



GT 18 Filosofia da Educação

A EJA PROFISSIONALIZANTE NO SEGMENTO TÊXTIL EM JUAZEIRO - BA: UMA AVALIAÇÃO A PARTIR DA ÓTICA DOS ESTUDANTES.

Edmerson dos Santos Reis – UNEB/PPGESA

Willany da Cunha Reis – SEDUC

INTRODUÇÃO

O trabalho que ora apresentamos emerge numa discussão contemporânea que envolve as relações da Educação com o Mundo do Trabalho numa perspectiva complexa que é a Educação de Jovens e Adultos de forma que os agentes da ação educativa, em especial os educandos, ganham expressividade no sentido de dialogar/avaliar as concepções de Educação, enquanto processo no qual está inserido.

Com essa intenção, esse artigo se apresenta com o desafio de entender como os estudantes da proposta de Educação de Jovens e Adultos articulada à profissionalização, oferecida em Juazeiro – Bahia pelo Serviço Social da Indústria (SESI) numa parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) avaliam o processo formativo oferecido por esse curso e como eles se autoavaliam diante das competências necessárias e exigidas pelo perfil profissional ao final da formação.

Todos os esforços desenvolvidos ao longo da pesquisa e que produziram esse artigo se deram no sentido de levantar junto aos estudantes da proposta de EJA profissional oferecida pelo SESI em parceria com o SENAI, os principais conhecimentos adquiridos no decorrer do curso; elencar, na ótica dos estudantes as possibilidades de uso dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação; e analisar como que os estudantes se

avaliam diante das competências exigidas pelo curso ao final da formação, como parte do perfil profissional.

É sempre pertinente ouvir os sujeitos do processo educativo acerca das suas impressões sobre a formação a que estão submetidos, como estratégia de, a partir da avaliação, buscar-se a definição de novas estratégias que contemplem as aspirações desses sujeitos, as necessidades formativas do curso para atender ao perfil profissional desejado e principalmente a articulação com as demandas do mundo do trabalho, sem que se reduza essa articulação às exigências do mercado, pois a educação vai ser sempre algo para além da subserviência do mercado, pois do contrário a educação perde o seu sentido emancipatório como nos apontava Freire

A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO

O termo trabalho normalmente vem associado à ideia de emprego, ou seja, de atividade remunerada. Nessa lógica o “*savoir faire*” adquire uma supervalorização da experiência, do saber fazer. Por outro lado a educação adquire a responsabilidade de ser o veículo de formação profissional condutor a esse ingresso no mercado de trabalho. É exatamente aí onde acontece a separação dos mesmos, pois há um isolamento do que é ensinado na instituição escolar e os desafios enfrentados no mundo do trabalho.

Auxiliado na visão de Dereymez (1995), o trabalho adquire três forças ideais: o trabalho como base fundadora da economia de qualquer sociedade; o trabalho como base para estruturação de categorias socioprofissionais mediante os quais se definem parâmetros de identidade social e cultural; e como base para o plano de ação e de intervenção de políticas governamentais a exemplo da distribuição e alocação dos postos de trabalho.

Para Manfredi (2002, p. 34)

...a noção de trabalho e as diferentes formas concretas de sua efetivação são históricas, isto é, vão se construindo e reconstruindo ao longo da história das sociedades humanas, variando de acordo com os modos de organização da produção e de distribuição de riqueza e poder.

Ratificando essa visão, Pinto (2010) nos alerta de que o trabalho não apenas se manteve como se mantém até hoje, como a base da sobrevivência humana, como ato elementar e pressuposto de toda a nossa história. O trabalho na verdade consolidou a cultura dos povos e a diferenciação política interna de suas comunidades.

No espectro de Hegel (1997), o trabalho é compreendido como forma de liberdade. Primeiro porque o homem pode ir além de suas necessidades naturais e em segundo porque o processo de trabalho permite ao homem a capacidade de dar forma ao mundo exterior de acordo com a sua vontade. Nessa perspectiva Hegel sugeriu que não pode haver liberdade sem trabalho. Para Engels e Marx apud Antunes (2004, p.13) em tal grau e até certo ponto o trabalho criou o próprio homem.

