que objetivam a contextualização por meio da integração de suas experiências.

Ao olharmos o conceito de experiência, segundo Dewey (2010), a experiência teria um sentido de proporcionar ao aluno que ele construa e reconstrua uma interação com o objeto por meio de suas estruturas cognitivas e das estruturas disponibilizadas pelo meio. Para o autor, a educação é vida presente, e faz parte da própria experiência humana. Cabia à escola propor um ensino que valorizasse todas essas condições. A experiência direta sobre o meio pelas atividades exercidas possibilitaria ao aluno adequar suas necessidades individuais ao meio social em que vive. Neste sentido, Enzweiler (2017, p.113) destaca que a experiência pode ser entendida como um “aperfeiçoamento constante das conduções individuais, implicando a internalização de um hábito e de uma postura educativa frente à vida”. Essa dimensão é agregada à educação profissional, conforme realça Deluiz (1995), pela valorização dada à realização das ações, do experimentar, que, não só na escola, mas como em outros espaços, torna-se uma forma de organização e desenvolvimento do conhecimento. O aprender fazendo está fortemente vinculado às tentativas experimentais, às descobertas e ao interesse do aluno, que decorrem de forma livre e espontânea. Essa característica da educação profissional de favorecer a experiência do aprender explorando outros ambientes, além da sala de aula, é apontada no trecho a seguir, evidenciando a necessidade de uma estrutura física para tal:

Os Escritórios Modelos, que tinham como objetivo, estimular os estudantes a vivenciarem uma formação num ambiente pedagógico

diferenciado. Para os professores e alunos, os cursos que aconteciam nos Escritórios Modelos impulsionavam a educação de forma diferenciada, incrementando as aulas” (SENAC/SC, 1963, p. 60)

Após as aulas teóricas os alunos participam de 2 horas de aula prática treinado o atendimento e o preenchimento dos documentos. Muitos alunos nunca preencherem um documento e não sabem usar a máquina de escrever. (SENAC/SC, 1963, p. 71).

Barato (2004, p. 227) destaca que “certos materiais didáticos pretendem ser vinculados ao ensino voltado para conhecimentos de processos nos quais integram uma rede de conteúdo relacionado às técnicas”. Nesse sentido, o foco do aprender está ligado ao ensino, apropriando-se do conhecimento e da experiência também de quem ensina, evidenciando o papel do professor. A ideia construída sobre a necessidade da vivência, como uma atividade que passou a fazer parte da grade curricular na educação profissional, confirma como nesse período a formação compreendia o ensino e a instrução com propósito de oferecer metodologias voltadas a atingir objetivos instrucionais, memorização exercícios programados para aprender fazendo, resultantes de uma instrução de repetição e treino (BARATO, 2004). Assim, o aprendiz teria condições de relacionar seu conhecimento com a técnica aprendida e aplicá-la no contexto do trabalho. Uma característica do trabalho alicerçado no saber fazer manteve-se presente nos princípios norteadores da Lei nº 5.692/71, que, voltada à profissionalização e à formação de mão de obra, conservou uma habilitação profissional baseada numa concepção tecnicista (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). A referida lei guarda uma especial atenção ao ensino e aos saberes do trabalho constituídos em diferentes espaços, o que possibilita compreender que os saberes escolares não são os únicos saberes válidos. O recorte abaixo nos dá essa dimensão do quanto as aptidões e o foco nos conteúdos eram considerados na formação do trabalhador dessa época:

Com vistas a evolução do campo da aprendizagem e da formação para o trabalho, os professores foram orientados a trabalhar conteúdos relacionados ao trabalho, pelo fato deste ser considerado parte integrante da formação, dispondo no currículo o desenvolvimento de aptidões e a iniciação para o trabalho SENAC/SC, 1973, p. 04).

Com a implantação da Lei nº 5.692/71, que fixou as bases para a organização do ensino de 1º e 2ª Grau, a oferta do Curso Ginásio Comercial e Aprendizagem Comercial serão modificados para oferecer maior carga horária de aulas práticas e a revisão de conteúdo. (SENAC/SC, 1973, p. 29).

Como se pode observar, a reforma do ensino implantada pela Lei nº 5.692/71 possibilitou articular o papel da escola ao sistema produtivo, fazendo operar por meio da educação profissional a formação voltada ao mercado de trabalho. De acordo com Harvey (1992), o trabalho produtivo compreendido como prática social se insere num conjunto de atividades que valorizava a formação como condição para o trabalho se concretizar como força produtiva para a criação, produção e organização socialmente aceitas. Assim, o trabalho concebido como uma ação que prioriza a formação de mão de obra teve nesse período a educação profissional como berço para expandir os interesses pelo projeto político educacional, com vistas à qualificação profissional para a inserção produtiva dos trabalhadores. Segundo Deluiz (1995), outro traço marcante na formação dos alunos trabalhadores desse período foi unir o interesse da produtividade ao da cidadania. A Lei nº 5.692/71 realça, no artigo 1º, a necessidade de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto regulação, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, p.77). Deluiz (1995) argumenta que essa formação se postula como potencialidade de integração das funções do trabalho com a escola. No entanto, essa articulação perdeu seus traços iniciais de formação que dava lugar às experiências e à prática dos conteúdos estudados, e foi usufruída pelas empresas como uma condição para auxiliar na mão de obra. O saber sistematizado o qual a escola possui e era levado pelos alunos foi facilmente absorvido pelas empresas, que pouco a pouco alinhavam a articulação entre a escola e o mercado de trabalho. Pode-se observar, nesse caso, que a escola se colocou num lugar de promotora do conhecimento, como fornecedora de mão de obra, conforme pode ser lido no seguinte excerto:

Compete à Instituição oferecer orientação técnica e pedagógicas, oferecendo o conhecimento em forma das disciplinas teóricas que secundariza o saber fazer. Compete ao Senac permanente assistência aos alunos das turmas de ensino comercial. O acompanhamento dos alunos nas empresas será realizado mensalmente como forma de diagnosticar a diferença cultural entre os alunos recém-ingressados; dessa forma, é iniciada uma pré-seleção grande, por meio de provas, para qualificar e melhor *adaptar* esses alunos” (SENAC/SC, 1951, p. 32 - 38).

O excerto acima, do ano de 1951, reflete os processos pedagógicos com vistas a conduzir os alunos, bem como trabalhar com aqueles que apresentavam menor adaptabilidade. A descrição do contexto e as enunciações sobre a aprendizagem e a formação dessa década mostram que a orientação técnica pedagógica tinha como finalidade acompanhar o aprendizado do aluno, o conhecimento adquirido e a prática com vistas à sua aplicação ao trabalho. A assistência aos alunos é parte da orientação, que visa trabalhar em conformidade com a Lei nº 5.692/71, que deu ênfase à aproximação da empresa com a escola com a finalidade de articular conhecimentos teóricos e sua aplicação. A política de ordem, demandada pela necessidade de profissionalização presente na Lei nº 5.692/71, disseminou uma ideologia que tinha como finalidade impor um modelo político econômico com ênfase na produtividade, fazendo operar o denominado discurso desenvolvimentista.

No que tange aos encaminhamentos sugeridos pela Lei nº 5.692/71 para a reforma do ensino de 2º Grau, formação de quadros intermediários, podem ser vistos a partir do conjunto de enunciados desse período, sobre como o discurso sobre a qualificação do trabalhador vem ao encontro de uma proposta de educação profissional para atender às transformações e demandas do mundo do trabalho. Pequenos deslocamentos no campo semântico da aprendizagem mostram essa diferenciação após as vinculações que a educação profissional faz com o mercado de trabalho, quer pelo incentivo da vivência das práticas em contato direto com as empresas, como após a conclusão do curso como uma possível contratação de emprego.

Nesse sentido, o que começou com a ideia de ser o tempo da vivência, da prática e da experiência para o aluno, passou a representar para a empresa uma condição de adaptação desses trabalhadores, implicando em um diálogo entre o que a empresa tinha como necessidade e os conhecimentos profissionais que o aluno trazia, adquiridos na e pela escola. O excerto retrata sobre essas mudanças.

Observamos que nas diversas ocupações, ocorreu mudanças nas demandas de profissionais de todos os setores. Os cursos ofertados pelo SENAC, na sua maioria são de caráter eminentemente práticos, pela própria natureza das mudanças que envolvem as programações, serão ofertados cursos rápidos, intensivos e direcionados às características empresariais. (SENAC/SC, 1979, p. 58).

Observa-se que, nas três primeiras décadas da metade do século XX, o aprender e a formação estavam relacionados ao saber fazer. Essa foi a base das primeiras relações entre trabalhador e empresa e empresa e trabalhador. O marco do modelo de ensino tecnicista oportunizou que a produção de indivíduos competentes fosse facilmente absorvida pelas empresas e indústrias, realçando melhores condições de garantia de emprego. Outro lado reconhecido do ensino tecnicista era a articulação que existia entre educação profissional e o trabalho, visto pelo fazer. Durante esses anos, o conhecimento, a técnica e o ensino eram amplamente reconhecidos pelo mundo do trabalho (DELUIZ, 1995). Essa articulação oportunizou condições de maior aproximação entre o mundo do trabalho e a escola devido ao incentivo à formação profissional dada pela Lei nº 5.692/71.

Pode-se dizer que a interferência nos tipos de produtos ofertados pelo Senac é modificada a partir do olhar da empresa. Caires e Oliveira (2016) colocam que a reforma do ensino atendeu o lado empresarial, além de ser uma medida para limitar a oferta de Ensino Superior que, supostamente, não seria economicamente viável aos tipos de empresas e negócios existentes naquela época. Mesmo assim, o propósito estratégico da profissionalização, de atender às necessidades de formação de técnicos de nível médio e atender uma parcela da população que via-se dependente da preparação profissional para ser admitida pelos postos de trabalho, foi, sem dúvida, a fixação de uma lógica que olhou primeiro o mercado e não a formação. Pode-se observar que essa lógica beneficiou as empresas no sentido de ver a força de trabalho não apenas como mão de obra, mas da oportunidade de preparar e desenvolver essa força de trabalho que, até então, era minimamente utilizada pelas empresas, uma vez que o ensino industrial não era representativo do ponto de vista econômico, sua destinação era meramente paliativa (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

O incentivo à profissionalização no Brasil e em quase todos os estados brasileiros, por programas financiados pelo governo federal com incentivo do Cinterfort, teve algumas modificações, entre elas, as mudanças na oferta dos cursos voltados à formação de mão de obra. Vê-se que, com a diminuição do financiamento dos programas, introduzem-se outras modalidades de ensino, que são reduzidas na sua carga horária, bem como no conteúdo e no conhecimento

que essas modalidades são capazes de oferecer. O trecho abaixo reforça as mudanças ressaltadas no excerto anterior, onde a instituição Senac vê a necessidade de modificar sua programação.

Apesar da retração por parte do Programa de preparação de mão de obra, no tocante a liberação de Recursos e formação de novos convênios, a conjugação de esforços do SENAC e da comunidade para a formação profissional foi levada a 111 municípios catarinenses em cursos, encontros, seminários e palestras. Considerando a natureza qualificação profissional, como um dos fortes parâmetros de avaliação da qualidade, as modalidades operativas atuaram, preferencialmente, na preparação de novos profissionais. (SENAC/SC, 1980, p. 17).

No decorrer do ano de 1980, às programações foram modificadas com vistas e elevar a produtividade e os padrões de desempenho dos recursos da empresa que serão realizados além dos cursos, através de treinamentos, simpósios e consultorias. (SENAC/SC, 1980, p. 29).

No sentido da expansão da profissionalização, a formação apresentava-se como uma segurança. Não quero dizer com isso que, após formado, o aluno teria emprego garantido. Mas as condições para aqueles que tinham uma profissão e conhecimento técnico sobre ela eram de uma estabilidade para a empresa contratá-lo, assim como a formação era por áreas de atuação para desenvolver uma dada função. Essa estabilidade se dava devido à concepção que se tinha de trabalho. Nesse aspecto, tanto para a empresa quanto para os trabalhadores, o trabalho representava algo sólido que exigia conhecimento e domínio das técnicas que dependiam do trabalho humano qualificado (DELUIZ, 1995).

Uma constatação de Deluiz (1995), sobre o trabalhador com conhecimento e domínio das técnicas, se refere ao processo de trabalho na década de 1980. Até aqui, é possível ver como a educação profissional e o ensino não sofreram grandes alterações. Embora houvesse todo um jogo de interesses, implícitos na Lei nº 5.692/71, as mudanças que modificarão a categoria aprender pelo saber fazer começaram a surgir após os anos 1980 devido às transformações e demandas do mundo do trabalho. De acordo com Deluiz (1995), devido aos “novos padrões de concorrência entre empresas e a especialização flexível [...] trará como consequências mudanças no processo de trabalho, a terceirização das atividades, a precarização do trabalho e a exclusão de trabalhadores” (DELUIZ, 1995, p. 35). No excerto seguinte é possível ver como a educação profissional reage a essas dificuldades ocasionadas pela baixa

contratação de técnicos, devido às dificuldades relativas ao progresso anunciado pelo milagre econômico e, posteriormente, às crises durante os anos 1980.

Para consolidar essas mudanças, a educação profissional do Senac contou com o apoio do CINTERFOR, que tinha como objetivo realinhar planos para as novas ocupações que viriam a despontar após a superação da crise no mercado.

Face ao ajustamento da Organização frente as dificuldades provocadas pela diminuição das atividades econômicas do país. [...] a baixa procura de alunos nos cursos técnicos profissionalizantes e a contratação reduzida dos postos de trabalho do segundo setor em todo o País, algumas profissões foram substituídas e não existem mais necessidade de oferta de cursos. A procura pelas contratações estão se direcionando pela empregabilidade. (SENAC/SC, 1982, p. 40-41).

Observa-se que um discurso que começa a aparecer com veemência atrelando educação profissional e qualificação se refere às consequências das mudanças no processo de trabalho, à desestabilização do mercado, à falência de muitas empresas de pequeno e médio porte, ocasionando demissões e redução de quadros. Aqui, pode-se ver o início da desestabilização, não só do trabalhador que não possuía conhecimento suficiente para manter-se no emprego, como das empresas que, por condições estruturais e o estímulo à competitividade, não conseguem se manter e decretam falência. Essa desestabilização representa o que Deluiz (1995, p.43) denomina de “transformações ocorridas na base técnica e na organização do trabalho”. Essas transformações serviram para que mais tarde empresa e trabalhador se recolocassem no mercado sob a ênfase da valorização. A empresa entraria no mercado para competir com a valorização *de marcas* e patentes, e o trabalhador, com a valorização técnica profissional. A valorização profissional, como Deluiz (1995) coloca, passou a ser atribuída às qualificações profissionais que “se condicionaram às formas de organização do processo de trabalho, que por sua vez, redefiniram as qualificações exigidas aos trabalhadores e os modelos de ensino” (DELUIZ, 1995, p. 83-84). Com essa mudança no tipo de valorização dada para determinadas qualificações, diversificam a oferta de cursos e outras ações educacionais, incluindo a oferta de ensino via sistema de Tele-educação, que operava por correspondência com a finalidade de atingir uma clientela sem condições de frequentar cursos em horários e em locais fixos. Nota-se que a

mobilização dos trabalhadores para a qualificação é no sentido de ter uma profissão. Profissão nesse período é sinônimo de emprego, condições diferenciadas de trabalho por um longo período.

Vê-se que, nesse cenário, as condições que os cursos técnicos profissionalizantes ofereciam, em termos de profissões, já eram vistas como uma resposta para a sociedade, uma vez que o acesso ao ensino superior era limitado. Os técnicos de nível médio, nesse período, terão as profissões ressaltadas com maiores garantias de emprego. Contudo, o interesse pelos cursos técnicos no Brasil foi rapidamente substituído pelos cursos de qualificação, como foi o caso do Senac, que teve o desligamento do ensino formal, o Ginásio Comercial, no ano de 1978. Com isso, notórias mudanças começaram a acontecer com a educação profissional, permitindo alterações nos conteúdos, criação de novos cursos para atender diferentes demandas, transformações das escolas do Senac/SC para Agências e Centros de formação profissional, com o propósito de reconstruir uma imagem de educação profissional renovada e de acordo com as principais tendências do mercado, agora com um leque maior de cursos, programas e treinamentos.

Contudo, os impactos da crise de 1980 atingiram a educação profissional, remodelando suas ações no que diz respeito à qualificação para o trabalho. O mercado sofreu reflexos da subutilização da força de trabalho, a desestabilização do mercado começa a imprimir uma lógica de que tanto a educação quanto as empresas e os trabalhadores precisam inovar e estar em constante aperfeiçoamento. Como se pode ler no excerto, uma forma de enfrentar a instabilidade seria pelas mudanças provocadas nas relações de trabalho e o enfrentamento da crise contaria com a renovação dos recursos humanos.

As crises podem ser superadas com trabalho e capacitação em cursos que venham inovar a forma de realizar as atividades comerciais que irão modificar drasticamente a forma de atendimento, negociação e relação com o cliente. (SENAC/SC, 1984, p. 47).

A introdução de inovação tecnológica no processo produtivo levou a educação profissional a inovar não apenas com recursos, mas atuando sobre a força de trabalho. A busca por um diferencial não era apenas um requisito pertencente às empresas que desejavam superar a crise de maneira tradicional,

mas principalmente capacitar de forma diferenciada o capital humano como recurso indispensável para essa nova realidade. Nota-se que, nos anos anteriores a 1980, o saber fazer estava voltado a condições técnicas, como aprimoramento, desenvolvimento e orientação. A ênfase no campo semântico da aprendizagem não se referia a algum conhecimento que pudesse ser reconhecido como diferencial agregado à formação profissional. Essa condição era inexistente. Mostrar algo novo, atrativo e capaz de ser reconhecido pelo mercado, com condição de troca, antes de se tornar um diferencial, precisava ser valorizado pelo mercado como posto pela teoria do capital humano.

Para isso acontecer, foi preciso criar uma cultura organizacional fortalecida na “expressão ‘recursos humanos’ aplicada à gestão das pessoas que trabalham nas organizações” (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 285). Isso foi possível devido às interferências que as empresas tiveram sobre qual o tipo de formação profissional requerido pelo mercado. A esse respeito, o CINTERFOR contribuiu ativamente para que as instituições de formação profissional pensassem em como poderiam agregar em seus cursos, programas e treinamentos, saberes que as empresas reconhecessem como um diferencial.

Para dar conta desse perfil em construção, a linguagem da formação profissional foi reelaborada com base em capacitações, programas e treinamentos que passaram a acontecer dentro das empresas, trazendo uma renovação para a oferta de cursos. Nota-se, conforme a figura 2, na ênfase do campo semântico da aprendizagem, na década de 1980, como as palavras “reciclagem”, “valorização” e “assessoria” começam a fazer parte da construção de um perfil profissional que pode se atualizar a todo tempo, reutilizando seus saberes e valorizando o seu potencial.

Com a urgência em modernizar os processos de trabalho, pensar um trabalhador com perfil compatível com requisitos extraídos dos recursos humanos, a formação é redirecionada olhando outros aspectos, por exemplo, a seleção do público-alvo. Essa seleção tem por objetivo diferenciar as expectativas dos trabalhadores e as suas necessidades de capacitação. Observa-se que ocorre uma mudança na linguagem da educação, na forma de abordar a qualificação. Agora já não são apenas cursos, mas programas, conteúdo específicos e diferenciados que podem ser desenvolvidos dando sentido àquilo que a empresa e o trabalhador precisam. A linguagem renomeia

as expectativas do trabalhador, que anteriormente era desenvolvido por um ensino que considerava conteúdos disciplinares, para priorizar necessidades pessoais relacionadas às competências de que o mercado precisa. Basta saber o que os quadros de ocupações buscam em um dado momento, que o trabalhador pode buscar, em alguma das modalidades de educação profissional, cursos que atendam às suas necessidades de desenvolvimento.

Os cursos e programas ofertados em todas as modalidades de educação profissional e níveis de escolaridade, terão como público alvo pessoas com escolaridade variável, que objetivam desenvolver competências necessárias ao exercício de uma ocupação com identidade reconhecida pelo mercado de trabalho. (SENAC/SC, 1984, p. 42).

De acordo com Deluiz (1995), a diversidade de programas de formação modernizou também os processos de qualificação, que não dependeriam apenas de instituições educacionais. Os instrutores especializados e atentos às mudanças, e dispostos juntamente com as empresas a inovar, iniciam um movimento na reinvenção dos modos de ensinar, para quem ensinar, e como ensinar. A reinvenção dos cursos de capacitação tinha como objetivo atender uma demanda que não era mais aquela que buscava a profissionalização em massa, mas uma demanda de trabalhadores que desejam inovar na sua própria qualificação. Conforme sugere o excerto a seguir:

Concentramos esforços através do Programa de Desenvolvimento e Assessoria Empresarial no atendimento às empresas e setor terciário, com instrutores especializados desenvolvendo cursos nas próprias Organizações. Acompanhando as inovações tecnológicas da sociedade brasileira, implantamos com apoio do DN métodos e técnicas de ensino inovadoras. (SENAC/SC, 1985, p. 04-05).

As novas formas de trabalho se efetivam a cada dia nas empresas. Os Programas de Desenvolvimento precisam se adequar ao que cada empresa necessita. Outro ponto a considerar é a iniciativa da própria empresa em construir juntamente com o Senac um programa que atenda às suas necessidades. (SENAC/SC, 1985, p. 27).

Os movimentos que começam a surgir na reinvenção do ensinar, tocantes ao local, conteúdo e metodologias que a educação profissional estava habituada a oferecer, começaram a vislumbrar novas alternativas de fazer chegar qualificação profissional para o trabalhador. Parte dessa reinvenção é fruto das transformações que o mundo do trabalho apresentava atinentes à formação do

trabalhador das décadas de 1950-1980, até então amparadas no modelo taylorista e fordista. O arranjo de formação do trabalhador desse período voltava-se para o controle, o comportamento disciplinado e o trabalho mecanizado que começava a ruir. A formação do trabalhador presente nos modelos da administração com evidência no taylorismo e no fordismo sintetiza uma expressão de trabalho calcado na execução e no controle, oriundos da tendência pedagógica tecnicista. A superação dessa tendência para a educação profissional foi um dos motivos pelos quais a educação profissional corroborou ativamente com a reinvenção do saber fazer. As ideias da pedagogia libertária, que se consolidou a partir do início dos anos 80, contribuíram para a implantação de uma forma renovada de ver o ensino e o conhecimento. Um dos principais pressupostos será avançar no sentido de que a formação profissional dever contribuir com a preparação de um tipo de trabalhador, com autonomia que lhe permita formar o próprio juízo de valor, com capacidade de escolher, de decidir e se colocar no mercado. Essa condição de autonomia superou a visão tecnicista de ensino, que exigia conhecimento técnico e científico, para dar lugar a uma formação alimentada por processos individuais e autônomos.

Ao final dos anos de 1980, a educação profissional foi fortemente influenciada pela Teoria do Capital Humano, e voltou-se ao ensino de conteúdos que pudessem ser considerados diferenciais. Via-se a formação atinente ao século XX que exigia um trabalhador de comportamento disciplinado, formado para trabalhar numa organização, que precisava de um trabalhador envolvido com atividades mecânicas, cujo propósito organizacional era a exploração das capacidades físicas e de desempenho, mudar para uma formação profissional menos mecânica e mais intelectual e cognitiva (KLAIN, 1998).

As características de um tipo de trabalho, o qual a formação profissional atendeu durante os anos de 1950-1989, podem ser entendidas de acordo com Foucault (2017, p. 136), onde a “exploração econômica separa a força e o produto do trabalho”, porque não interessa mais a coerção disciplinar relacionada ao corpo, interessa articular a disciplina com um novo tipo de comportamento a ser exigido do trabalhador. No momento atual espera-se do trabalhador que ele tenha atitude e competência. Vê-se que diferentes formas de exploração da força de trabalho serão criadas, não mais pelo esforço do serviço braçal, mas pelo modo de colocar o trabalhador diante de novas forma

de aprender. De acordo com Foucault (2017), os trabalhadores desse século tinham o corpo enquadrado na disciplina, pois esse modelo de trabalho “aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 2017, p.135-136). As técnicas administrativas e econômicas de controle, estudadas pelo autor, foram utilizadas no modelo de trabalho industrial, para constituir um tipo de trabalhador possuidor de um comportamento disciplinado, apto a receber instruções e a ser treinado. O princípio educativo, em termos econômicos da relação empregador *versus* empregado, era treinar o trabalhador para desempenhar apenas uma etapa do processo produtivo, de modo repetitivo durante toda a jornada de trabalho, por quase toda a sua vida. O aumento da produção com menor tempo e maior lucratividade era um fator indispensável para a organização do trabalho disseminado no modelo fordista (HARVEY, 1992).

Os processos de trabalho e as funções tão bem definidas durante os anos 1950-1989 deram espaço para um comportamento que desafiasse a comodidade e a padronização. Com isso, a formação profissional priorizou ensinar o trabalhador a desenvolver as suas capacidades, objetivando a reinvenção do aprender. Os contatos com o professor, com a sala de aula e com a escola poderiam ser ampliados para as empresas, cujos locais disponibilizavam uma infraestrutura que possibilitava diferentes experiências, lidar com situações inesperadas e resolver problemas. Essa mudança implicou para a educação profissional romper lentamente com a forma como via o aluno e como conduzia os métodos didáticos pedagógicos. Avaliar um aluno que aprendia ampliando habilidades e talentos, aos poucos foram substituídas pela aprendizagem e a realização das técnicas ou das respostas dadas às perguntas e pelas notas recebidas como resultado da sua aprendizagem. O processo artesanal dos ofícios, foi lentamente sendo substituído pela aprendizagem de pequenos processos dentro da empresa.

Assim, a formação profissional, apoiada num modelo de avaliações e exercícios práticos, passou a considerar o aprendizado do aluno a partir da validação das suas capacidades cognitivas para solucionar um problema, tomar uma decisão ou saber agir numa determinada situação.

Contudo, essa mudança pedagógica não surgiu por uma renovação do processo educativo, ela emerge de acordo com os significados atribuídos ao

trabalho em cada época, e o que se espera do trabalhador. Segundo Harvey (1992), esse é um elemento-chave para se compreender a organização do trabalho no século XXI e as implicações desse modelo e as suas mudanças. Conforme Harvey (1992, p.135), o declínio do fordismo fez surgir a reinvenção do trabalho, pois o “período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo”. O aspecto econômico da produção e do consumo em massa estava à beira da maior crise. No entanto, a preocupação concentrava-se na reinvenção do trabalho e não do trabalhador. Até esse momento, tratava-se de uma formação profissional determinada e regular, a partir da reinvenção do trabalhador, a formação passa a ser mais moldável, significando para o aluno uma autoria para aquilo que faz. Nesta lógica, a empresa lhe dará condições para interações diferenciadas com finalidades de torná-lo capaz de criar, inovar e propor soluções para problemas empresariais.

Como se pode ler no excerto abaixo, o empresariado facilita essa condição, antecipando caminhos para qual tipo de formação profissional a instituição deve oferecer:

Os empresários apelam a uma adequação do ensino às necessidades do mundo moderno, do domínio da tecnologia e da urgência de um ensino profissionalizante que possa atender e formar pessoas que saibam substituir a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de maneira a atender as dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade. O Senac precisa mais do que nunca se aproximar dos empresários e encontrar saídas para acompanhar as tendências do trabalho. (SENAC/SC, 1987, p. 29).

Pode-se observar que as décadas de 80 e 90 ampliarão o discurso para a adequação do ensino inerente à formação do trabalhador, fortemente difundida na Lei nº 5.692/71. Os ajustes ampliarão a criação de uma nova base para a educação profissional. Diminui o ato de ensinar e ampliam-se as ações para instrumentalizar. A formação profissional se preocupará em instrumentalizar a força de trabalho pelas novas metodologias de ensino, pelos programas desenvolvidos na proporção em que cada empresa precisa, para diversificar a oferta de produtos, inovar e aumentar a competitividade. O excerto abaixo intensifica como as novas exigências do mercado determinam novas funções para a educação profissional, e como ela trabalha com essas informações conduzindo mudanças.

Urge a necessidade de mudar o perfil da escola e trazer novos empresários para o Senac por meio de uma série de atendimentos personalizados com seminários, palestras e eventos. A finalidade é apresentar aos empresários as mudanças na metodologia dos cursos oferecidos, até então muito tecnicistas, voltados apenas ao ensino de técnicas. A estruturação dos cursos será contemplada com conteúdo e planos de ensino que favoreçam os conhecimentos e atitudes inerentes ao saber fazer e que passarão a ser oferecidos na forma de cursos *in company*. (SENAC/SC, 1989, p. 71).

Vê-se, a partir do excerto, como a instituição se renova a partir de condições externas. Assim como ela passa a dar respostas positivas a essas mudanças revendo todos os seus cursos e propondo alterações nos seus conteúdos. Essa resposta não é apenas dada ao mercado, no caso do Senac, essa atuação atende a uma vinculação maior, que se dá juntamente com o CINTERFOR. O objetivo para a formação profissional advindo desse órgão é de que as instituições de formação profissional deverão ir se “atualizando, incorporando e adaptando as metodologias, pedagogias, ferramentas, materiais didáticos e formas de oferecer a formação” (CINTERFOR 2013, p. 65). A reinvenção do aprender pelo saber fazer trouxe outras possibilidades de formação profissional. A ligação entre as empresas e a educação profissional ficou mais próxima, dando a ela um sentido de cooperação. Por um lado, as empresas sabiam do que precisavam, e, por outro, a educação profissional era vista mais do que nunca como uma resposta para as empresas projetarem a longo prazo os investimentos em qualificação. A necessidade de adequação do ensino clamada pelos empresários pulverizou-se por todo o Brasil no final dos anos de 1980, onde começou-se a falar em Programas de Desenvolvimento. De acordo com Paschini (2006), os Programas de Desenvolvimento são pensados estrategicamente como um conjunto de atividades de ensino profissional cuja finalidade é adequar os trabalhadores às suas funções.

