

MARIANO CASTRO NETO

**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DO PLANO
NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Um Estudo de Caso

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do grau de Mestre em Engenharia de Produção.

Orientadora: Prof^ª. Vânia Ribas Ulbricht, Dr.^a

Co-Orientador: Prof. Gracialino da Silva Dias,
Doutorando

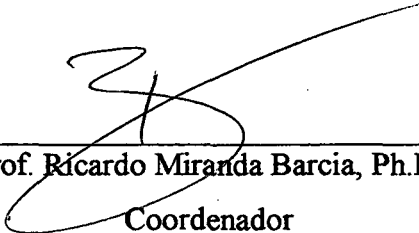
FLORIANÓPOLIS, SC, 2000

MARIANO CASTRO NETO

**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DO PLANO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – PLANFOR**

Um estudo de caso

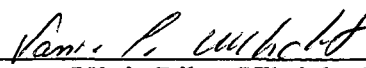
Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, especialidade em Engenharia de Produção, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.



Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph.D.

Coordenador


Banca Examinadora:



Vânia Ribas Ulbricht, Dr.^a
Orientadora



Neri dos Santos, Dr. Ing.
Membro



Gracialino da Silva Dias, Doutorando
Co-Orientador



Milton Luiz Horn Vieira, Dr. Eng.
Membro

“Este Estudo é dedicado ao conjunto dos trabalhadores desempregados, especialmente àqueles, cujo Plano Nacional de Educação Profissional, constitui-se em única forma de acesso à cursos de qualificação profissional”.

AGRADECIMENTOS

A Deus:

*“Quem me dera ao menos uma vez, fazer com que o mundo saiba que Seu Nome está em tudo que existe e mesmo assim ninguém Lhe diz ao menos obrigado.”
(Renato Russo)*

Aos meus pais, **Raimundo** e **Aldenora**, pela vida e, por isso, os verdadeiros responsáveis, mesmo sem saber, por este trabalho.

À minha orientadora **Vânia**, por suas exigências em momentos importantes e apoio sempre que precisei.

Ao **Gracialino Dias**, pelo apoio, dedicação, paciência e comprometimento com o trabalho.

Aos professor **Neri dos Santos** e **Milton Vieira**, por suas contribuições relevantes a este estudo.

À Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, por apostar na qualificação do seu corpo docente e por ter sido a única executora que abriu suas portas para esta pesquisa.

Ao **Luca** e ao **Bruno**, que mesmo na barriga acompanharam o percurso da gestação deste trabalho e, como futuro da sociedade, anseiam por políticas sociais justas.

A **Ciba**, **Caio**, **Iara**, **Ângela**, **Cata**, **Mariângela**, **Carmem Lúcia**, **Kacá**, **Estela**, **Sandra**, **Carlos**, **Claudinha**, **Beto**, **Hélio**, seu **Zé** e dona **Zinha**, **Elilá**, **Raimundo**, **Wendel**, **Wenderson**, **Bruno**, **Bia**, **Iranir**, **Wellington**, **Daniela**, **André**, **Júnior**, **Nanda**, **Mairla**, **Marisa**, **Nelsinho**, **Brena**, **Guilherme**, **Analú**, **Soma** e aos meus avós, **Mariano** e **Argentina**.

Enfim, a todos que de uma forma ou de outra contribuíram para que este trabalho pudesse ser concretizado.

Muito obrigado, galera. E até o doutorado!

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	VI
LISTA DE SIGLAS	VII
RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
1. INTRODUÇÃO	01
1.1. ORIGEM DO TRABALHO	04
1.2. OBJETIVOS	05
1.2.1. Objetivo Geral	05
1.2.2. Objetivo Específico	05
1.3. DESCRIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	05
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	07
2.1. AVALIAÇÃO: UMA CATEGORIA ESCORREGADIA	07
2.2. AVALIAÇÃO: UMA CATEGORIA SUBJETIVA E MEDIADORA	10
2.3. AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA ÉTICA: A OBJETIVIDADE	16
3. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA:	
TRABALHO E DESEMPREGO	22
3.1. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E OS PROCESSOS ERGONÔMICOS	22
3.2. MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO E CATARINENSE E A PEA	26
3.3. O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA A QUALIFICAÇÃO E A EMPREGABILIDADE	30
4. O UNIVERSO DA PESQUISA: ESTUDO DE CASO	34
4.1. O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – PLANFOR	34
4.2. A PESQUISA EMPÍRICA	40
4.3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	42
4.4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	44
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
ANEXOS	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Flutuação anual do emprego formal – Santa Catarina: 1990 a 1998	28
Quadro 2. Participação no total de empregos formais por tamanho do estabelecimento. Santa Catarina: 1986 a 1996	29
Quadro 3. População residente no Município de Biguaçu – SC Período: 1970 a 1998	41

LISTA DE SIGLAS

- AET: Análise Ergonômica do Trabalho.
- CETE: Conselho Estadual de Trabalho e Emprego.
- CMTE: Conselho Municipal de Trabalho e Emprego.
- CODEFAT: Conselho Deliberativo de Apoio ao Trabalhador.
- DIEESE: Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio Econômicos.
- DORT: Doenças Osteomuscular Relacionadas ao Trabalho.
- EXECUTORAS: Entidades de Formação Profissional.
- FAT: Fundo de Amparo ao Trabalhador.
- FETESC; Fundação do Ensino Técnico de Santa Catarina.
- FIESP: Federação das Indústrias do Estado de São Paulo.
- IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- INE: Instituto Nacional de Estatística.
- INEM: Instituto Nacional de Empregos.
- OCDE: Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
- OIT: Organização internacional do Trabalho.
- ONG: Organização Não Governamental.
- PEA: População Economicamente Ativa.
- PEQs: Planos Estaduais de Qualificação.
- PLANFOR: Plano Nacional de Educação Profissional.
- PROEMPREGO: Programa de Expansão do Emprego e Melhoria da QVT
- PROGER: Programa de Geração de Emprego e Renda.
- SDF: Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social e da Família.
- SEFOR; Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional.
- SENAC; Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio.
- SENAI; Serviço Nacional de Aprendizagem da indústria.
- SENAR; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
- SINE: Sistema Nacional de Emprego.
- SNFMO: Secretaria Nacional de Formação de Mão de Obra.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral suscitar discussões acerca do processo de avaliação de cursos do Plano Nacional de Educação Profissional - PLANFOR nos níveis de *aprendizagem, reação e resultados*. Baseado metodologicamente em princípios de pesquisa qualitativa, que defendem a importância da definição do objeto de estudo, da construção de suas técnicas de abordagem através de processos participativos no próprio contexto da pesquisa, este trabalho mostra como nas diferentes etapas do estudo o pesquisador busca, através da fundamentação teórica e da fala dos sujeitos, a fundamentação para os questionamentos acerca do processo de avaliação do Plano Nacional de Educação Profissional. Este estudo permitiu gerar, como resultado acadêmico, um conhecimento da realidade pesquisada, ou seja, das categorias que emergiram dos dados empíricos; uma discussão acerca de possibilidades de construção de novos princípios teóricos para se abordar a avaliação de cursos; e, através de pesquisas direcionadas, propor uma metodologia de avaliação no contexto dos cursos do PLANFOR e da educação profissional. As sínteses finais mostram que é urgente a necessidade de se discutir e pesquisar sobre o processo de avaliação de cursos - educação profissional para os excluídos - pelas características do PLANFOR, pelas características do mercado de trabalho e por ser um programa imprescindível para a educação profissional de trabalhadores, principalmente para o conjunto dos trabalhadores desempregados que, em muitos casos, encontra aí a única alternativa de qualificação profissional.

ABSTRACT

This essay aims to arouse arguments concerning the process of evaluation of Professional Education National Plan's courses – PLANFOR at learning, reaction and results levels. Methodologically based on in principles of qualitative research that prove the importance of the definition of the research, the construction of their techniques of approaching through participative processes on the own research's context, this essay demonstrates how, in different parts of the research, the researcher search for, through the theoretical basis and the subject's speaking, the fundament for the inquiries about the process of evaluation of the Professional Education National Plan. Therefore, this search produced, as an academic result, certain knowledge of the reality researched, that is to say, of the categories that emerged from the empiric data; an arguing concerning the possibilities of developing new theoretical principles to approach the evaluation of courses; and, through specific searches to propose an evaluation's methodology on the context of the PLANFOR's courses and of the professional education. The final synthesis demonstrate that it is urgent the need of searching as well as talking about the process of courses' evaluation – professional education for the excluded people – through the PLANFOR's and the market's features and also because it is essential for the workers' professional education, mainly for the whole of unemployed people who, in most of cases, find here the only alternative of professional qualification.

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

“A banalização do mal não começa por impulsos psicológicos. Começa pela manipulação política da ameaça de precarização e exclusão social. Os impulsos psicológicos defensivos são secundários e são mobilizados por sujeitos que procuram lutar contra seu próprio sofrimento: o medo que sentem, sob o efeito dessa ameaça” (Dejours, 1999: 119).

Em resposta ao crescente número de desempregados que aumenta a cada dia, o Governo lança mão do Plano Nacional de Educação Profissional – PLANFOR¹. Este programa faz parte das políticas públicas de educação profissional e de geração de empregos. Enquanto programa de educação profissional, mantido com recursos do Fundo do Amparo ao Trabalhador – FAT e sob a égide do Ministério do Trabalho, objetiva a *empregabilidade do trabalhador, em especial daquele sem acesso ou com restrição de acesso a sistemas e alternativas usuais de educação profissional* (Caderno de HB's). Entendendo cidadania e trabalho de forma integrada e articulada gradativamente à capacidade de qualificação através de diversas agências contratadas, visa atingir, a partir de 1999, oferta suficiente para atender pelo menos 20% da População Economicamente Ativa - PEA, com programas de *habilidades básicas, específicas e de gestão*.

Segundo estudo de caso, o PLANFOR constitui-se para alguns trabalhadores na única possibilidades de acesso a cursos de educação profissional. Nesta perspectiva, a educação profissional se define como componente essencial de um novo padrão de relação capital-trabalho, fundado na negociação e flexibilização² das relações de trabalho. É, no entanto, nessas relações sociais de produção capitalista que a formação profissional tende a ser o componente mais frágil, já que algumas instituições “contratadas” a vêem como fonte exclusivamente de ganhos (Frigotto, 1996).

¹ Na literatura pesquisada não existe um consenso acerca da sigla PLANFOR, a qual ora é tratada como Plano Nacional de Educação Profissional, ora como Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador. O autor, para efeitos deste estudo, optou pelo uso da primeira.

² Ver Harvey (1992).

A partir de reflexões da *praxis foram* estabelecidos os pressupostos que passaram a nortear esta pesquisa: (1) que o PLANFOR não dispõe de instrumentos consistentes de avaliação; e (2) que a demanda é questionável da forma como ocorre.

Para fundamentar teoricamente esta problemática, recorreu-se a autores como: Hoffmann (1991; 1997), Demo (1996), Marx (1974), Kuenzer (1987; 1997; 1985), Minayo (1991; 1996), Triviños (1992), Saviani (1993), Pochmann (1996; 1998), Dedecca (1996), Patrício (1996), Pablo Gentili (1996), Machado (1996), Deluiz (1995), Sanchis (1997) e Kosik (1976), entre outros. Acredita-se que estes autores, enquanto referencial teórico e segundo a revisão bibliográfica, são os mais apropriados.

O estudo de caso ocorreu no município de Biguaçu-SC. Tal escolha deve-se aos seguintes critérios: (1) por ser um dos municípios da grande Florianópolis que apresentou a maior taxa de crescimento populacional nos últimos anos, (2) por possuir um parque de empresas que contemple os três setores da economia³, e (3) por considerar que os planos de educação profissional que acontecem nestas unidades municipais são concebidos a partir de planos estaduais e que estes planos estaduais tomam como orientação, nas ações de qualificação, as demandas levantadas a partir de cada municipalidade.

A metodologia qualitativa privilegia os aspectos qualitativos, nas ciências sociais, como um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, esta metodologia, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1996).

Desta forma, a metodologia qualitativa considera que o fenômeno ou processo social deve ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelo sujeito. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou "objetos sociais" apresentam (Minayo, 1996).

Para Triviños (1992), a pesquisa qualitativa, pelas técnicas utilizadas, não apresenta ruptura entre a coleta e a interpretação dos dados; ao contrário, todo o processo acontece em constante sintonia desde o objeto de estudo, elaboração dos instrumentos de coleta de dados até a literatura acerca das informações obtidas. Existe um fluxo constante de informações que

³ Setor primário, secundário e terciário.

são levantadas, sendo logo após interpretadas, podendo surgir novos pressupostos, o que requer outra busca de dados.

Entende-se que a opção por esta metodologia, em função da bibliografia consultada, é a que mais responde ou pelo menos se aproxima das questões abordadas nesta pesquisa, uma vez que se intenta, a partir da realidade concreta dos cursos, observar e suscitar discussões acerca do processo de avaliação de: *aprendizagem, reação e resultados*.