O TRABALHO E SUAS METAMORFOSES AO LONGO DO TEMPO UMA REFLEXÃO HISTÓRICA

Com base em Manfredi (2002), é possível afirmar que nas sociedades primitivas, em civilizações que viviam à base da economia de coleta, de pesca e de agricultura rudimentar, a primeira divisão social do trabalho deu-se segundo a diferenciação sexual e de idade: crianças e jovens eram responsáveis por certas tarefas domésticas, às mulheres cabiam atividades domésticas e as tarefas mais “nobres”, como a colheita e a caça. Predominavam as formas de trabalho manual, executado mediante o emprego da própria força física, com o auxílio de instrumentos e equipamentos rudimentares, como o machado, a foice, etc., que exigiam habilidade em seu manuseio.

Já nas sociedades agrícolas, o trabalho das mulheres, das crianças e dos jovens se mantém. Nas sociedades em que predomina a agricultura, às crianças e aos jovens continuam sendo atribuídas tarefas vinculadas ao cuidado com os animais domésticos e ao auxílio durante os momentos de intensificação da produção, como os de semeadura e de colheita. As mulheres continuam com a responsabilidade do trabalho doméstico, da administração e execução das tarefas em casa, e também como auxiliares na produção agrícola. Com o desenvolvimento do artesanato, com exceção do ramo têxtil e de outros ligados à produção de utilidades doméstica (cerâmica), o trabalho em atividades artesanais com o ferro, a pedra, a madeira e outros materiais nobres serão atividades estritamente masculina por vários séculos.

O desenvolvimento da agricultura, aperfeiçoamento dos instrumentos e equipamentos, o aparecimento das cidades, sem falar nas necessidades das guerras, vão gerar maior complexidade da visão do trabalho, a qual levará o desenvolvimento da produção artesanal. O desenvolvimento do artesanato e ampliação da produção agrícola, ou crescimento das cidades implicam a necessidade de alargamento e desenvolvimento do comércio e, conseqüentemente, uma nova divisão do trabalho e o aparecimento de classes sociais

diferenciadas: agricultores, artesãos, comerciantes, guerreiros, senhores feudais (grandes proprietários de terra), padres.

Por volta dos séculos XV e XVI na Europa ocorre um processo de metamorfose do trabalho, que, de autônomo e independente, passa a ser assalariado, dependente e sob o controle do capital. São as grandes transformações econômicas e técnicas que surgem com a gênese e o desenvolvimento do capitalismo, enquanto modo de produção e distribuição de riquezas. Nos países mais pobres, colonizados pelos europeus, essas transformações ocorreram mais tarde, durante o século XX.

Todo esse processo de qualificação/desqualificação, de desmonte, de deslocamento e de surgimento de novas profissões continua acontecendo com maior velocidade nos últimos 15 anos, a exemplo das tecnologias da informática, o que gerou a necessidade de novas especializações profissionais e favoreceu o desaparecimento de outras (MANFREDI, 2002).

A educação no e para o trabalho é um processo complexo de socialização e aculturação de jovens e adultos nos espaços de trabalho entrecruzando-se com as aprendizagens realizadas em outros aspectos socioculturais; são processos multifacetados mediados por relações de historicidade entre sujeitos, contextos e tempos. E é nessa relação que a escola se faz no processo de socialização e aprendizagem.

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Traçar um percurso histórico da educação profissional no Brasil nos faz entender que a educação privilegiou os espaços formais, uma vez que a escola historicamente não esteve vinculada a formação para o trabalho, mas sim para a preparação de grupos seletos de pessoas para o exercício do comando do poder e conseqüentemente, da direção social. São recentes, portanto as investigações das práticas de educação em outros espaços sociais, a exemplo das empresas, movimentos sociais, sindicatos, associações, etc.

No Brasil Colônia, o sistema escravocrata de produção e organização do trabalho regia a base econômica açucareira. Nos engenhos as qualificações no e para o trabalho assumiam-se como práticas educativas. Para Cunha (2000 p. 32), apud Manfredi (2002, p. 67-68),

A aprendizagem dos ofícios, tanto para os escravos quanto para os homens livres, era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho sem padrões ou regulamentações, sem atribuições de tarefas para os aprendizes. (...) Os aprendizes não eram necessariamente crianças e adolescentes, mas os indivíduos que eventualmente demonstrassem disposições para a aprendizagem, em termos tanto técnicos (força, habilidade, atenção,) quanto sociais (lealdade ao senhor e ao seu capital, na forma

das instalações, instrumentos de trabalho, matéria-prima, mercadorias e a conservação de si próprio, também capital).