A crescente busca pelos programas, nesse período, se deu pelo fato de que os empresários não desejavam mais o ensino formal como até então eram ofertados. A formação em massa era considerada incapaz de formar os profissionais para ocupar cargos oferecidos pelo mercado de trabalho (PASCHINI, 2006). No entanto, nessa época, as empresas ainda dependiam das instituições profissionais para pensar esses programas e qualificar seus trabalhadores. Como se pode observar, para passar de uma instituição que ensina, para uma instituição que instrumentaliza, modificando os seus métodos

e técnicas de ensino, foi necessário à instituição mostrar que as transformações que estavam afetando as configurações sociais do trabalho estavam também modificando a oferta da educação profissional. Para isso, foi preciso mostrar que a educação profissional estava engajada acompanhando as mudanças, não apenas como executora da qualificação, mas com uma instituição que se colocava numa condição de prestadora de serviços. A reinvenção do saber fazer se delineava gradualmente, atendendo a um perfil de trabalhador que não precisaria mais de tanto conhecimento formal, precisaria aprender a articular, a transferir, a mobilizar os conhecimentos.

Dessa forma, se antes um trabalhador se colocava no mercado pelo conhecimento que tinha das técnicas, agora a exigência era buscar trabalhadores que tivessem capacidade de aprender dentro da empresa, em contato direto com ambientes mais tecnológicos, com infraestrutura e equipamentos que a teoria sozinha nunca conseguiria demonstrar. Vê-se uma virada na formação profissional, induzida a atender esta nova realidade que começa por inovar deixando de lado os métodos clássicos de formação, e passa a valorizar a qualificação profissional em ambiente empresarial, oportunizando aos alunos a solução de problemas em tempo real e a aplicação do conhecimento. Motivados a vivenciar na prática conteúdos até então trabalhados em sala de aula, as vivências oportunizadas pelas empresas ganham força e servem como promotoras para o ajuste de um modelo de formação profissional de acordo com o que as empresas precisam.

Esses ajustes propostos pelas empresas modificaram a proposta pedagógica dos anos seguintes, facilitaram um contexto de aprendizagem resumido, valorizando mais os aspectos interacionais do que o conhecimento e os conteúdos estudados. A valorização das habilidades e atitudes passou a ser o eixo principal atribuído à qualificação profissional. Com isso, a fragmentação do conhecimento se acentua ainda mais quando não há mais exigência da escolarização, e sim pensamento sobre itinerário formativo que pode ser contemplado com o aperfeiçoamento empresarial. Nota-se que, ao fazer um investimento nos conhecimentos inerentes às ocupações, obscurece o sentido da formação profissional e surge uma investida na agregação de competências individuais às organizacionais. Isso justifica a necessidade mínima de escolaridade, que pode ser suprida com o ensino médio, e o complemento se

daria com cursos que possam oferecer a flexibilização, a articulação e a especialização. Uma proposição técnica implantada pelo Senac/SC para atender essa demanda foi a revisão da proposta pedagógica, conforme excerto.

Os três grandes objetivos institucionais concentraram todas as atividades do DR/SC de modo a atender os mais diversos segmentos sociais com Formação, Valorização Profissional e Desenvolvimento Empresarial. A proposta pedagógica e o currículo serão revistos de acordo com as novas organizações do trabalho. A revisão pretende rever a parte teórica dos cursos e a parte prática. As atividades destinadas a qualificar e requalificar independente da escolaridade prévia ou não, deverá estar regulamentada no currículo, oferecendo cursos de desenvolvimento e aperfeiçoamento empresarial em parceria com as empresas. (SENAC/SC, 1983, p. 31).

A renovação na proposta pedagógica flexibilizou a oferta de cursos e a estrutura curricular que, até o final dos anos 1970, estava focada nos cursos de aprendizagem comercial e cursos de capacitação e aperfeiçoamento. Ao final dos anos 1980, a educação profissional daria a sua maior contribuição para que as mudanças organizacionais acontecessem. Implantar a metodologia para competências para os cursos ofertados nos anos seguintes. Essa decisão se amparou nos encaminhamentos políticos que o CINTERFOR tinha para formação profissional, não só para o Brasil, como para a América Latina. A unificação de metodologias e processos destinados à formação baseada em competências deu uma característica de identidade própria para o trabalho do século XXI. Propiciar uma profissionalização baseada no domínio das novas competências necessárias ao exercício de uma profissão.

O SENAC hoje, integra o Conselho Federal de Mão-de-Obra, cuja principal atribuição é a de estabelecer normas e diretrizes da Política Nacional de Formação Profissional. No plano internacional, é filiado ao CINTERFOR Órgão da OIT (Organização Internacional do Trabalho). O SENAC atingiu, na sua ação três objetivos: Formação Profissional, Desenvolvimento Empresarial e Valorização Profissional. Preparação do homem para o trabalho, com o objetivo de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao exercício profissional, através de cursos, seminários, palestras, estágios, simpósios e outros. Desenvolvimento Empresarial, Programações dirigidas a grupos de empresas, bem como a uma empresa determinada, com vistas a elevar a produtividade, a rentabilidade e os padrões de desempenho dos recursos da empresa, realizadas através de cursos, treinamentos, simpósios, consultoria e assessoramento. Valorização Profissional Programa de valorização dos profissionais, das profissões, as pessoas que almejam o ingresso no trabalho e das que estão nele engajadas, segundo critérios que resguardam a verdadeira relação HOMEM/TRABALHO. É objetivada através dos programas específicos de Orientação para o trabalho, da Informação Profissional, das atividades com grupos Representantes de Classes,

das atividades comunitárias, da Divulgação de Intercâmbios e outros. (SENAC/SC, 1990, p. 02).

A disseminação do discurso sobre as competências, durante os anos 1990, sugere uma mudança de comportamento que irá refletir não apenas no trabalho, mas no que se espera em termos de desempenho. A categoria a seguir, aprender pelas competências, relaciona os investimentos nas competências pessoais para que as pessoas tenham habilidades para acompanhar a evolução da sociedade marcada pelo avanço das tecnologias e do conhecimento.

A noção de competência que discutirei no próximo item está articulada com os referenciais da OIT, que reforçam a ideia de desenvolvimento das competências profissionais para progredir na empresa ou mudar de emprego. Os encaminhamentos da OIT, somados às orientações que o Relatório Jaques Delors dará à educação profissional, colocarão em prática o trabalhador do século XXI.

Pode-se dizer que os primeiros vestígios para a AO ir se constituindo no contexto da educação profissional no Brasil estavam na influência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas ocupações, que levaram à revisão das propostas pedagógicas, aproximando o discurso empresarial e a empresa com o sentido de reinventar as formas e os processos de aprender. Com a necessidade de dar respostas rápidas aos novos desafios, as competências são focalizadas como modelo de formação de recursos humanos compatível com a forma de organização do trabalho que surgia, a modernização produtiva. A organização do trabalho que se consolidou sob o modelo das competências evidenciou processos de aprendizagem que priorizaram o desenvolvimento de competências cognitivas e comportamentais que assumiram um caráter de adaptação às mudanças, ao invés de propiciar o saber técnico e a formação do trabalhador amparada no conhecimento.

O deslocamento do conceito de qualificação presente na categoria saber fazer para o conceito de competências será discutido na análise a seguir, onde o ponto de partida será a ênfase que os organismos internacionais OIT, CINTERFOR e OCDE darão ao desenvolvimento de competências individuais, o saber ser, agregadas às competências organizacionais no sentido de manutenção das empresas e dos trabalhadores diante de novos processos de trabalho.

4.2 Agregando competências individuais às organizacionais: a ênfase nas capacidades laborais

A aplicação do conceito de competências vem tendo forte influência da conjuntura internacional da economia globalizada e dos novos problemas que vêm sendo postos com a questão do desemprego e de necessidade de reconversão industrial. Por outro lado, a enorme expansão do emprego informal e dos serviços põe em crise os métodos tradicionais de formação e reconhecimento das capacidades do trabalhador. (OIT CINTERFORT, 1999, p. 67).

A orientação do Departamento Nacional é introduzir em todos os cursos a metodologia por competências como finalidade de desenvolver em todos os cursos conteúdos relacionados a habilidades cognitivas, construídas mediante aprendizagem no ambiente de trabalho ou fora dele. A postura pessoal, aprender a pensar e a refletir de maneira atual é uma condição para a formação do trabalhador do novo mercado de trabalho brasileiro. (SENAC/SC, 1989, p. 23).

O ensino como tal o fazíamos, assentava-se sobre objetivos instrucionais, nas instruções planejadas de acordo com exercícios programados, no uso dos materiais didáticos desenvolvidos pelo Departamento Nacional. A aplicação dos exames e provas utilizados na pré-seleção para qualificar os alunos não apresentam mais a mesma utilidade devido a sua incompletude. O ensino deverá valorizar as intensas competições próprias dos ambientes instáveis garantido o conhecimento técnico e considerando outros conhecimentos e habilidades fundamentais. (SENAC/SC, 1992, p. 41).

As empresas precisam contar com profissionais que apresentem certas características e competências como: saber trabalhar em grupo; estar disposto a aprender sempre; ser versátil e capaz de solucionar conflitos e problemas; ser persistente e perseverante; ser criativo; ter visão de longo prazo. As empresas consideram essas características como um diferencial, algo que surpreenda a expectativa dos clientes e atenda às suas necessidades, modificando produtos e criando novos serviços para a empresa. (SENAC/SC, 1994, p. 76).

Com base nos excertos apresentados acima, nesta seção analiso a categoria competências como um pilar para a empregabilidade, o qual trará reflexos na qualificação para o trabalho durante toda a década de 1990. Ao discutir as competências, são evidenciados os interesses globais no investimento de competências e a leitura econômica que as empresas fazem desse período para trabalhar a articulação das competências individuais às organizacionais. No último item, retomo os reflexos da formação baseada em competências e as contradições entre a certificação como instrumento de inserção social e as desigualdades causadas pela falta do preparo técnico indispensável à formação profissional.

O conjunto de excertos apresentados acima refere-se ao final dos anos de 1980 até os anos de 1999. Os enunciados mostram que as mudanças

ocorridas nas esferas política, econômica e social começam a se fazer presentes com mudanças na educação profissional. Na esfera educacional, as mudanças são introduzidas sob as demandas das transformações nos processos de modernização produtiva (RAMOS, 2001). Na educação profissional, vimos que os movimentos decorrentes das tendências pedagógicas progressistas, somados às transformações nos processos produtivos trarão uma nova reflexão ao debate educacional sobre a formação para o trabalho. A intensa mobilização da sociedade na busca por uma educação crítica e emancipatória no final dos anos de 1970 e 1980 veio ao encontro das tendências pedagógicas progressistas, cujo propósito era a superação de um modelo de sociedade excludente, e em que, por meio de um papel renovado da escola na sociedade, seria possível desenvolver mecanismos de mudanças institucionais para minimizar as desigualdades. Entre os anos de 1970 e 1980, via-se o papel ativo das tendências pedagógicas progressistas percorrerem os discursos educacionais mobilizando um projeto de educação que fosse capaz de transformar a realidade (RAMOS, 2001).

Para a educação profissional, as ideias que se constituíram a partir da idealização das pedagogias progressistas nortearam os processos de ensino-aprendizagem em dois aspectos marcantes. Um refere-se à superação da tendência tecnicista em que o papel da escola estava voltado a produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. O outro diz respeito às metodologias utilizadas pelo tecnicismo, consideradas excessivamente técnicas, voltadas ao aprender fazendo, repetição, treino e cópia. Já, no final dos anos 1980, é possível ver a superação do tecnicismo educacional desconstruindo a sua base, que sustentava-se sobre o ensino da eficiência e da produtividade, e se misturar a uma nova linguagem educacional que encontrará, nas tendências progressistas libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos, a idealização de uma escola conscientizadora, voltada a problematizar a realidade e a trabalhar pela transformação social.

No entanto, com a abertura política nos anos 1980 marcada pelo fim do regime militar no Brasil, nota-se uma profunda mudança no papel da escola e nas relações entre professor e aluno, que impactarão na valorização do conhecimento até a forma da sua exposição. Segundo Ramos (2001), o interesse por uma escola verdadeiramente democrática se solidificará num

projeto de escola que corresponda com os anseios da classe trabalhadora, visando à superação do modelo tecnicista que deu à escola um papel articulado com o sistema produtivo para o aperfeiçoamento do sistema capitalista, preocupando-se com a formação de indivíduos para o mercado de trabalho de acordo com as exigências da sociedade industrial tecnológica (RAMOS, 2001).

Essa superação, por mais que fosse considerada um anseio da sociedade para politizar a classe trabalhadora, deseja dar à escola o reconhecimento de espaço social para apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão da realidade. Essa condição possibilitou muitas mudanças no entendimento sobre a apropriação do conhecimento acumulado, e o que se pode constatar é uma imensa lacuna deixada pela formação profissional entre o saber e o saber fazer. Essa lacuna se dá entre o conhecimento técnico e a construção subjetiva do conhecimento que passou a ser o ideário das propostas pedagógicas a partir dos anos 1990. Assim, vimos surgir uma nova lógica de formação profissional que supera a formação baseada no tecnicismo devido às demandas da sociedade industrial, e vimos surgir a partir da modernização produtiva outra lógica de formação, que culminará com os propósitos difundidos pela OIT e OCDE. O trecho a seguir mostra o deslocamento de um sistema educacional centrado na formação com conhecimentos e conteúdos tradicionais, sugerindo uma formação que requer a complementação de um novo tipo de aptidão profissional, as competências.

Em estudo feito há pouco pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), se diz que embora tenham se realizado importantes avanços em acesso e permanência, continuam existindo grandes lacunas em assuntos educacionais “a mudança tecnológica e a paralela transformação do modelo produtivo estimularam o aparecimento de ocupações que demandam novas destrezas, entando que atividades repetitivas que tradicionalmente realizavam trabalhadores com educação média estão sendo substituídas gradativamente por tecnologias.(OIT CINTERFORT, 2013, p. 15).

Como se pode ver na situação retratada acima, a educação passou por mudanças que tinham como objetivo avançar no sentido de acompanhar a sociedade tecnológica, e isso se daria por meio da renovação das propostas pedagógicas, as quais culminaram com o momento histórico que o Brasil estava vivendo, o fim do regime militar. Segundo Ramos (2001), a “construção da

moderna utopia social política passou a ser impensável sem a educação, mesmo que esta tivesse de receber as determinações econômicas que passam a predominar a partir o século XX” (RAMOS, 2001, p.31). Assim, vejo cada vez mais a educação profissional se aproximar do projeto político de transformação, fazendo operar mudanças nos discursos das reformas educacionais, como foi o caso do Senac/SC, com a introdução em todos os cursos das metodologias de ensino por competência. Essa iniciativa contou com a participação política de organizações globais que trataram de introduzir uma prática educativa centrada no ensino de habilidades cognitivas, assumindo uma perspectiva de formação voltada para as necessidades do mercado de trabalho.

Para entender como o ensino de habilidades cognitivas é pensado, é interessante analisar como a formação profissional amparada no conhecimento técnico, detentora do saber fazer, foi se deslocando para um tipo de qualificação profissional. De acordo com OCDE, OIT e CINTERFOR, a nova lógica de formação profissional não é isolada. Ela tem por princípio fomentar uma economia global de mercado. Nesse sentido, para fomentar essa economia, a OCDE, OIT e CINTERFOR não consideram o mercado de forma separada do trabalhador, ao contrário, ela engloba. Esse envolvimento tem como finalidade despertar no trabalhador interesses individuais articulados ao mercado. Esta configuração, por assim dizer, denominei de uma lógica de valor agregado, pois baseia-se em extrair o maior rendimento possível das habilidades e competências dos trabalhadores e agregá-las às competências organizacionais. Para descrever como esse envolvimento se dá, fraciono em subitens essas discussões. Primeiramente, falo dos interesses dessas corporações pelo desenvolvimento das competências e, segundo, mostro como a mobilização por uma educação empreendedora provoca um contingente de profissionais que são certificados, no entanto, na prática somam-se ao precariado.³⁴

³⁴ Entendo o precariado a partir de Rui Braga. O autor explica que [...] em decorrência da mercantilização do trabalho, do caráter capitalista da divisão do trabalho e da anarquia da reprodução do capital, a precariedade é constitutiva da relação salarial. Consequentemente o precariado não deve ser interpretado como o antípoda do salariado, seu “outro” bastardo ou recalçado. Na realidade ele é própria condição de existência do salariado”. (BRAGA, 2012, p.17).

4.2.1 Os interesses globais no investimento de competências

Para as competências no mundo do trabalho chegarem a ser reconhecidas e valorizadas como muitas hoje são, a participação da OIT na construção conceitual sobre competência foi um delineador para que a formação profissional assumisse o desenvolvimento de competências como diferencial para formação de recursos humanos. Consta, no documento oficial da OIT (1999, p. 63), que o conceito de competência, de acordo com o CINTERFOR, tinha como definição a “capacidade potencial para desempenhar ou realizar as tarefas correspondentes a uma atividade ou posto”. No glossário de termos técnicos, certificações e avaliação de competência da OIT/Brasil do ano de 2002, a competência é entendida como:

Capacidade de articular e mobilizar condições intelectuais e emocionais em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, necessário para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho. Capacidade produtiva de um indivíduo que se define e mede em termos de desempenho real e demonstrado em determinado contexto de trabalho e que resulta não apenas da instrução, mas em grande medida, da experiência em situações concretas de exercício ocupacional. (OIT / Brasil, 2002, p. 22).

Seguindo a base conceitual de competências, a legislação da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil entende o conceito de competência profissional não limitando apenas ao conhecimento, mas articulando-a com experiências, habilidades e valores (BRASIL, 2005). A partir dos encaminhamentos da OIT, o que se pretende desenvolver pelo ensino profissionalizante serão as competências para ocupar uma função, acrescentadas de um conjunto de habilidades que as empresas dizem valorizar. Em consonância com a OIT, a OCDE desempenha papel importante nos encaminhamentos dados ao ensino das habilidades como uma prioridade para a Educação do século XXI. De acordo com a OCDE (2014), formar habilidades corretas pode ajudar os países a aprimorarem a prosperidade econômica e a coesão social. Para dar conta dessa prioridade, foi necessário todo um investimento político na formação profissional.

No Brasil, em meados dos anos 1990, viu-se ampliar a oferta de cursos alcançando desde as mudanças nos itinerários formativos até a flexibilização dos currículos. Os significativos investimentos dados pela Legislação da Educação

Profissional e Tecnológica, no início dos anos 1990, favoreceram a ampliação das modalidades de cursos, tipos de clientes, tipos de certificações e tipos de cursos. Essas mudanças foram consideradas estratégicas do ponto de vista mercadológico, devido ao atendimento às demandas reprimidas que almejavam o ensino superior. Do ponto de vista mercadológico em nível global, a OIT e o CINTERFORT favoreceram os encaminhamentos políticos da educação profissional no Brasil. Nesse sentido, a educação profissional considerada um meio para a profissionalização do trabalhador, tal qual preconizava a Lei nº 5.692/71, passou a ser, segundo os encaminhamentos da OIT e CINTERFORT, uma interlocutora que fez operar um discurso que defende a elevação da qualificação como condição fundamental para a inserção no mercado de trabalho.

Com isso, percebo que a OIT e CINTERFORT atuam sob interesses de ampliar o acesso a uma formação para garantir a sustentabilidade das empresas. Esses interesses são vinculados à qualificação de competências e de capacidades que são priorizadas pela formação profissional via itinerário formativo, o que é considerado uma resposta às mudanças no setor produtivo. Segundo a OIT e CINTERFORT (2013, p. 6), a renovação da formação profissional, além de se fazer necessária “para fortalecer as instituições que ligam a formação com o mercado de trabalho”, as competências individuais se agregam às novas práticas de gestão e de organização das empresas e do trabalho. Por competências organizacionais, ou de gestão, entendo, a partir de Barney (1991), que as competências organizacionais são de caráter estratégico e estão relacionadas às capacidades para integrar o conhecimento relacionado aos recursos de capital humano (treinamento, experiência, inteligência, relacionamentos e aprendizagem).

Essa redefinição da formação profissional voltada ao desenvolvimento de competências, além de contar com o apoio da OCDE, terá a participação efetiva da Fundação Nacional da Qualidade (FNQ), que, desde 1991, mobilizada por esses órgãos, tornou-se a grande incentivadora do itinerário de mudanças dos novos mercados, imprimindo uma nova lógica de gestão para a adaptabilidade das empresas.

De acordo com Spring (2018), está explícita na descrição do trabalho desenvolvido pela OCDE a disseminação da ideia que relaciona educação,

capital humano e crescimento econômico. O autor coloca que a organização se interessa pela “comparação do modo como os sistemas escolares de diferentes países estão preparando os seus jovens para a vida moderna” (SPRING, 2018, p. 58). Assim, torna-se mais realizável atingir os objetivos empresariais com o apoio da OIT e CINTERFORT. Estes órgãos fazem operar por meio de seus discursos o realce ao desenvolvimento de competências profissionais que podem ser facilmente aprendidas nas empresas. Essa ação visa responder às mudanças tecnológicas e reafirma que a empresa é também um local para a formação de qualidade. Esse reconhecimento é ressaltado na avaliação de políticas e programas relativos ao desenvolvimento das competências profissionais diagnosticadas pela OIT e CINTERFORT como níveis “relativamente baixos de formação da força de trabalho”, deficientes do ponto de vista da qualidade e que contribuem com o aumento do desemprego (OIT e CINTERFORT, 2013, p. 21).

Esse interesse global visa levar para dentro das empresas a prática da resolução de problemas relacionados ao desemprego mensurando competências individuais. Essa prática visa também atingir o sistema educacional, culpando pela má formação dos jovens. Nesse sentido, ao aceitar as empresas como local para formação, a OCDE e a OIT dizem avançar em relação à superação das lacunas que elas consideram deficientes em termos educacionais. Segundo Laval (2019, posição.2542), a OCDE “terá de apelar cada vez mais maciçamente para fontes privadas de financiamento, quer se trate de empresas, quer de famílias”. A esse respeito, as discussões de Deluiz (1995) e Ramos (2001) mostram que o incentivo da formação profissional por mais qualificação faz recair sobre a educação profissional a pressão para resolver os problemas de empregabilidade, exigindo cada vez mais do trabalhador competências diferenciadas e habilidades para lidar com os ambientes estáveis. Porém, para a OIT e CINTERFORT esse é o papel das instituições de formação profissional, “preparar os jovens para levar vidas produtivas [...] com competências que demanda o mercado” (OIT e CINTERFORT, 2013, p. 15).

O entendimento sobre formação profissional difundido pela OIT e CINTERFORT visa atender às demandas provocadas pela reestruturação do mercado de trabalho. Não há como negar que os encaminhamentos políticos difundidos pela OCDE, OIT e CINTERFORT mobilizam um mercado de trabalho

que se reestrutura sobre a produtividade, competitividade e a inovação. O que quero mostrar aqui é que o direcionamento dado por esses órgãos fomenta, por meio da formação profissional, uma divisão social do trabalho. Observo que essa divisão começa se dar pelo favorecimento dos itinerários formativos e certificação de competências e capacidades adquiridas. Na prática, essa divisão pode ser analisada pelo nível de competências desenvolvidas exigidas para algumas funções em detrimento de outras qualificações que exigem competências mínimas.

Essa situação pode ser constatada no excerto de 1999, referindo-se ao nível de competências exigidas para exercer uma atividade, que na sua maioria são divididas entre competências gerais e competências específicas. O excerto mostra, também, como o grau de escolaridade exerce força sobre o tipo de competência, colocando esse trabalhador no mercado com maior ou menor potencial de conhecimento, o que vai impactar significativamente nos maiores cargos, nos maiores salários e na ocupação dos postos de trabalho mais visados.

A demanda por ocupações no setor terciário mostra na pesquisa realizada no Banco de dados através dos Classificados Trabalho e Emprego que algumas ocupações para cargos administrativos e gerenciais exigem um altíssimo grau de escolaridade, enquanto que a demanda por outras ocupações exige uma série de competências gerais, apesar de um baixo nível de escolaridade. (SENAC/SC, 1999, p. 56).

Como visto no trecho acima, a reestruturação do mercado criou uma desigualdade entre as ocupações, que irá aparecer com evidência entre as ocupações que utilizam-se das competências para separar um tipo de trabalho que exige capacidade superior, enquanto atividades que exigem menos escolaridade serão considerada apenas atividades operacionais, com menos competências cognitivas e comportamentais. Fica claro como o incentivo dado pelas instituições de formação profissional, conjuntamente com esses órgãos, relaciona o avanço na escolaridade com a agregação de valor em competências que podem se tornar um diferencial competitivo e impulsionar o trabalhador a concorrer pelas melhores vagas de emprego. Além disso, o incentivo à escolaridade advindo destes órgãos tem por objetivo estimular uma massa de jovens trabalhadores, que já crescem sabendo que não existe mais emprego,

mas que cada um pode livremente escolher um trabalho de forma independente e autônoma. Esses jovens são mobilizados desde o jardim de infância a aprender a escolher. Escolher ganha uma evidência na fase adulta, quando os jovens optam por construir uma carreira, e não por ter uma profissão³⁵. A profissão traz inculcada a ideia de que é para toda a vida, implica algo fixo e rotineiro, enquanto escolher uma carreira obriga investir em competências que darão maior liberdade de escolher onde se vai trabalhar, além de associar a realização pessoal, dando condição de negociar as próprias competências no mercado conforme o seu projeto de vida (LÓPEZ-RUIZ, 2004).

Outro ponto que a OCDE e a OIT relacionam entre a escolaridade e as competências será evidenciado no discurso da geração de emprego, onde os órgãos não enfatizam o conhecimento e o ensino das técnicas como o saber fazer priorizava, mas, sobretudo, ressaltam o desenvolvimento de habilidades comportamentais implícitas na proatividade, no envolvimento e na cooperação para atingir os objetivos da empresa e os pessoais. Desse modo, as competências, que antes eram relacionadas ao trabalho e para o trabalho, agora passam a ser do trabalhador. Esse deslocamento das competências do trabalho para o trabalhador se tornará mais tarde uma forma de aprendizagem organizacional, em que o trabalhador pode usar e transferir o seu conhecimento no âmbito do trabalho. Essa capacidade de socializar, combinar externalizar e internalizar o conhecimento será um saber pertencente ao trabalhador e reconhecido pelo mercado como um valor agregado a suas competências (NONAKA, 2008). Essa virada mercadológica nas competências individuais relacionadas ao saber ser se tornou uma condição para o trabalhador, ou pelos profissionais de negócios do mundo corporativo, se manter no mercado, pois

³⁵ Como exemplo, algumas profissões que existiram durante os anos de 1950-1980, foram enfraquecendo no mercado. Com o avanço tecnológico a partir de 1990, estas profissões foram substituídas por outras ou simplesmente desapareceram. Dos anos 2000 em diante, com o atual cenário do mercado de trabalho, é provável que outras profissões se tornem ultrapassadas e deixem de existir. Algumas profissões que existiam e foram extintas, é o caso do Telegrafista, Datilógrafos, Taquígrafos, Teletipista e Vitrinista. Outras foram totalmente remodeladas como é o caso do Vendedor de Enciclopédia, Zelador de Edifício, Redator Comercial, Cartazista e Letrista. Como sugestão ler o artigo *A nova classificação brasileira de ocupações: anotações de uma pesquisa empírica*, onde os autores Nozoe, Bianchi e Rondet, abordam a leitura da CBO sobre o mercado de trabalho brasileiro e a revisão das profissões.

estas são consideradas necessárias “para agregar valor à empresa” (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 24).

Consta no recente documento comemorativo dos 50 anos da OIT e CINTERFOR (2013) que, desde 1993, os projetos, desafios e iniciativas do órgão visam o fortalecimento do capital humano e a melhoria da eficiência das instituições de Educação Profissional. Para compreender como a formação profissional relaciona as competências com o capital humano, observo que os encaminhamentos políticos que o referido documento traz aproximam cada vez mais os trabalhadores às empresas, unindo-os pelas competências individuais articuladas às organizacionais.

Identifiquei, também, que o sentido das orientações para a formação profissional desejada por esses órgãos deseja parceiros, empresas que investem em conhecimento e criam seus próprios laboratórios de aprendizagem. Essas orientações parecem ser claras em reforçar que as parcerias privadas “tornarão obsoletas as escolas públicas e os professores profissionais” (LAVAL, 2019, posição 2636). Essas orientações visam mostrar que as competências se sobrepõem ao conhecimento, e que, para o trabalhador progredir na empresa ou mudar e se adaptar a novas condições de trabalho, necessita desenvolver um conjunto de competências relevantes para a vida produtiva de trabalho (OIT e CINTERFORT, 2013).

Essas competências estariam relacionadas a um tipo de formação profissional que visa ao fomento à competitividade dos trabalhadores e das empresas não só na cidade como no campo. Isso mostra a racionalidade neoliberal implícita no tipo de formação profissional que a iniciativa empresarial empreende, combinando interesses empresariais e pessoais do trabalhador. As orientações para a competitividade descritas no documento levam a acreditar que a saída para os problemas sociais estaria relacionada a um trabalho preocupado com uma economia formal para atingir níveis mais elevados de produtividade. Posterior a isso, as orientações mostram o lado das empresas privadas na busca por um perfil de trabalhador empreendedor, e, para tal, a CINTERFORT tem a incumbência de pensar como o desenvolvimento do conhecimento se dará através das empresas. O documento menciona, na sua exposição orientativa, a formação profissional voltada ao empreendedorismo empresarial, retratando os jovens empreendedores do campo que, com afinco,

desenvolveram um perfil empreendedor e hoje sabem articular as competências empresariais e pessoais na agricultura, criando pequenas empresas que geram renda e estimulam a produtividade e a competitividade no campo. Este perfil empreendedor é memorado pela OIT e CINTERFOR como uma iniciativa relativa à qualificação para incluir os jovens ressaltando a agregação de valor à sua formação profissional.