Na avaliação de *aprendizagem* é verificado se o que foi ensinado foi significativamente assimilado pelo aluno. Neste caso, os critérios de avaliação devem articular-se com os objetivos do curso e as necessidades do mercado de trabalho formal/informal.

No nível da avaliação de *reação* compreende-se a impressão do aluno em relação ao curso fundamentalmente sobre dois grandes eixos: o primeiro refere-se à organização e à infra-estrutura dos cursos; condições ambientais; e recursos instrucionais. O segundo refere-se às questões didático-pedagógicas decorrentes do processo de ensino-aprendizagem, englobando avaliação da performance do professor, domínio de conteúdo e metodologia de ensino. Destaca-se também neste nível de avaliação a importância para a seleção do conteúdo programático, mesmo que condicionado a uma carga horária que, segundo o estudo de caso verificou, é insuficiente.

É no entanto no nível da avaliação de *resultados*, ou acompanhamento, que verifica-se *in loco* quais foram os resultados qualificantes do PLANFOR no mercado de trabalho. Neste sentido destaca-se a importância da pesquisa de egresso, enquanto ponto de partida para conhecer a realidade do trabalhador após ter frequentado um dos cursos do PLANFOR. No seu limite está a pesquisa de demanda que por sua vez está relacionada diretamente com a avaliação de aprendizagem.

Desta forma, tornam-se relevantes os três níveis de avaliação discutidos nesta pesquisa, o conhecimento da população alvo, bem como sua necessidade de cursos. Este estudo contribuirá para os resultados qualificante do PLANFOR na medida em que procura-se, através de um estudo de caso, evidenciar a importância de um profundo debate acerca do processo de avaliação de cursos do Plano Nacional de Educação Profissional.

Assim se apresenta a relevância deste estudo, uma vez que os cursos do PLANFOR são destinados, principalmente, aos desempregados e têm por objetivo qualificar para o mercado de trabalho formal 20% da PEA, a partir de 1999. Neste panorama, a tendência é a

expansão do programa, onde a avaliação de *aprendizagem*, *reação* e de *resultados* destes cursos ganham destaque e passam a ser merecedoras de profundas reflexões pelas instituições que concebem, operacionalizam e “avaliam” os cursos tão importante para a sociedade brasileira.

1.1. ORIGEM DO TRABALHO

“No período de 1997/1998 o autor ministrou cursos de habilidades básicas para uma população de aproximadamente 250 (duzentos e cinquenta) alunos. O primeiro curso refere-se a mecânica básica - curso oferecido pelo SINE. A turma compunha-se de 35 alunos do sexo masculino. A faixa etária variava entre 15 a 53 anos. Aproximadamente uns 10 alunos tinham o 2º grau; o restante deles diluíam-se entre analfabetos ou em processo de escolarização. Diante desta situação colocou-se o desafio de fazer com que, sob aquelas condições adversas, a aprendizagem acontecesse tanto para aqueles que não sabiam ler quanto para aqueles que tinham o 2º grau, ou estavam no processo de escolarização ou fora dele⁴”

Minayo entende por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade da produção do conhecimento e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas (Minayo, 1996: 17).

Observa-se que as disparidades econômicas, etárias, escolares e sociais apresentam-se enquanto elementos que dificultam a prática pedagógica do PLANFOR. Que tipo de tratamento qualitativo é realizado com os dados coletados? - uma vez que não foi constatado no decorrer dos cursos inferências dos alunos no replanejamento dos mesmos. Qual a prática pedagógica adotada? Sob estas condições, a aprendizagem é significativa? E a qualidade? E os objetivos? Ocorre de fato a qualificação para o mercado de trabalho formal? E, mais, quais

⁴ Notas do autor.

as concepções de avaliação que fundamentam a prática pedagógica do professor em sala de aula?

Tais questionamentos fundamentaram-se na *praxis*. A partir de então, vislumbrou-se a possibilidade de, através de uma pesquisa de mestrado, poder contribuir para o aprimoramento de um programa social desta magnitude e importância para a sociedade brasileira e, especificamente, para o conjunto dos trabalhadores desempregados.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo Geral

Suscitar discussões acerca do processo de avaliação de cursos do Plano Nacional de Educação Profissional – PLANFOR.

1.2.2. Objetivos Específicos

Suscitar discussões quanto às avaliações ocorrida nos cursos nos níveis de:

- avaliação de aprendizagem;
- avaliação de reação;
- e avaliação de resultados.

1.3. DESCRIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Visando o alcance dos objetivos propostos, o corpo teórico desta dissertação de mestrado foi organizado da seguinte forma:

Após este primeiro capítulo, Introdução, no Capítulo 2 apresenta-se, sob a luz de Hoffmann, os aspectos subjetivos do processo de avaliação, dentro de uma perspectiva mediadora. Ainda nesse mesmo capítulo, Demo e Kuenzer contribuem para o enriquecimento das discussões acerca do processo de avaliação. A fundamentação teórica apresentada neste capítulo, como nos demais, mostra quais conceitos orientaram a entrada no campo propriamente dita.

O Capítulo 3 apresenta em revista, sob uma tipificação Marxista, a consolidação do sistema de produção a partir do modo de produção manufatureiro até o processo de industrialização, e comenta os processos ergonômicos neste sistema, onde a nova organização do trabalho demanda novas doenças. Traz também uma discussão acerca do mercado de trabalho brasileiro e especificamente catarinense para discutir as questões: desemprego, precarização das relações do trabalho, demandada em muitos casos pelo modelo de desenvolvimento político adotado. E, finaliza discutindo objetivamente, sob a luz de Machado (1996) e Kuenzer (1985), a empregabilidade e as competências demandadas pelo mercado de trabalho. Tais discussões são pertinentes neste universo, pois é neste mercado de trabalho, permeado por estas relações contraditórias e cada vez mais exigentes, que o PLANFOR deverá qualificar os sujeitos.

É, no entanto, no capítulo 4, que apresentar-se-á o universo da pesquisa. Este capítulo está organizado da seguinte forma: pesquisa documental para um entendimento do ponto de vista teórico conceitual, pesquisa empírica, apresentação e análise dos dados referentes ao estudo de caso.

Por último, no Capítulo 5 apresentam-se as considerações finais e uma análise sobre as contribuições do estudo ao tema proposto por esta dissertação.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

"Não é o desafio com que nos deparamos que determina quem somos e o que estamos nos tornando, mas a maneira com que respondemos ao desafio. Somos combatentes, idealistas, mas plenamente conscientes, porque o ter consciência não nos obriga a ter teoria sobre as coisas: só nos obriga a sermos conscientes. Problemas para vencer, liberdade para provar. E, enquanto acreditarmos no nosso sonho, nada é por acaso" (Henfil).

Considerando os princípios básicos de pesquisa qualitativa que postulam a utilização de diferentes literaturas antes do início de cada estudo, este capítulo objetiva mostrar os primeiros procedimentos na fundamentação teórica do projeto de estudo propriamente dito.

A fundamentação teórica dos temas em estudo é apresentada de início com as considerações sobre a avaliação - situando-a no contexto da prática avaliativa dos cursos do PLANFOR - numa perspectiva mediadora baseada em pressupostos construtivistas, que preconizam a relevância dos aspectos subjetivos e objetivos que permeiam o processo de avaliação de aprendizagem. Essas leituras não têm o propósito de fazer uma análise histórica ou uma revisão bibliográfica, mas mostrar quais foram os conceitos que guiaram o pesquisador na entrada de campo, no início do estudo.

2.1. AVALIAÇÃO: UMA CATEGORIA ESCORREGADIA

Sob a ótica da tendência pedagógica construtivista⁵, se discutirá a categoria "avaliação" numa perspectiva mediadora com o respaldo teórico de Hoffmann (1997) e o de Demo (1996). O recorte, portanto, deste estudo é orientado para a avaliação dos cursos do

⁵ A tendência construtivista, iniciada por Emília Ferrero, concebe o sujeito co-responsável pela construção de seu conhecimento. As bases teóricas desta concepção são da Psicogênese e do Sócio-interacionismo. Ver Piaget (1979); Vigotsky (1991); e Rosa (1995).

PLANFOR. Tais cursos objetivam, através de ações educativas, tornar o sujeito empregável num mercado de trabalho⁶ competitivo, turbulento e excludente. As discussões no âmbito pedagógico ganham destaque e contribuem na medida em que sejam discutidas com profundidade e sejam consideradas as várias dimensões que permeiam a atmosfera do processo de avaliação: subjetiva e objetiva.

Do ponto de vista pedagógico, é o professor que, após sua ação, deverá dedicar-se à nova reflexão, baseada em suas observações durante o curso e nas avaliações dos alunos. Certamente, essa atitude o levará a modificar ou mesmo a replanejar o curso, num processo dialético permanente de ação-reflexão-ação. Este procedimento, orientado pedagogicamente, poderá, ao final do curso, resultar numa aprendizagem significativa, expressa na inserção do sujeito no mercado de trabalho formal.

Cientes de que não dar-se-á cabo da temática, vislumbra-se, nas discussões acerca da avaliação nos níveis de *aprendizagem, reação e resultados*, uma forma de contribuir para o debate e o aprimoramento de um programa social desta magnitude e importância.

Os aspectos subjetivos que permeiam a avaliação de aprendizagem ocorrem no interior da sala de aula dos cursos e deles dependem, em grande parte, a inclusão ou não do sujeito no mercado de trabalho formal. Pois se considerarmos que os cursos são estruturados tendo como objetivo a empregabilidade⁷ do sujeito, neste caso, a apropriação dos conteúdos dos cursos pelos alunos é de suma importância e a avaliação da aprendizagem é fundamental.

Hoffmann (1997), com base em pressupostos construtivistas, defende uma avaliação numa perspectiva mediadora, onde as categorias são fundamentalmente subjetivas. Esta concepção, segundo a autora, apregoa o sujeito co-responsável pelo seu processo de aprendizagem. É na avaliação da aprendizagem que se verifica se o que foi ensinado foi significativamente assimilado pelo aluno, pois desta aprendizagem dependerá sua inserção ou não no mercado de trabalho formal.

A partir daí supõe-se que os conteúdos dos referidos cursos devem ser selecionados a partir de objetivos que estejam em sintonia com o mercado de trabalho formal. Implica também em admitir que a *avaliação de aprendizagem* constitui-se em um nível de avaliação que merece discussões e reflexões teórico-conceituais envolvendo professores e todas as executoras que operacionalizam, concebem e avaliam os cursos.

⁶ Será visto especificamente no Capítulo 2.

A avaliação da aprendizagem relaciona-se diretamente com os resultados que o sujeito venha a ter no mercado de trabalho formal. Esses resultados, por sua vez, dependem em grande parte da concepção de homem, da visão de mundo que fundamenta a prática pedagógica do professor em sala de aula e, fundamentalmente, da concepção de avaliação que norteia a sua prática pedagógica. Essas discussões ficam mais sérias e ricas quando se traz para o centro do debate a possibilidade dos resultados qualificantes do PLANFOR no mercado de trabalho estarem condicionados à prática pedagógica do professor. Disto decorre ser o professor capaz ou não de criar condições para que a aprendizagem de fato se efetive.

Por outro lado, os aspectos objetivos referem-se aos resultados qualificantes do PLANFOR no mercado de trabalho formal. Por ser um programa social, prioritário, onde sua clientela básica é o ser humano trabalhador, o PLANFOR deve, enquanto instituição, apresentar resultados à sociedade - e resultados reais. Este é um processo que exige questionamento e reflexão sobre as ações para que, ao apoiar as decisões, possam levar a correções e redirecionamentos, buscando o crescimento do indivíduo e dos processos institucionais. Nesta direção, Demo (1996) discute com muita propriedade as dimensões da avaliação objetiva, ou seja, a avaliação enquanto pesquisa, instrumento de crescimento e acompanhamento. Segundo o estudo de caso, a dimensão objetiva se evidencia em dois momentos: na *avaliação de reação* e na *avaliação de resultados*.

Tomou-se a avaliação de *reação* quanto às impressões do sujeito em relação ao curso. Estas impressões apontam para dois eixos. O primeiro refere-se à organização e à infraestrutura do curso: condições ambientais, recursos instrucionais, material didático, etc. O segundo refere-se às questões pedagógicas decorrentes do processo de ensino-aprendizagem, englobando: a avaliação da performance do professor em relação ao domínio de conteúdo, a metodologia de ensino, a didática, etc. A avaliação de *resultados* refere-se fundamentalmente a repercussão dos cursos na cotidianidade do sujeito, ou seja, se houve uma inserção ou não no mercado de trabalho formal em função do curso frequentado. É, em síntese, a pesquisa de egresso.