Nessa lógica, os Jesuítas assumem de certa maneira este trabalho da formação profissional através dos núcleos de formação ou escolas-oficinas. Nesses espaços eles exerciam e ensinavam ofícios ligados a atividades de carpintaria, ferrovia, construção de edifícios, embarcações, de pinturas, de produção de tijolos, telhas, louça, de fabricação de medicamentos, de fiação e de tecelagem.

Nesse período consolida-se a construção do preconceito acerca do trabalho que exige esforço físico e mental, identificando-o como “trabalho desqualificado” e, portanto, privilégio dos escravos (índios e africanos). Houve, segundo Cunha (2000), um branqueamento dos ofícios manuais, dificultando assim o acesso de negros e mulatos a esses ofícios. Foi nessa relação dicotômica entre trabalho manual e trabalho intelectual que as representações e as estratégias de educação foram sendo construídas.

Com a Proclamação da República vários setores da sociedade começaram a evidenciar a necessidade da oferta de um ensino que preparasse o trabalhador para as demandas da indústria. Nesse período foram criadas em todas as capitais do Brasil escolas de profissionalização e os estabelecimentos industriais saltaram de 636 para 3362. Conseqüentemente a quantidade de operários empregados naquelas indústrias também subiu de 24369 homens para 34362 (FONSECA,1961 apud GARCIA, 2000, p.05).

Este momento foi potencializado em decorrência da Primeira Guerra Mundial, uma vez que o Brasil importava todos os produtos industriais de que precisava. No entanto apesar de toda essa efervescência a tradição de que esse tipo de educação destinava-se aos desfavorecidos contribuía para uma oferta deficitária.

Para Fonseca (1961) algumas inovações foram introduzidas pela Lei Nº 3454 de 06 de janeiro de 1918, que autorizou o governo a rever a educação profissional do país, bem como o Decreto Nº 13064 que alterava o regulamento das Escolas de Aprendizes e Artífices.

Em 1942, com a criação das Leis Orgânicas, o ensino profissional teve uma expansão, porém o que se evidenciou foi a criação de um sistema paralelo ao sistema oficial de ensino organizado em convênio com as indústrias através da Confederação Nacional das Indústrias - CNI.

O Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do País como um todo, uma vez que os

alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação.

Segundo o Relatório do Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2009), o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) traz a marca do aprofundamento da relação entre Estado e economia. Neste período, a indústria automobilística surge como o grande ícone da consolidação da indústria nacional. O Plano de Metas do Governo JK naqueles cinco anos previa investimentos maciços nas áreas de infraestrutura (à produção de energia e ao transporte são conferidos 73% do total dos investimentos). Na história do Brasil pela primeira vez contempla-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do País.

Para Kuenzer (1988) a lógica do sistema permanece a mesma, na medida em que se mantém a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, ou seja, a educação para a burguesia e a formação profissional para o povo. No seu entender, a nova proposta apenas reedita a concepção vigente antes de 1971 e referenda com a Lei nº 5.692/71, mais uma vez, o compromisso da escola com a classe dominante, ao descompromissá-la do mundo do trabalho e reconhecê-la como predominantemente propedêutica.

Em 20 de novembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país e fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar. (RELATÓRIO DO CENTENÁRIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2009)

O Decreto 2.208/1997 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP. Em meio a essas complexas e polêmicas transformações da educação profissional de nosso País, retoma-se em 1999 o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978.

Em 1998, na efervescência da discussão do Plano Nacional de Educação o MEC divide a educação profissional em educação tecnológica e formação profissional em que a educação tecnológica seria oferecida pelas escolas técnicas e formação profissional como

requalificação para o mercado de trabalho. E apesar do discurso do alto nível de escolarização, a proposição era preparação de mão-de-obra imediatista para o mercado de trabalho. Isso se ratifica com o decreto 2208/1997 que faz uma ampla reforma no ensino médio regular e no atual sistema público de educação profissional. GARCIA (2000).

Segundo ainda a autora, essa reforma possibilitou o atendimento a outros níveis de escolaridade e integração da formação adquirida em instituições especializadas (formal) e a não formal adquirida por meios diversos inclusive pelo trabalho.