Como se pode perceber, as instituições que oferecem formação profissional são orientadas a trabalhar o conhecimento para desenvolver competências dos recursos humanos. A formação volta-se a desenvolver competências e habilidades que ajudarão o trabalhador a passar de uma condição econômica inferior para outra com melhores condições para se manter no mercado e para aprender a vender a sua força de trabalho. Neste sentido, ao longo de toda a década de 90, a formação profissional se preocupará em ensinar o trabalhador a protagonizar a sua própria comercialização, investindo constantemente em suas competências e habilidades, esvaziando-se do conhecimento e do ensino de técnicas. Sob esse ponto de vista, a OIT e CINTERFORT fazem um alerta quanto ao conhecimento advindo da Universidade, informando que o conhecimento é questionado pelas empresas, pois a formação não corresponde às necessidades do mercado, logo, esse conhecimento é colocado à prova pelo “superávit de diplomados que não têm as competências para responder às necessidades do mercado de trabalho” (OIT e CINTERFORT, 2013, p. 14).

As causas desse excedente número de desempregados que irão trazer uma visível divisão social do trabalho são, em parte, provocadas pelas modalidades de cursos e a sua diferença em relação às certificações. Os efeitos dessa divisão serão uma parcela de profissionais mais qualificados em termos de competências desenvolvidas, domínio do conhecimento, capacidade de aprender, de criar e de gerir esse conhecimento, incorporado ao trabalho. Enquanto profissionais com certificações de curta duração ou qualificação em cursos básicos teriam um conjunto de competências reduzidas e consideradas gerais. No entanto, a educação profissional tecnológica, para equiparar essa diferenciação, oferece oportunidades equivalentes para esses profissionais complementarem sua formação com outros cursos, treinamentos e programas de capacitação cuja finalidade é propiciar o desenvolvimento de competências

não mais relacionadas ao saber fazer, mas competências articuladas ao saber ser.

Ramos (2001) esclarece que a redução do conhecimento se dá pelo fato de os cursos de curta duração não se focarem mais no ensino de competências, mas sim na mobilização do saber. Nesse sentido, o que ganha evidência são as competências relacionadas ao saber ser, aquelas regidas por um empenho pessoal, valorativo de interesse subjetivo pelo aprender. López-Ruiz (2004) coloca que as competências profissionais são tão bem requisitadas pelas empresas, que as características apresentadas pelo comportamento e pela personalidade de um candidato apresentam maior valor que sua formação técnica. Assim, considero que as mudanças ocasionadas pela modernização produtiva, em parte, descaracteriza a finalidade maior da educação profissional, que foi preparar e formar para o trabalho. Aos poucos vê-se a educação profissional incorporar como objetivo não mais o seu enfoque tradicional do treinamento e da capacitação técnica como tínhamos nos anos de 1950-1989, mas uma corrida para dar respostas ao mercado. “Não é mais suficiente aprender a fazer. Não basta apenas a técnica do trabalho” (BRASIL, 2005, p. 104). Desse modo, a educação profissional se coloca como a mobilizadora da autonomia intelectual e do desenvolvimento das capacidades empreendedoras e, por que não dizer, como a interlocutora para a ascensão profissional.

Para Ramos (2005), o ideário dos anos 1990, deu à escola a função de “proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis a instabilidade da vida, e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados” (RAMOS, 2005, p. 112). O reflexo desse ideário pode ser lido nos fragmentos do ano de 1993, que clarificam essa afirmação:

As mudanças que se instalam nas organizações, desde a desverticalização das ações até a adoção de novos conceitos de gestão, têm gerado como consequência uma nova forma de agir. A visão da empresa e por não dizer, da nova organização, neste fim de século, necessita de trabalhadores autônomos, autogestores e com real capacidade de realização. (SENAC/SC, 1993, p. 108).

Os cursos ofertados devem considerar as competências profissionais que garantam a polivalência dentro do *holl* de competências do saber fazer e habilidades que incentivam o crescimento no emprego desde o nível operativo de lidar com a máquina até a gerência. (SENAC/SC, 1993, p. 122).

Nesse sentido, pode-se ver, a partir do excerto acima, o incentivo que a formação profissional representa para o trabalhador que deseja atingir um nível maior de escolaridade e as possibilidades que a escolaridade dará para desenvolver competências mais qualificadas. Vê-se como as capacidades e os talentos são mobilizados de acordo com o capital agregado de cada um. Essa agregação mostra o quanto o discurso do desenvolvimento de competências mobiliza a Teoria do Capital Humano via educação profissional. Observa-se, aqui, que é agregado a formação também o *feeling* para as boas escolhas, pois estas somadas à escolaridade irão conduzir pelos próximos anos “todo o seu destino profissional” (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 165). Com isso, o discurso das competências reforça a ideia de que a educação compensa o investimento pessoal como capital, bem como enfatiza que desenvolver competências pode ser um meio de você progredir no ambiente de trabalho mobilizando competências, como de se colocar no mercado ou vender sua força de trabalho em forma de serviços (LÓPEZ-RUIZ, 2004). Outro forte argumento sobre a empregabilidade disseminado pela CINTERFOR (2013) faz a junção entre competências individuais e organizacionais. De acordo com o CINTERFOR (2013), para as empresas ocuparem lugar de destaque frente à competitividade, a articulação das competências individuais com as competências organizacionais se tornou lucrativa do ponto de vista econômico face à importância que as organizações dão aos “trabalhadores que aprendem enquanto agem” (MARQUADT, 2005, p. 20).

A articulação das competências individuais às organizacionais converte-se em capital a partir do momento em que o reconhecimento das aptidões e do valor profissional dos trabalhadores agregou à empresa um diferencial, ou seja, trabalhar numa relação de ganha-ganha. Para a empresa, oferecer treinamento e formação dentro dos ambientes de trabalho seria muito mais fecundo, pois as capacidades podem ser desenvolvidas e “grandemente ampliadas e melhoradas e a sua produtividade incrementada” (SCHULTZ, 1973, p.32). Como isso, vimos o deslocamento de uma relação econômica em que o trabalhador se qualificava para ser absorvido pelo mercado dar lugar a um perfil de trabalhador que vai se adaptar à requalificação e à reprofissionalização para acompanhar o mercado. O Quadro 7, (características das categorias) apresentado no capítulo metodológico, mostra como as relações entre empregador e empregado se

acentuam na categoria competências. É possível ver como as características se relacionam a um perfil mobilizado pelo interesse em estar no mercado, bem como investir no seu próprio desenvolvimento para ser reconhecido por ele.

Segundo López-Ruiz (2004, p. 45), os ensinamentos da administração que sucede os anos 1990 vão aconselhar as empresas sobre o “valor do seu capital intelectual e humano”. Vê-se aqui como as empresas fazem combinações de interesses empresariais vendo o trabalhador como parceiro a partir do seu capital humano e não mais como um empregado. Nos anos de 1950-1989, o mercado selecionava pelo conhecimento e a formação da força de trabalho, agora, é uma questão de oportunidade para ambos. O conhecimento pode ser construído dentro da empresa, de acordo com as competências que a empresa precisa desenvolver. Ele não precisa vir com nada pronto, o que será preciso é integrar as suas experiências profissionais e desenvolver o seu capital humano num ambiente que considera a competitividade um diferencial para a inovação.

Inovar não será apenas um desafio para a empresa. Ao articular as suas competências individuais às organizacionais, o seu reconhecimento será pela sua capacidade, pela sua confiança no seu potencial, a coragem de correr riscos e o perfil arrojado que não teme nem a mudança nem o fracasso (LÓPEZ-RUIZ, 2004). Essas relações de trabalho se dariam por meio da formação de um perfil profissional que acredita que:

Há pessoas que investem dinheiro e há pessoas cujo investimento são eles próprios. Portanto, eles são *investidores num sentido tão real quanto os acionistas públicos*: “eles são *verdadeiros capitalistas*: possuidores de certos ativos – cérebros, destrezas, energias – que escolhem onde os investir, a que nível de risco, por que retorno potencial. (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 247).

Como se pode ver, de acordo com López-Ruiz (2004), como as características desejadas que compõem o perfil profissional dos executivos das transnacionais dão preferência às competências comportamentais e atitudinais. No entanto, a exigência deste perfil aos poucos vai adentrando no currículo profissional dos alunos formados por diferentes modalidades de ensino. A formação técnica e tecnológica, que deveria estar focada no saber fazer, passou a ensinar competências técnicas, habilidades e atitudes. Todavia, o incentivo pelo desenvolvimento do capital humano percorre o eixo central de todos os cursos da Educação Profissional e Tecnológica. O excerto do ano de 1994

ressalta como o desenvolvimento pessoal e profissional são destacados evidenciando aspectos cognitivos, que exigem uma visão holística e a conscientização da aplicação do conhecimento.

O ano de 1994, iniciou com muitos desafios, projetos, parcerias, sempre com o objetivo de alcançar a autonomia financeira do CFP e melhorar a qualidade das atividades desenvolvidas. Durante esses primeiros quatro anos, percebemos acrítico e acomodado ficou para trás ou simplesmente passou a ser tarefa da máquina. É a polivalência de ações do ser humano que passa a garantir um novo modelo de vida desde que a consciência de o que fazer, por que fazer e como fazer seja o elemento norteador do desenvolvimento pessoal/profissional. (SENAC/SC, 1994, p. 88).

É possível ver o conceito de competência ser discutido na formação profissional encaminhando para um perfil mais autônomo de formação. A autonomia tem sentido de liberdade para escolher, para investir no desenvolvimento pessoal e profissional oferecidos pelas diferentes modalidades de cursos, que, segundo a legislação, também se adequaram para atender às necessidades do mundo produtivo. Para a OIT e CINTERFORT, formar para competência passou a ter uma concepção de trabalho regido por um conjunto de novos atributos. Esses atributos estariam relacionados às competências desejadas pelas empresas e ao fomento de uma formação profissional empreendedora. O que se pode ver com o investimento intensivo das instituições de educação profissional para uma formação empreendedora é a constituição de um trabalhador esvaziado de competências técnicas e guiado por uma cultura de mercado que enseja a produtividade e a concorrência. Como a sua formação não é mais sólida em termos de conhecimento útil e proveitoso, o mercado irá admiti-lo pela potencialidade das competências que poderão ser facilmente agregadas à empresa. Essas competências serão, do ponto de vista mercadológico, mais úteis do que o próprio conhecimento técnico (LÓPEZ-RUIZ, 2004).

4.2.2 A inconsistência da formação profissional empreendedora

As necessidades das empresas se tornaram mais específicas, provocando reestruturação às propostas oferecidas. Nossas propostas são no sentido de satisfazer os empresários especificamente dentro de suas necessidades, quanto a carga horaria, objetivos do curso e período da semana. (SENAC/SC, 1991, p. 39).

Com o enfraquecimento da oferta de cursos nos moldes da pedagogia tecnicista, a partir dos anos de 1990, as propostas pedagógicas são revistas no sentido de atender às novas demandas que surgiam com o incentivo dado pela profissionalização. Outra questão que se coloca à frente da necessidade dos empresários é o interesse e o desejo pela formação de mão de obra que não deveria ser a mesma presente na categoria saber fazer. A percepção dos empresários é por qualificações que deveriam estar voltadas para a polivalência da mão de obra. Com isso, é possível ver como o modelo empresarial penetra na constituição de um trabalhador com características típicas do empregado requerido pela reestruturação do trabalho. Esse perfil requerido pelo mercado se centrará num vínculo baseado na descentralização, participação e polivalência. Segundo Deluiz (1995, p. 161), “os contornos (perfis) que assumem as qualificações profissionais de um determinado período dependem, portanto, de vários fatores interligados: da forma como é organizada socialmente a produção de bens e serviços”. Durante os anos de 1990, a demanda de formação profissional será pelo desenvolvimento de competências profissionais com um sentido de polivalência. Essa demanda será formada sob as orientações do que a CINTERFOR acredita ser a combinação entre formação e mercado:

O desenvolvimento das competências profissionais reforça a capacidade das pessoas para aproveitar as oportunidades de educação e formação, visando encontrar e conservar um trabalho decente, progredir na empresa ou mudar de emprego e se adaptar à evolução da tecnologia e das condições do mercado de trabalho. Assim sendo, fomenta a competitividade das empresas e a capacidade integradora do crescimento. (CINTERFOR, 2013, p 78).

Sob essa perceptiva, Alexim e Lopes (2003, p. 7) destacam que, para a OCDE, “parte da solução dos problemas de emprego de longo prazo tem a ver com o desempenho de três capacidades básicas: capacidade de inovação; capacidade de adaptação; e capacidade de aprendizagem”. Podemos observar que a palavra “capacidade” substitui “conhecimento”. Temos um indicativo que exprime quanto o saber e o fazer do trabalhador são modificados para um tipo de conhecimento que advém da inovação, com predomínio das chamadas inteligências artificiais incorporadas em quase todos os segmentos de mercado, devido à flexibilidade e personalização da tecnologia.

Essa passagem nos alerta sobre como a OCDE tem como propósito resolver os problemas de emprego, delegando a solução aos trabalhadores. De

acordo com a OIT e CINTERFOR (2013), progredir na empresa ou mudar de emprego e se adaptar dependem do potencial de cada um. Nessa lógica, o conhecimento é substituído pelas capacidades, pelo fato de o trabalho exigir menos a presença física e o saber fazer do trabalhador, e demandar novas perspectivas e desafios para os empregos. Os desafios que se colocam para o trabalho estão imersos em uma era digital, em que se exige toda uma adaptação das instituições de ensino, que também estão se adaptando aos novos desafios.

Com isso, vejo a cada dia se ampliar a precarização laboral. Nota-se que esta precarização do trabalho que ocorre hoje não é apenas a precarização da força de trabalho, mas sim a precarização das instituições de ensino e da educação profissional. Como efeito de uma resposta dada pela formação profissional que ampliou ainda mais a precarização do trabalho, estão as várias certificações reconhecidas e sem o conhecimento necessário para sustentar a vida produtiva do trabalhador.

No esforço de dar conta de tantas mudanças, a educação profissional perdeu seu foco de formação para o trabalho, convertendo-se sob a égide da mercantilização exacerbada de cursos que poderiam ser facilmente comercializados conforme a necessidade do cliente, com propostas pedagógicas flexíveis que soariam como uma oportunidade de ingresso no mercado de trabalho para as camadas mais baixas da população que careciam de qualificação profissional. Aliado a isso, a educação profissional incorporou uma linguagem de empreendedorismo como parte da solução para os empregos.

Alexim e Lopes (2003) destacam que a formação profissional empreendedora pode ser alcançada por meio das certificações advindas do conhecimento e das competências fora dos bancos escolares. No cenário brasileiro, a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 41, estabelece que “todo o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação, para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 1996, p.569). Alexim e Lopes (2003, p. 1) destacam que a OIT “motivou o envolvimento de importantes instituições de governo e de áreas sociais” a discutirem certificação por competências alinhadas com as demandas do mundo do trabalho. A revisão de currículos das instituições de educação profissional, como foi o caso do Senac/SC, durante toda a década de 90, voltou-se para a preparação de trabalhador que aprendesse a

empreender a partir das suas competências profissionais, para engajar-se a um novo quadro de formação profissional que se delineava a partir das normas e diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Formação Profissional. Investir na certificação das profissões “como inovação na política de emprego e na qualidade do trabalho” (ALEXIM; LOPES, 2003, p. 1).

Pode-se observar que a certificação das profissões como inovação na política de emprego tem grande responsabilidade pela constituição de uma nova forma de precarização do trabalho. Conforme a OIT e a CINTERFORT, o argumento central da certificação das profissões por competências acentuará o discurso do mercado que se foca na empregabilidade associada à qualificação, às competências e habilidades do trabalhador. Contrapondo-se a isso, Ramos (2001, p. 63) destaca que “a crise do emprego, fim da ilusão planificadora, novos métodos de gestão colocaram também a dimensão da qualificação em cheque”. Nesse sentido, os problemas de emprego não poderão ser solucionados apenas com certificações, como a OIT deseja, “ligar as competências com a produtividade, a inovação, o emprego e o desenvolvimento” (OIT, 2013, p. 20). Cabe pensar no quanto a educação profissional está tomada por um discurso de produtividade e inovação, de que ela própria não consegue mais dar conta.

Nesse sentido, a educação profissional ainda é vista e aceita como um caminho para a inserção do trabalhador no mercado. Por outro lado, vê-se a educação profissional fragilizada de tal forma que, mesmo com certificados e diplomas reconhecidos, vimos aumentar o contingente de trabalhadores que frequentaram algum curso de formação profissional e encontram-se na informalidade e desempregados.

No entanto, esse contingente de trabalhadores considerados desocupados carece de uma análise crítica a fim de mensurar para onde está indo a formação profissional e o que é a sua substituição. A disparidade de formação profissional e de perfil profissional acentuam as dificuldades de inserção no mercado de trabalho pelo nível de instrução. Conforme dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), é possível acompanhar o crescimento do mercado de trabalho pelos níveis de escolaridade que correspondem ao Ensino Fundamental, Médio e Superior. Relacionando a escolaridade com as certificações, de acordo com dados analisados pelo IPEA (2020), o menor índice de desemprego em 2019 é registrado com trabalhadores

com nível superior, o qual apontou o melhor desempenho em termos de ocupação. Outro dado apresentado pelo IPEA (2019) mostra que

o mercado de trabalho brasileiro segue bastante deteriorado, permeado por altos contingentes de desocupados, desalentados e subocupados. No que diz respeito à desocupação, nota-se que vem crescendo o número de desempregados que estão nesta situação há mais de dois anos. Se, no primeiro trimestre de 2015, 17,4% dos desocupados estavam nessa situação, no mesmo período de 2019, essa porcentagem avançou para 24,8%, o que corresponde a 3,3 milhões de pessoas. (CARTA CONJUNTURA nº 43, 2019. p.1).

O reflexo desse contingente de trabalhadores desempregados se resume numa parcela da população que atualmente não se vincula minimamente a contratos precários, baixos salários e trabalho informal. Estes trabalhadores estão desassistidos por completo, num cenário concentrado sobretudo na expansão da ocupação do mercado informal. Diferentemente dos executivos das transnacionais, para os quais exigências das empresas estão relacionadas às capacidades e às experiências de vida e um conjunto de habilidades para solucionar problemas, os alunos da educação profissional são os trabalhadores de níveis técnicos e tecnólogos, que dependem do conhecimento técnico como tentativa de inserção no mercado de trabalho. Para estes profissionais, o termo “profissão” não deve cair em desuso ou ser substituído pelas competências facilmente adquiridas pelas certificações intermediárias.

No entanto, foi nessa década que tivemos a implantação da Lei nº 9.394/96, que apresentou mudanças para a educação. De acordo com Kuenzer (2002, p.1) “a partir da nova LDB, o conceito de competências, [...] aparece como categoria central nas diretrizes curriculares para o ensino médio, para a educação profissional e para a formação de professores”. A chamada pedagogia das competências instituiu no plano do trabalho e no plano pedagógico o deslocamento do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências facilmente mobilizadas. Nesse aspecto, vê-se a educação profissional muito mais empenhada em atender às necessidades do mercado, do que quando era fortemente criticada pelo seu aspecto tecnicista e direcionada a formar trabalhadores para o setor produtivo. Assim, o que é possível perceber na análise da categoria competências é que os discursos sobre formação buscam gerar uma agregação de valor das competências individuais às organizacionais como forma de suprir as

necessidades do capitalismo, em que o mercado e as empresas passam a formar o trabalhador que mais lhes convém. Esses discursos são totalizantes nas orientações advindas da OCDE, OIT e CINTERFOR para as instituições de formação profissional formarem agora um trabalhador muito mais adaptado às necessidades do capitalismo.

Contudo, o que se mostra no mercado de trabalho brasileiro são os aspectos regressivos da formação profissional. O título, “A inconsistência da formação profissional empreendedora”, sugere pensar o quanto as desigualdades de trabalho são ocasionadas pela própria formação profissional concedida via certificação de competências ocupacionais e capacidades adquiridas. Não quero dizer com isso que o empreendedorismo seja ruim para uma empresa que deseja ampliar seus negócios ou criar novos. O que tentei mostrar nesta seção é como o empreendedorismo foi incluído na formação profissional como um meio para cristalizar a lógica de livre mercado. Aos olhos do neoliberalismo³⁶, é uma iniciativa importante incentivar a educação empreendedora com intuito de colocar as empresas e os trabalhadores no circuito da inovação, da concorrência e competitividade.

Desenvolver competências e agregá-las às competências organizacionais é uma forma de empreender nesse livre mercado. López-Ruiz (2004) descreve que, diferentemente do proprietário da terra, foi necessário fazer cada um pensar na existência de uma terra imaterial, potencialmente muito rica, que, embora já estivesse na sua posse, tinha de ser por ele conquistada. Nessa “terra”, ele deveria cultivar certos “talentos e habilidades” (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 185). Seguindo a ideia de López-Ruiz (2004), sobre o sentido de posse das habilidades, é possível ver através do Quadro 7 como a relação econômica, na categoria competência, ele aprende a vender a sua força de trabalho. Essa passagem fica explícita no documento OIT, MTE/FAT (1999), em que as

³⁶ O autor salienta que o capital humano e o empreendedorismo se constituem como o espírito do novo capitalismo. Isso impõe a socialização de novos valores, gerando assim um novo perfil de indivíduo, que estabelece outra relação com o capital e com o trabalho.

Ao tomar como materialidade os cadernos do Vestibular/ZH, o autor coloca que essa materialidade “integra uma das redes discursivas que potencializam um estado de governamentalidade neoliberal. As táticas e estratégias tendem a construir um sujeito universitário produtivo economicamente, capaz de gerir sua vida pessoal e profissional em uma lógica empresarial, uma lógica de mercado ou, ainda, o sujeito é interpretado a produzir-se em uma cultura de empresa: Universitário S/A!” (SILVA, 2008, p.6).

certificações de competências têm o sentido de documentar e sinalizar as competências do indivíduo no ajuste às crises, dando um sentido a competências aplicáveis no enfrentamento e na adaptação às mudanças econômicas que atingem o mercado de trabalho.

Assim, o que é possível perceber na análise da categoria competências é que a aproximação de interesses corporativos e empresariais, na formação de um trabalhador com competências para empreender, está ligada a uma eficiência econômica que visa se utilizar da instrução de um trabalhador, por menor que seja, para movimentar uma economia global. O cenário que se apresenta diante do empreendedorismo é o aumento da desigualdade de renda, menos trabalhadores qualificados e uma crise sobre os trabalhadores, conforme apontam dados do IBGE, que indica que falta trabalho para 26,4 milhões de brasileiros. Os desalentados são pessoas consideradas pelo IBGE como pessoas que gostariam de trabalhar, porém desistiram de procurar trabalho. De acordo com a matéria veiculada no mês de agosto de 2020³⁷, os desalentados desistem de procurara emprego por dois motivos principais, a experiência e a baixa escolaridade.

Nota-se que os efeitos do desemprego têm causado a precarização do mercado de trabalho, com crescente informalidade e grande parte da informalidade no subemprego. É o reflexo de uma crise econômica que totaliza 27 milhões de pessoas subutilizadas. Com isso, vê-se cada vez mais os trabalhadores sendo engajados num projeto com interesses globais no investimento de competências, que provoca na população de menor poder aquisitivo uma crença que vê a escola como produtora de empreendedores³⁸ cujo

³⁷ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o primeiro trimestre de 2020 o Brasil apresentou 12,9 milhões de desempregados (desocupados). A taxa de desemprego (desocupação) foi de 11,9%. O número de desalentados é de 4,8 milhões e a taxa de subutilização somou 24,4%. De acordo com IBGE a população ocupada se refere a: empregados do setor público ou privado, com ou sem carteira de trabalho assinada, ou estatutários). Trabalhadores por conta própria, empregadores, trabalhadores domésticos (com ou sem carteira de trabalho assinada), e trabalhadores familiares e pessoas que ajudam no trabalho familiar sem remuneração. Desocupados – pessoas desempregadas que não estão trabalhando, porém tomaram alguma providência efetiva para encontrar trabalho e estão disponíveis para assumi-lo, caso encontrarem. Os desalentados são pessoas que gostariam de trabalhar e estariam disponíveis, porém não procuraram trabalho por acharem que não encontrariam. Entre os motivos apontados, não ter experiência profissional ou qualificação é um motivo que leva a pessoa a desistir de procurar emprego. <https://www.ibge.gov.br/> pesquisa do dia 03 de agosto de 2020

³⁸ A inconsistência da formação profissional empreendedora é discutida no sentido de mostrar que o conceito de empreendedorismo, neste caso, extrapola a sua origem empresarial, motivo

sentido para o aluno é aprender a dedicar cada vez mais tempo e esforço na construção de um projeto de vida ideal que propõe uma recompensa econômica.

Na seção a seguir, discuto como as empresas adaptam o comportamento dos trabalhadores aos interesses empresariais apenas colocando em prática as ideias de competências e aprendizagem inculcadas desde a formação profissional.

4.3 AO como mobilizadora do *Homo oeconomicus aptatus*

Na seção anterior, abordei sobre o interesse na agregação de competências individuais às competências organizacionais como pilar fundamental da empregabilidade, como valor profissional que um trabalhador empreendedor consegue ter junto ao mercado de trabalho. Esse valor pode ser reconhecido pelo conhecimento adquirido fora dos bancos escolares. Nesta seção, mostrarei como a aprendizagem no local de trabalho passou a ser considerada como parte fundamental da formação profissional. Considerada um processo, as empresas usam a aprendizagem para mobilizar um tipo de trabalhador empreendedor e adaptado às novas mudanças econômicas e tecnológicas necessárias à sobrevivência de ambos. Como se pode ver no excerto abaixo, a formação passou a ter um papel de integradora na tarefa da produção, disseminação e aplicação do conhecimento.

Numerosos acontecimentos no mundo do trabalho e da FP fazem necessário desenhar sistemas para avaliar, reconhecer e certificar competências e qualificações. Entre esses acontecimentos se incluem: as reformas do sistema de educação e formação para uma aprendizagem permanente; o crescimento de parcerias entre empresas e instituições de formação; a proliferação de centros de formação; a ampliação da aprendizagem no local de trabalho; as políticas ativas do mercado de trabalho, que insistem na formação e na orientação; o aumento da mobilidade no mercado de trabalho, e os esforços das empresas para melhorar a produtividade e competitividade através de uma melhor gestão dos recursos humanos. (CINTERFOR, 2013, p. 95).

pelo qual as empresas dizem criar e inovar a todo momento utilizando-se da AO. Viso discutir o empreendedorismo visto como alternativa de emprego, como uma forma de ser, de se manter vivo no mercado. A iniciativa de empreender, atitude empreendedora, disseminada na formação profissional alega formar pessoas autônomas e criativas, com competências e talento para a livre iniciativa, que apostam na realização do sonho no livre mercado.

No Brasil, é possível ver o discurso da competitividade sendo amplamente discutido pelo empresariado e adentrando no espaço educacional. Com isso, vimos a aproximação do modelo de produção flexível difundido dentro dos ambientes empresariais se ajustando a um modelo flexível de inovação tecnológica. Durante os anos de 1990, mais do que nunca os ambientes empresariais passaram a ser vistos como locais providos de conhecimento, experiência e aprendizagem (ANTONELLO; GODOY, 2009). Esse reconhecimento rompeu com muitas compreensões relacionadas à formação para o trabalho. Historicamente o trabalho é reconhecido como uma propriedade do trabalhador e, mediante um contrato de trabalho, ele não ficaria preso apenas a uma empresa sua formação lhe permite mobilizar esses conhecimentos de forma independente. Nas condições atuais, a empresa não se interessa mais por reter da mesma forma todos os trabalhadores, o que ela tende a fazer é contar “apenas com uma elite cada vez menor” de trabalhadores qualificados (SENNETT, 2015, p. 84).

Com o intenso discurso da competitividade mundial entre as empresas, no final dos anos 1990, retoma-se a necessidade de desenvolvimento do capital humano³⁹ como diferencial competitivo (KLEIN, 1998). Os trabalhadores passam a ser vistos como colaboradores, profissionais dotados de potencialidades que precisam ser adequadas de acordo com competências desenvolvidas, experiências adquiridas e habilidades. A ambiência organizacional tornou-se central para fazer vigorar o conceito de formação, dando outros sentidos à aprendizagem, como destacou Lave (2015), apropriação contínua e a geração de novos conhecimentos. A aprendizagem na prática vai além do que é ensinado, a ideia dessa teoria parte de que toda atividade inclui aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem na ambiência organizacional estaria relacionada não só a fins econômicos, associada ao desenvolvimento da capacidade de inovação e adaptação, como Antonello e Godoy (2009), relacionam, mas também como uma forma de integrar e mobilizar no trabalhador um interesse permanente por aprender em todo e qualquer contexto. Para isso acontecer, foi

³⁹ Segundo Hattge (2014, p. 121), No cenário mundial, cada vez mais os países buscam melhores posições nos rankings educacionais. Organismos como a Unesco e Banco Mundial entendem que o desempenho dos alunos na educação básica é um indicador importante do desenvolvimento das nações.

necessário oferecer outras estruturas e possibilidades de conhecimento além da sala de aula. Foi preciso primeiramente desvincular uma cultura de conhecimento, ensino e aprendizagem vinculados à instituição escola e disseminar uma cultura de criação do conhecimento, de aprendizagem permanente, em todos os espaços e locais. Para tanto, a empresa age sobre essas mudanças a partir da sua cultura organizacional, cuja missão, visão e valores fortaleçam as crenças organizacionais e individuais de cada um, dando um propósito àquilo que ambos almejam, acreditam e tomam para si como o melhor para sua vida e a vida empresarial (COSTA, 2011).