Entende-se que tanto os aspectos subjetivos da avaliação quanto os aspectos objetivos evidenciam-se na realidade concreta⁸ dos cursos do PLANFOR. Conscientes da relevância do tema e de que a investigação acerca dele, sob o enfoque pedagógico, se levada a sério pelas

⁷ Ver MACHADO, onde a mesma aponta que o conceito de empregabilidade deve ser discutido sobre os aspectos subjetivos do mundo do trabalho, capacidade de integração em situações reais de trabalho, e negociação de sua força de trabalho. Este conceito será melhor discutido no Capítulo 3

⁸ Ver Kosik (1976).

instituições⁹ envolvidas, poderá reverter-se em benefícios para o programa, é que debruça-se sobre este tema, acreditando que a partir das discussões que possam ser desencadeadas através deste trabalho, ganhará o PLANFOR, o Brasil, e fundamentalmente o trabalhador.

Pretende-se, com isso, a partir de uma perspectiva teórico-epistemológica, assumir a categoria avaliação, conforme mencionado no início deste capítulo, numa perspectiva de crescimento tanto das considerações levantadas por Hoffmann quanto das abordadas por Demo.

2.2. AVALIAÇÃO: UMA CATEGORIA SUBJETIVA E MEDIADORA

“Para compreender as dificuldades, encerra, além disso, um princípio de descentração por parte do educador. Pensar como o aluno pensa e porque ele pensa dessa forma, não é tarefa costumeira dos professores” (Piaget, apud Hoffmann, 1997: 21).

Em sua formulação da teoria sócio-histórica, Vigotsky (1991) apresenta proposições que conduzem a conceber em bases novas a relação entre os planos social e individual da ação e compreender o desenvolvimento psicológico como um curso de apropriação de formas culturais maduras de atividade. Ao assumir que o sujeito constitui suas formas de ação e sua consciência nas relações sociais, este autor aponta caminhos para a superação da dicotomia social/individual. A relação entre os planos social/individual é por ele tratada em termos de vinculação genética e não de oposição, visto que a ação do sujeito é considerada a partir da ação entre sujeitos.

Em seus trabalhos, Vigotsky aponta a origem social das funções superiores (*percepção, linguagem, atenção voluntária, capacidade de generalização*) que se desenvolvem na relação da criança com os adultos ou parceiros mais experientes. Estas funções superiores existem inicialmente no plano social e depois no plano psicológico, ou seja, primeiramente essas funções se desenvolvem entre pessoas (nível interpsicológico) e depois no interior destas (nível intrapsicológico).

⁹ Em se tratando de instituições entende-se aqui todas as contratadas envolvidas no processo de educação profissional desde a concepção, pesquisas, operacionalização ou execução. Enfim todas as envolvidas no processo de educação profissional.

A internalização dessas funções vai ao longo do processo constituindo o psiquismo humano, a sua realidade interior, que não é simplesmente uma cópia do plano externo mas resultado de uma apropriação das formas de ação que acontecem a partir dos conhecimentos já dominados pelo sujeito e pelo contexto interativo.

O professor é o operacionalizador dessa mediação no processo de ensino-aprendizagem, pois é ele quem domina a dimensão teórico-prática do conhecimento, ele sabe e sabe como ensinar, sendo o responsável pelo processo de ensino aprendizagem no que se refere ao planejamento, à definição de objetivos e especificamente à avaliação.

Hoffmann (1997), argumenta que a prática pedagógica vigente nas escolas do país encontra-se fundamentalmente dentro de concepções sentencivas, de julgamento de resultados. A prática de avaliação da aprendizagem concebida como julgamento de resultados pré-determinados baseia-se na autoridade e respeito unilaterais – do professor. Impõe-se ao aluno de forma autoritária e imprime-se, por esta prática, o desenvolvimento do ser humano não para a vida, ou seja, para sua autonomia moral e intelectual; ao contrário, desconsidera-se a prática da reciprocidade¹⁰, da interdependência que cada uma das partes assume no processo. Esta prática pedagógica dos professores, segundo a autora, deve-se muito pelas influências, ou tendências pedagógicas desenvolvidas em outros contextos diferente do nosso, onde as práticas pedagógicas e especificamente as voltadas para a avaliação são baseadas em concepções behavioristas ou comportamentalistas.

A prática pedagógica avaliativa nas escolas do Brasil, ainda segundo Hoffmann (1997), em sua grande predominância¹¹, é baseada em concepções de avaliação fundamentada em dados, sem muitas vezes tê-los. Pois o professor, em razão do número elevado de alunos e o pouco tempo que convive com estes, não os conhece suficientemente para uma proposta de avaliação enquanto mediadora.

Entretanto, ainda a autora supra citada, na maioria das escolas a ação do professor é limitada a transmitir e corrigir. O processo educativo se desenvolve através de momentos estanques, sem elos de continuidade, desconectados em termos de progressão na construção do conhecimento. Não se trata de considerar a avaliação como uma fórmula mágica, ou seja, de se imaginar a possibilidade de uma ação avaliativa mediadora, por si só, impulsionadora de saltos mecânicos de um nível de conhecimento a outro. Ao contrário, há de se considerar as

¹⁰ Reciprocidade “entendida não como um perfeito regulamento tanto do mal quanto do bem, mas como a mútua coordenação dos pontos de vista e das ações” (Piaget, *apud* Hoffmann, 1997:35).

¹¹ Ver Hoffmann (1991; 1997); Sanchis (1997).

relações concretas que se travam entre os elementos da ação educativa, em nome da avaliação, e buscar uma consciência coletiva do significado e importância desse processo.

“ Para analisarmos a perspectiva da avaliação como uma ação mediadora, de fato, é preciso partir da negação da prática atual quanto ao seu caráter de terminalidade, de obstrução, de constatação de erros e acertos” (Hoffmann, 1997: 69).

Da pré-escola à universidade, e na educação profissional, crianças, jovens e adultos são constantemente sentenciados por seus comportamentos e tarefas, formal ou informalmente, pois a cada ação em sala de aula a criança, o jovem ou o adulto estão sendo observados. A esta observação dá-se o nome de avaliação. Esta concepção de avaliação abrange as ações de observação e julgamento, e, perigosamente, limita-se a elas. Pois a compreensão de avaliação como acompanhamento do processo deve ser analisada em termos das limitações que se evidenciam na prática nas disparidades observadas nos cursos do PLANFOR, sejam elas de ordem etária, nível de escolaridade, social, econômica ou de interesses.

O que se pretende argumentar é que, se a ação avaliativa deve partir do fazer da criança, do jovem ou do adulto, essa ação intenciona, principalmente, a compreensão cada vez maior dos fenômenos e dos objetos. O que caberia, pois, observar é se o educador está consciente da provocação necessária ao processo de compreender. Uma ação avaliativa mediadora envolveria um complexo de processos educativos (que se desenvolveriam a partir da análise das hipóteses formuladas pelo aluno, de suas ações e manifestações) visando essencialmente o entendimento. Estes processos mediadores objetivariam encorajar e orientar os alunos à produção de um saber qualitativamente superior, pelo aprofundamento às questões propostas, pela oportunização de novas vivências, leituras ou quaisquer procedimentos enriquecedores ao tema em estudo. Tal perspectiva é contrária ao fato de que o aluno deve simplesmente fazer ou repetir tarefas para aprender.

Segundo Hoffmann (1997), não existe um consenso teórico-conceitual em se tratando da categoria avaliação, principalmente quando as discussões tomam caminhos orientados por concepções equivocadas e ingênuas. Pois, para a autora, a dicotomia entre avaliação e educação, que a prática educacional imprimiu historicamente e que resulta em práticas pedagógicas equivocadas e ingênuas, não condiz com a realidade e as necessidades do próprio sujeito. Para esta mudança de paradigmas avaliativos é necessária a tomada de consciência e a

reflexão a respeito desta compreensão equivocada de avaliação como julgamento¹² de resultados.

Desta maneira lançar-se-á mão da categoria “avaliação”, baseados numa concepção construtivista que, coerente com uma pedagogia libertadora - que tanto do ponto de vista psicogenético quanto do ponto de vista interacionista é conscientizadora das diferenças sociais e culturais - apregoa o sujeito co-responsável pelo seu processo de construção do conhecimento, onde, o professor exerce um papel importante. Segundo esta concepção, a valorização das manifestações que emergem das experiências do sujeito são fundamentais para o processo de aprendizagem, sendo que essas manifestações estão diretamente ligadas com a realidade concreta do sujeito.

Sob a ótica da tendência pedagógica construtivista, a avaliação da aprendizagem é concebida numa perspectiva mediadora porque possibilita um crescimento na medida em que, para ser real, depende do diálogo, da conversa, do entendimento e da clareza. É um processo eminentemente dialógico, no qual o diálogo assume uma importância vital para o processo de transmissão do conhecimento e de avaliação da aprendizagem deste conhecimento (Hoffmann, 1997).

“O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. (...) Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (Freire apud Hoffmann, 1997: 23-24).

Fundamentalmente, o processo de ensino e aprendizagem dá-se basicamente pela proximidade entre quem educa e quem é educado. “*Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.*” (Freire apud Hoffmann, 1997: 191). Desta forma o diálogo se estabelece enquanto categoria e prática fundamental para uma avaliação da aprendizagem numa perspectiva mediadora.

Mello (1985) explica o significado de mediação: “*(...) refere-se ao que está ou acontece no meio, ou entre duas ou mais coisas separadas no tempo e/ou no espaço. (...) O movimento se realiza por mediações que fazem a passagem de um nível a outro, de uma coisa a outra, de uma parte a outra, dentro daquela realidade*” (Mello, 1985: 24-25). Se transferir-se essas considerações para o processo de avaliação de ensino e aprendizagem, poder-se-á

¹² Ver Hoffmann (1991, 1997).

vislumbrar a avaliação mediadora enquanto possibilidade de fundamentar a construção de instrumentos consistentes de avaliação, juntamente com a qualitativa.

“A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. (...) um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo, do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais.” (Hoffmann, 1997: 17).

A ação avaliativa mediadora revela-se a partir de uma prática pedagógica que respeite o saber elaborado pelo aluno, espontâneo, partindo de ações desencadeadoras de reflexão sobre tal saber, desafiando-o a evoluir, encontrar novas e diferentes soluções às questões sucessivamente apresentadas pelo professor. Uma perspectiva construtivista mediadora não significa estudar teorias e medidas educacionais, estatísticas ou formulação de testes mas, ao contrário, concebe a aprendizagem como sucessão de aquisições constantes e dependentes da oportunidade que o meio oferece. Assume-se um grande compromisso diante das diferenças individuais, e isso tem que estar muito bem claro para o professor.

Para Gadotti (1984), a função do pedagogo, do professor, é de questionar, desencadear debates; é, em síntese, a pedagogia do conflito. O professor passa a ser um dos principais atores neste cenário e deverá estar capacitado para: trabalhar com alunos que requeiram habilidades básicas para prosseguir em sua educação; ter competências psicopedagógicas que lhe permitam transmitir de maneira eficiente os conhecimentos, auxiliando aquele que aprende a construí-los, criando situações para interpretar a realidade; despertar nos alunos a possibilidade de inferência na realidade; e criar oportunidades de gerir seu próprio trabalho educativo. E fundamentalmente saber avaliar ou ter claro quais as concepções e pressupostos filosóficos e psicopedagógicos que norteiam sua prática pedagógica avaliativa.

“Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção”(Paulo Freire, 1996: 52).

A autora, portanto, defende uma forma de avaliação mediadora que promova o questionamento do educador. A avaliação é a reflexão transformada num processo dialético de ação-reflexão-ação. Reflexão sobre sua realidade, que está permeada por dificuldades e na qual o professor terá que superar seus próprios medos, assumir a possibilidade de aprender

com o aluno e fundamentalmente conceber o erro enquanto forma de aprendizagem (Hoffmann, 1997).

A avaliação, segundo esta autora, deixa de ser um momento terminal, estanque, visto de forma separada do processo de aprendizagem, ou seja, não pode ser vista como fim e, sim, deverá pois a mesma ser vista como meio, como processo de crescimento onde as interações imbricam-se, oportunizando situações de aprendizagem tanto para o professor quanto para o aluno. E nesta perspectiva o educador deverá ser capaz de possibilitar discussões fundamentadas em conteúdos significativos.

Alguns princípios da teoria psicogenética reforçam essa perspectiva. Segundo Piaget (1979: 344), *“se a experiência é necessária ao desenvolvimento intelectual, não poderá ser interpretada, implicitamente, como as teorias empiristas querem, isto é, como auto-suficiente”*. Fica claro para este autor que repetir ou simplesmente fazer muitas tarefas, não é suficiente para a compreensão do aluno. É, portanto, necessária a tomada de consciência por parte do professor. De acordo com essa teoria, o objeto do conhecimento não é simplesmente um dado, uma informação dissociada, cópia ou repetição, mas é sempre o resultado de uma construção, de uma organização do conhecimento de modo a tornar essa informação ou dado compreensível ao sujeito. Pois, nessa perspectiva, compreender não significa repetir ou memorizar mas descobrir as razões das coisas, numa compreensão progressiva das noções (Hoffmann, 1991).

O sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação. Assim, é preciso agir como filósofos, refletindo sobre a problemática das situações. Para que se possa superar os procedimentos obstaculizantes da avaliação é preciso nutrir-se dessas contradições, num processo dialético. A avaliação é essencial à docência, no seu sentido de constante inquietação, de dúvida. Um professor que não problematiza as situações do cotidiano, que não reflete passo a passo sobre suas ações e as manifestações dos alunos, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas.

Neste sentido, Hoffmann (1997) defende a participação dos professores nas discussões e elaborações de estratégias de avaliação por serem eles quem de fato operacionalizam os processos de ensino e aprendizagem.

“Não é o especialista em gabinete, afastado da docência e do contexto da sala de aula, que terá condições de conduzir estudos avaliativos inovadores. É a partir da ação coletiva e

consensual dos professores que isso poderá acontecer” (Hoffmann, 1997: 111).

O diálogo entre os professores e executoras, enquanto mecanismo de comunicação possibilita a troca de experiências. Basicamente, essas experiências são o cotidiano de cada professor, as dificuldades que cada um enfrenta na sua realidade concreta. É na troca de experiências e fundamentalmente nas discussões entre os professores que estão os conhecimentos da *praxis* pedagógica. É também nessas trocas que o conhecimento é socializado, sendo o momento da reflexão para uma nova ação.

O que se pretende argumentar aqui é que uma prática avaliativa numa perspectiva libertadora ou mediadora não pressupõe fundamentalmente uma revolução nos métodos e técnicas, pois essas técnicas podem inclusive ajudar. O que vislumbra-se, pois, é uma relação onde professor e aluno aprendam reciprocamente. Entretanto, a avaliação da aprendizagem é importante no universo dos cursos do PLANFOR, pois desta fase do processo dependerá em grande parte o desempenho dos alunos no mercado de trabalho formal, estabelecendo-se uma relação direta e intrínseca dos conteúdos trabalhados em sala de aula com as necessidades desse mercado. Isto posto, evidencia-se a necessidade de se considerar o processo de avaliação de aprendizagem fundamental para os resultados do PLANFOR no mercado de trabalho, e de se fazer uma reflexão que possibilite planejar a prática pedagógica e avaliativa sob concepções libertadoras.

2.3. AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA ÉTICA: A OBJETIVIDADE

“E preciso construir a necessidade de construir caminhos, não receitas que tendem a destruir o desafio de construção” (Pedro Demo, 1996).

Para Demo, a sede pelo conhecimento é a mola propulsora dos avanços, e estes, em grande parte são gestados através de um processo de avaliação. Partindo da análise da avaliação de cursos do PLANFOR, como instrumento necessário para se atingir um nível de conhecimento técnico e manter-se atualizado acerca da movimentação dos cursistas no mercado de trabalho formal, se faz necessário um processo de avaliação consistente, baseado em concepções teóricas e numa perspectiva mediadora.

O autor acima acredita que é possível discutir alternativas de avaliação à luz do conceito de pesquisa. De início emerge a categoria *avaliação* enquanto mecanismo positivo, se não se restringir à sanção, ao castigo ou a mera formalização quantitativa. A avaliação pode conter o desafio da própria pesquisa, como realimentação do processo de produção científica, como busca de redirecionamentos, superações, alternativas, como respeito a compromissos assumidos com a sociedade em planos, especificamente o PLANFOR, e políticas. Se é preciso criar alternativas, avaliar é fundamental na medida em que esta avaliação torna-se fator de criatividade e crescimento sempre renovado, num processo contínuo e dialético.

Segundo Demo (1996), embora existam controvérsias e mesmo repulsa, há espaço para estas polêmicas quando considera-se que tais procedimentos têm princípios educativos e lembra-se que a construção da emancipação é algo de dentro para fora, cujo ritmo não pode ser predeterminado nem imposto. A avaliação constitui-se em categoria importante. Neste caso pode-se indagar: existe alguma relação do programa nacional de educação profissional ou o mesmo está articulado com políticas à um modelo de desenvolvimento econômico nacional?

Os cursos de qualificação passaram a ter uma configuração de treinamento e de qualificação da mão-de-obra, mas se se pensar, que o governo brasileiro – cujas políticas são responsáveis pela geração de empregos ao fomentar a produção de serviços ou de produtos – não articula conjuntamente esses programas de qualificação com as necessidades do mercado, os mesmos correm o risco de cair num vazio por formar uma massa qualificada, porém ociosa, ou seja, justamente o que se quer evitar que ocorra quando se implanta programas de tal natureza.

Segundo Kuenzer (1990), a idéia de planejamento participativo surge como uma necessidade de garantir que haja uma adequação das decisões formuladas com as necessidades, da população a ser atendida, fazendo com que as questões concretas que deram origem ao processo de planejamento possam ser vistas em suas múltiplas relações com a totalidade.

Um novo modelo de planejamento seria consequência da busca de modificação da sociedade, e esta mudança exige direção, que deve ser dada por todo o conjunto social. Consequentemente, seria por meio da

“instauração de um processo participativo e integrado de discussão, investigação, decisão e ação, que deverá envolver os

profissionais de educação e as formas organizadas da sociedade... (Kuenzer, 1990: 75).

Fica claro, para esta autora, que os técnicos envolvidos no processo de planejamento devem ter preocupações de forma a garantir que o ponto de vista, idéias e observações dos setores menos esclarecidos possam ser objeto de consideração quando da elaboração de planejamento. O técnico precisa apreender que:

“Fazer planejamento tomando como ponto de partida as questões concretas significa, pois, criar canais para a expressão e discussão desse saber, na tentativa de melhor compreender e interferir na realidade junto com os que constróem no cotidiano” (Kuenzer, 1990:77).

Percebe-se que Kuenzer insiste na problemática de que o técnico detém o conhecimento teórico, no entanto não conhece a cotidianidade do ser humano trabalhador, o que, em última instância, limita sua ação/intervenção na realidade que se coloca e especificamente no caso do conhecimento da demanda do PLANFOR. Através do estudo de caso evidencia-se um desconhecimento de aspectos imprescindíveis para se conhecer a população a qual se destina este ou aquele curso. Dessa forma, na visão da autora,

“O planejamento reveste-se de função pedagógica, enquanto constitui-se em espaço coletivo para discussão, para sistematização, para apropriação de instrumentos teórico-metodológico que permitam aos participantes rever suas posições, avaliar suas práticas e transformá-las” (Kuenzer, 1990: 78).

Para que este planejamento possa de fato reverter-se em espaço fundamentalmente criativo, retratado aqui no levantamento da demanda de cursos, se faz necessário um conhecimento por parte dos planejadores da população-alvo, bem como sua real necessidade de cursos. Este passo é fundamental quando da elaboração de planejamento e projetos que tratem da temática educativa, qualificação profissional ou técnica.

Em se tratando de planejamento, este ato requer a observação e prática de alguns procedimentos que são imprescindíveis para que um programa de Educação profissional possa ter êxito. É fundamental, portanto, que se conheça a demanda, sem a qual correm-se riscos dos objetivos ofuscarem-se e não serem alcançados. A ausência de informações ou o desconhecimento de quesitos básicos sobre a população-alvo são imprescindíveis quando do planejamento de ações educativas. As informações como: idade, experiências profissionais,

grau de escolaridade, nível de interesse, expectativas, sexo, etc., compõem o arsenal de pré-requisitos para se iniciar um planejamento. Os pré-requisitos devem ser condições mínimas estabelecidas para a seleção dos alunos, antes do início do ano, de acordo com o objetivo do curso.

Ammann (1987) sugere que o administrador da formação profissional, principalmente o planejador em nível de uma região (município, estado, país) que envolve toda a população, ou parte dela, neste caso especificamente a PEA e não apenas alguns setores, precisa conhecê-la do ponto de vista demográfico, antropológico, político e sociológico referente ao mercado de trabalho. Este é composto de centenas de ocupações exercidas num determinado ambiente político e ideológico, em diversos segmentos (formal e informal) e através dos mais diversos modos de produção. Ainda para o mesmo autor, a qualidade da formação profissional depende diretamente da medida em que seu planejamento, sua execução e avaliação conseguem cobrir os muitos fatores que a estruturam e a compõem.

Através do conhecimento da população-alvo e da real necessidade de demanda estaria sendo assegurada uma forma de participação, não a desenhada por Kuenzer mas uma participação num nível mais superficial. Pois deste modo entende-se que estaria sendo facultado ao cidadão fornecer informações que reverteriam através de cursos que estivessem dentro da realidade e das possibilidades do mercado de trabalho local, seja formal ou informal.

É a partir do conhecimento da população-alvo e da demanda que se poderá fazer uma seleção prévia por categorias distintas, objetivando um melhor aproveitamento nos cursos. O conhecimento da população alvo, bem como sua demanda, propicia a base de sustentação para os cursos. Uma vez identificadas as características ou necessidades de cursos da população-alvo, torna-se mais fácil agrupá-la por nível de semelhanças, como por exemplo, idade, nível de escolaridade, nível de experiência, etc. Estas informações são fundamentais para a definição dos objetivos.

O planejamento, portanto, refere-se à coordenação de ações que visam objetivos comuns. No entanto, para que se possa coordenar estas ações faz-se necessário saber quais são os procedimentos técnicos e ganhos, e aí destaca-se a importância do planejamento no sentido de: (1) *assegurar a eficiência de desempenho* através de instrumentos de avaliação consistentes; este procedimento refere-se fundamentalmente ao acompanhamento de egressos, que hoje é questionável; (2) *permitir que se definam metas* a alcançar, ou que se tenha instrumentos que possam de fato permitir este acompanhamento; (3) *otimizar tempo e*

esforços principalmente por ser um programa de abrangência nacional; (4) *evitar a rotina* por ser um programa que antes de tudo tem de estar em sintonia com um mercado que é essencialmente dinâmico; e, finalmente, (5) possibilitar a *avaliação do trabalho realizado*.

Prosseguindo, Demo afirma que, ao mascarar a desigualdade social, a avaliação acaba tornando-se inevitável e tem o seu protótipo mais duro na "mercadoria", que tem custo. Vale lembrar que, neste caso especificamente os recursos que financiam esses cursos originam-se do Fundo do Amparo ao Trabalhador - FAT.

Segundo o estudo de caso, foram identificados basicamente três níveis de avaliação: *aprendizagem, reação e resultados*. Acredita-se que, a partir destas identificações, poderão emergir discussões e debates em torno da categoria avaliação. A passagem de um nível de avaliação para outro, no âmbito de um programa de educação profissional, é sucessível e interdependente, ou seja, a avaliação de resultados bem como a avaliação de reação estão intimamente imbricadas entre si.

Na avaliação de *aprendizagem* é verificado se o que foi ensinado foi significativamente assimilado, pois, como já visto anteriormente, deste nível de avaliação dependerá o resultado do aluno no mercado de trabalho. Na avaliação de *reação* compreende-se a impressão do aluno em relação à organização e à infra-estrutura dos cursos, bem como os aspectos pedagógicos referentes ao processo de ensino e aprendizagem. É, no entanto, na avaliação de *resultados* ou acompanhamento que verifica-se *in loco* – mercado de trabalho formal- quais os resultados qualificantes do PLANFOR neste mercado, ou seja, a pesquisa de egresso.

A avaliação também surge enquanto possibilidade de *controle e indicador de desempenho*. Para alguns alunos, o PLANFOR constitui-se em única possibilidade de acesso a cursos de educação profissional e, para tanto, este programa dada a sua magnitude, deverá dispor de instrumentos consistentes de avaliação que espelhem seus resultados qualificantes no mercado para o trabalhador, que é em última instância a razão da sua existência.

A avaliação apenas formal ou quantitativa é vaga, porque atesta que não se sabe avaliar conteúdos; mas, se bem feita, já representa cuidado providencial, que resgata a noção de pesquisa como descoberta científica, e ressalta no mínimo o lado também fundamental da competência técnica e instrumental (Demo, 1996).

Por fim, é preciso chamar a atenção para a unilateralidade da avaliação. De um lado, quando se restringe à elaboração teórica, por mais que seja avanço incomparável, no entanto

falta a *prática*. No seu limite está o desconhecimento da cotidianidade do ser humano no trabalho. E do outro lado, está a falta de políticas públicas sérias, comprometidas com os aspectos sociais e estruturais da sociedade, cujo problema maior neste final de século parece ser o desemprego.

É neste ambiente turbulento e caleidoscópico de intenções políticas que o PLANFOR tem a missão de educar e qualificar para o mercado de trabalho 20% da População Economicamente Ativa. Nesse sentido, e para facilitar o entendimento, serão passados em revista alguns aspectos da reestruturação produtiva capitalista, abordando os processos ergonômicos e dando ênfase ao mercado de trabalho brasileiro e catarinense, destacando o desemprego e a precarização das relações de trabalho.

A importância da discussão acerca da categoria trabalho num contexto de reestruturação produtiva reside no fato de que o PLANFOR qualifica para o mercado de trabalho e o mercado de trabalho, formal ou informal, é constituído por estes elementos. É evidente portanto a necessidade de que os profissionais envolvidos na operacionalização, principalmente os professores, e no planejamento dos cursos tenham claro quais as concepções teóricas que fundamentam sua visão acerca da categoria trabalho e quais as concepções que norteiam sua prática pedagógica ou sua prática administrativa.