Para o governo, a educação profissional e tecnológica assume valor estratégico para o desenvolvimento nacional resultante das transformações ao longo das últimas décadas no país, o que reflete também na Rede Federal, cuja visibilidade social apenas recentemente começou a tomar forma com a criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com os esforços para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em andamento, e com a intensificação e diversificação das atividades de ensino visando atender os mais diferenciados públicos nas modalidades: presencial, semi-presencial e a distância. (Relatório do Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2009)

Nessa compreensão, a educação profissional que era oferecida para as “classes desprovidas” hoje se configura como uma importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Esse é o elemento diferencial que está na constituição de uma identidade social particular para os agentes e instituições envolvidos neste contexto, cujo fenômeno é decorrente da história, do papel e das relações que a educação profissional e tecnológica estabelece com a ciência e a tecnologia, o desenvolvimento regional e local e com o mundo do trabalho e dos desejos de transformação dos atores nela envolvidos.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Por tratar-se de uma pesquisa-avaliação, ela foi fundamentada na perspectiva quanti-qualitativa, fugindo de uma perspectiva reducionista aos fundamentos da pesquisa de natureza quantitativa, assim como aos pressupostos da pesquisa de natureza qualitativa, sobre as quais ainda pairam sérios questionamentos, pois, na primeira, há sempre a tentativa de generalização dos resultados, a matematização da realidade, o descaso pelos processos de subjetivação dos sujeitos pesquisados, entre outros que se consolidam como herança “genética” do positivismo comteano. Já na segunda opção, os pesquisadores positivos vão sempre contra-argumentar no que diz respeito ao rigor, à fidedignidade, aos limites de seus

instrumentos de coleta e análise dos dados, a implicação dos sujeitos com o objeto da pesquisa entre tantos outros.

Na compreensão de Machado (2001), é sempre importante destacar a relação que existe entre o significado da qualidade na educação e a problemática da avaliação educacional em sentido amplo. Para o mesmo, desde a elaboração de projetos a serem implementados, avançando pela definição e interpretação dos indicadores referentes ao desempenho dos alunos, passando pelo funcionamento das escolas ou do sistema educacional nos mais variados níveis, “qualquer avaliação que se realize sempre estará simbioticamente associada a uma explicitação do que se valoriza, ou a uma idéia de qualidade” (idem, p.16). Esse mesmo autor vai compreender que,

Os termos qualidade e quantidade comparecem no discurso filosófico como elementos de um par complementar, recorrendo-se a eles, muitas vezes para representar oposições, polarizações ou mediações... Pode-se afirmar que de modo geral, as relações entre o qualitativo e o quantitativo tornaram-se mais equilibradas, configurando uma alimentação mútua, uma dupla mão de direção nas interações.

Sendo assim, o uso das duas perspectivas de maneira complementar, permitiram a construção, a apresentação e análise dos dados de articulando diversos instrumentos tanto da pesquisa qualitativa quanto da quantitativa, dando uma maior visibilidade dos resultados apresentados neste artigo.

Como defende Ribeiro *et al* (2002, p. 110): “A avaliação (...), pode ser compreendida como o delineamento e a obtenção de informações úteis para julgar determinada situação, levantadas com a finalidade de oferecer alternativas de decisão sobre aquela situação.” Embora a avaliação deva ser empreendida como uma ação integrada à dinâmica das instituições e ao cotidiano dos atores sociais participantes das intervenções, nesta pesquisa centramos o seu foco nas informações acerca dos estudantes participantes da EJA profissionalizante, o que orientou a elaboração dos instrumentos de coleta de dados (questionários abertos e fechados), centrando as perguntas nos aspectos estruturais da ação do curso, destacadamente nos seus objetivos e finalidades.

Ainda nessa perspectiva, Machado (2001, p.16) vai defender que:

Nenhum instrumento de avaliação pode ser legitimado pela comunidade se não leva suficientemente em consideração a diversidade de valores e de projetos que constituem o espectro dos avaliados. Qualquer pretensão de aferição de qualidade precisa basear-se em um acordo prévio sobre o que considera de valor.

ANALISANDO O OLHAR DOS ESTUDANTES SOBRE AS COMPETÊNCIAS BÁSICAS

Há muito nas práticas educativas se tem consciência da complexidade que representa o movimento de transposição didática. Conhecer uma dada concepção de trabalho, incorporar significativamente e assumir seus princípios no cotidiano educacional é um processo contínuo de maturação e superação de desafios. Dessa forma, reitera-se a afirmativa de que este artigo não se fecha com o seu término e ganha ainda mais urgência o seu desdobramento e aprofundamento prático.