Com o impacto de uma cultura de mudanças ocasionadas pela inovação tecnológica, as empresas transmitem uma cultura empresarial voltada à valorização das pessoas, ao incentivo da aprendizagem para criar, inovar e empreender. De acordo com Costa (2011), o conjunto de valores e hábitos que são estimados na nova cultura das empresas quebra com a velha ideia de empresa tradicional e conservadora. Essa visão de empresa aprendente torna-se possível pela forma como a aprendizagem é tomada pelas empresas, aproximando cada vez mais um conjunto de valores e crenças que precisam ser validados com todos, sem desmerecer a individualidade de cada um. Nota-se que essa forma de conduzir o trabalhador pela criação de uma cultura despadronizada define comportamentos necessários para a busca das melhorias contínuas na realização das suas atividades. Para envolver um trabalhador no sentido do pertencimento, o aprendizado precisa ser contínuo. A aprendizagem precisa estar impregnada na cultura. “A cultura é importante para a aprendizagem, porque age como símbolo e armazenadora de experiências passadas e funciona como um instrumento para comunicar as aprendizagens para toda a organização” (COSTA, 2011, p. 320).

Essa simbologia construída e disseminada pela cultura empresarial nada mais é do que processos pelos quais as empresas dizem ter *insights* para acompanhar as mudanças e as incertezas do mercado. O modo como as empresas lidam com esses *insights* reelabora o entendimento de aprendizagem na sociedade do conhecimento, que deixou de ser construído a partir de estruturas fixas, para expandir-se num contexto móvel, simbólico e

instantâneo⁴⁰. A construção do conhecimento nessa perspectiva está associada à agilidade, em dar respostas imediatas, a uma visão de antecipar e prever o futuro. De acordo com Antonello e Azevedo,

[...] o termo sociedade do conhecimento presta-se bem para estabelecer e descrever o trabalho no mundo contemporâneo. A ênfase no conhecimento simboliza tanto a desmaterialização do trabalho, quanto o principal e mais valioso produto do trabalho, ou as atividades centrais que são realizadas ao mesmo tempo em que se trabalha, ou ainda o que é conhecido e posto em prática e, também os conhecimentos possuídos ou criados durante o curso da atividade laboral. (ANTONELLO; AZEVEDO, 2011, p. 90).

Observa-se que a desmaterialização do trabalho, como Antonello e Azevedo (2009) colocam, à medida que é desmaterializado, é criado, essa é a base do empreendedorismo de Schumpeter. Isso mostra o quanto as empresas agem sob processos de aprendizagem permanente, num constante criar, recriar e inovar. Essa é uma condição indispensável para sua sobrevivência. Nesse sentido, podemos pensar sobre duas concepções diferentes de trabalho. Para Sanson (2009, p.32), o “sentido do trabalho sempre é socialmente construído e serve a algo, não está isolado ou pendurado acima da realidade social”. Para a empresa, o trabalho estaria relacionado a uma construção individual, de necessidade e de imaterialidade. Não seria mais socialmente construído. Segundo Antonello e Azevedo (2011), essa construção não ocorre apenas como simples reorganização do trabalho, sem sentido e sem valor. A reorganização é uma resposta às crises que ocorrem na sociedade do conhecimento e no mercado de trabalho, como uma forma de renovação e de aperfeiçoamento (ANTONELLO; AZEVEDO, 2011).

⁴⁰ Loureiro (2017, p. 178), coloca “as práticas discursivas que enaltecem a aprendizagem móvel também reforçam a ideia de autoaprendizagem e aprendizagem permanente, e, nesse contexto, há algumas armadilhas sobre as quais importa pensar”. A autora lembra, que com a facilidade do uso das Tecnologias Digitais Moveis sem Fio (TDMSF), investir em aprendizagem de acordo com as diretrizes da (UNESCO 2014, p.16), que reforçam “a aprendizagem a qualquer hora” é um discurso que leva a pensar que TDMSF podem ser uma solução para os problemas enfrentados pela escola.

Sobre a necessidade de investimento pessoal, a autora faz uma crítica a lógica neoliberal, e argumenta que, “Empreender a si mesmo, independentemente de estar vinculado ou não a uma instituição de ensino, implica assumir para si responsabilidades por seu aprendizado. Mais do que isso, é preciso ser flexível, aprender a adaptar-se, especialmente às modificações econômicas e de empregabilidade”. (LOUREIRO, 2017, p. 178-179). Logo, a facilidade de acesso que as TDMSF oferecem, seria parte da constituição do trabalhador empreendido pelo mercado de trabalho. Autônomo, flexível e empreendedor.

Diante dessas duas visões de trabalho, observa-se a constituição de diferentes relações de trabalho entre empresa e trabalhador. Para Sanson (2009, p.19), a “individualização é particularmente importante na formação de novos elementos que se agregam à subjetividade dos trabalhadores”. É a partir da criação de novos elementos considerados necessários na constituição do trabalhador que essas relações de trabalho serão produzidas. Essas relações tendem a fortalecer a crença no investimento em capital humano, o desenvolvimento de competências, os profissionais que empreendem a sua carreira e os empresários de si. Logo, o trabalhador deve estar imerso numa subjetividade de que o trabalho deixou de ser fixo, para ser móvel, criativo, reinventivo.

Com base na desmaterialização do trabalho, que implica diferentes postos de trabalho, independentes de espaço físico fixo, horários intercambiáveis e conectados em redes, amparados por inteligência artificial, o trabalho deixa de ser um conjunto estruturado de tarefas, “para ser um processo de definição de situações” (ANTONELLO; AZEVEDO, 2011, p.92). O velho fazer laboral, que incluía um conjunto de atividades costumeiras, foi substituído pelo trabalho que exige resolver situações, aprender a conhecer, organizar e a inovar como processo de aprendizagem na prática (LAVE, 2015). Assim, as situações de trabalho imprevistas não dependem mais de uma ordem temporal, “o que se experimenta é um eterno presente” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 193).

Diante dessa configuração do trabalho quase que instantânea, como a educação profissional reage a tudo isso, sendo que sua finalidade precípua é de preparar para o mundo do trabalho? Quem e como as instituições de educação profissional estão formando para o devir?

Tendo como base as transformações no mundo do trabalho dos últimos 60 anos⁴¹, passamos de uma formação profissional voltada ao saber fazer (1950-1989), seguida de uma formação profissional baseada no desenvolvimento de competências, (1990-1999), até adentrarmos nos anos 2000, a ênfase da educação profissional passou a ser a aprendizagem para a empregabilidade. A

⁴¹ Trabalhadores leais e dedicados, poderiam aspirar um emprego pelo resto de suas vidas e a organização responderia oferecendo um emprego estável. Hoje, a compreensão de trabalho e emprego se alteraram, sendo que a ênfase tem recaído mais sobre aspectos de mobilidade e transição e não pela sua permanência estável num determinado emprego pela quantidade de conhecimento que ele possui.

AO emerge de um contexto de transformações, de necessária utilidade para a empregabilidade, empreendedorismo e a competitividade. Os diferentes conceitos de AO que pulverizam o campo dos estudos organizacionais têm como finalidade “responder aos processos de transformação em organizações em ambiente mutável e inseridas no cenário econômico internacional” (ANTONELLO; GODOY, 2009, p. 267). Como se pode ver, a linguagem da AO “se ajusta bastante bem à estrutura do pensamento neoliberal” (BIESTA, 2013, p. 52).

Assim, a preparação para o mundo do trabalho, advinda das instituições de formação profissional, compartilhará de um discurso de formação muito próximo daquilo que as empresas dizem ser ideal em termos de formação para seus quadros de pessoal. A formação para uma aprendizagem permanente; maior envolvimento e parcerias entre empresas e instituições de formação e a ampliação da aprendizagem no local de trabalho serão respostas dadas à forma como o trabalho está estruturado. Pode-se observar que, ao longo dos anos, as carências relacionadas à formação de mão de obra existente no mercado foram prontamente atendidas pelas instituições de formação profissional nos períodos explorados anteriormente. Isso nos mostra que, conforme o mercado se move, a formação profissional se orienta pelas necessidades e pelas demandas exigidas em cada período.

Pode-se observar que esses discursos incorporados pela formação profissional são discursos estratégicos, que se darão mediante uma leitura do mercado, em que farão novos elementos se agregar “à subjetividade dos trabalhadores” (SANSON, 2009, p.19). Esse é um requisito da sociedade do conhecimento. Para tal, a AO será valiosa para provocar mudanças na nomenclatura de alguns conceitos que constituirão um trabalhador com características de aprender a empreender; ser um parceiro e parte interessada de um negócio, ser competitivo e empresário de si. Esse homem, longe de sofrer da síndrome de Gabriela⁴², “Eu nasci assim, eu cresci assim, eu sou mesmo assim, vou ser sempre assim”, ao contrário, é o trabalhador da mudança e da adaptação. Esse homem do mercado, que se mobiliza pelo interesse despertado no conjunto das características citadas acima, é o homem economicamente

⁴² Letra da música composta por Dorival Caymmi em 1975 – “Modinha para Gabriela”.

viável, ajustável a qualquer situação de trabalho. No entanto, esse ajuste é conveniente e lucrativo. Vejamos.

Primeiro, as condições do trabalho desmaterializado não exigem mais uma profissão tal qual tínhamos no modelo tradicional da educação profissional dos anos 1950 em diante. Agora a procura é por um trabalhador maleável, mais fácil de conduzir a diferentes aprendizagens, de adaptá-lo conforme as demandas do trabalho. Outro ponto pelo qual não interessa mais a formação para a profissão refere-se à necessidade da busca pela atualização, porque o sentimento de pronto não existe mais. Esse sentimento de vazio profissional, que pode representar para alguns um problema, é perfeitamente viável para as condições que o trabalho desmaterializado exige⁴³. As condições de aprendizagem ao longo da vida, inovação e reciclagem farão parte de um perfil que passa a ser aceito como uma condição necessária para manter um trabalhador ativo no mercado. Por menor que sejam suas condições de formação profissional, para ele se manter numa condição de sobrevivência, independentemente do nível em que se encontra aos olhos do IBGE, como desempregado, desocupado ou desalentado, ele precisa ter a possibilidade de escolha:

[...] em virtude das mudanças que o mercado de trabalho atravessa, é necessário o desenvolvimento de novos cursos, do percurso de formação pelos itinerários formativos, criando condições para que os alunos escolham a melhor forma de delinear o caminho que precisa para seguir e tornar-se um profissional completo (SENAC/SC, 2006, p. 27).

Assim, diante das possibilidades de escolha para uma formação profissional que não depende mais de algo dado como pronto, mas que pode ser planejado de acordo com o que cada um escolhe, na próxima seção, falarei de como esse homem se move como “sujeito de interesse individual no interior de uma totalidade que lhe escapa, mas funda a racionalidade das suas opções egoístas” (FOUCAULT, 2008, p. 379).

⁴³ A desmaterialização do trabalho a que me refiro, é representada pelo incentivo que a AO dá a produção do conhecimento entendido como mercadoria explorada com fins econômicos. A tendência que vejo sobre a desmaterialização do trabalho é a criação de novas formas de relacionar o trabalho e a vida. Como vivenciamos no momento da Pandemia causada pela Covid-19, o trabalho seguiu seu percurso, não dependendo de estrutura fixa. Acontecendo a partir de novas redes de tecnologias. Assim podemos ver a desmaterialização do trabalho se relacionando cada vez mais com o capitalismo cognitivo.

Para entender como esse homem participa do mercado, e como ele aprendeu a valer-se de um comportamento de caráter empreendedor, competitivo e adaptável, é importante compreender como esse homem é deslocado profissionalmente de uma formação sólida, técnica, para uma formação que fará predominar as capacidades, as habilidades e o *mindset*⁴⁴.

No livro “Nascimento da Biopolítica”, nas aulas de 1979, Foucault mostra o deslocamento do *Homo oeconomicus* da concepção clássica e do neoliberalismo. Primeiro, aparece a figura do “homem da troca, é o parceiro, é um dos parceiros no processo de troca”. No neoliberalismo, ele não “é em absoluto um parceiro da troca, ele dá lugar a um empreendedor, ‘um empresário de si mesmo’” (FOUCAULT, 2008, p. 310-311). A leitura que as empresas fazem de um perfil adequado não é mais do conhecimento propriamente adquirido pelos longos anos de formação, mas a sua capacidade para

Apresentar melhoria e sugestões de novos produtos e serviços acompanhando a tendência de mercado. Ter espírito empreendedor, sendo inovador nas realizações das suas atividades, transformado problemas e limitações em oportunidades. Buscar o autodesenvolvimento. (SENAC/SC, 2003, p. 17).

O que se pode ver sendo definido, de acordo com o excerto, é um profissional de atitude, trazendo para dentro do seu local de trabalho autonomia, disposição e a mente aberta para encarar desafios. Segundo Sennett:

A busca de talento, em particular, é focalizada em pessoas com talento para resolver problemas qualquer que seja o contexto, um tipo de talento que não se adapta a um enraizamento muito forte. A aptidão potencial dá ênfase à perspectiva de fazer coisas que ainda precisam ser feitas; a realização e a mestria são autoconsumptivas, desgastando-se os contextos e os conteúdos do conhecimento ao serem usados. (SENNETT, 2015, p. 132).

Assim, compete à empresa continuar a renovar o mapa mental desses trabalhadores com experiências positivas que possam servir de alguma forma

⁴⁴ Carol Dweck em seu livro *Mindset* (2017) defende que os modelos de comportamento são capazes de transformar nossos modelos mentais. O perfil de pessoas com *mindset* fixo, acreditam que suas qualidades são imutáveis, não conseguem pensar além do sucesso ou fracasso, vencedor ou derrotado. Não conseguem pensar que existe outras maneiras de mudar seu padrão de comportamento mental. Os exemplos de *mindset* fixo acreditam que se eu não sei fazer eu não quero nem tentar, se é difícil eu desisto, se eu gosto eu consigo fazer. O *mindset* de crescimento se baseia na crença de que você é capaz de cultivar suas qualidades primordiais por meio do esforço. A autora defende que, embora as pessoas se diferem uma das outras pelos talentos, aptidões e interesses, cada um é capaz de se modificar e se desenvolver por meio do esforço e da experiência.

para solucionar problemas e agregar valor aos processos de aprendizagem. Neste aspecto,

As principais competências necessárias para o exercício da liderança no ambiente organizacional são: comprometimento, compromisso com a aprendizagem, comunicação, cultura da qualidade, foco em resultados, tomada de decisão, trabalho em equipe e visão sistêmica. (SENAC/SC, 2004, p. 24).

Isso sugere que as empresas devem estabelecer relações de trabalho que exijam cada vez mais características de um trabalhador empoderado⁴⁵, persistente, comprometido e com foco no resultado. Dada essa evidência da importância qualitativa dos traços de um trabalhador encorajado, a empresa oferece outro tipo de formação para esses trabalhadores, agora o empenho será a realização de programas de capacitação que visam desenvolver ações de treinamento focados na melhoria do desempenho do trabalhador em suas atividades de acordo com o que a empresa precisa. Na prática, esse trabalhador não aparece do nada, ele passa por um processo que define e organiza o sistema de trabalho de acordo com o que cada empresa busca. No entanto, algumas diretrizes são comuns entre as empresas. A sua maioria, parte do pressuposto que as aptidões, interesses, aprendizagens e experiências são requisitos que os trabalhadores podem aprender a projetar em suas vidas, mediante um sistema de trabalho que favoreça uma adaptação flexível.

Apoiadas nesse preceito, as empresas optam por um modelo horizontalizado de gestão. A organização do trabalho se estrutura no modelo funcional que delimita responsabilidades por área e por setor com descrição de funções conforme o modelo de Gestão por Competências prevê. Assim, os processos são minuciosamente definidos.

A descrição das funções possibilita maior especificidade nos anúncios das vagas, bem como na análise curricular e na entrevista. Além disso, permite que os colaboradores compreendam as tarefas, responsabilidades e prioridades de sua função, e busquem desenvolvimento para alcançar outras funções dentro da organização. A descrição de função contempla informações como: missão da função (o porquê dessa função existir), tarefas (nível de autonomia), responsabilidades (tarefas estratégicas), nível de competência comportamental (indicadores comportamentais), nível de competência técnica (conhecimentos e ferramentas), requisito de acesso

⁴⁵ Empowerment: Conceito utilizado pela Administração de Empresas que tem o significado de descentralização de poderes". O empoderado sugere uma participação maior dos trabalhadores nas atividades, com maior autonomia e poder de decisão.

(escolaridade mínima exigida) e qualificação (escolaridade ideal desejada para a função). (SENAC/SC, 2008, p. 72).

Nota-se que a seleção e contratação do trabalhador conforme o Mapeamento de Competências prevê, é o primeiro passo para ajustar o trabalhador as funções ou cargos. Um segundo passo, será a avaliação do desempenho, que tem como objetivo mensurar o desempenho das competências comportamentais e técnicas. Na prática:

Esse tipo de avaliação possibilita identificar o Nível de Competências do Colaborador em relação à Organização e proporciona a visualização do espaço ocupacional que cada colaborador apresenta no âmbito da organização, ou seja, é possível avaliar outros comportamentos que não estão necessariamente vinculados à função desempenhada, a fim de verificar o espaço que o colaborador conquista na organização conforme aumenta seu nível de complexidade e responsabilidades. Essa avaliação do espaço ocupacional possibilita identificar as potencialidades e facilita os processos sucessórios e de transferências. Após a avaliação, o colaborador e seu superior imediato em consenso identificam quais os Planos de Desenvolvimento Individual - PDI serão necessários. (SENAC/SC, 2010, p. 84).

Podemos observar que o modelo de Gestão por Competência visa desenvolver competências que interessa a empresa, pois estas servem para desempenhar a função, no entanto, é a base para dar respostas adaptativas e flexíveis às tarefas de desenvolvimento que o trabalhador precisa. O constante acompanhamento seu e de seu superior, auxilia a desenvolver suas capacidades para antecipar mudanças do seu próprio comportamento. Essas pequenas intervenções, incrementam a adaptabilidade e servem como estratégias de auto-regulação para ajustar comportamentos indesejáveis que ao final não contribuem para o seu crescimento profissional. Os comportamentos que não estão necessariamente vinculados à função desempenhada, são modificados no sentido de articular aquilo que o trabalhador almeja, com o que a empresa precisa. O modelo de Gestão por Competência exerce um tipo de influência e controle sobre o trabalhador que traduzo como a forma que as empresas utilizam a disciplina adaptando o comportamento humano, com o consentimento do trabalhador. Seria uma forma de correção de atitudes. “O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o compõe” (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Outra parte desse processo, é a construção de formas subjetivas de ensinar o trabalhador a criar a sua própria identidade profissional. Como ele vê a si mesmo e como pode construir-se. Como lembra Foucault (2014, p.135), “a disciplina fabrica assim corpos submissos”. Os corpos adaptados, constrói-se a si mesmo em formas distintas postas pelo sistema dinâmico do qual ele faz parte. Mapear o seu próprio déficit de competências, requer capacidades cognitivas, implica em um processo constante de exploração de si. São estes papéis, o qual explorarei mais adiante, os senhores de seu papel, se adaptam ao que faz sentido e ao que corresponde de alguma maneira as suas expectativas. Ao desempenhar um papel, os trabalhadores assumem que representam a si mesmos, e assim criam expectativas ao se engajar nas atividades que realçam mais as suas capacidades e desejos.

Nota-se, que ação central da Gestão por Competências é desenvolver um comportamento adaptado, não um corpo, ou seja, desenvolver nele a capacidade de adaptação as mudanças, sem grande dificuldade, para se ajustar a circunstâncias novas ou modificadas. Esse é um dos suportes da AO, ao invés de pensar num trabalhador que cresceria dentro da empresa progressivamente, ela interessa –se pelas habilidades que esse trabalhador pode desenvolver para lidar com situações e tarefas imprevisíveis impostas pelas condições de mudanças.

Diante dessas condições, os trabalhadores são vistos como negociadores de suas mudanças comportamentais uma vez que a avaliação do seu desempenho não ocorre de forma impositiva, mas pelas suas próprias intervenções.

Ao longo do ano, os colaboradores se dedicam a desenvolver suas principais lacunas de competências, sendo oferecido pela Divisão de Recursos Humanos suporte financeiro, se necessário. Os planos de ação são registrados no software GCA – módulo Gestor, onde é possível aos líderes realizar os acompanhamentos dos planos de ação de todos os seus liderados, pesquisar as avaliações das competências e os seus históricos. Os colaboradores possuem acesso ao software GCA – módulo Colaborador, em que é possível visualizaros planos de ação empenhados entre ele e seu líder (PDIs), e também realizar os acompanhamentos desses planos de ação e registrar as suas dificuldades e oportunidades em atingir o objetivo do desenvolvimento da competência. (SENAC/SC, 2009, p. 39).

Constata-se, que as práticas da Gestão por Competência, que está alinhada a AO, oferece um conjunto de técnicas e ferramentas para o trabalhador construir um percurso profissional tal qual o apresentado no Quadro 7 que

explora as características das categorias. As relações que se estabelecem entre empresa e empregador, são de possibilidades para ambos, “é um jogo de ganha-ganha (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 284). Assim, a adaptação se integra como um novo recurso utilizado pelas empresas para delinear o tipo de trabalhador que ela precisa, oferecendo meios e estruturas para que isso ocorra dentro do próprio local de trabalho. Para o trabalhador, essa prática da AO, é disseminada dentro da empresa como uma necessidade de mudança, que exige capacidade dele próprio formular intervenções que possam ser agregadas as competências organizacionais. Contudo, vejo que essa articulação tem como razão principal a formação de um perfil de trabalhador economicamente viável para empresa.

Na próxima seção, abordo como os trabalhadores conduzem os seus processos de desenvolvimento para conquistar seu espaço.

4.3.1 Senhores de seu papel: aprendendo a empreender

Um jeito de descrever os novos títulos proporcionados aos funcionários em relação ao trabalho é saber como os trabalhadores se sentem em relação a ele. Senhores de seu papel. Assim os empreendedores se descrevem. O empreendedor deve se sentir à vontade com a ideia de que faz sentido para a organização. Para descrever seu cargo e não ser somente um parceiro de negócios, ser empreendedor, ou empresário de si ou ser senhor do seu papel perpassa uma condição material e alimenta um espírito arrojado e disposto a vencer. Ser empreendedor, trata-se de uma solução em que todos ganham, tanto a empresa, que conta com um banco de talentos à disposição, como as oportunidades para cada um conquistar sua própria independência. Considerando o excerto:

Empreendedor é aquele que desenvolve a arte de empreender, de mudar, conquistar. Ser um empreendedor é exteriorizar aquilo que você na realidade sempre foi e será. A palavra empreendedor tem tudo a ver com seu próprio ser, com seu ego. Diferentemente do que muitas pessoas pensam, empreendedores não são, necessariamente, aqueles que abrem um negócio. Para se compreender as razões de um empreendedor, é necessário que antes, se avalie o próprio ser. (QUEIROZ FILHO, 2001, s/p).

Vê-se, a partir dos excertos, outras formas de comportamento se agregando ao trabalhador tradicional⁴⁶. Dissemina-se pela cultura organizacional o desejo por um trabalhador que assuma a sua condição de empreendedor e que sua vida profissional seja uma constante busca de resultados. Para tanto, o mercado precisa reconhecer e personificar esse trabalhador. A educação profissional teria a responsabilidade de contribuir com um discurso sobre formação que realçasse esse perfil, mostrando que:

[...] a valorização dos atributos que possibilitam a inovação e a aprendizagem de indivíduos e organizações, em um contexto no qual o conhecimento é cada vez mais valorizado. [...] a alta tecnologia e os serviços têm papel cada vez mais decisivo no crescimento econômico, sendo que, nos serviços, a proximidade com os clientes, a qualidade do atendimento e a personalização das soluções são elementos que contribuem para a diferenciação das organizações e para sua vantagem competitiva no mercado. (SENAC/SC, 2005, p. 59).

Nesse sentido, a educação profissional precisaria estar igualmente em constante aperfeiçoamento, ampliando sua visão crítica do mercado de trabalho, mobilizando-se para a construção de uma nova proposta de atuação. Com isso, novos métodos de gestão empresarial são incorporados às organizações. As parcerias com empresas são ampliadas, e a orientação para o público cliente mostraram uma relação entre instituição de ensino e colaboradores provocando significativas mudanças na oferta de cursos, com base numa leitura das mudanças no setor produtivo. Para preparar profissionalmente os trabalhadores que ingressariam nesse mercado profissional, o perfil não poderia mais ser baseado na descrição de cargos e ocupações, tendo por base um mercado de trabalho relativamente estável. A formação profissional deveria se voltar às necessidades de qualificação de profissionais e das competências deles requeridas. Para atender o complexo e dinâmico mundo do trabalho. Com isso, a formação deve conferir

[...] ênfase na aprendizagem voltada para o desenvolvimento de competências, autonomia e cidadania. A educação é sua razão de ser e negócio central, incluindo, além do domínio operacional de determinados fazeres, a compreensão global do processo produtivo, a apropriação do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho,

⁴⁶ O empreendedor passa a ser visto como um ator que persegue seus interesses de acordo com as mudanças institucionais. A sua capacidade de enxergar as oportunidades como meio para realização de seus próprios sonhos, desejos e interesses, são características para um trabalhador de sucesso.

o desenvolvimento do espírito empreendedor e de iniciativa, bem como a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões com autonomia. (SENAC/SC, 2002, p. 41).

Pode-se observar, conforme o excerto, a aprendizagem sendo enfatizada como uma solução para os problemas do mercado. Nesse sentido, podemos compreender como a ênfase ao conceito de aprendizagem, tratada por Biesta⁴⁷ (2013) está tão em evidência, levando ao declínio o conceito de educação. Nesse aspecto, a aprendizagem estaria comprometida com a promoção das pessoas e das organizações na busca de soluções para os problemas. Enquanto a educação, como necessidade da vida social que se perpetua por intermédio da educação, se tornaria sujeita às forças do mercado Assim um tipo particular de subjetividade se torna alcançável pela aprendizagem, e a educação profissional seria uma resposta produtiva para mobilizar o investimento permanente em conhecimento e contínuo aprimoramento humano e profissional dos trabalhadores.

Subsidiar esses trabalhadores com competências cognitivas e comportamentais seria, do ponto de vista das diretrizes da OIT e CINTERFOR, uma formação profissional que levasse o trabalhador a investir em qualificações não mais com a lógica de rápida absorção do mercado, mas condições de empreender sobre aquilo que lhe traria retorno financeiro, que lhe concedesse autonomia para sentir-se um parceiro em iguais condições de concorrência. Segundo Foucault (2008), “em todo caso os elementos que entram na constituição de um capital humano, são muito mais amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional” (FOUCAULT, 2008, p. 315). Para Foucault (2008, p.315), a “competência-máquina”, começa a ser desenvolvida desde o nascimento e vai se adaptando por toda a vida. Aqui consiste em um cuidado precioso que as empresas dizem ter com os trabalhadores, o capital humano como força motriz da nova economia. Um trabalhador de fácil adaptação às mudanças e ao mesmo tempo competitivo.

⁴⁷Biesta, (2013, p. 821), argumenta que vivemos em uma época em que as discussões sobre educação são dominadas pela mensuração e por comparações de resultados educacionais. Conforme o autor, “os objetivos e fins da educação parecem ter desaparecido do nosso horizonte e as conectamos com a ascensão da linguagem da aprendizagem e com a “*learnification*” da educação”.

Nessa lógica, o investimento das organizações em pessoas será permanente, pelo fato de que a qualidade da AO depende delas. Depende do compromisso socialmente responsável, reciprocidade, sintonia e parcerias. Para atingir este padrão, as empresas acreditam que os trabalhadores precisam estar imbuídos de uma mudança de atitude mental, eles precisam acreditar e valorizar o seu potencial de desenvolvimento. Os trabalhadores precisam ter autonomia suficiente para se adaptarem constantemente aos obstáculos, e acreditar que a superação depende do aprendizado que não corresponde mais ao conhecimento fixo e pronto, mas a um modelo mental que exige esforços e novas atitudes frente aos desafios.

Então, pergunta-se: como os senhores ⁴⁸de seu papel são incentivados a desenvolver suas capacidades frente às mudanças no trabalho? Para os trabalhadores do Senac/ SC, as funções são designadas de acordo com competências genéricas ou competências específicas para cada cargo.

A necessidade dessa nova estrutura de trabalho de acordo com as Descrições das Funções (parte integrante do Projeto de Gestão por Competência), possibilitaram outra forma de organização do trabalho. A criação de grupos de trabalhos é definido com objetivo de delegar funções e tornar flexível e ágil as necessidades operacionais e estratégicas, incentivando o trabalho em equipes multifuncionais, o desenvolvimento de lideranças e a busca por melhorias nos processos e inovações. A criação dos grupos de trabalho é definida de acordo com a necessidade, sendo que são compostos por colaboradores que possuem experiência e afinidade com o tema, independentemente do nível hierárquico. (SENAC/SC, 2007, p. 49).