CAPÍTULO 3

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: TRABALHO E DESEMPREGO

“A meu ver, a atribuição da adversidade do desemprego e da exclusão à causalidade do destino, à causalidade econômica ou à causalidade sistêmica não advém de uma inferência psicocognitiva individual. A tese da causalidade do destino não é resultado de uma invenção pessoal, de uma especulação intelectual ou uma investigação científica individuais. Ela é dada ao sujeito, exteriormente” (Dejours, 1999: 20).

3.1. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E OS PROCESSOS ERGONÔMICOS

Na medida em que o homem se destaca da natureza pela transformação é obrigado, para existir, a produzir para sua própria existência. Nesta produção é que ele constitui-se enquanto homem - diferentemente dos animais que se adaptam à natureza, o homem adapta a natureza a si. O ato de agir sobre esta, transformando-a e adaptando-a de acordo com as necessidades, é o que se conhece pelo nome de trabalho (Marx, 1974).

A relação dialética do homem-natureza no trabalho consta, nos *Manuscritos de 1844*, como uma relação que é, ao mesmo tempo, voluntária, consciente e universal. Segundo Marx, a ação do trabalhador é caracterizada pela transformação da natureza ao mesmo tempo em que a natureza transformada passa a ser a materialização do processo de trabalho. Desta forma, pode-se seqüenciar: natureza-homem-ação.

Marx aponta a possibilidade do trabalho constituir-se como fator de onilateralidade, de desenvolvimento total, completo e multilateral em termos das faculdades, necessidades e capacidades de satisfação humanas. É, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres - em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais - dos quais o trabalhador tem estado excluído por consequência da divisão do trabalho imposta pelos meios de produção capitalista. Conceber e controlar os movimentos

do trabalho é, portanto, a materialização da realidade concreta, onde a *praxis* criadora está intimamente ligada com a *praxis* interativa¹³ (Manacorda, 1991).

Assim, a ergonomia torna-se *praxis* interativa na medida em que, através do processo de transformação da natureza conhecido pelo nome de trabalho, preocupa-se com a adaptação deste trabalho ao homem. Esta característica da ergonomia, enquanto dimensão da onilateralidade, está intimamente ligada com as concepções teóricas onde o trabalho está para o homem e não o homem para o trabalho.

Entretanto, é com a consolidação do modo de produção capitalista que, a partir das revoluções burguesas nos anos mil e seiscentos e mil e setecentos, a industrialização e a urbanização aparecem enquanto características centrais, modificando a organização do trabalho: de artesanal, este passa a ser mecanizado, ou seja, enquanto criação, concepção e realização, deixa de ser realizado pelo homem e passa a ser executado pela máquina. Esta fase, caracterizada por Marx na passagem da produção artesanal à manufatura e desta para a indústria moderna, está assim tipificada.

Com a criação das manufaturas, cidades com legislação artesanal mais branda tornaram-se pólo de empregos; o aumento de produtividade foi a força motriz da criação das manufaturas em cidades com tais características. Neste sistema produtivo - manufaturas - um empresário reunia vários artesãos num mesmo espaço, fornecia matéria-prima e instrumentos, e fazia-os produzir em troca de um salário. As manufaturas, via de regra, possibilitaram um enorme aumento da produtividade e conseqüentemente o enriquecimento de muitos comerciantes.

A demanda por produtos agrícolas e manufaturados aumentou tanto na Europa quanto em outras partes do mundo. Estavam, portanto, dadas as condições para as inovações técnicas. Uma delas, das mais importantes como fenômeno industrial, a máquina a vapor, requeria o trabalho intensivo, que é, para empregar a definição de Marx, comprimir num espaço de tempo menor uma determinada massa de trabalho. O que ocorreu é que o trabalho passou de extensivo para intensivo, encerrando uma transformação qualitativa que só podia ser obtida mediante uma transferência tecnológica e o emprego de operários assalariados. Com a introdução da energia a vapor o perfil da produção é alterado. Até então o produto final ainda dependia da habilidade do trabalhador. Com a máquina, o homem passa a ser poupado na execução de algumas tarefas penosas.

¹³ Por *praxis* interativa entende-se o meio pelo qual o homem transforma a natureza.

Entretanto, é no cenário da indústria moderna que desenvolve-se, movido pelo espírito industrializante a “Organização Científica do Trabalho”, idealizada por Taylor. O Taylorismo, desenvolvido no início do século XX, acelerou o ciclo mecânico de movimentos no trabalho e aumentou a continuidade das tarefas num dia de trabalho. Seus princípios de organização produtiva reduziram a autonomia dos trabalhadores e aumentaram o “status” privilegiado da supervisão, considerando exclusivamente o âmbito do processo de trabalho. Já o Fordismo, é um sistema de produção de grandes volumes de produtos padronizados destinados a mercados de massa (Silva, 1991).

O processo de industrialização se faz cada vez mais presente, pois esta base determina um novo conceito de matéria-prima, não aquela manufatureira mas agora automatizada. O conceito de homem-máquina é difundido, pois com as influências positivistas o homem passa a ser comparado a uma máquina, não sendo respeitados, neste paradigma, os seus limites físicos. A industrialização traz em seu bojo uma sobrecarga de trabalho, com a conseqüente inclusão no mercado produtivo de mulheres e crianças.

Enquanto o modelo Taylorista-Fordista privilegia a separação de quem planeja o trabalho e de quem executa, a produção de bens em massa, a produção em série e uma automatização das funções produtivas, o modelo Japonês, ou Toyotismo, privilegia a criação do conhecimento na empresa de forma participativa, criam-se, com isso novas qualificações e fomenta-se o desenvolvimento tecnológico da microeletrônica.

Em decorrência as tecnologias “Kan Ban”, “5S”, “Círculo de Qualidade”, “gestão participativa”, etc. - tecnologias que organizam o trabalho - foram desenvolvidas pelos japoneses para superar as diversas crises financeiras, econômicas e sociais que assolaram seu país. O Japão teve que desenvolver tecnologias que organizassem não somente o trabalho mas a empresa como um todo. Era um desafio crescer e tornar-se uma empresa competitiva naquele ambiente turbulento do pós-guerra.

Entretanto é neste ambiente turbulento que as empresas japonesas percebem que as estruturas tayloristas/fordistas não condizem mais com a realidade que está posta e buscam outras saídas para tornar-se empresas competitivas e ganhar mercado. Segundo Nonaka (1997), as empresas que superassem as crises internas estariam prontas para o mercado internacional.

De certa forma, o que constata-se é de que algumas organizações japonesas tornaram-se modelo de administração, pois investem pesadamente na produção de conhecimento, e

acreditam que somente as empresas que trabalharem numa perspectiva de produção de conhecimento, sobreviverão. Para que as empresas sejam competitivas deverão tornar-se, antes, organizações de aprendizagem, como bem define Senger (1998).

O que constata-se é que os esforços que o trabalhador terá que desempenhar neste novo cenário dito do conhecimento são as funções mentais, intelectivas. Desta forma desencadeiam-se novas doenças advindas do despertar destas funções. As conseqüências negativas das novas tecnologias que organizam o trabalho foram observadas, segundo Dedecca, (1997) num estudo de caso que enfoca a modulação da jornada de trabalho. Ressalta que os horários diferenciados, irregulares e noturnos têm gerado problemas de saúde - digestivos, dificuldade de sono, maiores possibilidades de desenvolver crises cardiovasculares - e uma crescente incapacidade de concentração, ou seja, além de comprometerem a integridade biológica do trabalhador e seus movimentos comprometem também o aspecto mental.

Estudos comprovam que a organização do trabalho, ou seja, como o sujeito desempenha sua tarefa, pode ser causa de Doenças Osteomusculares Relacionadas ao Trabalho - DORT, adquiridas ou desenvolvidas durante a execução de determinadas tarefas. Por outro lado, a indústria pode e deve reivindicar o que lhe é útil, entretanto não apenas nas áreas técnicas mas também nos saberes sobre o ser humano e seu trabalho. Esta é, provavelmente, uma das razões que permeiam os estudos ergonômicos. Em todo caso, trata-se de uma questão comum à indústria, à economia, à sociedade e à universidade.

Até aqui procurou-se contextualizar, a partir da revolução industrial, uma discussão acerca da reestruturação produtiva e de como esta reestruturação interfere direta ou indiretamente na organização do trabalho. Entretanto, o que se pretende argumentar também é que esta reestruturação produtiva, onde demanda novas qualificações e por conseqüência produção de conhecimento, demanda também novas doenças advindas dessas tecnologias que organizam o trabalho.

Para Wisner (1994), os efeitos da organização do trabalho não limitam-se à situação de trabalho, pois quanto mais densa for a sua organização, mais consideráveis e significativos serão os resultados poluídos desta sobre o resto da vida dos trabalhadores. Entretanto, tratar os problemas de saúde mental destes num plano individual ou técnico é completamente ilusório, pois essas situações são produtos de um aspecto da organização social.

3.2. MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO E CATARINENSE E A PEA¹⁴

A partir dos anos 90 é que o Brasil passa a conviver com taxas de desemprego crescente, depois de um período onde as taxas eram relativamente baixas, em razão do aumento das demandas originadas pelo desenvolvimento tecnológico advindo do processo de industrialização. Ao entrar na década atual, o desemprego transformou-se em fenômeno cada vez mais presente. Estes índices no Brasil são fornecidos pelo IBGE, que encarrega-se de mostrar através de dados estatísticos a movimentação dos trabalhadores que perdem ou que se recolocam no mercado de trabalho formal. Independentemente das técnicas utilizadas em qualquer pesquisa na década de 80 para o desemprego, os índices mostram que a crise do desemprego nos anos 90 apresenta-se bem superior (Pochmann, 1997).

Em se tratando de desempregados todos têm uma opinião. Entretanto, conceituar a referida categoria supõe que os desempregados seriam todos aqueles seres humanos sem trabalho, mas pergunta-se: sem trabalho ou sem emprego?

Segundo Dedecca (1996), o desemprego é constituído de pessoas que não foram ainda incorporadas ao mercado de trabalho, ou que o foram precariamente, e nem expulsas de atividades em extinção.

Segundo o IBGE, a População Economicamente Ativa é composta por pessoas de 10 a 65 anos de idade, as quais foram classificadas como ocupadas ou desocupadas na semana de referência da pesquisa.

Segundo o artigo 2º da Resolução 126/96 do CODEFAT, no conjunto da PEA considera-se clientela prioritária das ações de educação profissional os integrantes dos seguintes grupos: beneficiários do seguro desemprego; beneficiários de programas de geração de emprego e renda; trabalhadores sob risco de perda do emprego; desempregados; trabalhadores autônomos e microprodutores do setor informal; e outros grupos social e economicamente vulneráveis, do meio urbano e rural, com atenção especial para adolescentes, jovens, mulheres e idosos.

A grande dificuldade na definição da PEA reside no momento de comparação entre as categorias, pois percebe-se que a gênese bem como a fisiologia deste tecido são complexas. Entretanto, esta definição considera fenômenos sociais relevantes para a compreensão de outros fenômenos, não podendo escapar às óticas dos pesquisadores. Tais fenômenos sociais

¹⁴ População Economicamente Ativa.

apresentam-se como desafios para a compreensão e a discussão teórico-prática para os pesquisadores e estudiosos de nossos tempos. Patrício (1999), e Minayo (1996), por exemplo, apontam os métodos de pesquisa qualitativa como possibilidade de compreensão acerca desta fenomenologia.

Isto posto, percebe-se que é extremamente complexa a definição da PEA na medida em que as relações de trabalho informais que permeiam os tecidos das relações sociais estabelecidas por si e entre si são, por falta de instrumento de avaliação consistente¹⁵, desconhecidas. Se para a aprendizagem a avaliação mediadora é importante, para o Brasil o conhecimento da PEA, bem como sua demanda, é imprescindível no tangente a definições de políticas públicas voltadas para a educação profissional.

Em última análise, é a PEA quem experiência, na sua cotidianidade, ou seja, na “própria pele”, as conseqüências do desassalariamento, um fenômeno que atinge todos os trabalhadores, especialmente os jovens brasileiros. Representa um fenômeno novo se compararmos aos períodos que sucedem a industrialização no Brasil, caracterizados pelo rápido fortalecimento do emprego assalariado, principalmente dos empregos de carteira assinada. É um fenômeno que decorre tanto da destruição dos empregos, do fechamento dos postos de trabalho, inclusive aqueles por automação e informatização, quanto da expansão dos postos de trabalho não assalariados para os jovens, nos anos 90 (Pochmann, 1998).

Entretanto, para a grande maioria a realidade é a do pleno desemprego. Segundo o IBGE, o tempo de um trabalhador se recolocar no mercado de trabalho formal dura em média um ano e meio. São chefes de famílias – seres humanos – e sobretudo jovens, que nem sequer entraram no mercado de trabalho e sofrem constantes pressões quando na busca de um primeiro emprego, muitas vezes traduzidas na exigência de experiência. Como exigir experiência de um jovem se lhe foi negado o direito de exercer esta experiência? (Pochmann, 1996).