Como afirma Galdiere (2010), ainda sabemos pouco dos fenômenos que são inerentes à prática pedagógica, como tão pouco sabemos o que acontece quando o professor ensina e que saberes são mobilizados para o exercício profissional. Parecem ser inicialmente questões simples de serem respondidas, no entanto é no cotidiano que essas dúvidas se evidenciam e tornam o trabalho docente muitas vezes doloroso e sem significação.

Sendo assim, na especificidade da categoria competências básicas a pesquisa apontou que a avaliação dos estudantes, entre bom e regular obtiveram 66% das avaliações. No que se refere a analisar os dados a partir da variação entre bom e excelente, as avaliações vão representar 65% das respostas dadas pelos estudantes, sendo esse percentual fruto da auto-avaliação das competências básicas desenvolvidas pelos mesmos ao longo do curso, o que ratifica que essa iniciativa conseguiu cumprir sua função básica que é oferecer oportunidades de formação integral, ampliando as possibilidades do cidadão na vida social e sua inserção e permanência no contexto produtivo.

Se analisarmos trazendo elementos mais complexos, poderemos ver ainda o quanto o curso mexeu com os alunos quando, por exemplo, alguns dos registros escritos do questionário aberto do educando, coloca-se da seguinte maneira: *“renovei a minha mente. Pratiquei mais a leitura e comecei a redigir mais textos. Aprendi sobre literatura, noções de gramática. Comecei a escrever mais corretamente e relembrei conhecimentos esquecidos da área de matemática.”*

Outro fato que a pesquisa nos revela são as dificuldades recorrentes no sistema educacional brasileiro. A dificuldade apresentada pelos estudantes na resolução de problemas envolvendo os conhecimentos matemáticos equivalem a 69% das avaliações, algo que precisamos ainda evoluir e melhorar nessa relação do saber, pois a recorrência não pode continuar constituindo-se numa normalidade naturalizada, principalmente com alunos de EJA, que no dia a dia já trabalham e efetuam cálculos matemáticos, mas que no contato com os

conhecimentos escolares passam a enfrentar como um grande problema e muitas vezes fracassam nesta disciplina.

Outro destaque e surpresa é a relação estabelecida entre Educação Ambiental, Tratamento de Resíduos e Sustentabilidade do Planeta, algo que parecia tão comum, pelo próprio apelo e campanhas midiáticas voltadas para essas questões e que nas disciplinas regulares se torna tão comum essa abordagem.

Na avaliação desses atores, aparece como um ponto a ser melhorado, pois parece não ter sido suficiente, uma vez que os indicadores de avaliação aparecem como regular em 51% das respostas. Vale lembrar ainda, que o perfil defendido pelas empresas é de um profissional com visão abrangente do processo produtivo, que respeite a legislação e as normas técnicas ambientais de qualidade, de saúde e de segurança.

Portanto, as áreas do conhecimento não podem e nem devem continuar cada uma no seu canto, gaveta ou território sem que possam perceber que o mundo é uma complexidade maior do que o limite científico das próprias descobertas e avanços da ciência moderna que contribuíram para o isolamento do “conhecimento do mundo” em disciplinas e áreas. Somente a contribuição, inter-relação e a compreensão das diversas áreas poderá colaborar para o forjar de um novo pensamento educacional, que tenha sentido e significado na vida dos sujeitos do processo educacional. Quando isso acontece, temos então uma educação de qualidade referendada nas práticas sociais e contextualizada.

ANALISANDO O OLHAR DOS ESTUDANTES SOBRE AS COMPETÊNCIAS ATITUDINAIS

A atitude da reflexão e a mudança estão aliadas num mesmo procedimento, pois a reflexão existe enquanto propriedade exclusiva do ser humano, segundo Pimenta (2002, p.18) “todo ser humano reflete. Aliás, isso é o que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos...” Portanto, essa reflexão, pode trazer novos conceitos e/ou a reafirmação de conceitos antigos. Entretanto o próprio pensamento enquanto questionamentos e reflexões são em sua essência extremamente difíceis. Com isso, numa sociedade de transformações em que a escola assume um papel ainda mais complexo, aumenta – se a necessidade de lidar com a tecnologia e com a diversidade de grupos sociais e de gêneros que hoje se encontram em salas de aula.