Assim, vimos que o primeiro ponto é que eles são conduzidos a experimentar essas mudanças de acordo com o que lhes é atribuído. Os empresários de si, senhores de seu papel aprendem a criar, planejar e implementar ações que garantam o crescimento da empresa e o seu crescimento pessoal. Como pequenos gestores de seus cargos, os empresários de si, aprendem a desenvolver um papel de liderança junto as equipes, com isso,

⁴⁸ O Senhores de seu papel são profissionais considerados empoderados pelo cargo que ocupam. Aprenderam a liderar equipes, a tomar decisões e a lidar com qualquer mudança. Minha interpretação para os Senhores de seu papel, é que estes se relacionam a uma força de trabalho que exige competências genéricas. No entanto, são igualmente mobilizados para a realização dos sonhos que o empreendedorismo incentiva. Por menor que seja sua posição na empresa, é importante fazer ele acreditar em seu potencial. 'Senhores de seu papel' incute uma ideia de proprietário dos seus talentos, capacidade e competências que serão exercidas para o cargo. Em síntese: a ideia mobiliza o trabalhador aprender a tirar aproveitamento das suas competências individuais.

aprendem a mudar a sua forma de pensar, desapegando-se facilmente de crenças e valores por modelos mentais. Mas essas mudanças individuais não operam sozinhas. Elas são disseminadas na sociedade do conhecimento substituindo modelos tradicionais por modelos flexíveis, como exemplo, a noção de aprendizagem na prática em que a experiência transformada gera conhecimento. Assim, o conhecimento considerado não é mais detido e transmitido unicamente pela escola e pelo professor. “Os anos de experiência de um indivíduo são transformados em conhecimento” (NONAKA, 2008, p. 41). O que tínhamos antes como algo pronto, hoje, é transformado. O modelo de espiral⁴⁹ do conhecimento sugerido por Nonaka nos dá uma dimensão do conhecimento sendo recriado, esse modelo se opõe às bases do conhecimento da sociedade industrial como processamento da informação, para ser recriado, aceito e cultivado na sociedade do conhecimento. Essa dualidade é trabalhada numa dimensão cognitiva. Para tal, é necessária uma mudança de comportamento permanente nos trabalhadores. Essa mudança consiste em mudar os modelos mentais, as crenças, percepções, ideias e valores que foram inseridos num modelo de educação sólida, para serem inseridos num modelo de cultura organizacional que considera que as experiências vivenciadas produzem algum sentido para os trabalhadores. As mudanças provocadas pela alteração dos modelos mentais são responsáveis por influenciar as escolhas pessoais e profissionais de cada um. Estabelecer relações profissionais conduzindo pensamentos, comportamentos e atitudes é parte dos processos de AO.

Nesse sentido, as organizações aprendentes, ao buscarem trabalhadores parceiros, asseguram que seus modelos de organização e gestão sejam apenas suporte fundamental para a eficácia organizacional. Neste modelo de organização aprendente, impera a autossustentabilidade cognitiva e financeira. Cognitivamente, os empresários de si precisam de autoconhecimento, precisam de inteligência emocional para agir de forma sistêmica e lidar com a complexidade. Do ponto de vista financeiro, o custeio das despesas e a gestão de receitas dos gastos e o gerenciamento de custos deixam de pertencer unicamente às empresas, agora são elementos do desafio de ser empresário. Para a empresa, é economicamente viável contar com parceiros econômicos,

⁴⁹ A figura 3 representa a Espiral do Conhecimento, pode ser visualizada no Apêndice 2.

não mais “como súditos, obedientes ou indóceis”, mas sujeitos envolvidos pelas mesmas necessidades e propósitos (FOCAULT, 2008, p. 30).

Segundo Harvey (1992, p. 307) o capitalismo avançado “cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo da vida”. De acordo com o autor, a condição pós-moderna apodera-se desses mecanismos para criar as condições necessárias para sua manutenção. Há muitas maneiras de o capitalismo buscar e dar respostas à sua reprodução, no entanto, o que parece estar, mais do que nunca, em jogo são as pessoas. Chegamos num estágio em que as características dos recursos das sociedades anteriores não dão mais conta dos desejos da sociedade do conhecimento. O esgotamento da economia agrícola, com recurso fundamental na terra, deu lugar a uma exploração dos recursos físicos que sustentaram a sociedade industrial por anos. Com o avanço da sociedade do conhecimento e o avanço tecnológico, a atividade econômica central passou a ser a prestação de serviços, dando maior fusão entre produtor e consumidor. Nesta sociedade, os recursos fundamentais necessários para a manutenção do capitalismo converteram o humano em capital e tornaram-se diferenciais.

Para extrair esses recursos continuamente das relações de trabalho, o trabalhador não pode mais se relacionar com o trabalho apenas por relações de troca. Ele precisa ver vantagem. Para isso, a empresa espera que ele corresponda num nível mais avançando de produção, precisa apresentar diferencial competitivo com experiências, competências e habilidades. A cultura organizacional precisa implantar valores modernos, mexer no seu ego, criar vaidade. De acordo com López-Ruiz (2004), precisa ser despertado dentro dele o desejo de ser um empresário de si. Para a sociedade empreendedora se manter, ela precisa de inovação e espírito empreendedor operando em todos os segmentos da sociedade. Ela precisa mudar os modelos mentais dos trabalhadores, abandonando uma cultura enraizada no modelo de sociedade industrial, em que as relações entre empresa e trabalhador cultivavam uma dependência de operário, cargo, tarefas e treinamento, para criar uma imagem de trabalhadores empresários de si. A criação de uma personalidade empreendedora que cria uma imagem de homem de negócios consiste em criar

valores regidos pelos mesmos propósitos: cultivar diferenças dentro de um mesmo mercado.

Tal qual visto por López-Ruiz (2004), os executivos das transnacionais e empreendedores, sem dúvida, fazem parte das grandes corporações, são profissionais de alto valor agregado e disputados por empresas internacionais. Para estes profissionais o empreendedorismo se associa a uma escolha de vida, a um desafio permanente junto aos homens das grandes companhias. O espírito do capitalismo que guia esses executivos é o mesmo que menciona o perfil dos líderes de negócios considerados pelas *Revistas Harvard Business*, como os homens globalizados, que sabem tomar decisões inteligentes e que se superam todos os dias na busca do melhor desempenho. Esses homens de negócios podem até não falar cinco idiomas, mas viveram em cinco países diferentes e tiveram experiências que valerão mais no mercado que as suas certificações. Para os executivos das transnacionais e empreendedores, qualquer oportunidade agregada à sua carreira será um diferencial competitivo.

Entusiasmá-los com o mesmo argumento de que é possível chegar lá é o discurso preponderante visto nos documentos da OIT e CINTEFOR. Um discurso que convence uma parcela da sociedade a buscar a formação profissional para tornarem-se senhores de seu papel, iludidos por um desejo de tornarem-se empresários de si. Esses trabalhadores assalariados tornaram-se os senhores de seu papel que se confundem entre um desejo falso de sentirem-se parceiros, ou empreendedores individuais que, na prática, não podem empreender sobre sua carreira porque não construíram uma. São trabalhadores que sobrevivem numa condição de trabalho com um mínimo de formação profissional, ou uma certificação adquirida de algumas poucas experiências vivenciadas em alguns empregos que lhes concederam algum aprendizado. Os senhores de seu papel são trabalhadores que estão muito abaixo da linha de formação exigida para um trabalhador ingressar no mercado. Para Sennett (2015, p. 46), o “provável é que fiquem de fora apenas os elementos mais vulneráveis da sociedade, os que desejam trabalhar mas não dispõem de capacitações especializadas”. No entanto, esse trabalhador vive sob o efeito do empreendedorismo, buscando aperfeiçoar sua formação profissional apenas com experiências que não garantem o saber fazer nem as competências necessárias para o exercício de uma profissão.

Por mais que esse trabalhador esteja tomado pelo discurso do espírito empreendedor, sua condição no mercado de trabalho é de adaptação, porque lhe faltam os conhecimentos e a formação necessária para acompanhar as mudanças que a inovação e o empreendedorismo exigem. O perfil desses trabalhadores da aprendizagem, o qual tentei mostrar desde a primeira categoria estudada, é o dos desfavorecidos de formação profissional e de conhecimento técnico e científico. Uma condição para os executivos das transnacionais e empreendedores terem sucesso é empreender sobre sua carreira (LÓPEZ - RUIZ, 2004). Ao contrário dos senhores de seu papel e empresários de si, a adaptação está associada a uma necessidade de sobrevivência, de razoáveis chances de escolha, de pouco diferencial competitivo e de extrema necessidade de aprendizagem permanente para sobreviver.

Chegamos num momento em que a experiência e a aprendizagem são valorizadas a ponto de substituir o Ensino, a Escola e a Universidade. Ao tratar do fantasma da inutilidade, Sennett (2015, p. 81), observa que, na “sociedade das capacitações”, muito dos que estão enfrentando o desemprego receberam uma educação e uma capacitação”, mas, pelo grau de especialização exigido do trabalho, de acordo com suas capacitações, não os encontrarão. Pode-se observar, de acordo com o autor, que a “economia das capacitações continua deixando a maioria para trás” (SENNETT, 2015, p. 83). Aqui reside o sentido de cultivar diferenças num mesmo mercado. Uma enorme parcela da população mobilizada pelo econômico apenas pela sobrevivência. Estes trabalhadores, ao se colocarem numa condição de empresários, não se dão conta de que, por mais esforço pessoal dispensado para atingir objetivos profissionais, a precarização do trabalho somada às desigualdades das condições humanas e à inserção num mundo mercadológico não lhes permitirão avançar para patamares maiores.

O *Homo oeconomicus aptatus*, em tese, é o efeito de um trabalhador que se ajusta frente às condições que lhe são impostas e nas quais ele está inserido. Esse perfil de trabalhador com formação profissional baseada nas experiências e na aprendizagem sofre todos os efeitos do empreendedorismo, ao mesmo tempo em que o *aptatus* é uma condição de vida, de sobrevivência. Por mais que a formação profissional insista em tentar preparar um trabalhador empreendedor, o público-alvo da educação profissional são trabalhadores que se relacionam com as empresas numa condição de força de trabalho, que saem

do assalariado para o autônomo. Essa condição só é benéfica para as empresas, pois institui para elas maior produtividade dos trabalhadores, pelo fato de que o dinamismo econômico de que precisam está cada vez mais na utilidade do conhecimento, nas competências e nas experiências dos trabalhadores e não no seu capital físico.

CONCLUSÕES

Concluir uma Tese neste momento de Pandemia causada pela Covid-19, com isolamento social, *home office* e trabalho remoto, colocou uma série de questões e desafios para todos nós. Vimos as relações interpessoais, relações de trabalho e modos de vida serem completamente modificados. Vivemos um momento em que parece que não conseguimos mais formular respostas aos processos dinâmicos e não lineares que a vida tomou. Esta e outras reflexões são discutidas nesta Tese, onde tensionei como vivemos uma mistura de vida e trabalho, agora mais acentuada, devido à facilidade das tecnologias impostas pelas mudanças.

As reflexões acerca do momento que estamos vivendo permitem rever conceitos, práticas e posicionamentos frente à nova ordem social em que as relações de trabalho e da vida estão se reconstruindo. Ao retomar minha pergunta de pesquisa, qual seja: *Como a AO foi constituída no contexto da educação profissional no Brasil?* chego ao final da Tese e penso ser importante dar algumas respostas de pesquisa para esta pergunta.

Desde o início dos anos de 1990, já era possível ver um novo contrato social de trabalho entre empregados e empregadores sendo induzido pelo processo de globalização vigente em diversas partes do mundo. As perspectivas profissionais com a entrada do Brasil na rota da competitividade pareciam ser a solução para os trabalhadores desempregados e desqualificados que, mediante o desenvolvimento de competências e capacidades mais sofisticadas, como flexibilidade e proatividade, manteriam sua empregabilidade a partir da capacidade de criar suas próprias oportunidades de trabalho. Esse discurso, tomado num conjunto de ações e encaminhamentos dados pela OIT e CINTERFOR, se tornou funcional para as empresas que, ao enfrentar as crises da economia globalizada, passaram a adotar modelos de gestão que enfatizam a flexibilidade humana, a adaptabilidade e a aprendizagem ao longo da vida. Quero dizer com isso, que a questão da adaptação não é nova, mas as diferentes práticas exercidas sobre os trabalhadores são. É nesse contexto, em que as empresas dizem ser desafiadas a sobreviver na sociedade globalizada, que a AO se constitui, sustentada pelo discurso da formação profissional como geradora da capacidade competitiva da força de trabalho para garantir a

integração econômica. Por fora, a educação profissional empreende um trabalhador que projeta o seu percurso profissional, fazendo suas escolhas, criando itinerários de profissionalização, validando competências e empreendendo a carreira e o seu próprio negócio. Nessa constituição, a AO e a educação profissional rompem com a ideia de ofícios e profissões. Ambas passam a dar ênfase aos saberes tácitos, que adquirem relevância frente aos saberes formais. Face a essa relevância, a formação profissional instiga que o trabalhador aprenda a combinar competências com capacidades de aprendizagem, valendo-se de diversas experiências profissionais para progredir profissionalmente dentro da empresa ou fora dela.

Para responder a como a AO foi constituída no contexto da educação profissional no Brasil, fui fazendo um percurso investigativo valendo-me dos objetivos que moveram a pesquisa, conforme passo a mostrar. No primeiro capítulo, o objetivo era mostrar o interesse pessoal para estudar a AO e a experiência profissional que possibilitou flexibilizar a discussão, sem receio ou intimidada, conto as viradas que fiz e como o doutorado possibilitou rever práticas e desconstruir verdades. Com isso, consegui mostrar que os fatores e processos de construção de si estão relacionados ao como e em quais circunstâncias as pessoas escolhem as profissões ou as carreiras e como muitos trabalhadores constroem suas vidas através do trabalho.

No segundo capítulo, exponho a construção metodológica. Tendo o Senac /SC como exemplar analítico, consegui extrair da materialidade as ênfases do campo da aprendizagem e as categorias analíticas, marcando as relações e características entre trabalhador e empregador presentes em cada uma delas. Com isso, consegui ter a base para discutir no terceiro capítulo a Educação Profissional no Brasil, olhando mais atentamente a Educação Profissional e Tecnológica, como uma resposta ao mercado de trabalho. Neste contexto de ampliação do acesso à educação, vejo as categorias competências e AO se articularem, empreendendo um perfil de trabalhador tal qual o mercado de trabalho almeja. Competitivo, negociável e adaptado.

No último capítulo, faço as análises das três categorias, aprender pelo saber fazer, aprender pelas competências e aprender pela AO. Para comprovar a minha hipótese, que era: *mostrar como o conceito de aprendizagem organizacional foi sendo reelaborado no mundo do trabalho e como ele se*

configura como um dos mobilizadores da nova lógica cultural educacional de formação – precarizada – do trabalhador, tornando a educação profissional incapaz de responder ao mercado profissional, apresento como as empresas usam a AO para mobilizar a nova lógica de formação profissional. Na categoria aprender pelo saber fazer, mostro que as empresas reinventam as formas de aprender, se utilizam das experiências e do conhecimento tácito dos trabalhadores para criarem conhecimento. Com um modo particular, elas criam, disseminam e socializam o conhecimento utilizando-se dos diferentes campos do saber, integrando conhecimento e experiências. Na segunda categoria, as empresas agregam competências individuais às organizacionais. Para fazer tal combinação, existe um interesse global no investimento de competências advindo da OIT e CINTERFOR. Na análise dessa categoria, é visível como, para uma parcela da população, considerada ocupada pelo IBGE, o trabalho passa a ser compreendido como uma construção subjetiva de interesses, valores e crenças, formada pelas experiências, aspirações, expectativas relacionadas a um processo ativo para aquilo que escolheu e que lhe traz realização pessoal.

Ao agregar competências individuais às organizacionais, para muitos trabalhadores considerados ocupados, as profissões dizem pouco, pois não respondem mais a seus interesses e aspirações. Contudo, a trajetória profissional passou a envolver uma atitude ativa na articulação das competências individuais, que agora enfatiza a necessidade de combinações, ao invés de limitar-se apenas a uma profissão.

Ao engajarem-se nas necessidades de combinações de competências e experiências, os trabalhadores são motivados a investir em suas competências para empreenderem. Dessa combinação, a AO aparece como a mobilizadora do *Homo oeconomicus aptatus*, que rompe com a sequência linear de empregos e ocupações, e mobiliza a aprendizagem a partir das significações das experiências agregadas à sua vivência profissional. Com isso, vê-se as experiências serem tomadas pelas empresas como um bem intangível, uma vez que, para o trabalhador que aceita um contrato social de trabalho que garante apenas parcerias e acordos em comum, a sua única garantia passa a ser o que possui de conhecimento e experiências adquiridas, tal qual um estoque de mão de obra que pode ser usado conforme a necessidade de uso ou de troca.

A lógica de formação que a AO mobiliza não se associa ao modelo tradicional de formação baseado no conhecimento, nas técnicas e no saber fazer. Não. A lógica da AO não se ampara apenas no quanto um trabalhador possui de conhecimento, quando ele é admitido para trabalhar, mas a sua capacidade de colocar em prática suas competências, habilidades e experiências, de tomar decisões e estar disposto a se adaptar e a experimentar diferentes formas de viver o trabalho, agora como um empreendedor ou senhor de seu papel. Facilmente esse trabalhador incorpora hábitos para se desprender de modelos mentais fixos e de comportamentos cristalizados, que objetivam a aceitação estável e permanente das regras que regeram o trabalho e tornaram-se inúteis para ambos.

No entanto, não podemos ignorar que, dentro desse mercado de trabalho, temos os trabalhadores desempregados e precários que talvez a AO não vá integrar nunca. Para estes trabalhadores, a agregação de competências e a adaptação que a AO mobiliza apresentam sentidos distintos, quando comparados com aqueles que ela mobiliza sob perspectivas múltiplas, como a exploração de suas capacidades cognitivas e comportamentais. Do ponto de vista da competitividade, essa camada da população tem várias desvantagens em relação aos trabalhadores que empreendem, que articulam competências individuais às organizacionais. Como encontram-se fora do mercado, são incapazes de acompanhar as dinâmicas do mercado, por este motivo, o perfil profissional não corresponde com as experiências e as capacidades mobilizadas pela AO, somadas à validação de competências, formação profissional rápida incluindo itinerários de formação.

Mesmo que este perfil mantenha certa importância para a rápida inserção profissional, não permite a permanência desses trabalhadores no mercado. A impermanência desses trabalhadores acirra uma camada social da classe trabalhadora que sobrevive sob uma condição permanente de crise, os precariados. Esses trabalhadores, os quais chamo de *Homo oeconomicus aptatus*, quando olhados fora da ambiência das empresas, são considerados os trabalhadores sem ocupação, precários de conhecimento tecnológico, pois não contam com um contrato social de trabalho. E muitos deles tentaram ser empreendedores, precisaram assumir riscos, ao invés de contar com a estabilidade do trabalho do século XX que muitas empresas não fazem mais

questão de conservar. Se adaptar por aqui e por ali, por conta própria, para manter a sua sobrevivência e criar as suas próprias oportunidades, passou a ser uma nova concepção de vida e de trabalho que pertence ao trabalhador e não mais às empresas.

Assim, enquanto a educação profissional oportuniza o conhecimento adquirido no trabalho, como objeto de avaliação e reconhecimento para certificações intermediárias por meio de validação de competências, ela dissolve todo o seu caráter técnico-científico e passa a se amparar em princípios neoliberais, que fundamentam um conceito de formação associado a escolhas, trabalho autônomo e empregabilidade. Com base nessa nova referência para a formação, a própria educação profissional desconstrói a sua identidade de formação para o trabalho.

Com isso, defendo a Tese de que o atual modelo de formação profissional, baseado em certificações e validações de competências (entendam-se experiências adquiridas) mobilizadas pela AO, empreende ao final, num trabalhador sem conhecimento e sem profissão, apenas com competências mínimas para se adaptar ao mercado de trabalho e sobreviver. Por fim, temos a produção de um *Homo oeconomicus aptatus*.

Assim, penso que esta Tese trouxe algumas reflexões acerca de como o *Homo oeconomicus aptatus* está se constituindo em meio às crises, à precarização do trabalho, e ao modelo de formação profissional vigente. Contudo, os conceitos discutidos nesta Tese podem ser aprofundados para futuras linhas de investigação e novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ADAPTAÇÃO. In: DICIONÁRIO Houaiss: **sinônimos e antônimos**. 3. ed. São Paulo, SP: Publifolha, 2012.

ALEXIM, J. C.; LOPES, C. L. E. A certificação profissional revisitada. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, p. 2-15, 30 set. 2003. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/510>. Acesso em: 6 jan. 2020.

ANTONELLO, Claudia S; GODOY, Arilda Schmidt. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2011. P. 247-271.

_____, Claudia. AZEVEDO, Debora. Aprendizagem Organizacional. Explorando o terreno das teorias culturais e das teorias baseadas em práticas. In: ANTONELLO, Claudia S; GODOY, Arilda Schmidt. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2011. p. 89-113.

_____, Claudia S; GODOY, Arilda Schmidt. Aprendizagem Organizacional e as Raízes de sua Polissemia. In: ANTONELLO, Claudia S; GODOY, Arilda Schmidt. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2011. p. 31-50

_____, Claudia S; GODOY, Arilda Schmidt. Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. **Rev. adm. empres.** [online], v. 49, n. 3, p. 266-281, jul./set. 2009. ISSN 0034-7590. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902009000300003>.

_____, Claudia S. O autodesenvolvimento e a perspectiva da aprendizagem organizacional. In: BITENCOURT, Claudia (org). **Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2010.

AQUINO, Cleber Pereira. **Administração de Recursos Humanos**. São Paulo: Atlas, 1979.

ARAÚJO, Luis. Apresentação. In: ANTONELLO, Claudia S; GODOY, Arilda Schmidt. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2011. p. vii.

BALL, Stephen J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael W. BALL, Stephen. GANDIN, Luiz (org). **Sociologia da educação: Análise Internacional**. Penso. Porto Alegre, 2013.

BARATO, Jarbas Novelino. **Educação Profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2004.

BARBOSA, Allan Claudius Queiroz. O autodesenvolvimento e a perspectiva da aprendizagem. In: BITENCOURT, Claudia (org). **Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, dez. 2012b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300009. Acesso em: 9 junho.2017.

BITENCOURT, Claudia; BARBOSA, Allan Claudius Quiroz. Gestão de competências: articulando indivíduos, organizações e sociedade. In: BITENCOURT, Claudia (org). **Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2010.

BITENCOURT, Claudia. Aprendizagem Organizacional: uma estratégia para mudança? In: BITENCOURT, Claudia (org). **Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2010.

BRAGA, Ruy. **A política do proletariado do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário oficial da união, 23 dez. 1996. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-super-seres/30000-uncategorised/18981-leis>. Acesso em: 10 mai 2018.

_____. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-super-seres/30000-uncategorised/18981-leis>. Acesso em: 10. Fev. 2017.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-super-seres/30000-uncategorised/18981-leis>. Acesso em: 04 abr. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional n.4.024**, de 20 de dezembro de 1.961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bases_3ed.pdf. Acesso em: 04 abr. 2018.

_____. Ministério do Trabalho. **Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)**. 2012. Disponível em: <https://empregabrasil.mte.gov.br/76/cbo/>. Acesso em: 05 jul 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica: Legislação básica**. 6. Ed. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 02, de 16 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica: Legislação básica**. 6. Ed. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005. p.1-3.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n.16, de 21 de janeiro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica: Legislação básica**. 6. Ed. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005. p. 19-50.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n.436, de 05 de abril de 2001. Trata de Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica: Legislação básica**. 6. Ed. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005. p. 51-72.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n. 29, de 29 de dezembro de 2002. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica: Legislação básica**. 6. Ed. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005. p.73-122.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n. 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 jan. 2018.

BRITO, Lidia. A tríade “Gestão por Competências, Gestão do Conhecimento e Aprendizagem Organizacional”: tendências que ficam. In: SOBOLL, Lis Andrea; FERRAZ, Deise Luiza da Silva (org). **Gestão de pessoas: armadilhas da organização do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2014. p.16-47.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 13-34.

CAIRES, Vanessa. G.; OLIVEIRA, Maria. A. **Educação profissional brasileira – Da colônia ao PNE**. 2014-2024. Petrópolis: Vozes, 2016.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 24. ed. rev., atual. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

COSTA, Lucimara Amorim da. **Ambiente organizacional e sua influência no processo de aprendizagem individual**. In: ANTONELLO, Claudia S; GODOY, Arilda Schmidt. Aprendizagem organizacional no Brasil. Porto Alegre, RS: Bookman, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio C. R. **Política educacional no Brasil: A profissionalização no Ensino Médio**. Rio de Janeiro, Eldorado, 1977.

D'AMELIO, Marcia. Gerentes de diferentes formações e suas trajetórias de aprendizagem. In: ANTONELLO, Claudia S; GODOY, Arilda Schmidt. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2011. P. 247-271.

DELUIZ, Neime. **Formação do Trabalhador: produtividade e cidadania**. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

DIBELLA, Antony. J.; NEVIS, Edwin. C. **Como as Organizações Aprendem: Uma Estratégia Integrada Voltada para a Construção da Capacidade de Aprendizagem**. São Paulo: Educator, 1999.

ENZWEILER, Deise A. **Discursos sobre aprendizagem na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**. v.5. Curitiba, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. ed. 42. Vozes. Petrópolis, 2014.

_____, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 301-316.

_____, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária 2008.

_____, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France (1970)**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FUNDAÇÃO NACIONAL DA QUALIDADE (FNQ). **Sobre a FNQ**. Disponível em: < <http://www.fnq.org.br/sobre-a-fnq>>. Acesso em: 10 out. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Gestão de Pessoas**: enfoque nos papéis estratégicos. São Paulo. Atlas, 2016.

_____, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOODRICK, E. *From Management as a Vocation to Management as a Scientific Activity: An Institutional Account of a Paradigm Shift*. **Journal of Management**, v. 28, n. 5, p. 649- 668.

GROS, F. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 301-316.

HARVEY, David. **Condições pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação**. São Leopoldo: UNISINOS, 2014, 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos, 2014.

HSM. HARVARD BUSINESS REVIEW (Brasil). São Paulo, SP: Impact Media Comercial, 2014.

HUNT, E. K.; LAUTZENHEISER, Mark. **História do pensamento econômico**: uma perspectiva crítica. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censos econômicos**: censo demográfico: 1950. Rio de Janeiro, 1956. Disponível em:<
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/67/cd_1950_v30_t2_go.pdf>. Acesso em: 10 julho. 2020.

ILLERIS, K. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, K. (Org). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 15-30.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Mercado de Trabalho. Carta de Conjuntura, number 43, mar. 2019. Brasília: IPEA, 2020.

ITINERÁRIO. In: DICIONÁRIO Houaiss: **sinônimos e antônimos**. 3. ed. São Paulo, SP: Publifolha, 2012.

KLEIN, David A. **A gestão estratégica do capital intelectual**: recursos para a economia baseada em conhecimentos. Tradução: Bazán Tecnologia e Linguística, Carlos Henrique Trieschman, Ronaldo de Almeida Rego e Maria Cristina Ribeiro Bazán. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho.

Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, abr. 2006. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10762>>. Acesso em: 24 ago. 2020. doi: <https://doi.org/10.5007/%x>.

_____, Acácia Zenaida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019. (E-book).

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003>. Acesso em: 10 mar. 2020.

LE BOTERF, Guy. *De la compétence – essai sur un attracteur étrange*. In: **Les éditions d'organisations**. Paris: Quatrième Tirage, 1995.

LEME, R. **Seleção e entrevista por competências**: com o inventário comportamental – guia prático de processo seletivo para a redução da subjetividade e eficácia na seleção. 1. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2009.

LEVITT, B.; MARCH, J. G. *Organizational learning*. **Annual Review of Sociology**, v. 14, p. 319-340, 1988.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12942/9452>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

_____, **O ethos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**. 2004. Tese (Doutorado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

LOUREIRO, Carine Bueira. Aprendizagem a qualquer tempo e em qualquer lugar. In: LOUREIRO, C. B; KLEIN, R. R (orgs.). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

MARQUARDT, Michael. **O poder da aprendizagem pela ação**: como solucionar problemas e desenvolver líderes em tempo real. Tradução Anna lobo. Editora Senac. Rio de Janeiro. 2005.

MARÍN-DIAZ, Dora. **Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

MCCLELLAND, David. C. **Testing for competence rather than intelligence**. *American Psychologist*, 1973.

MENDES, Luciano; ANTONELLO, Claudia Simone. Apropriação indébita? Repensando a utilização da teoria de Michel Foucault nos estudos em aprendizagem organizacional. In: ANTONELLO, Claudia Simone; GODOY, Arilda Schmidt. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Bookman. Porto Alegre, 2011.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinária escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização: edição executiva**. Tradução Geni G. Goldschmidt. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Práticas de Correção e aprendizagem: produção de subjetividades na Contemporaneidade**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2016.

NOGUEIRA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico: da sociedade de ensino para a sociedade da aprendizagem**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NONAKA, Ikujiro. A Empresa Criadora de Conhecimento. In: **Gestão do Conhecimento**. NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Ikujiro. Tradução Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman. 2008. p.39-53.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (Org.) **Certificação de competências profissionais: discussões**. Brasília: OIT, MTE/FAT, 1999. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-_____/documents/publication/wcms_221433.pdf. Acesso em: 10 nov.2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Certificação de Competências Profissionais: Glossário de Termos Técnicos**. 1. ed. Brasília: OIT, 2002. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-Brasilia/documents/publication/wcms_221528.pdf. Acesso em: 01 dez.2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO; CINTERFOR. **Cinterfor: 50 anos**. Montevideu: OIT/Cinterfor, 2013. Disponível em:

https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/Libro%2050%20a%C3%B1os%20Portugues%20-%20Final%20WEB%2028-06-2013.pdf.

Acesso em: 11 fev. 2020.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Abertura e ajuste do mercado de trabalho no Brasil:** políticas para conciliar os desafios de emprego e competitividade. Brasília: OIT, TEM; São Paulo: Ed. 34, 1999. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-Brasilia/documents/publication/wcms_227040.pdf. Acesso em: 15 fev.2010.

PACHECO, Eliezer (Org.). Prefácio. *In: Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.* Brasília; São Paulo: Fundação Santillana; Editora Moderna, 2011. P.5-11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstfedera.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

PASCHINI, Selma. **Estratêgia:** alinhando cultura organizacional e estratégia de recursos humanos à estratégia do negócio: a contribuição efetiva de recursos humanos para a competitividade do negócio. QualityMark. Rio de Janeiro, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed Editora. 1999.