¹⁵ Entende-se por instrumentos de avaliação consistentes: Instrumento de avaliação elaborado a partir da realidade do sujeito e fundamentalmente dentro de concepções qualitativas. Sobre métodos de pesquisa qualitativas, ver Minayo (1996) e Patrício (1997).

Quadro 1. Flutuação anual do emprego formal - Santa Catarina: 1990 a 1998

ANO	ADMITIDOS	DESLIGADOS	SALDO	VARIAÇÃO EMPR.(%)
1990	340.387	387.655	-47.268	-5,00
1991	295.004	319.746	-24.742	-2,76
1992	236.085	253.695	-17.610	-2,02
1993	304.606	287.759	16.847	1,97
1994	365.911	341.329	24.582	2,82
1995	394.830	416.195	-21.365	-2,38
1996	327.391	344.106	-16.715	-1,91
1997	351.628	348.340	3.288	0,38
1998	327.268	347.095	-19.827	-2,30
TOTAL	2.943.110	3.045.920	-102.810	-10,88

FONTE: MTb - Cadastro Geral de Empregados e Desempregados - Lei 4923/65 Elaboração: Setor de Informação e Análise do Mercado de Trabalho - SINE/SC

O quadro 1 configura, portanto, uma situação trágica do ponto de vista do aniquilamento dos empregos que sobram: a contabilidade geral entre a movimentação de trabalhadores no mercado de trabalho formal, na década de noventa, dá um saldo de 102.810 empregos, significando uma retração de 10,88% no contingente de empregados.

De acordo com o IBGE, a PEA do Estado de Santa Catarina passou de 2.160.372, em 1990, para 2.544.981, em 1997, tendo um aumento de 17,8% ou 384 mil pessoas a mais pressionando por vagas num mercado de trabalho onde, ao invés de se criar novas vagas, perdeu-se as existentes. Somente neste período pulverizaram-se cerca de 102 mil vagas formais.

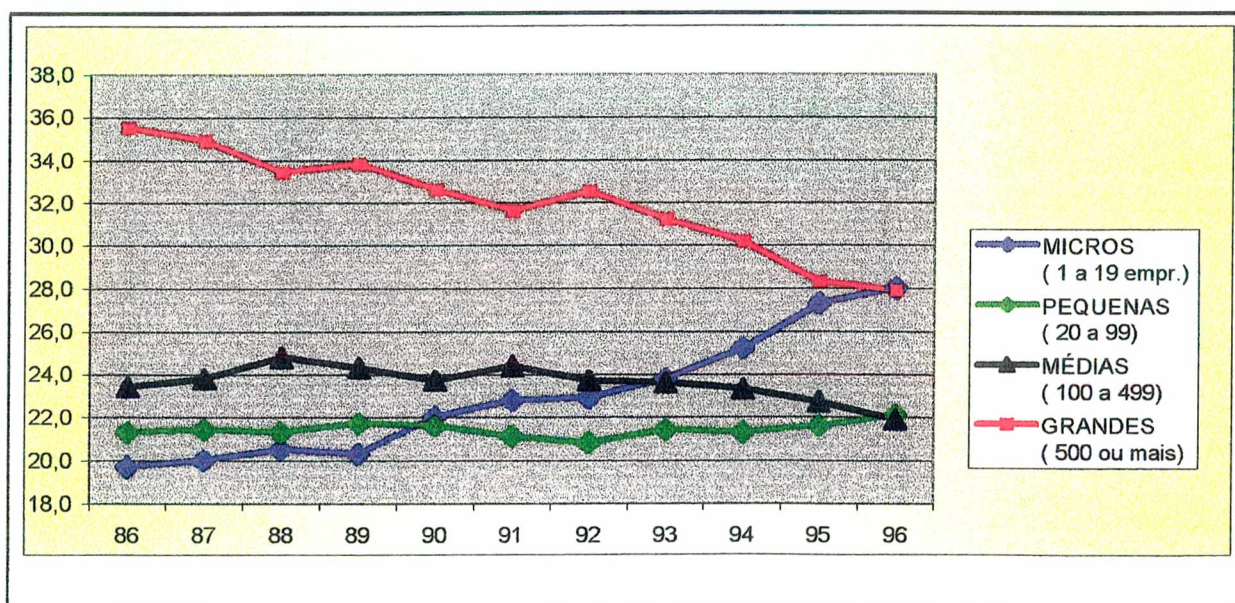
Ainda segundo o quadro 1, a partir de 1994 o mercado de trabalho do Estado de Santa Catarina dá sinais de crescimento, embora tímidos – coincidentemente, é o mesmo período da implantação do Plano Real. A partir de 1995, com a crise no México, os gestores econômicos nacionais elevam as taxas de juros e impõem um pacote de medidas que culminam em restrições para o consumo, repercutindo direta ou indiretamente no nível de atividade econômica e, por consequência, na geração de empregos (Vieira Filho, 1999).

Neste contexto, a sobrevalorização cambial, a abertura econômica, os juros altos e a restrição ao crédito, juntamente com aspectos estruturais – falta de políticas de geração de

emprego - foram os fatores principais que impediram a criação de novos postos e novas demandas. Todavia, a análise das interdependências entre oferta e demanda de trabalho se faz cada vez mais necessária. Os condicionantes da oferta de trabalho a curto e longo prazo, sua dependência em respeito à demanda e vice-versa, os processos que envolvam fenômenos sociais - por exemplo, o nível de absenteísmo de uma fábrica - poderão ter origem em vários núcleos: familiar, econômico, social ou psíquico.

De forma crescente, o desemprego não só atinge aqueles que perdem seus empregos mas, principalmente, aqueles que ainda nem sequer entraram no mercado de trabalho (Dedecca, 1996). O que se constata é uma precarização das relações de trabalho por conta de um mercado cada vez mais excludente, onde a empregabilidade torna-se condição vital para o trabalhador neste mercado que parece ser movido pela ressurreição do “capital humano”, no qual atribui toda a responsabilidade pela formação profissional ao indivíduo. Estão postas as condições meritocráticas. E neste mercado, movido por leis próprias, é produzido um tipo de trabalho cujas bases são precárias do ponto de vista ergonômico, social, político e econômico.

Quadro 2. Participação no total de empregos formais por tamanho do estabelecimento. Santa Catarina: 1986 - 1996



FONTE: MTb - Cadastro Geral de Empregados e Desempregados - Lei 4923/65. Elaboração: Setor de Informação e Análise do Mercado de Trabalho - SINE/SC

Segundo pesquisa do SINE-SC, intitulada “Principais tendências do emprego formal em Santa Catarina”, realizada no período de 1986 a 1996, observa-se uma movimentação de empregados em todos os segmentos. De acordo com o quadro 2, houve um aumento

expressivo nas contratações nas micros e pequenas empresas; ao contrário, as médias e grandes empresas, no mesmo período, reduziram o número de empregados dos seus quadros. Esse deslocamento do emprego dos estabelecimentos de grande porte para os menores é uma evidência clara de que a reestruturação produtiva demanda organizações com estruturas mais enxutas e, conseqüentemente, desemprega. Por outro lado, num movimento elástico, a absorção de mão-de-obra pelas pequenas empresas contribui para a precarização das relações de trabalho neste Estado, na medida em que as condições de trabalho nas pequenas empresas - onde os salários diretos são menores e os benefícios indiretos são praticamente inexistentes (Vieira Filho, 1999) – são inferiores.

A base das relações sociais são os aspectos objetivos e subjetivos. Portanto, quando trata-se de educação profissional, o trabalho nesta mesma sociedade está longe de findar-se, permanece ainda como categoria central, para explicar a estrutura e as relações sociais, tanto do ponto de vista objetivo – na medida em que predomina na sociedade a lógica da valorização do capital, que se faz sobre o controle do processo de trabalho - quanto do subjetivo, como força motivadora central na vida dos indivíduos (DeLuiz, 1995).

É neste cenário que o Plano Nacional de Educação Profissional possui a missão de desenvolver as potencialidades da População Economicamente Ativa para a qualificação profissional, tornando-a empregável, pronta para um mercado de trabalho que está cada vez mais exigente quanto à qualificação profissional. E através de instrumentos de avaliação consistentes - aprendizagem, reação e resultados – construir indicadores dos resultados qualificantes da atuação do PLANFOR em relação ao mercado de trabalho.

3.3. O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA A QUALIFICAÇÃO E A EMPREGABILIDADE

Construir novas competências passa desde logo pelo repensar da educação - geral, profissional e, fundamentalmente, básica - no plano conceptual, pedagógico, político e de gestão. Em face da crescente difusão de um perfil de competência no mercado de trabalho, começa a perder sentido a dicotomia "educação - profissionalização" e a correspondente separação de campos de atuação entre instituições educacionais e de formação profissional,

trabalho e cidadania. Competência e consciência não podem ser vistos como dimensões distintas, mas reclamam desenvolvimento integral do indivíduo que, ao mesmo tempo, é trabalhador e cidadão, competente, consciente, qualificado ou não .

Embora o mercado de trabalho formal esteja cada vez mais excludente, é neste mesmo mercado que a necessidade da empresa (e o interesse do trabalhador e da própria sociedade), a qualificação para o trabalho, exige uma estratégia integrada, construída mediante articulação e parceria entre os vários atores sociais - governo, empresas, trabalhadores, educadores - de modo a beneficiar não apenas setores modernos da economia mas toda a sociedade. As novas características do processo de produção e dos métodos de gestão a ele associados passam a exigir outras qualificações dos trabalhadores, tais como o trabalho em grupo, a politécnica e a capacidade de interpretar instruções e habilidades para utilizar equipamentos e materiais mais sofisticados. Está posta a missão do PLANFOR enquanto Plano Nacional de Educação Profissional.

Entretanto, a qualificação é uma categoria cuja definição teórico-conceitual não encontra-se totalmente esgarçada do ponto de vista dos trabalhadores e do empresariado. Todavia, não se pode deixar de considerar as polaridades que gravitam em torno desta categoria onde as competências, empregabilidade, polivalência e multifuncionalidade, entre outros aspectos, são imprescindíveis e merecem ser consideradas quando se concebem ou se planejam programas de educação profissional.

A qualificação do trabalhador é fundamental no novo contexto. O núcleo de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos ao longo do processo educacional constitui um requisito essencial para que a força de trabalho possa ampliar as oportunidades de incorporação e desenvolvimento no futuro mercado de trabalho, objetivando sua valorização pessoal e profissional e o atendimento às novas exigências de qualificação.

Quanto à mão-de-obra, será exigida desta uma maior capacidade de auto-aprendizagem, de compreensão dos processos, de observar, de interpretar, de tomar decisões e de avaliar os resultados, bem como um domínio da linguagem técnica, além da capacidade de comunicação oral e escrita, de habilidades para trabalhos em grupos, polivalência, politécnica¹⁶ e versatilidade funcional no trabalho. Neste final de milênio, de maneira crescente, é exigido um menor grau de habilidades manipulativas e maior grau de abstração no desempenho do trabalho na produção.

¹⁶ Ver Deluiz (1995).

Para Kuenzer (1987), a qualificação não se esgota na certificação pela frequência à determinado curso, seja ele do sistema regular de ensino ou de formação profissional específica. Ao contrário, o trabalhador e o empresariado entendem por qualificação a capacidade de resolver os problemas na prática a partir do conhecimento da teoria. A escolarização regular tem peso muito relativo nesta qualificação à medida que a escola tem feito muito pouco neste sentido.

Concomitante com essas incertezas do mundo do trabalho, desencadeadas pelos modelos de flexibilização¹⁷ e pelo uso intensivo de tecnologias nos processos de trabalho ditadas por bases microeletrônicas, quânticas ou biotecnológicas, ressurgem discussões acerca de conceitos como empregabilidade, competência e importância acerca da educação básica.

Segundo Machado (1996), o conceito de empregabilidade tem sido discutido sobre os aspectos subjetivos que permeiam o mundo do trabalho, referindo-se a integração do sujeito nas situações reais de trabalho bem como sua capacidade de concatenação, de discussão e negociação de sua força de trabalho. Os empregadores entendem o conceito de empregabilidade sob o ponto de vista da competência.

A mesma autora, em seus estudos, discute a categoria competência. O termo tem sido utilizado para se reportar aos aspectos subjetivos do desempenho do sujeito na sua cotidianidade, ou seja, na realidade a qual suporta o processo de trabalho, e ao poder de negociação desta força de trabalho dentro do mundo das competências e dos seus diversos saberes envolvidos. Os empregadores, de um modo geral, entendem estes aspectos como empregabilidade (Machado, 1996).