As competências atitudinais estão diretamente relacionadas às atitudes do educando e aqui também foram criados descritores que pudessem sintetizar essas análises, como por

exemplo: ser flexível; relacionar-se bem com as pessoas; demonstrar capacidade de buscar conhecimento; saber lidar com problemas; aceitar críticas; desenvolver o senso crítico diante de situações novas; e apropriar-se das capacidades educativas da internet. Categorias essas que num trabalho de grupo são importantes e necessárias.

Sendo assim, a pesquisa apontou que quanto aos aspectos gerais das competências atitudinais desenvolvidas ou aperfeiçoadas ao longo do curso, quando buscamos relacionar os aspectos analisados entre bom e regular vamos obter 66% das avaliações o que ratifica a intencionalidade formativa da proposta. Já no que se refere aos índices entre bom e excelente, mais uma vez a estratégia educativa é aprovada pelos educandos que ao todo vão representar 78% das opiniões.

Todos os saberes precisam estar interligados e/ou religados para que o professor perceba que conhecimentos estão sendo mobilizados e ainda que conhecimentos são ressignificados a partir de uma relação de complexidade com os seus fazeres cotidianos. Pois segundo Adorno (2007, p.566), “se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto um conhecimento complexo”.

Essa deve ser a práxis constante dos sujeitos da educação, sendo que a partir daí, as escolas também não mais serão espaços que formam apenas para as certezas, mas que ao contrário, potencializarão as aprendizagens de forma que o conhecimento esteja agregado à flexibilidade e adaptabilidade para lidar com as condições e situações que estão em constante mudança. Nesse sentido, urge-se que, como o arco-íris, que surge entre a presença da chuva e do sol, possamos também ser agentes necessários a uma educação de verdadeiro sentido, com nossas singularidades, mas, sobretudo com as nossas infindáveis inquietações, tão comuns aos humanos.

A atuação em grupos de trabalho implica na leitura e articulação dos diferentes papéis existentes. É necessário saber lidar com opiniões conflitantes, definir estratégias que otimizem as potencialidades de cada um e traçar metas exequíveis para o grupo. Hoje é muito improvável encontrar postos de trabalho que não demandem nenhum tipo de articulação com grupos ou demais membros de uma equipe.

A reestruturação produtiva trouxe a demanda de atuação relacional, em que a proatividade é característica indispensável para o indivíduo, independentemente da sua área de atuação. O professor deve priorizar o desenvolvimento de atividades em grupo, sem perder de vista a necessidade de acompanhamento permanente do processo que garantirá uma efetiva avaliação de cada um dos participantes.

Para os educandos 02 e 03, em suas análises, eles evidenciam elementos significativos do processo formativo que merecem destaque: *“Aprendi a trabalhar em grupo, ter mais paciência com as pessoas, me sinto motivada em continuar estudando, gostei do trabalho com a literatura de cordel que desenvolveu o meu imaginário e a criatividade.* (Aluno 02, 2011).

Já o aluno 03 faz o seguinte destaque: *“Pude conhecer pessoas novas, gostei da dinâmica dos professores em sala de aula, desenvolvi a auto-estima, aprendi a ouvir mais e me comunicar melhor.”* (Aluno 03, 2011)

Assumir posições, sendo capaz de argumentar o porquê de sua escolha é outra competência a ser buscada. Na sociedade de hoje é determinante que o indivíduo seja capaz de discernir situações conflitantes e argumentar diante de suas opções. Assim como as demais competências elencadas, esta também deve ser trabalhada em todas as áreas do conhecimento, independente da estratégia metodológica assumida pelo professor.

A busca pela promoção do autodesenvolvimento precisa fazer-se presente em toda e qualquer iniciativa educativa proposta pelo professor em sala de aula ou outro espaço de formação. São competências que se fazem necessárias na vida cotidiana, independente do espaço de atuação ou requisito teórico de qualquer área do conhecimento que se busque. Estas competências não estão diretamente relacionadas a um conteúdo, tema ou disciplina, ao contrário, deve se configurar como busca incessante do professor ao longo de todo trabalho educativo e para o qual devem ser mobilizadas estratégias diversas na realização de atividades.