PIAGET, J. **A epistemologia genética.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, [online]. 2001, n.114, p.179-195. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>. Acesso em: 04 nov. 2019.

QUEIROZ FILHO, Omar Alves de. *O que é ser empreendedor? * SEBRAE. Florianópolis, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. Do ensino técnico a educação tecnológica: (a) historicidade das políticas públicas dos anos 90. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação - Dissertação de Mestrado. 1995.

_____, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In: FRIGOTTO, GAUDENCIO; CIAVATTA, MARIA. Orgs. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.* São Paulo: Cortez.2005.

SANSON, CEZAR. **Trabalho e Subjetividade:** da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. Curitiba. UFPR, 2009, 156 f. Tese Doutorado em

Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, 2009.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 34, n. 2, p. 187-201, mai/ago. 2009.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução: Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SENAC. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1950.

_____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1951.

_____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1952.

_____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1953.

_____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1954.

_____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1955.

_____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1956.

_____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1957.

_____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1958.

_____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1959.

_____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1960.

_____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1961.

_____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1962.

_____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1963.

_____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1964.

_____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1965.

_____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1966.

_____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1967.

- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1968.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1969.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1970.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1971.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1972.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1973.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1974.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1975.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1976.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1977.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1978.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1979.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1980.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1981.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1982.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1983.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1984.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1985.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1986.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1987.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1988.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1989.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1990.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1991.
- _____. **Relatório Geral.** Florianópolis: DR/SC. 1992.

- _____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1993.
- _____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1994.
- _____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1995.
- _____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1996.
- _____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1997.
- _____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1998.
- _____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 1999.
- _____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 2000.
- _____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 2001.
- _____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 2002.
- _____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 2003.
- _____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 2004.
- _____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 2005.
- _____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 2006.
- _____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 2007.
- _____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 2008.
- _____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 2009.
- _____. **Relatório Geral**. Florianópolis: DR/SC. 2010.

_____. Peter M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2009.

SENNETT, Richard. **A Cultura do novo capitalismo**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

_____. Richard. **O Artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Tradução: Ana Júlia Galvan. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

SILVA, Roberto R. Dias da. **Universitário S/A: estudantes universitários nas tramas de Vestibular/ZH**. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 1, p. 16-35, jan/abr., 2020.

_____. Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.79-91. ISBN: 85-7526-225-4.

_____. Alfredo. Para pensar de outro modo a ética na pesquisa. In: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker (org.). **Ética e pesquisa em educação**: questões e proposições às ciências humanas e sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 265-300.

_____. Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (org.). **Foucault, Deleuze & Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p.33- 47.

_____, Alfredo. **Foucault e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (in) possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, p.83-94, set/dez 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1635>>. Acesso em: 04 dez. 2019.

WENGER, Etienne. Uma teoria social da aprendizagem. In: ILLERIS, K.(Org). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 246-257.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Tradução: José Eustáquio Romão; Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

WITCHES, Pedro Henrique. **Governo linguístico em educação de surdos**: práticas de produção do Sudus mundi no século XX. São Leopoldo: UNISINOS, 2018, 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2018.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo, SP: Atlas. 2001

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos- Brasília: UNESCO, 2010.

APÊNDICE

Apêndice 1 - QUADROS

Quadro 8 – Enunciações

Ano	Excerto referência	Campo semântico	Discurso observado
1950	Com o ideal em alcançar os devidos destaques entre os demais Estados, às Unidades Móveis eram a locomoção dos professores de carro ou ônibus que se disponibilizavam a trilhar as estradas tortuosas e alcançar as distantes cidades catarinenses, para lecionar os cursos em salas cedidas pelo Sindicato Patronal, vinculados à Federação do Comércio do Estado, prefeituras, Câmara dos Dirigentes Lojistas (CDL), ou em parcerias com instituições de ensino privadas” (SENAC/SC, 1950, p. 40).	Aprimoramento; Desenvolvimento; Qualificação.	A formação da força de trabalho como um dos caminhos para implantar a modernização na sociedade brasileira. Baixa escolaridade.
1951	Compete à Instituição oferecer orientação técnica e pedagógicas, oferecendo o conhecimento em forma das disciplinas teóricas que secundariza o saber fazer. Compete ao Senac permanente assistência aos alunos das turmas de ensino comercial. O acompanhamento dos alunos nas empresas serão realizados mensalmente como forma de diagnosticar a diferença cultural entre os alunos recém-ingressados; dessa forma, é iniciada uma pré-seleção grande, por meio de provas, para qualificar e melhor <i>adaptar</i> esses alunos” (SENAC/SC, 1951, p. 32 - 38).	Aperfeiçoamento; Eficiência; Trabalho; Formação; Mão-de-obra; Adaptação.	Forte aproximação entre as Escolas e o Senac para promoção da Educação Profissional. A Educação Profissional pretendia garantir sua natureza essencialmente prática e voltada para a inserção do trabalhador no mundo do trabalho.
1952	“Com o apagar do ano de 1952, o Senac em Santa Catarina ultimou, também, seu quinquênio de labor contínuo a perseguir a realização de seus objetivos e, cômico de amplitude dessa tarefa, nela quis e pôde empregar o maior esforço, a melhor dedicação e a máxima sinceridade. No planejamento das diretrizes manteve uma rigidez exata que, ao revés de ser cadavérica, permitiu, sempre, a flexibilidade viva exigida pela situação e pelo problema regional enfrentado pelo mercado de trabalho” (SENAC/SC, 1952, p. 16).	Adaptação; Aperfeiçoamento; Percepção; Treinamento.	Diante do processo de formação de quadros qualificados, a Instituição fortaleceu laços de compromisso com o empresariado. Seu trabalho durante o ano foi calcado numa postura de rigidez para atingir os objetivos pretendidos e por outro, de flexibilidade quando necessário para avaliar cada situação.
1953	“Norteou-se o trabalho durante todo o ano de 1953, o cuidado em conhecer o comércio e a aprendizagem em Santa Catarina, para, enquadrando as condições na legislação própria, e na inspiração do Departamento Nacional, poder trabalhar com conhecimento exato do que fazia” (SENAC/SC, 1953, p.5)	Formação; Instrução; Capacitação.	Os objetivos institucionais estavam ancorados em conhecer um mercado de trabalho estável, que permitia compreender o conhecimento como exato e verdadeiro. Neste momento, a Instituição cria os cursos conforme sua leitura de mercado.
1954	“Os primeiros passos para acompanhar o desenvolvimento socioeconômico da chamada liberal –democracia adotada pelo país no governo Dutra, são estruturados. Após os contatos com o interior do Estado, o Senac decide tomar uma das primeiras ações para estabelecer e sedimentar a Instituição nessas regiões. A industrialização e o comércio nas cidades catarinenses dividem o território em regiões que concentram populações de diferentes etnias, com formação industrial predeterminada pelo mercado e recursos da região. Esse movimento torna-se responsável por fortificar e caracterizar o tipo de indústria e comércio, diferenciando cada região do Estado” (SENAC/SC, 1954, p. 56)	Formação; Mão-de-obra; Profissionalização; Preparação.	A expansão do comércio e da indústria no estado catarinense, facilitou a aproximação institucional com o mercado. Isso possibilitou a criação de cursos conforme as necessidades e individualização de cada setor. O tipo de indústria e comércio é que vão nortear a criação dos tipos de cursos conforme a necessidade.

1955	<p>“A falta de conhecimentos técnicos é uma preocupação constante, tanto para o segundo e terceiro setor, como para a agricultura. Apesar do contínuo crescimento urbano, a maior parte dos trabalhadores se concentra nas áreas rurais. Nessa fase, os operários que melhor representam o Estado se concentram na indústria extrativa, como de madeira, na indústria fabril e têxtil, que ainda ressurte de maquinaria para corresponder à real produção. O trabalho efetivo das Unidades Móveis lotam as salas de aula improvisadas em cinemas, associações comerciais e nas paróquias das pequenas cidades, onde são estabelecidas até quatro turmas nos períodos do dia. Os cursos duram em média quarenta horas e levam uma semana para serem concluídos” (SENAC/SC, 1955, p. 43)</p>	<p>Capacitação; Qualificação; Formação; Curta duração.</p>	<p>O comércio catarinense carece de mão de obra qualificada. Com isso, a instituição reconhece que a falta de conhecimentos técnicos deve ser suprida. A iniciativa de capacitação em massa, utilizando ambientes que não eram necessariamente uma escola, dão conta no momento de oferecer cursos concentrados e de curta duração. As demandas são atendidas pelas Unidades Móveis que percorrem todo o Estado, levando a Educação Profissional para comunidades que ainda não dispunham de um local próprio.</p>
1956	<p>“Um problema diagnosticado no ano de 56 foi a implantação dos cursos novos, ocasião em que era solicitada a compreensão, por parte das empresas, para que os alunos pudessem colocar em prática as técnicas aprendidas durante o curso. Oriundas do exterior, essas técnicas dificilmente são vistas no comércio, elas exploram as vitrines, os sistemas de iluminação, projetores e material de qualidade, distintamente da miscelânea de produtos apresentada pela maioria das vitrines. Após os cursos e aulas técnicas, como o que ocorreu na cidade de Lages, os alunos têm por obrigação montar uma vitrine para ser avaliada por uma comissão julgadora” (SENAC/ SC, 1956, p. 46)</p>	<p>Conhecimento; Aplicação; Prática.</p>	<p>A implantação de novos cursos, trouxeram a implantação de metodologias mais ativas, voltadas ao fazer. Os cursos vinham acompanhados de novas técnicas voltadas para situações práticas e pelo treino para exercitar a técnica. O conhecimento adquirido, era avaliado por uma comissão que reconhecia do aluno o aprendizado obtido.</p>
1957	<p>“Não temos perdido de vista os fundamentos do SENAC:- a aprendizagem comercial. Assim sendo, seus objetivos mais imperiosos são a direção dessa aprendizagem, o fomento educacional, incentivo através de bolsas e a verificação dos seus resultados” (SENAC/SC, 1957, p. 5).</p>	<p>Formação; Técnica; Orientação Profissional; Educativa.</p>	<p>O ensino da aprendizagem comercial é um compromisso do Senac com o Governo Federal. Estimular o comércio a investir na formação do trabalhador é um trabalho contínuo da instituição, que oferece bolsas de estudo com a finalidade de incentivar a formação profissional.</p>
1958	<p>“As cidades estão se mobilizando para participar dos cursos abertos para todos os cidadãos. Nas cidades do interior, as populações organizadas em pequenas comunidades, quando sabem que os instrutores do Senac estarão por perto, começam a se mobilizar para participar dos cursos. Toda a comunidade participa, como o porteiro de um hotel que ingressa no curso de vendas, para aproveitar as técnicas de comunicação, a psicologia de vendas e a forma como o vendedor deve se dirigir ao cliente. Muitas vezes, os cursos abrem com uma palestra, uma introdução que chega a atrair até trezentos participantes a cada sessão. É também uma forma de estimular novas matrículas para os que ainda não conhecem o trabalho do Senac. A vivência desses professores nas pequenas comunidades é tão intensa que chegam a prestar assessoria após os cursos, normalmente nos estabelecimentos mais pobres do mercado local, auxiliando os alunos em suas reais necessidades, indicando melhorias” (SENAC/ SC, 1958, p. 47).</p>	<p>Qualificação; Básica; Profissionalização; Capacitação.</p>	<p>A instituição a cada dia demonstra maior envolvimento com a comunidade. Isso se deve as duas modalidades educacionais existentes na década de 50. Educação geral para formar para o ensino superior e a educação profissional que formava para o mercado de trabalho.</p>
1959	<p>“Há, pois, sem dúvida, mercê de um trabalho perseverante, uma louvável ajuda da classe patronal, que tem procurado dar demonstrações de querer imbuir-se dos nossos fins, das nossas atividades e das nossas diretrizes. Isso representa, para nós, panorama auspicioso, nossos caminhos já se divisam sem grandes dificuldades, dando esse entendimento por parte dos empregadores.</p>	<p>Investimento; Qualificação; Retorno; Progresso.</p>	<p>A cada dia, a ideia de formação profissional ganha espaço entre os empresários e os trabalhadores. A formação profissional é vista como uma necessidade para formar os quadros profissionais qualificados</p>

	Os patrões estão, pouco a pouco, se identificando aos nossos trabalhos e assinalando a nossa missão e sentindo benefícios para o Comércio através da efetivação e da execução das finalidades senaqueanas” (SENAC/SC, 1959, p. 14).		para atuar tanto no comércio como na indústria. A qualificação do trabalhador como um diferencial para o estabelecimento comercial, visto como aumento da produtividade e maior lucro.
1960	“Com uma visão e ações de vanguarda, o Senac passa a trabalhar de acordo com as dificuldades e carências de cada região. Na capital, a relação entre Senac e Sesc dá continuidade por meio de Serviço de Colaboração, para assistir aos comerciários mesmo após os cursos de aprendizagem de preparação funcional nas Escolas de Comércio, Faculdades de Ciências Econômicas, Cursos de extensão e especialização, oferecendo amparo até a inserção do trabalhador diante dos múltiplos problemas apresentados pelo mercado de trabalho. No planejamento dessa atividade, consta ainda a manutenção de um contato estreito e contínuo com o mercado do trabalho em todo o Estado, não só no setor comercial, mas também no industrial, permitindo a ambas as instituições estarem a par das oscilações da oferta e procura de mão de obra profissional” (SENAC / SC, 1960, p. 50).	Colaboração; Preparação; Especialização; Inserção; Extensão.	A instituição se coloca a frente, exprimindo um conhecimento já reconhecido pelo mercado em termos de preparar o trabalhador para o que o mercado precisa. Ao conhecer a demanda, a uma projeção para a formação profissional por propor o que o mercado precisa.
1961	“Preocupados em melhor qualificar os catarinenses, oferecendo um aprimoramento educacional acima da média, muitas ações da Instituição passam a ganhar destaque, a atuação constante e crescente dentro do mercado catarinense, faz as cidades de Lages e Joinville ganhar os primeiros estabelecimentos do Senac, firmados em pequenos Escritórios, para impulsionar esta ação em popularizar os cursos no Estado” (SENAC/SC, 1961, p. 51).	Formação; Profissional; Em massa; Preparação; Generalista; Aprimoramento.	Com a LDB nº4.024/1961, a organização do ensino estava dividida em Ensino Primário, Ginásial, Colegial e Superior. Com o reconhecimento da instituição pelo mercado, amplia-se a oferta de cursos, mantendo os cursos de aprendizagem, além da preparação para ofertar o Ginásial.
1962	A crescente exploração de minas de carvão, valorizando carvão nacional que, pela acumulação, faz surgir muitas empresas no setor cerâmico, juntamente com um pequeno número de indústrias de cerâmica vermelha (olarias), atendendo ao mercado local da construção civil nos municípios de Criciúma, Içara, Morro da Fumaça e Urussanga. Esse movimento gera novas especulações a partir da exploração do comércio em toda a região. Com a melhoria do aparelhamento portuário para a comercialização do carvão, aparece uma nova base, fazendo surgir o desenvolvimento econômico de outros setores econômicos no sul do estado, principalmente o comércio. Com olhar atento, as necessidades emergentes em qualificar profissionalmente esses trabalhadores são percebidos pelo Senac que ganha sua primeira sede oficial na cidade de Tubarão” (SENAC/SC, 1962, p.58).	Qualificação; Profissional; Capacitação; Mão de obra; Diferenciada.	Momento oportuno para oferta de cursos devido ao forte crescimento do comércio, e o surgimento de novos setores econômicos, como a indústria de extração de carvão. A instituição investe em estrutura física, instalando um Escritório para ampliar a oferta de cursos. Isso mostra a força política local.
1963	Os Escritórios Modelos, que tinham como objetivo, estimular os estudantes a vivenciarem uma formação num ambiente pedagógico diferenciado. Para os professores e alunos, os cursos que aconteciam nos Escritórios Modelos impulsionavam a educação de forma diferenciada, incrementando as aulas” (SENAC. SC, 1963, p. 60). Após as aulas teóricas os alunos participam de 2 horas de aula prática treinando o atendimento e o preenchimento dos documentos. Muitos alunos nunca preencherem um documento e não sabem usar a máquina de escrever. (SENAC/SC, 1963, p. 71).	Formação; Profissional; Vivência; Prática.	Com a implantação do Ginásio comercial, as atividades desenvolvidas pelos alunos voltavam-se para exercícios práticos, criados em ambientes pedagógicos que possibilitam os alunos a praticarem e a demonstrarem o saber fazer.

1964	<p>“Com o Plano de Ensino próprio idealizado em 1960, o Senac foi reconhecido pela Diretoria de Ensino Comercial (DEC), do Ministério da Educação e Cultura, pela Portaria nº 344, de 13 de setembro de 1960, aprovando o Curso Básico de Aprendizagem (CBA), como curso fundamental da Instituição; e o Curso de Adaptação (CAD). Essa ação acaba fazendo com que as Unidades Móveis passem a se deslocar para regiões que não haviam recebido ainda cursos especializados. O ensino próprio, em sede própria ganha nova denominação, reconhecido como Ginásio Comercial. Após a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961. Com novos rumos, a aprendizagem comercial no estado dá mais um passo, resultado da atuação e dos esforços do Senac em Santa Catarina” (SENAC/SC, 1964, p.64).</p>	<p>Formação; Profissional; Básica; Ginásio comercial; Adaptação.</p>	<p>O Senac no Brasil se consolida como Instituição de Ensino próprio. Com a devida autonomia de Ensino próprio, passou a ofertar o Curso Básico de Aprendizagem e o Curso de Adaptação para os alunos interessados em cursar o ginásio comercial. Isso se deve a normativa da LDB nº 4.024 /61, que exigia que a passagem do ensino primário para o Ginásio passasse por um exame de admissão. Neste caso os alunos passariam primeiro pelos cursos de Aprendizagem e o de Adaptação e se aprovados, posteriormente ao Ginásio Comercial.</p>
1965	<p>“Com os primeiros cursos em andamento, os escritórios instalados no interior do estado, passam a receber orientações quanto ao cumprimento das instruções e o programa de ensino enviados pelo Departamento Regional do Senac, que repassava orientação didático pedagógica, e material didático” (SENAC/SC, 1965, p.59).</p>	<p>Direcionamento; Orientação; Programas; Ensino; Instrução.</p>	<p>Os Escritórios exerceram um papel relevante na difusão e aperfeiçoamento do ensino comercial em Santa Catarina. Os Escritórios garantiram que as primeiras estruturas físicas do Senac fossem futuramente devidamente instaladas nas maiores cidades do Estado. Durante esse período de difusão do ensino, os Escritórios se organizavam para construir um modelo de Educação profissional baseado nas orientações didática pedagógica do ensino comercial.</p>
1966	<p>“O molde de ensino inspirado no <i>Training Within Industry</i> (TWI), o treinamento dentro da indústria, lançado nos Estados Unidos durante a década de 1940 e divulgado no país durante a década de 1960, vindo da necessidade de capacitar trabalhadores no processo produtivo para aumentar a produtividade e reduzir os custos do produto final. Todo esse compromisso gerado pela instituição com a formação profissional se une à ampliação da participação econômica dos setores médios urbanos, fazendo sua atuação ainda depender da cooperação com escolas de ensino comercial, estruturadas nos mesmos moldes do ensino formal. Para incentivar e colaborar com a difusão e aperfeiçoamento do ensino comercial de formação, o Senac instalou os escritórios - modelo em todas as suas escolas de ensino comercial do estado, como uma forma do aluno após passar pelas aulas teóricas, aprender fazendo” (SENAC/SC, 1966, p. 60)</p>	<p>Formação; Profissional; Treinamento; Capacitação; Aperfeiçoamento.</p>	<p>A educação profissional volta-se não só para o ensino de técnicas e do saber fazer, como também para o ensino voltado ao processo produtivo e ao aumento da produtividade. O escritório – modelo foi implantado como recurso metodológico a ser utilizado para treinar as atividades do comércio num ambiente prático.</p>
1967	<p>“Durante o ano de 1967, o Senac Nacional criou novos testes para serem aplicados aos alunos dos Cursos de Iniciação Profissional, Curso Pré – Profissional e o de Aprendizagem ao Ginásio. Em grande maioria esses alunos estão saindo da terceira e quarta série do primário e precisam demonstrar verdadeiros interesses em realizar todo o Ginásio Comercial. Como são poucas as vagas oferecidas, as escolas encaminham seus melhores alunos, bastante adiantados, para ingressar no Senac. A prova chega pronta do Senac Nacional. Após os quatro anos do segundo grau, consequentemente podem ir, para a Universidade Federal de Santa Catarina, criada em 1960 ou para a Universidade do Estado de Santa</p>	<p>Mensuração; Aptidão; Interesse; Iniciação; Formação.</p>	<p>Nesta época, cursar o Ginásio Comercial representava uma formação preparatória completa em nível de Ensino médio. O exame de admissão, foi uma forma de seleção, que levava em conta o número baixo de vagas. Os critérios de seleção eram o interesse do aluno e a indicação da escola, sempre pelos alunos mais adiantados que demonstrassem além do conhecimento, a aptidão para a área comercial.</p>

	Catarina, criada em 1965” (SENAC/SC, 1967, p.13).		
1968	<p>“O cenário educacional do Senac se modifica no presente ano. Algumas mudanças começam a fazer parte de uma nova realidade, visualizando um público maior àquele que a Instituição oferece até o momento, passando a se estruturar em uma rede de cursos profissionalizantes com predomínio de uma clientela adulta. Seguindo a evolução, o Senac passa a ser visto como um amplo sistema de formação de mão de obra para todo o setor terciário em diferentes níveis e ocupações, interagindo entre eles e a comunidade. Algumas iniciativas de interação se deram pelo incentivo do Torneio Cultural que estimula as escolas técnicas de comércio e seus matriculados a participarem de atividades culturais e esportivas, envolvendo a família. Essas atividades permitiam a distribuição de prêmios e bolsas de estudos aos alunos” (SENAC/SC, 1968, p. 31).</p>	Formação; Profissional; Qualificação.	<p>A oferta do curso Ginásio Comercial, equivalente ao ensino médio, torna-se um atrativo para a clientela adulta. A formação de mão de obra profissionalizante, foi também atraída pela distribuição de bolsas de estudos. Outro fator foi a diversificação de cursos ofertados em nível de capacitação ou qualificação. A interação entre a escola e a comunidade criou uma parceria possível dos alunos visualizarem uma oportunidade de após concluir o curso, serem admitidos para trabalhar no comércio.</p>
1969	<p>“Os escritórios e lojas- modelo passam a fazer parte da grade curricular, onde os alunos vivenciam na prática todos os conceitos pedagógicos obtidos em aulas teóricas. A importância desses ambientes se torna cada vez mais evidente, conforme ressalta o Presidente do Conselho Regional, Charles Edgar Moritz no seu discurso na inauguração da empresa de treinamento Senac. O escritório – modelo tem sido, para os contadores catarinenses, o que o laboratório e os hospitais de clínica são para os estudantes de medicina e seus profissionais. Além das aulas práticas no escritório-modelo, os alunos assistem aulas de aritmética, geografia, história do Brasil e conhecimentos úteis, como das práticas de escritório, noções de contabilidade e datilografia, serão aplicados. Os jovens que passarão pelo período de ensino, saem formados como auxiliar de escritório e com total preparo para trabalhar no comércio. Constantes reforços são realizados com as orientações educacionais e pedagógicas oferecidas durante o ano letivo, o Senac oferece cursos extracurriculares, como os de embalagem, práticas de vendas, cartazismo, balconista, além do tradicional curso de datilografia, ao qual conta pontos para o primeiro emprego” (SENAC/SC, 1969, p. 60).</p>	Preparação; Capacitação; Vivência; Prática.	<p>Observa-se, que o Senac planejou para seus cursos ambientes pedagógicos que possibilitam o ensino através dos exercícios práticos e o treino de técnicas. A vivência das aulas teóricas na prática, torna-se um atrativo para o aluno conforme proferido no discurso do presidente quando, compara os ambientes pedagógicos a laboratórios de ensino prático dos Cursos Superiores.</p>
1970	<p>“As atividades de ensino, desenvolvidas pelas unidades escolares localizadas na Capital e na cidade de Blumenau e através das Unidades Móveis, apresentaram excelente rendimento no exercício que se finda, de acordo com a programação elaborada. A matrícula atingiu um total de 6.430 alunos, o que equivale a um aumento de 35/% sobre a matrícula do ano anterior, que foi de 4.756 alunos. Este resultado se deve em grande parte ao trabalho dos nossos técnicos em selecionar e preparar instrutores diretamente ligados ao campo profissional e de outro lado interesse dos nossos empresários que vem sentindo a necessidade de contar com o pessoal melhor capacitado”. (SENAC/SC, 1970, p. 21).</p>	Capacitação; Formação; Técnica; Preparação; Profissional;	<p>A considerável procura dos alunos por cursos de capacitação, aperfeiçoamento e qualificação, se deve as necessidades apresentadas pelo mercado de trabalho em admitir empregados com formação. O trabalho dos instrutores voltou-se para as reais necessidades enfrentadas pelos empresários.</p>

1971	<p>“Com a junção do Primário e Ginásial, desapareceu o exame de admissão. Na instituição, a evasão escolar passou a ser entendida não somente pela avaliação das notas conferidas aos boletins escolares, mas também sob o ponto de vista pedagógico. A aprendizagem comercial é vista como um processo especial de formação profissional, baseado na correlação escolaridade emprego. Os cursos profissionalizantes passaram de três para quatro anos” (SENAC/SC, 1971, p. 21).</p>	<p>Formação; Profissional; Profissionalização;</p>	<p>Neste momento, as vagas para o Ginásial são ampliadas, e o exame de admissão não é mais aplicado. Com a oferta do Ginásial, novos contornos são dados a Educação Profissional. Questões de avaliação da aprendizagem do aluno são discutidas em termos pedagógicos, incluindo a avaliação do trabalho do professor.</p>
1972	<p>“Durante o corrente ano foi preocupação do Regional preparar os projetos para a implantação dos cursos a nível de 2º grau que deverão se desenvolver inicialmente, nas áreas de Escritório e Turismo, com perspectiva para a preparação do técnico e do auxiliar, através da intercomplementaridade com outros estabelecimentos de ensino” (SENAC/SC, 1972, p.11).</p>	<p>Preparação; Técnica; Capacitação; Desenvolvimento.</p>	<p>A implantação dos cursos a nível de 2º grau diferenciou a instituição das demais escolas devido ao reconhecimento que a Lei 5.692/71 carregou em termos de profissionalização. O caráter de profissionalização da Lei nº 5.692/71, foi um marco para o ensino profissional, tanto na questão de sua abrangência quanto o acréscimo das disciplinas profissionalizantes.</p>
1973	<p>Com vistas a evolução do campo da aprendizagem e da formação para o trabalho, os professores foram orientados a trabalhar conteúdos relacionados ao trabalho, pelo fato deste ser considerado parte integrante da formação, dispondo no currículo o desenvolvimento de aptidões e a iniciação para o trabalho SENAC/SC, 1973, p. 04). Com a implantação da Lei nº 5.692/71, que fixou as bases para a organização do ensino de 1º e 2ª Grau, a oferta do Curso Ginásio Comercial e Aprendizagem Comercial serão modificados para oferecer maior carga horária de aulas práticas e a revisão de conteúdo (SENAC/SC, 1973, p. 29).</p>	<p>Preparação; Projetos; Técnica; Formação; Profissional.</p>	<p>O reflexo das mudanças em nível mundial, tornou-se uma justificativa para as empresas assumirem a qualificação como uma necessidade para dar conta da industrialização. A Educação Profissional sofre alterações nas questões relacionadas a oferta de cursos, programas que qualifiquem os alunos para a produtividade e para os novos postos de trabalho.</p>
1974	<p>“Em face das rápidas mudanças tecnológicas dos dias atuais e da crescente e contínua adaptação do trabalhador às novas técnicas de trabalho, houve também um enriquecimento gradativo dos seus conteúdos curriculares” (SENAC/SC, 1974, p. 17).</p>	<p>Qualificação; Profissional; Adaptação; Preparação.</p>	<p>A educação profissional aos poucos vem sendo redimensionada tanto no seu aspecto pedagógico quanto a sua articulação com o trabalho, a ciência e tecnologia. A preocupação cada vez maior com questões relacionadas as mudanças tecnológicas implicarão em novos modos de produtividade, ocasionando mudanças nos conteúdos curriculares e nas disciplinas ofertadas. A adaptação do trabalhador começa a ser pensada em termos de estruturação de currículo, devido as novas exigências em termos de produtividade.</p>
1975	<p>“Em 1975, forma-se a última turma do Ginásio Comercial, devido a adaptação da nova LDB. Sensível ao desafios lançados pelas rápidas transformações que operam no panorama socioeconômico catarinense, o Conselho Regional agindo com clareza e objetividade dotando o Departamento Regional de deliberações compatíveis com as mudanças emergentes oriundas da Lei 5.692/71. Toda a atividade da Divisão de Formação Profissional teve seu ponto alto na conciliação do binômio qualidade X quantidade. Contemplando um planejamento participativo, envolvendo novas diretrizes para os</p>	<p>Formação; Profissional; Adaptação; Planejamento; Qualidade; Quantidade.</p>	<p>A questão mudança no mercado de trabalho passa a ser discutida como um assunto que deverá permear todas as ações educacionais devido a adaptação a nova LDB nº 5.692/71. A lei trouxe mudanças que generalizaram a profissionalização no ensino médio regular, interferindo na finalidade da educação profissional e nos aspectos de formação.</p>