Desta postura decorre que as noções de qualificação, desqualificação, requalificação e competências são tratadas de forma desintegradora, evidenciando portanto não dar conta da realidade que está posta. A relação sujeito e mercado de trabalho depende, assim, não de simples atributos e qualidades técnicas e culturais específicas mas de uma soma de fatores complexos e contraditórios, que definem o modo como se insere nas relações de trabalho, sua subjetividade e forma de exercício de sua capacidade de trabalho (Machado, 1996).

Esta problemática foi levantada quando discutiu-se, sob a luz de Hoffmann (1997), a avaliação de aprendizagem numa perspectiva mediadora. Segundo esta autora, a avaliação nesta perspectiva é concebida enquanto processo da construção do conhecimento, tanto do aluno quanto do professor. O desempenho do sujeito no mercado de trabalho, após ter

¹⁷ Ver Harvey (1992) e Hirata (1993).

freqüentado um dos cursos do PLANFOR, está condicionado à aprendizagem dos conceitos e dos conteúdos necessários para torná-lo empregável.

Cabe, portanto, articular toda a estratégia de educação-formação em uma política de trabalho e renda. O resgate da qualificação, expresso no crescente interesse e investimento das empresas em preparação de seus empregados, suscita de imediato a dúvida quanto aos excluídos: os que sobrevivem na informalidade, os que sobram da modernização ou sequer lograram se inserir no mercado (Pablo Gentili, 1996).

Em resposta ao desemprego e à precarização das relações de trabalho, o governo federal brasileiro vislumbra, no seu programa Brasil em Ação, com o Plano Nacional de Educação Profissional – PLANFOR, atingir 20% da População Economicamente Ativa. No próximo capítulo apresentar-se-ão os aspectos teórico-conceituais e operacionais do Plano Nacional de Educação Profissional. E finalmente, a pesquisa empírica, o estudo de caso, e a apresentação e análise dos dados, bem como as respectivas considerações teóricas.

CAPÍTULO 4

O UNIVERSO DA PESQUISA: ESTUDO DE CASO

“A literatura que resgata criticamente a disputa das concepções e políticas do ensino técnico profissional ao longo deste último meio século, é abundante. Em recente análise Cunha (1997) analisa as políticas de gestão que relacionam ensino médio e ensino profissionalizante, neste longo período, e as denomina de zig-zag, para caracterizar as descontinuidade, avanços e retrocessos” (Frigotto, 1997: 4).

4.1. O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - PLANFOR

O Plano Nacional de Educação Profissional faz parte das políticas públicas de educação profissional e de geração de empregos, e objetiva a *empregabilidade do trabalhador, em especial daqueles sem acesso ou com restrição de acesso a sistemas e alternativas usuais de educação profissional* (Caderno de HB's. Entendendo cidadania e trabalho, FETESC) bem como articular gradativa e crescentemente a capacidade de qualificação, através de diversas agências contratadas, de modo a atingir, a partir de 1999, oferta suficiente para atender a pelo menos 20% da População Economicamente Ativa - PEA, ofertando programas de *habilidades básicas, específicas e de gestão*.

No Brasil, o atual cenário de educação profissional é extremamente difícil de ser configurado, uma vez que inclui diversas clientelas (jovens, adultos empregados, desempregados, pessoas com dificuldades variadas) com qualificação em diferentes níveis, requalificação, reconversão profissional, e múltiplas competências, entre outros.

Tal configuração passa desde logo pelo repensar da educação, geral, profissional e fundamentalmente da educação básica, no plano teórico-conceitual, pedagógico, político e de gestão em face da crescente difusão de um perfil de competências no mercado de trabalho. Começa a perder sentido a dicotomia “educação – profissionalização” e a correspondente separação de campos de atuação entre instituições educacionais e de formação profissional. Trabalho e cidadania, competência e consciência, não podem ser vistos como dimensões

distintas, mas reclamam desenvolvimento integral do indivíduo que, ao mesmo tempo é trabalhador e cidadão, competente, consciente, qualificado ou não (Ammann, 1987).

Segundo Ammann (1987), em 1976, quando foi criado o Sistema Nacional de Formação de Mão-de-obra - SNFMO, constituído "pelo conjunto de órgãos, do setor público ou privado, destinado a proporcionar oportunidades de formação, qualificação, aperfeiçoamento e treinamento profissional ao trabalhador, em todos os níveis" (Decreto n.º 77.362), foram mencionados explicitamente os órgãos SENAI, SENAC e SENAR.

Os cursos profissionalizantes foram desvinculados do sistema educacional, onde o sistema "S" tornou-se fundamental para o processo de qualificação do trabalhador brasileiro. O Brasil passa a demandar, em função das instalações de multinacionais, profissionais com formação técnica diferenciada. E é por meio de programas de educação profissional para a PEA, como o PLANFOR, que a mão-de-obra, através de cursos, vem sendo qualificada. O Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra passou a ser referência para o atual Plano Nacional de Educação Profissional .

O PLANFOR enquanto programa de educação profissional mantido com recursos do Fundo do Amparo ao Trabalhador – FAT e sob a égide do Ministério do Trabalho, objetiva articular gradativa e crescentemente a capacidade de qualificação, através de diversas agências contratadas, de modo a atingir a partir de 1999, oferta suficiente para atender pelo menos 20% da PEA, ofertando programas de *habilidades básicas, específicas e de gestão*.

As *habilidades básicas*, entendidas como o domínio funcional da leitura, escrita e cálculo, no contexto do cotidiano pessoal e profissional, além de outros aspectos cognitivos e relacionais - como raciocínio e capacidade de abstração – são necessárias tanto para trabalhar como para viver na sociedade moderna. Estas habilidades estão vinculadas a uma carga horária de 20% do total da carga horária das *habilidades específicas*.

As *habilidades específicas*, definidas dentro do programa como atitudes, conhecimentos técnicos e competências demandadas por ocupações do mercado de trabalho, dizem respeito aos saberes - saber-fazer e saber-ser - exigidos pelos postos, profissões ou trabalhos em uma ou mais áreas correlatas, tendo em vista especialmente os processos de reestruturação produtiva¹⁸ que atingem tanto empresas de ponta como as de pequeno porte e mesmo o mercado informal.

¹⁸ Ver Dedecca (1996).

E as *habilidades de gestão*, compreendidas como competências de autogestão, associativas e de empreendimento, de trabalho em equipes, são fundamentais para a geração de trabalho e renda.

A empregabilidade do trabalhador, em especial daqueles sem acesso ou com restrição de acesso a sistemas e alternativas usuais de educação profissional, passa a ser o grande objetivo do PLANFOR (Caderno de HB's. Entendendo cidadania e trabalho, FETESC). Pois para um grande contingente de trabalhadores, estes cursos são a única via de acesso ao mundo do conhecimento e de uma aprendizagem sistematizada para a qualificação.

Para que o Plano Nacional de Educação Profissional possa integrar-se ao Plano Brasil em Ação, vem sendo implementado de forma descentralizada, por meio de dois mecanismos:

- Planos Estaduais de Qualificação - PEQ's, que por sua vez são elaborados e coordenados sob a égide das Secretarias de Trabalho dos Estados, sob orientação das Comissões Estaduais de Emprego e dos organismos tripartite e paritários que atuam na esfera dos Estados (podendo haver também Comissões Municipais com a mesma finalidade). Os PEQ's oferecem programas de educação profissional, executados por meio de toda a rede de instituições públicas e privadas de educação profissional do país, com atendimento preferencial a desempregados, como já foi citado anteriormente; e
- parcerias, mediante protocolos e acordos de cooperação técnica, firmados com outros Ministérios, com o Sistema S e outros organismos - executoras -, tendo dois focos principais:
 - incluir, de forma explícita e com previsão de financiamento, a questão da qualificação, requalificação e recolocação de trabalhadores atingidos por processos de modernização e/ou reestruturação do setor público ou privado; e
 - ampliar e/ou reorientar a oferta de educação profissional para trabalhadores e desempregados.

A Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social da Família (SDF), através do atendimento integrado do Sistema Nacional de Emprego - SINE/SC, apoiada pelos Conselhos

Municipais e Estadual de Trabalho e Emprego e em parceria com as entidades de formação profissional, instituições governamentais e não governamentais, tem o papel de articuladora e incentivadora das atividades, dando condições operacionais, com recursos oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, a toda proposta de qualificação e requalificação dos trabalhadores catarinenses.

O Sistema Nacional de Empregos - SINE/SC, ligado à Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social e da Família, desenvolve uma série de programas, quais sejam: Intermediação de Mão-de-Obra, Informação e Análise do Mercado de Trabalho, Geração de Empregos e Renda, Qualificação e Requalificação Profissional e Seguro Desemprego.

Em janeiro de 1995, foi criado o Conselho Estadual de Trabalho e Emprego – CETE, com o objetivo de estabelecer, acompanhar e avaliar as ações na área do trabalho no âmbito estadual, atendendo a Resolução n.º 80, de 19 de abril de 1995, do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador - CODEFAT. Este conselho tem a missão de garantir a participação da sociedade civil no desenvolvimento e articulação das políticas públicas de emprego, buscando cumprir o princípio constitucional da descentralização de ações. Possui caráter tripartite e partidário, já que sua composição se faz de forma colegiada com a representação dos segmentos dos trabalhadores, empregadores e governo.

Em contrapartida, o Conselho Municipal de Trabalho e Emprego - CMTE - é constituído por representantes dos trabalhadores, empregadores e do governo, em igual número e com mesmo poder de decisão (tripartite e partidário), sendo criado por decreto municipal. Este conselho tem por finalidade, no âmbito municipal, acompanhar e avaliar as ações do Programa SINE/SC, realizar o Fórum de Qualificação Profissional, elevando as prioridades do município de maneira a atender as diversas demandas e vocações econômicas, e aprovar, acompanhar e avaliar os cursos de qualificação e requalificação profissional indicados pelo Fórum.

Entretanto, o Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, que é o provedor dos recursos para todos estes programas, é constituído pelos recursos arrecadados nos programas PIS/PASEP, além de parte de arrecadação do imposto sindical. Os recursos do FAT são destinados principalmente aos programas de seguro-desemprego, do PROGER, PROEMPREGO e Capacitação Profissional. Todos os recursos advindos do FAT são geridos pelo CODEFAT, que é composto por representantes do Ministério do Trabalho, das entidades sindicais e patronais. O processo decisório é tripartite e partidário, com os três segmentos participantes alternando-se na ocupação da presidência do Conselho.

E, finalmente, as Entidades de Formação Profissional – executoras. São entidades contratadas para a execução do Programa de Educação Profissional em toda sua extensão, devendo participar dos Fóruns e da negociação em nível Regional e Estadual, elaborar e apresentar proposta de trabalho do Programa de Educação Profissional à SDF/SINE, executar as propostas aprovadas e encaminhar relatório conclusivo.

O módulo de habilidades básicas é uma das inovações do Plano Nacional de Educação Profissional, que, segundo este estudo de caso, está aprovado pelos trabalhadores. A proposta metodológica para o desenvolvimento das Habilidades Básicas do Programa de Qualificação Profissional/SC, adota como princípio fundamental a *interdisciplinariedade*.¹⁹ Propõe desenvolver um processo pedagógico voltado para uma visão crítica da realidade na qual o aluno/trabalhador-cidadão está inserido e interagindo. Pretende-se situar o aluno no seu tempo e espaço, desenvolvendo maior consciência de sua cidadania. A etapa das habilidades básicas objetiva trabalhar temas do cotidiano da sociedade atual, chamada de "sociedade do conhecimento", na perspectiva de desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão, de crítica, de criação e de ação diante de novos desafios (Doc. Básico, Consulprev).

Segundo o mesmo documento, o material se apresenta em forma de blocos destacáveis, por tema e subtemas. Durante a exploração de cada assunto, para estudo dos conteúdos, cada participante recebe o conjunto de páginas a ele referentes, com exercícios intercalados para fixação da aprendizagem. Além dos espaços consignados para que os exercícios possam ser respondidos, no próprio conjunto de material foram adicionadas folhas em azul de modo a evitar que os alunos necessitem de cadernos ou materiais adicionais para a realização das tarefas. Cada participante recebe, ainda, uma caneta e uma pasta, onde vai guardando os textos distribuídos e trabalhados a cada aula para, ao final, compor o KIT completo dos assuntos tratados durante a execução do PEQ.

O módulo de habilidades básicas não contém em si um caráter avaliativo que impeça o participante de ingressar na fase subsequente. No entanto, é pré-requisito para que o aluno possa participar da fase seguinte, que são as habilidades específicas. O que se espera enquanto objetivo é que, ao final, o aluno apresente alguns comportamentos de saída. O grande problema é como avaliar, uma vez que o módulo não contém instrumentos de avaliação e o curso, por não ter continuidade, impossibilita um acompanhamento da aprendizagem do sujeito.

¹⁹ Na literatura consultada acerca do PLANFOR, não está claro quais as concepções que fundamentam esta interdisciplinaridade.

Estes cursos são legitimados pelo *Forum*, que se reúne no início de cada ano. Participam deste as empresas contratadas, representantes do SINE, representantes do Conselho Estadual de Trabalho, representantes da comunidade, sindicatos patronais, sindicatos de empregados e representante do governo municipal.