ANALISANDO O OLHAR DOS ESTUDANTES SOBRE AS COMPETÊNCIAS TÉCNICAS

As competências técnicas estão diretamente relacionadas a conhecer o vocabulário técnico; analisar e interpretar textos técnicos para produção; atuar com precisão na produção; elaborar relatórios de serviços; interpretar catálogos, manuais e tabelas; entender o funcionamento das máquinas utilizadas; organizar o local de trabalho; preparar máquinas e amostras de costura; operar máquinas de costura na montagem em série de peças do vestuário em conformidade a normas e procedimentos técnicos de qualidade, segurança, meio ambiente e saúde, trocar de agulha e regulagem de pontos das máquinas; controlar o pedal, perfurar e costurar; simular e confeccionar peças de vestuário; operacionalizar métodos de costura.

Ao tabularmos os dados da pesquisa e agruparmos a avaliação dos aspectos gerais relacionados às competências técnicas, chegamos aos seguintes resultados: a) 68% das respostas indicam que os educandos avaliaram o curso entre bom e regular; b) quando juntamos os indicadores entre bom e excelente, os indicadores confirmam a avaliação em 70%. Esses indicadores permitem afirmar que no que diz respeito às competências técnicas, o curso vem cumprindo as intenções que se pretendeu afirmar no decorrer do mesmo, contribuir com a formação profissional, fornecendo conhecimentos necessários ao bom desempenho desse futuro profissional do setor têxtil.

No que se referem aos descritores que foram avaliados no detalhamento dessa competência, vamos identificar uma dificuldade bastante concentrada nos aspectos voltados a leitura e interpretação (conhecer o vocabulário técnico; analisar e interpretar textos técnicos para produção; atuar com precisão na produção; elaborar relatórios de serviços; interpretar catálogos, manuais e tabelas), o que também demonstra que esse grupo de estudantes apresenta as mesmas dificuldades comuns no sistema regular de ensino, quando diz respeito ao domínio das competências muito comuns aos resultados do sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB/INEP/MEC) que mostram sempre esse desafio, principalmente na proficiência de uso da língua padrão e especialmente em compreensão e interpretação de texto.

Para os educandos que participaram dessa pesquisa, nos seus escritos avaliativos do processo de formação, quando diz respeito às competências técnicas eles se colocam da seguinte forma:

- Aprende técnicas de modelagem. (Entrevistado, 04)
- Aprende a cortar. (Entrevistado, 05)
- Aprende a manusear as máquinas. (Entrevistado, 06)
- Aprende a fazer modelos de roupas. (Entrevistado, 07)
- Aprende a fazer o esquadramento de tecidos, tipos de linhas, tipos de agulhas. (Entrevistado, 08)
- Aprende as técnicas de costura, quais os tipos de tecido, os tipos de máquinas industriais. (Entrevistado, 09)
- Aprende a como fazer costura reta. (Entrevistado, 10)
- Aprende a, trocar linha, encher bobina. (Entrevistado, 11)
- Aprende sobre os tipos de máquinas industriais, como montar as peças mais rápido e exercitar mais a prática de costura. (Entrevistado 12)
- Aprende novas técnicas. (Entrevistado 13)
- Aprende a fazer gola, short, zíper, bolsos, manga. (Entrevistado 14)

Apesar de todos esses depoimentos favoráveis, aqui também há de se admitir uma extrema necessidade de buscar novas estratégias pedagógicas que permitam na prática pedagógica da sala de aula tentar superar as dificuldades relacionadas à interpretação e

compreensão de textos, ou seja, uma melhor articulação entre as matrizes propedêuticas e formação profissional, em que essa sintonia permita alimentar um ao outro conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma formação diferenciada, capaz de transformar a atuação do profissional na sociedade, permeada pelo desenvolvimento integral da pessoa humana, requer também uma formação que estabeleça relação com a realidade social e dos indivíduos. Compreender, discutir e enfrentar os problemas faz parte da formação e capacitação do aluno para o enfrentamento e transformação das intervenções do trabalhador na sociedade, de maneira mais representativa e efetiva, portanto capaz de operar mudanças.

É preciso entender, com sensibilidade e clareza, quais são os traços de universalidade existente no mundo contemporâneo, quais as mudanças que estão ocorrendo na economia, nas organizações e nos serviços, bem como as transformações nos sistemas de produção de conhecimento e de transmissão de informações.

Fazer uma educação que tenha sentido para aqueles que dela participam requer extrapolar as questões da didática, dos métodos de ensino e aprendizagem, dos conteúdos curriculares traçados a partir de um currículo colonizado, a fim de encontrar caminhos mais adequados a esse momento histórico.