	<p>curso e para as atividades técnico- pedagógicas e orçamentarias” (SENAC/SC, 1975, p.19).</p>		
1976	<p>“Considerando o crescente desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, o SENAC procurou, neste exercício, acompanhar de perto este progresso. Em 1976 o Senac criou o Sistema Nacional de Teleeducação. Com centros localizados em seis cidades, responsáveis pelo atendimento e por tarefas de gerência pedagógica e administrativa, o Sistema foi uma alternativa para atingir uma clientela sem condições de frequentar cursos em horários e locais fixos. O sistema operava por meio do ensino por correspondência. No entanto, também realizou algumas experiências com rádio e TV. Em várias oportunidades, desenvolvemos nossos trabalhos fora da Entidade, ou seja, dentro das empresas, estabelecendo normas e procedimentos para a realização de cursos e o assessoramento técnico das mesmas” (SENAC/SC, 1974, p. 10).</p>	<p>Desenvolvimento; Treinamento. Pessoal; Capacitação; Acompanhamento; Ensino; Correspondência.</p>	<p>A Lei nº 5.692/71 com propósito estratégico de adequar a educação as necessidades de qualificação de mão de obra, cada etapa de ensino, era visto como uma forma de agregar capacidades para o aluno se inserir e progredir no trabalho. A Teleeducação teve como objetivo, promover a expansão da educação na década de 1970, haja visto que o acesso ao ensino superior era limitado. A prática educativa começa a sofrer mudanças para melhor se adequar a formação dos trabalhadores e intensificar o caráter profissionalizante devido a carência do mercado por de mão de obra especializada e técnicos de nível médio. A dinamicidade da industrialização é ressaltada com interesses econômicos e políticos de preparar os trabalhadores dentro do seu ambiente de trabalho.</p>
1977	<p>“Com o encerramento da oferta do Ginásio comercial, ocorrerá uma fase de transição, novos cursos são fundados e passam a funcionar diretamente dentro das comunidades. O curso dura em média um ano, e para que possam ingressar no sistema de aprendizagem, os candidatos são submetidos a testes psicotécnicos, envolvendo conhecimentos de português, matemática, visão espacial e inteligência não verbal. O curso com maior procura pelos candidatos foi o curso de cabeleireiro, para aprender ou aperfeiçoar suas técnicas” (SENAC/SC, 1977, p. 19).</p>	<p>Desenvolvimento; Aperfeiçoamento; Aprendizado.</p>	<p>A Lei nº 5.692/71, que visava a profissionalização, teve um fim no governo do general João Baptista Figueiredo. Com isso, os cursos técnicos foram substituídos pelos cursos de qualificação profissional. Aos poucos, as denominadas escolas ampliaram seus ambientes para oferta de cursos de qualificação ou de aperfeiçoamento de técnicas.</p>
1978	<p>“Com o desligamento do ensino formal e com novas diretrizes, foi elaborado novos currículos, padronizados de acordo com o modelo e convênios adotados em cada região. Com base na necessidade de cada região do Estado, ocorre a elaboração dos conteúdos curriculares para cada curso” (SENAC/SC, 1978, p.21).</p>	<p>Padronização; Utilidade; Preparação; Programação.</p>	<p>O desligamento do ensino formal, permitiu que os conteúdos fossem desenvolvidos para atender cada curso. Os currículos foram padronizados com conteúdos direcionados conforme a necessidade de cada região. A padronização, permite que o conhecimento, a forma de pensar e de fazer sejam iguais para todo o curso.</p>
1979	<p>Observamos que nas diversas ocupações, ocorreu mudanças nas demandas de profissionais de todos os setores. Os cursos ofertados pelo SENAC, na sua maioria são de caráter eminentemente práticos, pela própria natureza das mudanças que envolvem as programações, serão ofertados cursos rápidos, intensivos e direcionados às características empresariais (SENAC/SC, 1979, p. 58</p>	<p>Treinamento; Aprendizagem; Qualificação; Aperfeiçoamento; Formação. Profissional; Programas; Seminários.</p>	<p>Com a transformação das Escolas em Agências e Centros, os cursos foram sendo diversificados em programas e treinamento que correspondesse aos novos modos de produção. O Convênio com as empresas para capacitação dos</p>

			trabalhadores passou a ser uma alternativa viável para o empresariado capacitar a sua força de trabalho.
1980	<p>Apesar da retração por parte do Programa de preparação de mão de obra, no tocante a liberação de Recursos e formação de novos convênios, a conjugação de esforços do SENAC e da comunidade para a formação profissional foi levada a 111 municípios catarinenses em cursos, encontros, seminários e palestras. Considerando a natureza qualificação profissional, como um dos fortes parâmetros de avaliação da qualidade, as modalidades operativas atuaram, preferencialmente, na preparação de novos profissionais. (SENAC/SC, 1980, p. 17).</p> <p>No decorrer do ano de 1980, às programações foram modificadas com vistas a elevar a produtividade e os padrões de desempenho dos recursos da empresa que serão realizados além dos cursos, através de treinamentos, simpósios e consultorias (SENAC/SC, 1980, p. 29).</p>	<p>Qualificação; Aperfeiçoamento; Iniciação. Profissional; Formação; Preparação; Mão-de-obra; Informação; Acompanhamento. Técnico; Valorização; Orientação.</p>	<p>Com a crise de 1980, o mercado de trabalho sofreu os reflexos da subutilização da força de trabalho, relações informais de trabalho e baixa contratação da indústria. O capital humano é relacionado diretamente com os fatores econômicos capaz de gerar produtividade. O planejamento é adotado como uma ferramenta capaz de conduzir as ações da educação profissional do SENAC Utiliza-se o planejamento como uma ferramenta capaz de auxiliar na mensuração das ações planejadas, executadas e não realizadas.</p>
1981	<p>“Com o desenvolvimento e a participação de empresários, grupos profissionais, entidades de classe, alunos e apoio do Governo do Estado, o SENAC deu continuidade ao programa de valorização ocupacional, objetivando realçar na comunidade o papel social, a importância econômica de algumas ocupações terciárias e criar demanda social para cursos cujos egressos contam com concretas possibilidades de engajamento no Mercado de Trabalho “ (SENAC/SC, 1981, p. 29).</p>	<p>Eficácia; Ensino. Profissionalizante; Valorização. Ocupacional; Formação. Profissional; Informação.</p>	<p>A valorização profissional passa a ser um incentivo contemplado nos programas para alavancar ocupações que estão em baixa ou com pouca procura. O mercado de trabalho catarinense passa por um processo de ajustamento. A crise que afetou as pequenas e médias empresas limitou as contratações. A valorização de novos postos de trabalho inexplorados economicamente, impulsionou o mercado de trabalho a contratar.</p>
1982	<p>Face ao ajustamento da Organização frente as dificuldades provocadas pela diminuição das atividades econômicas do país. [...] a baixa procura de alunos nos cursos técnicos profissionalizantes e a contratação reduzida dos postos de trabalho do segundo setor em todo o País, algumas profissões foram substituídas e não existem mais necessidade de oferta de cursos. A procura pelas contratações estão se direcionando pela empregabilidade (SENAC/ SC, 1982, p. 40- 41).</p>	<p>Ajustamento; Qualificação. Profissional. Iniciação; Aperfeiçoamento. Preparação. Trabalho; Desenvolvimento. Empresarial; Treinamento; Valorização. Orientação.</p>	<p>A estabilização do mercado de trabalho levou a falência muitas empresas de pequeno e médio porte no estado catarinense. O número de matrículas caiu e a evasão foi alta, além do baixo número de empresas atendidas. A valorização profissional foi destacada com maior ênfase e o Senac se voltou para a oferta de produtos relacionados aos programas de treinamento e assessoramento com base em levantamento de necessidades.</p>

1983	<p>“Analisando as características da clientela observamos a participação de 25.935 candidatos a empregos, 8.214 empregados no setor terciário e 53 executivos de outros setores da economia. Na composição da clientela 12.694 alunos são menores, significando 33, 24%da produção do ano. Os menores participaram das atividades de ensino em programação de Iniciação e Qualificação Profissional.</p> <p>Os três grandes objetivos institucionais concentraram todas as atividades do DR/SC de modo a atender os mais diversos segmentos sociais com Formação, Valorização Profissional e Desenvolvimento Empresarial. A proposta pedagógica e o currículo serão revistos de acordo com as novas organizações do trabalho. A revisão pretende rever a parte teórica dos cursos e a parte prática. As atividades destinadas a qualificar e requalificar independente da escolaridade prévia ou não, deverá estar regulamentada no currículo, oferecendo cursos de desenvolvimento e aperfeiçoamento empresarial em parceria com as empresas. (SENAC/SC, 1983, p. 31).</p> <p>As atividades profissionalizantes desenvolvidas em convenio com outras Entidades foram: Projeto de Preparação para o Trabalho, envolvendo 351 menores de 8ª série do 1º Grau, com apoio financeiro da Secretaria Estadual da Educação do Estado; Projeto Profissionalização de Menores Carentes, abrangendo 883 participantes do Programa Intensivo de preparação de Mão –de–Obra” (SENAC/SC, 1983, p. 41).</p>	Profissional; Preparação; Mão de Obra.	Programas para capacitação de mão de obra. Consideração do perfil da clientela para planejamento dos cursos. Alcance da educação profissional em diferentes níveis; do operacional ao estratégico da empresa.
1984	<p>As crises podem ser superadas com trabalho e capacitação em cursos que venham inovar a forma de realizar as atividades comerciais que irão modificar drasticamente a forma de atendimento, negociação e relação com o cliente (SENAC/SC, 1984, p. 47).</p> <p>Os cursos e programas ofertados em todas as modalidades de educação profissional e níveis de escolaridade, terão como público alvo pessoas com escolaridade variável, que objetivam desenvolver competências necessárias ao exercício de uma ocupação com identidade reconhecida pelo mercado de trabalho (SENAC/SC, 1984, p. 42).</p>	Programa; Orientação; Trabalho; Formação. Em massa; Crítica; Desenvolvimento; Integral; Ensino; Competência; Valorização. Profissional.	A introdução de inovação tecnológica no processo produtivo, possibilitou que as pessoas voltassem a procurar qualificação profissional, pois as consideradas microempresas começavam a proliferar em todo o país. O Ensino por Competências oferece uma condição de preparar o trabalhador brasileiro para as novas necessidades do modelo de produção flexível.
1985	<p>Concentramos esforços através do Programa de Desenvolvimento e Assessoria Empresarial no atendimento às empresas e setor terciário, com instrutores especializados desenvolvendo cursos nas próprias Organizações. Acompanhando as inovações tecnológicas da sociedade brasileira, implantamos com apoio do DN métodos e técnicas de ensino inovadoras (SENAC/SC, 1985, p. 04-05).</p> <p>As novas formas de trabalho se efetivam a cada dia nas empresas. Os Programas de Desenvolvimento precisam se adequar ao que cada empresa necessita. Outro ponto a considerar é a iniciativa da própria empresa em construir juntamente com o Senac um programa que atenda às suas necessidades (SENAC/SC, 1985, p. 27).</p>	Atendimento. Empresas; Programa. Desenvolvimento; Assessoria; Ensino; Competência;	O discurso da inovação tecnológica é intensificado com o planejamento das ações educacionais, mobilizando os trabalhadores a buscar qualificação nos diferentes programas de desenvolvimento e treinamento. O mercado de trabalho passa a valorizar a inovação tecnológica no processo produtivo com intuito de reverter a crise e acompanhar as mudanças em nível mundial.
1986	<p>“A metodologia Ensino para Competência empregada anualmente nos cursos de Datilografia vem apresentando bons resultados, porquanto se exige de desempenho. Espera-se que esta medida reflita positivamente junto à classe empresarial” (SENAC/ SC, 1986, p. 03).</p>	Ensino; Competências; Desempenho; Resultados.	Com as mudanças no setor produtivo, o ensino para competências ganha espaço, e redimensiona o ensino profissional. A finalidade é capacitar os trabalhadores para que tenham condição escolar e laboral para lidar

			com as mudanças do trabalho.
1987	Os empresários apelam a uma adequação do ensino às necessidades do mundo moderno, do domínio da tecnologia e da urgência de um ensino profissionalizante que possa atender e formar pessoas que saibam substituir a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de maneira a atender as dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade. O Senac precisa mais do que nunca se aproximar dos empresários e encontrar saídas para acompanhar as tendências do trabalho (SENAC/SC, 1987, p. 29).	Formação; Valorização. Profissional; Desenvolvimento. Empresarial; Orientação.	Com a geração de novos postos de trabalho e um aumento no setor de serviços, viabilizou novamente a busca por capacitação profissional. Acentua-se o discurso de valorização profissional e orientação profissional.
1988	“A participação das Modalidades Operativas alterou-se de forma substancial em relação ao ano anterior. Em 1988 aumentaram os percentuais de participação da Teleeducação e Capacitação nas Empresas. Desta forma, os níveis percentuais de participação na produção das diversas naturezas se apresentaram da seguinte forma; Iniciação: 12,24% Qualificação -27,14% Aperfeiçoamento - 10,48 Instrumentação- 4,58% Desenvolvimento Gerencial-1,88% Desenvolvimento Técnico Operacional-10,50% Teleeducação -33,18%” (SENAC/SC, 1987, p. 21).	Teleeducação; Capacitação. Empresarial; Desenvolvimento. Técnico.; Operacional; Gerencial; Aperfeiçoamento; Iniciação; Qualificação; Instrumentação.	Diversificar as modalidades de ensino para dar formação educacional, foi uma forma de fazer com que a educação profissional contribuísse, decisivamente, para o aumento da produção brasileira. Com isso, ampliaram-se a natureza dos cursos e programas de treinamento e desenvolvimento foram responsáveis por preparar os trabalhadores para que estes se inserissem tecnicamente no setor produtivo.
1989	Urge a necessidade de mudar o perfil da escola e trazer novos empresários para o Senac por meio de uma série de atendimentos personalizados com seminários, palestras e eventos. A finalidade é apresentar aos empresários as mudanças na metodologia dos cursos oferecidos, até então muito tecnicistas, voltados apenas ao ensino de técnicas. A estruturação dos cursos serão contempladas com conteúdo e planos de ensino que favoreçam os conhecimentos e atitudes inerentes ao saber fazer e que passarão a ser oferecidos na forma de cursos in company (SENAC/ SC, 1989, p. 71). A orientação do Departamento Nacional é introduzir em todos os cursos a metodologia por competências como finalidade de desenvolver em todos os cursos conteúdos relacionados a habilidades cognitivas, construídas mediante aprendizagem no ambiente de trabalho ou fora dele. A postura pessoal, aprender a pensar e a refletir de maneira atual é uma condição para a formação do trabalhador do novo mercado de trabalho brasileiro. (SENAC/SC, 1989, p. 23).	Preparação; Ampliação; Melhoria; Qualidade.	Com a emergência da modernização do trabalho, foi necessário preparar uma metodologia capaz de desenvolver competências, habilidades e currículos para a educação profissional. Ao trabalhador era oferecido certificações que possibilitam o desenvolvimento de competências que lhe ajudarão a tornar-se mais polivalente.
1990	O SENAC hoje, integra o Conselho Federal de Mão- de- Obra, cuja principal atribuição é a de estabelecer normas e diretrizes da Política Nacional de Formação Profissional. No plano internacional, é filiado ao CINTERFOR Órgão da OIT (Organização Internacional do Trabalho). O SENAC atingiu, na sua ação três objetivos: Formação Profissional, Desenvolvimento Empresarial e Valorização Profissional. Preparação do homem para o trabalho, com o objetivo de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao exercício profissional, através de cursos, seminários, palestras, estágios, simpósios e outros. Desenvolvimento Empresarial, Programações	Desenvolvimento. Competência. Profissional; Qualificação; Especialização Requalificação; Reprofissionalização Aplicação Técnico-científica; Articulação; Formação; Flexibilização; Desenvolvimento. Empresarial; Valorização.	Em face das mudanças ocorridas na organização dos processos de produção e de trabalho, emerge uma proposta de educação profissional mais abrangente, com foco no desenvolvimento de competências profissionais.

	<p>dirigidas a grupos de empresas, bem como a uma empresa determinada, com vistas a elevar a produtividade, a rentabilidade e os padrões de desempenho dos recursos da empresa, realizadas através de cursos, treinamentos, simpósios, consultoria e assessoramento. Valorização Profissional Programa de valorização dos profissionais, das profissões, as pessoas que almejam o ingresso no trabalho e das que estão nele engajadas, segundo critérios que resguardam a verdadeira relação HOMEM/TRABALHO. É objetivada através dos programas específicos de Orientação para o trabalho, da Informação Profissional, das atividades com grupos Representantes de Classes, das atividades comunitárias, da Divulgação de Intercâmbios e outros (SENAC/ SC, 1990, p. 02).</p>		
1991	<p>As necessidades das empresas se tornaram mais específicas, provocando reestruturação às propostas oferecidas. Nossas propostas são no sentido de satisfazer os empresários especificamente dentro de suas necessidades, quanto a carga horária, objetivos do curso e período da semana (SENAC/ SC, 1991, p. 39).</p>	<p>Flexibilização; Preparação voltada as necessidades;</p>	<p>Com base na necessidade individual da empresa, os cursos são desenvolvidos. Leva-se em consideração a deficiência de cada uma. A ideia de qualificação fundada na oferta de curso para formação em massa, começa a focar em características particulares de cada empresa.</p>
1992	<p>O ensino como tal o fazíamos, assentava-se sobre objetivos instrucionais, nas instruções planejadas de acordo com exercícios programados, no uso dos materiais didáticos desenvolvidos pelo Departamento Nacional. A aplicação dos exames e provas utilizados na pré-seleção para qualificar os alunos não apresentam mais a mesma utilidade devido a sua incompletude. O ensino deverá valorizar as intensas competições próprias dos ambientes instáveis garantido o conhecimento técnico e considerando outros conhecimentos e habilidades fundamentais (SENAC/SC, 1992, p. 41).</p>	<p>Capacidade de adaptação;</p>	<p>Um alternativa foi oferecer capacitação dentro das empresas. Essa atividade exigiu da instituição rever seu planejamento e começar atuar dentro das empresas.</p>
1993	<p>As mudanças que se instalam nas organizações, desde a desverticalização das ações até a adoção de novos conceitos de gestão, tem gerado como consequência uma nova forma de agir. A visão da empresa e por não dizer, da nova organização, neste fim de século, necessita de trabalhadores autônomos, autogestores e com real capacidade de realização" (SENAC/ SC, 1993, p. 108)</p> <p>Os cursos ofertados devem considerar as competências profissionais que garantam a polivalência dentro do <i>holl</i> de competências do saber fazer e habilidades que incentivam o crescimento no emprego desde o nível operativo de lidar com a máquina até a gerência. (SENAC/SC, 1993, p. 122).</p>	<p>Empreendedorismo,</p>	<p>O modelo de competências se configura como um novo modelo de gestão de mão de obra. Desse cenário, será exigido do trabalhador outros atributos considerados fundamentais para o exercício da laboralidade.</p>

1994	<p>As empresas precisam contar com profissionais que apresentem certas características e competências como: saber trabalhar em grupo; estar disposto a aprender sempre; ser versátil e capaz de solucionar conflitos e problemas; ser persistente e perseverante; ser criativo; ter visão de longo prazo. As empresas consideram essas características como um diferencial, algo que surpreenda a expectativa dos clientes e atenda às suas necessidades, modificando produtos e criando novos serviços para a empresa (SENAC/SC, 1994, p. 76).</p> <p>O ano de 1994, iniciou com muitos desafios, projetos, parcerias, sempre com o objetivo de alcançar a autonomia financeira do CFP e melhorar a qualidade das atividades desenvolvidas. Durante esses primeiros quatro anos, percebemos acrítico e acomodado ficou para trás ou simplesmente passou a ser tarefa da máquina. É a polivalência de ações do ser humano que passa a garantir um novo modelo de vida desde que a consciência de o que fazer, por que fazer e como fazer seja o elemento norteador do desenvolvimento pessoal/profissional (SENAC/ SC, 1994, p. 88).</p>	<p>Aquisição de conhecimento; Capacidade de pensar em dimensões abstratas; Capacidade de adaptação;</p>	<p>A base do novo paradigma tecnológico, faz operar a linguagem da polivalência.</p> <p>A habilidade para aprender novas qualificações, iniciativa para resolver problemas e interesse em aprender coisas novas.</p>
1995	<p>“Os cursos com maior e mais diversas tecnologias de qualidade apresentaram dificuldades nas vendas em 1995, as pessoas e as empresas, como era de se esperar, reagem de maneira muito diferente diante da nova realidade tecnológica. Há aqueles que aceitam as novas tecnologias sem maiores questionamentos e outros relutam em aceitar” SENAC/ SC, 1995, p.69).</p>	<p>Especialização; Mobilização de competências; Capacidade de planejar;</p>	<p>Com as tecnologias, identificou-se novos requisitos de qualificação. No entanto alguns empresários interpretam essa nova realidade como algo passageiro, e resistem as tecnologias. Essa resposta do mercado, é ligeiramente percebida pelo Senac.</p>
1996	<p>“A ascensão da informática desde 1984 é fonte de inspiração para um novo projeto da Instituição, a Escola Aberta de informática, inaugurada em 30 de abril de 1996. O projeto propõe realizar cursos para quem tem pouca disponibilidade de horários para estudar. A carga horaria oferecida dos cursos é estabelecida para garantir o aprendizado, o material é todo orientado para a realização das atividades em que o aluno pode desenvolver sozinho, mas, se sentir necessidade de uma orientação do professor, é só solicitar, ele fica a disposição para orientação o tempo todo no espaço da Escola Aberta” (SENAC/ SC, 1996, p. 71).</p>	<p>Capacidade de diálogo; Capacidade de comunicação e de aprendizagem; Capacidade analítica para interpretação de informações;</p>	<p>Aqui o Senac, cria diferentes estratégias para atrair o público para os cursos com pouca adesão. Pode-se perceber, como ele vai criando alternativas para a formação de mão de obra focado na flexibilidade e na autonomia do aluno.</p>
1997	<p>“As grandes transformações impulsionadas por novas demandas da sociedade e pela mudança acelerada da economia mundial, permitindo o aumento da eficiência e assegurando ganhos produtivos essenciais para a concretização do potencial de crescimento da economia brasileira. As características e os desafios de uma economia globalizada e competitiva redefinem o problema do emprego e exigem novos conceitos. Um deles é o de empregabilidade, entendido como atributo que o trabalhador deve possuir para aumentar a probabilidade de manter seu emprego ou de obter uma nova ocupação. O mercado de trabalho mostra-se cada vez mais seletivo em uma sociedade na qual a educação e o conhecimento vem ganhando espaço. Nesse sentido, observa-se que, para enfrentar essa competitividade, as pessoas vem buscando mais qualificações” (SENAC / SC, 1997, p. 91).</p>	<p>Especialização flexível; Força de trabalho flexível; Capacidade de pensar, planejar, refletir, invar e avaliar.</p>	<p>O discurso da empregabilidade vai acentuar uma qualificação profissional voltada as novas configurações do trabalho. A empregabilidade vai reforçar a necessidade de aprendizado constante para o trabalhador se manter ativo no mercado de trabalho.</p>

1998	<p>“O Senac começa a pensar numa nova estrutura além do administrativo e do educacional. A nova estrutura vai contemplar quatro núcleos. Educacional, Relações com o Mercado, Logística e Administrativo Financeiro. [...] Estava claro para aos dirigentes do Senac que, para se alcançar a autossustentabilidade, era preciso ter um Núcleo de Relações com o Mercado forte e atuante, por isso essa estrutura foi incorporada em todas as unidades do estado” (SENAC/ SC, 1998, p.63).</p>	<p>Informação Negociação; Relacionamento; Parcerias;</p>	<p>Para dar conta desse mercado, o Senac precisa ampliar a sua atuação corporativa. O núcleo de relações com o mercado é pensado cuja finalidade não é somente vender, mas se relacionar com o mercado para criar cursos conforme necessidade.</p>
1999	<p>A demanda por ocupações no setor terciário mostra na pesquisa realizada no Banco de dados através dos Classificados Trabalho e Emprego que algumas ocupações para cargos administrativos e gerenciais exigem um altíssimo grau de escolaridade, enquanto que a demanda por outras ocupações exige uma série de competências gerais, apesar de um baixo nível de escolaridade (SENAC/SC, 1999, p.56).</p> <p>A aplicação do conceito de competências vem tendo forte influência da conjuntura internacional da economia globalizada e dos novos problemas que vêm sendo postos com a questão do desemprego e de necessidade de reconversão industrial. Por outro lado, a enorme expansão do emprego informal e dos serviços põe em crise os métodos tradicionais de formação e reconhecimento das capacidades do trabalhador. (OIT CINTERFORT, 1999, p. 67).</p>	<p>Aprendizagem; Inovação; Experiência; Conhecimento tácito e explícito;</p>	<p>Ao acompanhar as mudanças do mercado, o Senac se coloca como uma instituição que precisa renovar. Investir em capital humano. A aprendizagem passa a ser o foco para as próximas décadas.</p>
2000	<p>Se, anteriormente, a programação era baseada na descrição de cargos e ocupações, num contexto de mercado de trabalho relativamente estável, hoje procura ser focada na identificação das mutantes necessidades de qualificação de profissionais e das competências deles requeridas. A definição da programação deve levar em conta, a disponibilidade de recursos físicos, humanos, tecnológicos, didático-pedagógicos e legislação da Educação Profissional. (SENAC/SC, 2000, p.70)</p>	<p>Flexibilidade Aprendizagem; Atualização; Aperfeiçoamento;</p>	<p>Flexibilidade na oferta de cursos.</p> <p>Aluno é visto como um cliente. Estreita relação com o mercado.</p>
2001	<p>O Senac entende que o conceito de “<i>sociedade do conhecimento</i>” indica uma preocupação da Instituição em manter-se atualizada e integrada às transformações que têm lugar nos sistemas produtivos. Consideramos a valorização dos atributos que possibilitam a inovação e a aprendizagem de indivíduos e organizações, em um contexto no qual o conhecimento é cada vez mais valorizado. Reconhecemos que a alta tecnologia e os serviços têm papel cada vez mais decisivo no crescimento econômico, sendo que, nos serviços, a proximidade com os clientes, a qualidade do atendimento e a personalização das soluções são elementos que contribuem para a diferenciação das organizações e para sua vantagem competitiva. (SENAC/SC, 2001, p.29)</p>	<p>Aprendizagem; Qualificação; Aperfeiçoamento;</p>	<p>Tendência do mercado de trabalho na valorização da aprendizagem dos trabalhadores.</p>
2002	<p>[...] ênfase na aprendizagem voltada para o desenvolvimento de competências, autonomia e cidadania. A educação é sua razão de ser e negócio central, incluindo, além do domínio operacional de determinados fazeres, a compreensão global do processo produtivo, a apropriação do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho, o desenvolvimento do espírito empreendedor e de iniciativa, bem como a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões com autonomia (SENAC/SC, 2002, p. 41).</p>	<p>Formação Continuada Experiência Profissional;</p>	<p>Competência do trabalhador passa a ser visto como um diferencial competitivo.</p>

2003	Apresentar melhoria e sugestões de novos produtos e serviços acompanhando a tendência de mercado. Ter espírito empreendedor, sendo inovador nas realizações das suas atividades, transformando problemas e limitações em oportunidades. Buscar o autodesenvolvimento (SENAC/SC, 2003, p. 17).	Capacitação; Inovação; Desenvolvimento; Articulação Oportunidades.	O emprego formal surge de forma mais flexível, reestruturando processos produtivos e mudanças nos ambientes organizacionais.
2004	As principais competências necessárias para o exercício da liderança no ambiente organizacional são: comprometimento, compromisso com a aprendizagem, comunicação, cultura da qualidade, foco em resultados, tomada de decisão, trabalho em equipe e visão sistêmica (SENAC/SC, 2004, p. 24).	Aperfeiçoamento; Requalificação; Experiência Aprendizagem	A formação profissional passa a adquirir uma dimensão relacionada com as capacidades pessoais dos trabalhadores.
2005	[...] a valorização dos atributos que possibilitam a inovação e a aprendizagem de indivíduos e organizações, em um contexto no qual o conhecimento é cada vez mais valorizado. [...] a alta tecnologia e os serviços têm papel cada vez mais decisivo no crescimento econômico, sendo que, nos serviços, a proximidade com os clientes, a qualidade do atendimento e a personalização das soluções são elementos que contribuem para a diferenciação das organizações e para sua vantagem competitiva no mercado (SENAC/SC, 2005, p. 59).	Agregação; Aprendizagem; Talentos; Habilidade Personalização.	O mercado de trabalho começa a absorver um maior contingente de pessoas com maior nível de escolarização.
2006	[...] em virtude das mudanças que o mercado de trabalho atravessa, é necessário o desenvolvimento de novos cursos, do percurso de formação pelos itinerários formativos, criando condições para que os alunos escolham a melhor forma de delinear o caminho que precisa para seguir e tornar-se um profissional completo (SENAC/SC, 2006, p. 27).	Competência; Habilidade, Desenvolvimento; Saber ser; itinerários formativos.	A ampliação da oferta da mão-de-obra para contratação de com melhores níveis de trabalhadores com melhores níveis de instrução, diversifica a oferta de cursos, com amplia-se as possibilidades de escolha.
2007	A necessidade dessa nova estrutura de trabalho de acordo com as Descrições das Funções (parte integrante do Projeto de Gestão por Competência). Possibilitaram a outra forma de organização do trabalho. A criação de grupos de trabalhos são definidos com objetivo de delegar funções e tornar flexível e ágil as necessidades operacionais e estratégicas, incentivando o trabalho em equipes multifuncionais, o desenvolvimento de lideranças e a busca por melhorias nos processos e inovações. A criação dos grupos de trabalho é definida de acordo com a necessidade, sendo que são compostos por colaboradores que possuem experiência e afinidade com o tema, independentemente do nível hierárquico. (SENAC/SC, 2007, p. 49)	Aptidão; Valorização; Preparação; Aprendizagem.	Mudanças no mercado de trabalho. Novas tecnologias e melhoria dos processos por meio da inovação.
2008	A descrição das funções possibilita maior especificidade nos anúncios das vagas, bem como na análise curricular e na entrevista. Além disso, permite que os colaboradores compreendam as tarefas, responsabilidades e prioridades de sua função, e busquem desenvolvimento para alcançar outras funções dentro da organização. A descrição de função contempla informações como: missão da função (o porquê dessa função existir), tarefas (nível de autonomia), responsabilidades (tarefas estratégicas), nível de competência comportamental (indicadores comportamentais), nível de competência técnica (conhecimentos e ferramentas), requisito de acesso (escolaridade mínima exigida) e qualificação (escolaridade ideal desejada para a função). (SENAC/SC, 2008, p. 72)	Competência; Autonomia, Qualificação.	Reconhecimento do mercado pelas competências, e experiência adquiridas. Relevância das competências adquiridas em face dos saberes formais.

2009	<p>Ao longo do ano, os colaboradores se dedicam a desenvolver suas principais lacunas de competências, sendo oferecido pela Divisão de Recursos Humanos suporte financeiro, se necessário. Os planos de ação são registrados no software GCA – módulo Gestor, onde é possível aos líderes realizar os acompanhamentos dos planos de ação de todos os seus liderados, pesquisar as avaliações das competências e os seus históricos. Os colaboradores possuem acesso ao software GCA – módulo Colaborador, em que é possível visualizar os planos de ação empenhados entre ele e seu líder (PDIs), e também realizar os acompanhamentos desses planos de ação e registrar as suas dificuldades e oportunidades em atingir o objetivo do desenvolvimento da competência.(SENAC/SC, 2009,p.39)</p>	<p>Recursos Humanos, Liderança; Empenho, Oportunidades.</p>	<p>Autonomia do trabalhador para buscar o seu próprio desenvolvimento. Desenvolvimento das capacidades para a ocupação de diferentes funções numa mesma empresa ou não.</p>
2010	<p>Esse tipo de avaliação possibilita identificar o Nível de Competências do Colaborador em relação à Organização e proporciona a visualização do espaço ocupacional que cada colaborador apresenta no âmbito da organização, ou seja, é possível avaliar outros comportamentos que não estão necessariamente vinculados à função desempenhada, a fim de verificar o espaço que o colaborador conquista na organização conforme aumenta seu nível de complexidade e responsabilidades. Essa avaliação do espaço ocupacional possibilita identificar as potencialidades e facilita os processos sucessórios e de transferências. Após a avaliação, o colaborador e seu superior imediato em consenso identificam quais os Planos de Desenvolvimento Individual - PDI serão necessários. (SENAC/SC, 2010, p. 84)</p>	<p>Avaliação, Potencialidades, Transferência, Desenvolvimento individual.</p>	<p>Desenvolvimento de competências como a construção de uma identidade pessoal, que se consolida mediante o as necessidades e desafios do mercado.</p>

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 9 – Descrição de contexto em 10 anos

Ano dos Relatórios de Atividade	Descrição de contexto em 10 anos	Enunciação de Aprendizagem
1950 a 1959	Com o fim do Estado Novo, em 1945, uma série de leis, decretos e portarias, entre os anos de 1950 até 1960, favoreceram a unificação entre Ensino Secundário Normal e Ensino Profissional. A unificação aconteceu no início dos anos 60, com a equiparação legal entre o ensino secundário e o ensino profissional para ingresso nos cursos superiores. Na prática, a diferença entre os dois públicos se manteve, o ensino superior para a elite e a educação profissional para os menos afortunados. O governo Juscelino Kubitschek defende uma Educação Profissional articulada às transformações e necessidades da produção industrial.	a) Igualdade de oferta de ensino; b) Apaziguar as reivindicações da falta de acesso à educação para todos; c) Ênfase na Educação Profissional como pilar para a formação da força de trabalho.
1960 a 1969	As mudanças políticas pós -64, privilegiaram um modelo de desenvolvimento baseado na vinculação entre educação e desenvolvimento econômico. Para atingir essa meta, foi necessário adequar a educação às necessidades de qualificação de mão de obra exigidas pelo mercado. As Reformas do Ensino Superior (Lei nº 5.540/68) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/71), são declaradas diante de um cenário marcado por pressões das classes medias por educação.	a) Ascensão social dos indivíduos; b) Inspiração na teoria do capital humano; c) Creditação da educação como fator econômico; d) Reformas do Ensino como uma estratégia governamental para conter a demanda por ensino superior.
1970 à 1979	Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. (Lei nº 5.692/71). O caráter estratégico da Lei 5.692 era a profissionalização do 2º grau para a tender a necessidade de formação de técnicos de nível médio. A economia mundial passa por um esgotamento do modo de produção taylorista-fordista, tornando-se incapaz de manter a força de trabalho baseada no modelo de produção das grandes fábricas.	a) Ensino de 2º Grau recebeu um caráter de profissionalização; b) Status de nível técnico; c) Formação dos recursos humanos necessários às novas aprendizagens do processo produtivo.
1980 a 1989	Os movimentos políticos da década de 80, potencializaram um conjunto de discursos em torno do ensino público, da democratização da educação e da qualidade. Em nível mundial, uma crise acirrava a organização e a divisão do trabalho, em termos de qualificação profissional. Nos anos 80, com a ascensão do neoliberalismo, a Lei 9.394/96 começa a ser gestada imersa num contexto político marcado pelo desmonte do estado de bem-estar social e a necessidade de ajustes as políticas educacionais ao processo de globalização.	a) Ênfase nas reformas educacionais com propósito de atingir as diferentes camadas da população, como direito e cidadania; b) Ênfase nas reformas educacionais com foco no desenvolvimento de competências profissionais;
1990 a 1999	Diante da nova ordem da economia mundial, a reforma do Ensino dos anos 90, emerge na tentativa de dar conta das mudanças. A organização curricular com foco no desenvolvimento de competências profissionais de modo a conduzir ao permanente desenvolvimento para a vida produtiva.	a) Mudança do perfil do trabalhador; b) Competências adquiridas mediante aprendizagem em situações de trabalho e da vida pessoal.
2000 a 2010	Acirramento da competitividade devido a entrada do Brasil no mercado globalizado para criação e oferta de produtos.	a) Necessidade de rápida aprendizagem para criação e desenvolvimento de novos produtos; b) Atualização permanente da força de trabalho.

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 10 – Discursos sobre aprendizagem e formação

Ano	Campo semântico da aprendizagem	Discurso sobre aprendizagem	Discurso sobre formação	Perguntas e hipóteses de meio de caminho
1950 a 1959	Aprimoramento; Desenvolvimento; Formação; Adaptação; Aperfeiçoamento; Orientação; Profissionalização; Qualificação; Progresso.	1946- Criação do Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial com finalidade de colaborar na difusão e aperfeiçoamento do ensino comercial.	A ideia de formação profissional ganha espaço entre os empresários e os trabalhadores. A formação é vista como necessidade devido ao processo de industrialização do país.	Que tipo de formação profissional é necessária para a metade do século XX? Que discursos sobre formação profissional circulavam entre os desempregados e os trabalhadores? Existiam alguns discursos? Quais? Como eles chegavam até os trabalhadores?
1960 a 1969	Formação; Preparação; Capacitação; Orientação;	A preparação técnica como meio de inserir o cidadão no mundo do trabalho.	Reconhecimento institucional da educação profissional pelo mercado como provedora de formação profissional para preenchimento de quadros qualificados.	Como acontecia a aprendizagem dos ofícios antes da formalização da formação profissional? Como a educação profissional significa o aprendiz dos quadros qualificados?
1970 a 1979	Formação; Especialização; Preparação; Adaptação; Capacitação; Qualificação; Aperfeiçoamento; Treinamento; Capacidade; Desenvolvimento; Habilitação.	Admissão de trabalhadores com formação, é um indicativo de uma nova lógica de mercado.	Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. A Lei nº5.692/71 em nome da necessidade de formação de técnicos de nível médio, atribui ao ensino de 2º grau um caráter de profissionalização compulsória.	A Reforma do Ensino de 2º grau voltado para a profissionalização foi uma estratégia para preencher os quadros de trabalho? Ou foi o início de um processo de competitividade se instalando no mundo do trabalho?
1980 a 1989	Qualificação; Aperfeiçoamento; Aproveitamento; Iniciação; Formação; Capacitação; Preparação; Reciclagem; Informação; Valorização; Acompanhamento; Desenvolvimento; Treinamento; Orientação; Assessoria	Novas características do processo produtivo. Exigências do trabalhador de alta instrução e ênfase na laboralidade.	A valorização profissional passa a ser uma característica relevante da formação profissional.	Que verdades foram construídas em torno da valorização profissional?
1990 a 1999	Desenvolvimento; Competência; Profissional; Qualificação; Especialização; Requalificação; Reprofissionalização Aplicação; Técnico-científica; Articulação; Formação; Flexibilização;	Desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao exercício profissional.	Preparação do homem para o trabalho, com o objetivo de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao exercício profissional, por meio de cursos e desenvolvimento de competência técnicas.	Como a preparação do homem para o trabalho se tornou um discurso presente nos documentos da UNESCO? Quais verdades são construídas nesses discursos?
2000 a 2010	Atualização; Aperfeiçoamento; Inovação.	Aprendizagem ao longo da vida. Educação Continuada.	Educação corporativa; Aprendizagem na Empresa.	Como a educação profissional dissemina o discurso do empreendedorismo relacionado a empregabilidade?

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 11 – Descrição de contexto e recorrências relacionadas à aprendizagem

Ano dos Relatórios de Atividade	Descrição de Contexto	Enunciação de Aprendizagem	Recorrências Relacionadas à Aprendizagem
1950 a 1959	<ul style="list-style-type: none"> a) Promoção da Educação Profissional; b) Aproximação e envolvimento entre diversos segmentos sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Deficiência de mão de obra qualificada; b) Compromisso com a comunidade; c) Aproximação entre empregadores e empregado; 	<ul style="list-style-type: none"> a) Profissionalização; b) Aproximação e envolvimento da Instituição com as escolas, empresários, comunidade e mercado.
1960 a 1969	<ul style="list-style-type: none"> a) Conhecimento do mercado para oferta de cursos; b) Investimento em recursos metodológicos e ambientes pedagógicos. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Competência técnica; b) Modernizar o ambiente de ensino; c) Atrair alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Oferta de cursos; b) Criação de cursos; c) Ambientes pedagógicos.
1970 a 1979	<ul style="list-style-type: none"> a) Necessidades apresentadas pelo mercado de trabalho; b) A qualificação se torna uma necessidade para dar conta da industrialização e as novas exigências em termos de produtividade. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Acompanhamento do mercado; b) Reconhecimento das carências da força de trabalho; 	<ul style="list-style-type: none"> a) Necessidades enfrentadas pelo mercado de trabalho e pelos empresários por qualificação profissional e capacitação da força de trabalho.
1980 a 1989	<ul style="list-style-type: none"> a) Valorização profissional passa a ser um incentivo ao trabalhador; b) Inovação tecnológica; 	<ul style="list-style-type: none"> a) Investimento em capital humano; b) Mudanças no mundo do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Valorização profissional; b) Inovação tecnológica; c) Desenvolvimento de competências.
1990 a 1999	<ul style="list-style-type: none"> a) Substituição do modelo taylorista /fordista de produção; b) Implantação de um modelo de produção flexível de trabalho e de gestão menos centralizada; c) Foco no desenvolvimento de competências profissionais. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Desenvolvimento de competências; b) Laboralidade; c) Inovação tecnológica. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Aplicação técnico-científica; b) Articulação; c) Formação; d) Flexibilização do trabalho.
2000 a 2010	<ul style="list-style-type: none"> a) Competitividade; b) Empreendedorismo; c) Qualificação intermediária. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Experiência; b) Prática; c) Validação de Competência. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Experiência; b) Transferência do conhecimento; c) Empregabilidade; d) Empreendedorismo.

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 12 – Campo semântico e discursos sobre aprendizagem e formação

Anos	Campo Semântico		Discurso Sobre		Perguntas e hipóteses de meio de caminho.
	Aprendizagem	Formação	Aprendizagem	Formação	
1950 a 1959	Adaptação; Aperfeiçoamento; Aprimoramento; Desenvolvimento; Formação; Orientação; Profissionalização; Progresso; Qualificação.	Capacitação; Instrução; Preparação; Qualificação.	a) 1946- Criação do Serviço Nacional da Aprendizagem em Comercial com finalidade de colaborar na difusão e aperfeiçoamento do ensino comercial.	a) A ideia de formação profissional ganha espaço entre os empresários e os trabalhadores. b) A formação é vista como necessidade devido ao processo de industrialização do país.	a) Que tipo de formação profissional é necessária para a metade do século XX? b) Que discursos sobre formação profissional circulavam entre os desempregados e os trabalhadores? c) Existiam alguns discursos? Quais? Como eles chegavam até os trabalhadores?
1960 a 1969	Capacitação; Formação; Orientação; Preparação.	Educação; Instrução; Orientação; Profissionalização; Saber.	a) A preparação técnica como meio de inserir o cidadão no mundo do trabalho.	a) Reconhecimento institucional da educação profissional pelo mercado como provedora de formação profissional para preenchimento de quadros qualificados.	a) Como acontecia a aprendizagem dos ofícios antes da formalização da formação profissional? b) Como a educação profissional significa o aprendiz dos quadros qualificados?
1970 a 1979	Adaptação; Aperfeiçoamento; Capacidade; Capacitação; Desenvolvimento; Especialização; Formação; Habilitação; Preparação; Qualificação; Treinamento.	Aprendizado; Capacitação; Experiência; Instrução; Preparação.	a) Admissão de trabalhadores com formação, é um indicativo de uma nova lógica de mercado	b) Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. c) A Lei 5.692/71 em nome da necessidade de formação de técnicos de nível médio, atribui ao ensino de 2º grau um caráter de profissionalização compulsória.	a) A Reforma do Ensino de 2º grau voltado para a profissionalização foi uma estratégia para preencher os quadros de trabalho ou foi o início de um processo de competitividade se instalando no mundo do trabalho?
1980 a 1989	Acompanhamento; Aperfeiçoamento; Aproveitamento; Assessoria; Capacitação; Desenvolvimento; Formação; Informação; Iniciação; Orientação; Preparação; Qualificação; Reciclagem; Treinamento; Valorização.	Competência; Desempenho; Desenvolvimento; Orientação; Preparação; Valorização.	a) Novas características do processo produtivo. b) Exigências do trabalhador de alta instrução e ênfase na laboralidade.	a) A valorização profissional passa a ser uma característica relevante da formação profissional.	b) Que verdades foram construídas em torno da valorização profissional?

1990 a 1999	Aplicação; Articulação; Competências; Especialização; Requalificação; Reprofissionalização; Flexibilização; Formação; Qualificação.	Atualização; Competências; Especialização; Requalificação; Valorização.	Desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao exercício profissional.	a) Preparação do homem para o trabalho, com o objetivo de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao exercício profissional, por meio de cursos.	a) Como a preparação do homem para o trabalho se tornou um discurso presente nos documentos da UNESCO? b) Quais verdades são construídas nesses discursos?
2000 a 2010) Atualização, b) Inovação, c) Criação d) Socialização	Competência; Saber Ser; Valorização; Qualificação.	Aprendizagem organizacional	a) Reconhecimento das experiências profissionais e validação de competências.	Como o conceito de AO foi sendo reelaborado no mundo do trabalho com a interlocução de outras áreas?

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 13 – Descrição de contexto e ênfase na aprendizagem a partir do modelo de gestão do Senac

Ano	Descrição de Contexto	Ênfase na aprendizagem
1990 a 1999	<ul style="list-style-type: none"> a) Aumento do ambiente competitivo; b) Transformações radicais ocorrendo na base tecnológica do desenvolvimento mundial; c) Mudanças nas tecnologias da informação e das comunicações; d) Início das privatizações no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Competência; b) Liderança c) Desenvolvimento de habilidades; d) Atualização; e) Empregabilidade
2000 a 2010	<ul style="list-style-type: none"> a) Período de transição na política do Brasil; b) As empresas são impelidas a enfrentar os desafios estrategicamente; c) Maior aumento de consumo no mercado. Com isso as empresas sentem maior necessidade de competências e rapidez em dar respostas relacionadas principalmente a oferta de novos produtos e aos sistemas de gestão; d) Incentivo do governo e maior oferta de crédito. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Aprendizado Organizacional; b) Inovação e aprendizagem; c) Compromisso; d) Empreendedorismo; e) Adaptabilidade

Fonte: Elaboração da autora.

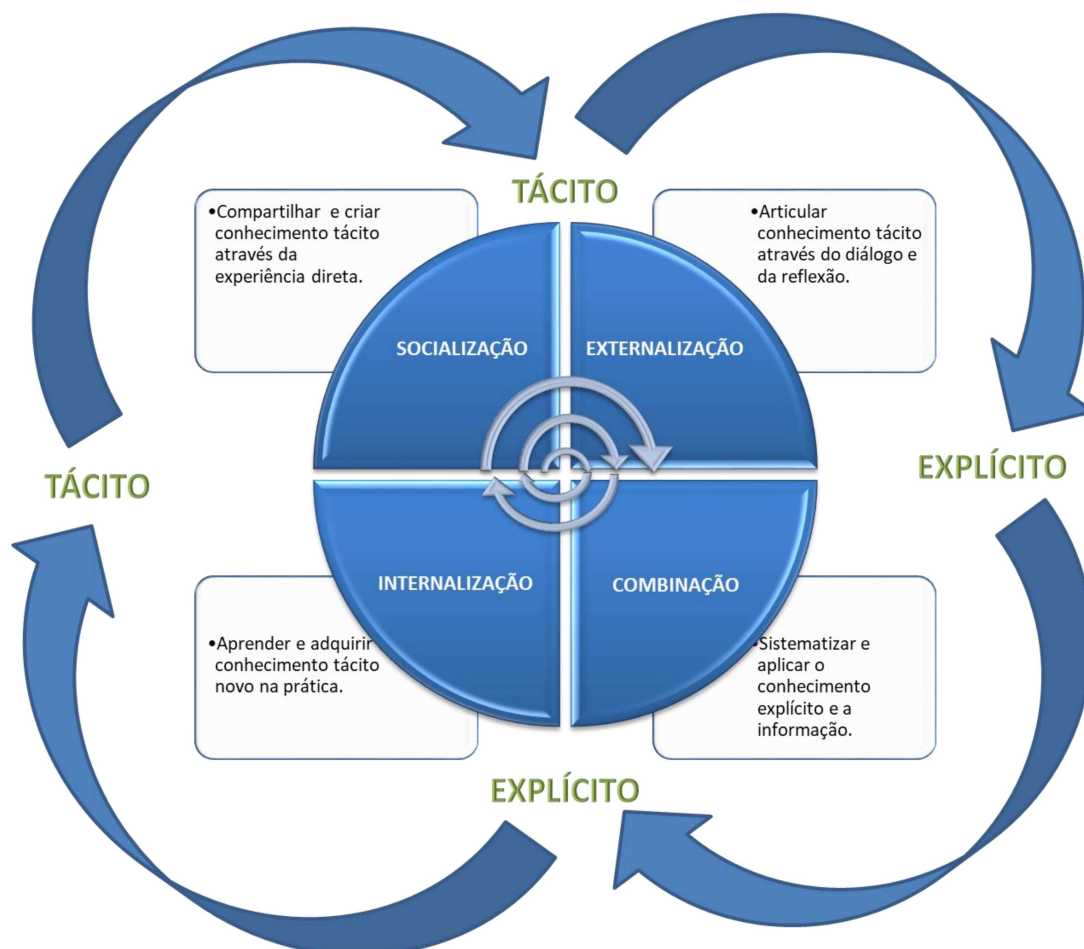
Quadro 14 – Conceitos de Aprendizagem Organizacional

ID	Autor	Localização	Conceito - Excerto	Título
1	Peter Senge	1999, p. 11	Lugar onde as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio, onde a aspiração coletiva é liberada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo.	Metanoia (mudança de mentalidade) cinco disciplinas.
2	Chris Argyris	1992, p. 132	Aprendizagem organizacional é um processo de detectar e corrigir erros. O erro é visto como um desvio cometido entre nossas intenções e o que de fato ocorreu.	Rotinas defensivas e ciclos de aprendizagem.
3	Gareth Morgan	1993, p. 84	Organizações são sistemas de processamento de informações capazes de aprender a aprender.	Organizações como cérebro e organização holográfica.
4	David Garvin	1993, p. 80	Organizações capacitadas em criar, adquirir e transferir conhecimentos e em modificar seus comportamentos para refletir estes novos conhecimentos e <i>insights</i> .	Técnicas de qualidade total.
5	Daniel Kim	<i>Apud</i> Starkey, 1997	Aprendizagem organizacional é definida como incremento na capacidade de tomar ações efetivas.	Aprendizagem operacional e conceitual.
6	Peter Vaill	1996	Aprendizado organizacional é uma jornada exploratória que corrige seu curso à medida que prossegue.	Liderança e cultura.
7	Marquadt	1996, p. 230	Organizações de aprendizagem são empresas que estão continuamente se autotransformando utilizando tecnologia, <i>empowerment</i> e expandindo o aprendizado para melhor se adaptarem e terem sucesso em um ambiente mutável.	Estratégias de mudança e de comprometimento.
8	Nonaka e Takeuchi	1997, p. 77	A internalização é o processo de incorporação do conhecimento explícito no conhecimento tácito. É intimamente relacionada ao aprender fazendo. Quando são internalizadas nas bases do conhecimento tácito dos indivíduos sob a forma de modelos mentais ou <i>know how</i> técnico compartilhado, as experiências através da socialização, externalização e combinação tornam-se ativos valiosos	Apropriação e disseminação do conhecimento; conhecimento explícito e tácito.
9	Kold	<i>Apud</i> Starkey, 1977, p. 312	A capacidade de aprender. nos níveis individual e organizacional, é a base da capacidade de se adaptar às circunstâncias em constante mudança e de dominá-las essa capacidade é, portanto a base da estratégia eficaz.	Aprendizagem vivencial.
10	Swieringa e Wierdsma	1992, p. 162	Trata-se de uma organização edificada em torno de processos cooperativos na qual as pessoas aprendem mediante a cooperação e cooperam para aprender coletivamente.	Mudança organizacional, níveis de aprendizagem e competências.
11	Dibella e Nevis	1998, p.4	a) A aprendizagem organizacional somente acontece tendo em vista uma série de condições; b) A organização de aprendizagem representa um estágio avançado de desenvolvimento organizacional. c) A aprendizagem é inata a todas as organizações, e não existe uma melhor forma de fazer uma organização aprender.	a) perspectiva normativa; b) perspectiva de desenvolvimento; c) perspectiva de capacitação.
12	Easterby-Smith <i>et al</i>	1999, p. 137	A aprendizagem organizacional necessariamente conduz a organização de aprendizagem, e a organização de aprendizagem, por sua vez, resulta de um processo prévia de aprendizagem organizacional.	Análise de autores reconhecidos, reflexões, sínteses, questionamentos.
13	Probst e Buchel	1994, p. 167	Aprendizagem organizacional é a habilidade de uma C instituição em descobrir erros e corrigi-los, mudando a v, base de conhecimento e valores para que novas habilidades em solucionar problemas e novas capacidades através da ação sejam possíveis.	Conhecimentos, valores, mudança.

Fonte: Elaboração da autora.

Apêndice 2 – Espiral do Conhecimento

Figura 3 – Espiral do Conhecimento



Fonte: Elaboração da autora, baseado em Nonaka e Takeuchi (1997, p. 80)

Apêndice 3 – Características do Modelo de Gestão de Excelência da Fundação Nacional da Qualidade

Figura 4 – Modelo de Gestão de Excelência - Tangran



Fonte: FNQ (2018, p. 3).

O modelo do aprendizado encontra-se disponível no *site* da FNQ, para que a população conheça as características do MEG. Na continuidade, exibe uma apresentação descritiva conforme consta no *site* com a intenção de mostrar como o modelo é pensado a partir das necessidades da área de gestão.

Modelo Sistêmico - possui um conceito de aprendizado e melhoria contínua, pois seu funcionamento é inspirado no ciclo do PDCL (Plan, Do, Check, Learn).

Não é prescritivo - o MEG é considerado um modelo de referência e aprendizado, no qual não existe prescrição na sua implementação de práticas de gestão. O modelo levanta questionamentos, permitindo um exercício de reflexão sobre a gestão e a adequação de suas práticas aos conceitos de uma empresa classe mundial.

Adaptável a todo tipo de organização - o MEG permite às organizações adequar suas práticas de gestão aos conceitos de uma empresa classe mundial, respeitando a cultura existente. O modelo tem como foco o

estímulo à organização para obtenção de respostas, por meio de práticas de gestão, sempre com vistas à geração de resultados que a tornem mais competitiva.

O Modelo estimula o alinhamento, a integração, o compartilhamento e o direcionamento em toda a organização, para que atue com excelência na cadeia de valor e gere resultados a todas as partes interessadas.

Além disso, ao adotar o MEG, os vários elementos da organização e as partes interessadas interagem de forma harmônica nas estratégias e resultados, estabelecendo uma orientação integrada e interdependente de gerenciamento. (FNQ, 2018, p. 3).

A informação sobre o modelo orienta como ele pode ser aplicado em qualquer tipo de organização. E os benefícios da adoção do modelo podem ser constatados abaixo.

Promove a competitividade e a sustentabilidade.
 Proporciona um referencial para a gestão de organizações.
 Promove o aprendizado organizacional.
 Possibilita a avaliação e a melhoria da gestão de forma abrangente.
 Prepara a organização para participar do Prêmio Nacional da Qualidade® (PNQ).
 Melhora a compreensão de anseios das partes interessadas.
 Mensura os resultados do negócio de forma objetiva.
 Desenvolve a visão sistêmica dos executivos.
 Estimula o comprometimento e a cooperação entre as pessoas.
 Incorpora a cultura da excelência.
 Uniformiza a linguagem e melhora a comunicação gerencial.
 Permite um diagnóstico objetivo e a mensuração do grau de maturidade da gestão.
 Enfatiza a integração e o alinhamento sistêmico. (FNQ, 2018, p. 4).

Os oito fundamentos expressos no tangran, que podem ser visualizados conforme o conteúdo descritivo de cada um.

Pensamento sistêmico: compreensão e tratamento das relações de interdependência e seus efeitos entre os diversos componentes que formam a organização, bem como entre estes e o ambiente com o qual interagem.

Aprendizado organizacional e inovação: busca e alcance de novos patamares de competência para a organização e sua força de trabalho, por meio da percepção, reflexão, avaliação e compartilhamento de conhecimentos, promovendo um ambiente favorável à criatividade, experimentação e implementação de novas ideias capazes de gerar ganhos sustentáveis para as partes interessadas.

Liderança transformadora: atuação dos líderes de forma ética, inspiradora, exemplar e comprometida com a excelência, compreendendo os cenários e tendências prováveis do ambiente e dos possíveis efeitos sobre a organização e suas partes interessadas, no curto e longo prazos – mobilizando as pessoas em torno de valores, princípios e objetivos da organização; explorando as potencialidades das culturas presentes; preparando líderes e pessoas; e interagindo com as partes interessadas.

Compromisso com as partes interessadas: estabelecimento de pactos com as partes interessadas e suas inter-relações com as estratégias e processos, em uma perspectiva de curto e longo prazos.

Adaptabilidade: flexibilidade e capacidade de mudança em tempo hábil, frente a novas demandas das partes interessadas e alterações no contexto.

Desenvolvimento sustentável: compromisso da organização em responder pelos impactos de suas decisões e atividades, na sociedade e no meio ambiente, e de contribuir para a melhoria das condições de vida, tanto atuais quanto para as gerações futuras, por meio de um comportamento ético e transparente.

Orientação por processos: reconhecimento de que a organização é um conjunto de processos, que precisam ser entendidos de ponta a ponta e considerados na definição das estruturas: organizacional, de trabalho e de gestão. Os processos devem ser gerenciados visando à busca da eficiência e da eficácia nas atividades, de forma a agregar valor para a organização e as partes interessadas.

Geração de valor: alcance de resultados econômicos, sociais e ambientais, bem como de resultados dos processos que os potencializam, em níveis de excelência e que atendam às necessidades e expectativas das partes interessadas. (FNQ, 2018, p. 5).

Apêndice 4 – Histórico da logomarca do SENAC

Figura 5 – Primeiro símbolo gráfico do Senac



Fonte: Senac Departamento Nacional (2015)

Com o mapa do Brasil explícito no centro, o primeiro símbolo gráfico foi usado desde sua criação no ano de 1946 até o ano de 1969. Circundado pelo *slogan* do comércio, pelo comércio para o progresso. O *slogan* anuncia as relações fixadas entre a Confederação Nacional do Comércio e a uniformização da educação profissional, assentando-se em todo o território brasileiro.

Figura 6 – Segundo símbolo gráfico do Senac



Fonte: Senac Departamento Nacional (2015)

Nos anos de 1960, com a possibilidade de oferta do Ginásio, conforme sugeria a Lei nº 4.024/61, a representação gráfica foi *modificada em 1969* para construir uma imagem de escola com formação para o ensino comercial. A mudança foi inspirada em *Stonehenge*, pedras localizadas na Inglaterra, o desenho do símbolo parte de uma concepção de sólidos, de algo que é firme e que apresenta estabilidade. Formas definidas e padronizadas.

Figura 7 – Atual símbolo gráfico do Senac



Fonte: Senac Departamento Nacional (2015).

Acompanhando as mudanças, a terceira *mudança da representação gráfica aconteceu em 2012*, e veio para marcar o tempo presente. A mudança da marca traz um avião de papel estilizado, formado pela junção de triângulos que, como uma seta, aponta em direção ao novo, ao futuro. A nova marca aposta em um desenho mais moderno, que represente inovação e flexibilidade. No que tange às cores, o azul e o laranja contemplam a liberdade (a escolha do que quiser ser no futuro), a inovação (a criatividade de quem se transforma pela educação) e a leveza (a simplicidade que possibilita o voo empreendedor). (SENAC NACIONAL, 2012)