Perceber a origem das mudanças é perceber, também, para onde se caminha em termos de mundo, de tecnologia e de demanda, com a finalidade de alcançar os objetivos propostos por essa formação. Todos esses aspectos implicam o repensar da escola, dos processos de ensino-aprendizagem e o redimensionamento do papel que o professor deverá desempenhar na formação do futuro cidadão/ trabalhador.

A concepção de uma formação diferenciada precisa explicitar as diferentes finalidades e realidades que envolvem a Educação Básica e Educação Profissional. É preciso desenvolver competências, na qual o aluno possa se apropriar dos conhecimentos universalmente relevantes para o ser humano, associados à leitura crítica do mundo, de modo a construir bases intelectuais que o torne profissional competente.

Com esta compreensão e articulação o proposta de Educação Profissional oferecida pelo SESI em parceria com o SENAI em Juazeiro – BA, propõe uma educação autônoma e

crítica, com a função de promover um processo de ensino-aprendizagem que oportunize o desenvolvimento de competências e tornem indivíduos aptos a atuarem como cidadãos e profissionais, não dissociando a relação entre o trabalho e a aprendizagem como bem destaca Manacorda (1996).

A aprendizagem é pessoal, potencializada pelo grupo com interferência da ação docente, sendo o relacionamento entre educador e educando a base desse processo. Deve ser significativa e relacionar-se com o universo de conhecimentos, permitindo que se formulem problemas e questões a partir das interferências e provocações do educador. Assim, a aprendizagem suscita modificações.

O papel do professor nesse cenário, não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender, criar condições para que as informações sejam adquiridas e organizar estratégias para que o aluno conheça e construa seu próprio conhecimento. Isso exige dos docentes e discentes contínuas mudanças.

O trabalho realizado pelos professores deve, portanto, ser contextualizado, inclusivo, dinâmico, reflexivo, crítico, respeitando a diversidade, individualidade e realidade social do aluno. O professor deve relacionar o fazer pedagógico com as experiências dos alunos no mundo do trabalho, considerando que eles são sujeitos que se relacionam diretamente com o modelo capitalista de produção. Através de uma ação pedagógica contextualizada é possível construir novos saberes que permitam ao indivíduo transformar suas práticas sociais, profissionais, políticas e econômicas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão popular, 2004.

ARDOINO, Jacques. A complexidade. in MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes**: O desafio do Século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 588.p.

BRASIL. **Relatório do Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2009.

_____. **Decreto Nº 13064 de 12 junho de 1918**. Brasília: Presidência da República, 1918.

_____. **Decreto Nº 4127 de 25 fevereiro de 1942**. Brasília: Presidência da República, 1942.

_____. **Decreto Nº 2208 de 17 abril de 1997**. Brasília: Presidência da República, 1997.

_____. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Presidência da República, 1996.

_____. **Lei Nº 3454, de 6 janeiro de 1918.** Brasília: Presidência da República, 1918.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** SP: Unesp, Brasília: Flacso, 2000.

DEREYMEZ, Jean-William. **Le Travail-histoire, perspectives.** Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 1995.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. v.1.

GALDIERI, Antonieta. **Os saberes docentes e a profissionalização do ensino:** apontamento para o debate: Petrolina: IF Sertão: PROEJA, 2010. (*Mimeo*)

GARCIA, Sandra Regina de oliveira. “O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil”. In: **Trabalho e Crítica.** São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito.** Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, (Clássicos)1997

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de segundo grau:** o trabalho como princípio educativo. São Paulo, Cortez, 1988. 166 p.

MACHADO, Nilson José. Qualidade na Educação: As Armadilhas do Óbvio, In: MONTOAN, Maria Tereza Eglér (org). **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade.** São Paulo: Moderna, 2001

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia Moderna.** Trad. Newton Ramos de Oliveira, São Paulo, Cortez,1996.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro (orgs.) (2002): **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez Editora.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20:** Taylorismo, fordismo e toyotismo. 2ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

RIBEIRO, Helena; Günther, Wanda M. Risso; ARAÚJO, Joyce Maria de. **Avaliação qualitativa e participativa de projetos:** uma experiência a partir de pesquisa em educação ambiental e saneamento do meio. São Paulo, Revista Saúde e Sociedade, nº 11, (p.102-132), 2002.