“Definidos os cursos perguntam-se: contratada x (responsável pela operacionalização dos cursos) quantas horas tem este treinamento? A contratada x responde: 120 horas. O representante X: mas não está muito extenso? Quem sabe 100 horas? No final a contratada X acabou ganhando 100 cursos, pois seu poder de persuasão aos “representantes” foi mais eficiente. Esta contratada tem em média 48 horas para apresentar o conteúdo programático dos cursos os quais executará” (notas do autor).

Estes “representantes” são os que definem quais cursos serão oferecidos, qual a carga horária, etc. Os aspectos referentes ao planejamento educacional deságuam num mar de técnicos, onde os mesmos desconhecem as questões subjetivas que permeiam a avaliação da aprendizagem e que, *a priori*, são definidas sem critérios. Discutiu-se em Kuenzer, anteriormente, de que falta ao técnico de planejamento a consideração das questões subjetivas do processo de ensino e aprendizagem, tampouco de avaliação. Entretanto, são estes tecnoburocratas que em última instância definem os cursos. Viu-se que o conhecimento da demanda é fundamental; neste caso, evidencia-se o desconhecimento da necessidade de cursos a partir da realidade do sujeito, ou seja da demanda.

“parece um balcão de negociações, onde as contratadas encarregadas de vender seus cursos para os empregados, legitimam quais os cursos que serão ministrados, bem como a carga horária. Tentam de forma persuasiva fazer com que os representantes da comunidade escolham entre os cursos que elas têm a lhes oferecer” (notas do autor).

Entretanto não é legítima esta representatividade, uma vez que não existe pesquisa de demanda. Pergunta-se: representar o quê? Para quê? Para quem?

Um Programa de educação profissional que desconhece a demanda é no mínimo ingênuo e, desta maneira, distancia-se da ergonomia enquanto dimensão da onilateralidade, ou seja, existe um vazio nas questões ergonômicas no que se refere à organização dos cursos. Também há um vazio em se tratando das discussões acerca da importância da avaliação de

aprendizagem no âmbito do PLANFOR - avaliação dentro de uma perspectiva mediadora defendida por Hoffmann.

É neste *Forum* que, em última instância, os respectivos representantes das instituições encarregadas da distribuição de verbas autorizam, selecionam os cursos que acontecem em cima de uma pseudo demanda, desconsiderando muitas vezes ou quase sempre a economia local, o perfil da população a ser qualificada, bem como as disparidades etárias, sócio-econômicas ou escolares, sem contar o desconhecimento da necessidade do mercado de trabalho local. Pois, segundo técnicos do SINE, as vezes o *Forum* acaba priorizando cursos que estão distantes da realidade econômica local, e segundo o estudo de caso, não têm aplicabilidade.

De olho no fundo público, como por exemplo os vultuosos recursos do FAT, inúmeras empresas, grupos, ONGs, buscam se habilitar para as mais diversas iniciativas, contraditoriamente em cima de demandas dos trabalhadores, mas altamente questionáveis pelo seu caráter reducionista e mistificador (Frigotto, 1996).

4.2. A PESQUISA EMPÍRICA

Esta fase do estudo ocorreu no período de 1997 a 1998 no Município de Biguaçu Estado de Santa Catarina, que é formado basicamente por quatro correntes étnicas: açorianos, negros, alemães e colonos italianos, estes um grupo minoritário, e, portanto, pouco expressivo. A população residente no município de Biguaçu esboça, desde 1970 até o ano de 1998, o panorama de crescimento populacional explicitado no quadro 3, a seguir:

Quadro 3. População residente no município de Biguaçu – SC – Período: 1970 a 1998.

ANO	URBANA	RURAL	TOTAL
1970	6.240	9.097	15.337
1980	16.101	5.333	21.434
1991	28.207	5.856	34.063
1996	33.795	6.147	39.942
1997	34.762	6.328	41.090
1998	35.733	6.505	42.238

Fonte: Caixa Econômica Federal - Perfil Síntese do Município de Biguaçu - SC – Parcerias para o Desenvolvimento. Relatório Interno. Florianópolis : mai, 1999.²⁰

A população atual de Biguaçu, segundo estimativas do IBGE, é de 42.238 habitantes, sendo que destes, 35.733 habitantes (84,6%) concentram-se na área urbana e 6.505 habitantes, ou seja, 15,4%, encontram-se na área rural. Fica evidente que a população do município é predominantemente urbana. Este crescimento populacional aponta para várias perspectivas, movendo um processo contínuo e acelerado de adensamento urbano, pois essas ocupações ocorrem em terrenos de área de preservação, manguezais e mata atlântica, gerando problemas de ordem sócio-econômica e ambiental.

O município de Biguaçu abriga oito empresas de minerais não metálicos, nove de metalurgia, três de materiais plásticos, uma têxtil, dezesseis de produtos alimentícios e treze no ramo mobiliário. Em contrapartida, a economia informal no setor do comércio (terciário) é formada principalmente por sacoleiros que comercializam produtos trazidos do Paraguai, tais como: cosméticos, perfumaria, brinquedos, roupas e produtos eletrônicos. No setor de prestação de serviços existe um número significativo de profissionais da construção civil, tais como pedreiros, serventes, pintores, carpinteiros, etc. Outro ramo que absorve mão-de-obra na

²⁰ Perfil Síntese do Município de Biguaçu – SC. Consta que no período de 1970 a 1998 os municípios atingiram os seguintes índices de crescimento: BIGUAÇU: 3,4; PALHOÇA: 3,33; SÃO JOSÉ: 1,64; FPÓLIS: 1,03 e SC: 1,42.

economia informal é o setor de fabricação de móveis, através de pequenos negócios familiares (Perfil Síntese do Município de Biguaçu-SC – 05/99).

Os pressupostos que nortearam a escolha pelo município de Biguaçu-SC como região onde ocorreu o estudo de caso, devem-se às seguintes considerações: (1) por ser um dos municípios da grande Florianópolis que apresentou a maior taxa de crescimento populacional nos últimos anos, (2) por possuir um parque de empresas que contempla os três setores da economia, (3) e por considerar que os planos de educação profissional que acontecem nestas unidades municipais são concebidos a partir de planos estaduais e estes planos tomam como orientação nas ações de qualificação as demandas levantadas a partir de cada municipalidade.

Estes cursos atingiram uma população de aproximadamente 74 (setenta e quatro) pessoas que participaram do módulo de habilidades básicas nos cursos de: mecânica básica, recepcionista com enfoque em informática e tecelagem. O autor ministrou as habilidades básicas nestes cursos sendo que no curso de recepcionista com enfoque em informática o autor ministra tanto as habilidades básicas quanto as habilidades específicas.

4.3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

“Além do recorte espacial, em se tratando de pesquisa social, o lugar primordial é o ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social. Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica para transformá-los em objetos de estudo. Partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo torna-se um palco de manifestações e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos” (Minayo, 1996: 54).

O Caminho metodológico percorrido neste estudo é o da metodologia qualitativa, que, segundo Minayo (1996), responde a questões muito particulares. A qualitativa preocupa-se, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

“Esses métodos têm como foco interrogar sobre fenômenos que ocorrem com os seres humanos na vida social e estão calcados em princípios da ciência não positivista. São esses métodos que permitem não somente ampliar teorias e conhecimentos já existentes sobre a realidade social, mas especialmente a construção de marcos teóricos, a partir dos próprios dados da realidade estudada e que, posteriormente, servirão de referenciais para outros estudos” (Patricio, 1999: 64-65).

Desta forma, a metodologia qualitativa considera que o fenômeno ou processo social deve ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelo sujeito. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e o social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou "objetos sociais" apresentam (Minayo, 1996).

A pesquisa qualitativa, pelas técnicas utilizadas, não apresenta ruptura entre a coleta e a interpretação dos dados; ao contrário, todo o processo acontece em constante sintonia desde o objeto de estudo, a elaboração dos instrumentos de coleta de dados até a literatura acerca das informações obtidas. Existe um fluxo constante de informações que são levantadas e logo após interpretadas, podendo surgir novos pressupostos, o que requer outra busca de dados. Triviños (1992).

A interpretação de dados, chamada de análise de conteúdo por Minayo (1993), *“é uma técnica de pesquisa para descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações e tendo por fim interpretá-los”* Berelson (*apud* Minayo, 1996: 200), baseou-se fundamentalmente nos seguintes pontos: (1) na seleção das categorias (obtidas através das respostas de entrevistas semi-estruturadas, questionários, notas de campo e análise documental); e (2) na fundamentação teórica.

É na *praxis* que este estudo se fundamenta pois *“nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática* (Minayo, 1996: 17). Esta autora entende por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação, ou seja, as questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas.

As informações que sustentam as discussões desta análise, foram coletadas através de: questionários, diário de campo, consulta a documentos, entrevistas e observação participante.

Também acompanhou-se um grupo de quatro alunos durante um período de quatro meses objetivando acompanhar sua movimentação no mercado de trabalho formal após ter frequentado um dos cursos do PLANFOR.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em se tratando dos técnicos do SINE, alunos, contratadas e técnicos dos conselhos de emprego e renda municipais e estaduais. No transcorrer deste estudo, primeiramente são realizadas as anotações do diário de campo, das entrevistas e da observação participante. Após esta etapa, são analisadas e selecionadas as categorias que emergiram das anotações e respostas, obtidas através de técnicas já citadas.

As categorias foram tratadas dentro de uma perspectiva qualitativa que, segundo Minayo (1994), é sempre tateante, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos constituindo-se no caminho metodológico e instrumental que direciona o objeto pesquisado.

O passo seguinte foi agrupar as categorias de acordo com o grupo a que pertenciam de forma a facilitar a descrição e entendimento das mesmas. Com base na metodologia qualitativa, observou-se as categorias levantadas - alunos, professores, executoras e técnicos do SINE - para uma possível relação teórico-prática.

Assim foram analisadas as principais categorias, as quais serão apresentadas no próximo tópico.

4.4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

“Partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos” (Minayo, 1996: 54).

O Plano Nacional de Educação Profissional surge como uma luz no fim do túnel para muitos trabalhadores, pois os mesmos reconhecem sua importância para o seu processo de qualificação, principalmente do módulo de habilidades básicas. Neste módulo são abordados assuntos que desencadeiam questionamentos, e estes são responsáveis por avanços significativos na vida de muitos trabalhadores, tanto do ponto de vista profissional quanto

pessoal, pois os fazem refletir sobre a realidade em que se vive, social, política e econômica, ao mesmo tempo que os estimula a (re)pensar sua condição de cidadania e postura política.

Trata-se, portanto, de descrever as experiências de campo sob a luz do referencial teórico esboçado no curso deste estudo, conforme explicitado nos aspectos metodológicos.

“Muitas vezes existem várias pessoas que queriam fazer algum curso só que não teve oportunidade e este curso faz as pessoas a sair do seu mundinho a querer ampliar o seu conhecimento”.

“Incentiva os debates de assuntos polêmicos, a política, a integração, a despertar o interesse das pessoas pela natureza, etc.”

“Eu acho muito bom. A gente fala sobre muitas coisas da nossas vidas e discute entre nós.”

“O cidadão tem direito de saber qual o seu papel dentro da sociedade, com esses conhecimentos terá condições de exigir os seus direitos e também terá oportunidade de participar com suas obrigações”.

Para esse contingente, a única alternativa de apropriação do saber sobre o trabalho, de forma sistematizada passa a ser os cursos do PLANFOR. Configura-se, deste modo, a necessidade premente de se propor formas de avaliação de aprendizagem e de resultados, segundo as perspectiva defendidas por Hoffmann e Demo no primeiro capítulo, pois entende-se que a avaliação de aprendizagem seja importante e está intimamente ligada com a performance do sujeito no mercado de trabalho.

“Eu ainda não arrumei emprego, mas eu cresci muito como pessoa”.

As relações do mundo do trabalho no âmbito do PLANFOR tornam-se mais complexas quando o sujeito não consegue se inserir no mercado de trabalho formal, mas no entanto obtém um crescimento pessoal. Começa a perceber seus direitos de cidadania e a exercitar seu senso crítico. Passa a perceber a política enquanto recurso e instrumento para uma mudança. E fundamentalmente começa a perceber a importância da qualidade de vida. Isto posto, há de se postular a possibilidade de uma qualificação, não do ponto de vista do mercado de trabalho mas também para a vida.

"Eu nunca fiz um curso, eu aprendi tudo sozinho empacoto ovos. tenho uma folga mês, geralmente é no Domingo"²¹

Segundo Kuenzer (1987), o trabalhador pode elaborar um saber eminentemente prático, fruto de suas experiências empíricas, que, sendo parciais em função da divisão técnica do trabalho, originam um saber igualmente parcial e fragmentado. Por outro lado, prossegue a mesma autora, à medida que esse trabalhador não tem acesso à escola e, portanto, aos princípios teóricos e metodológicos que explicam sua prática, o saber por ele produzido reveste-se de reduzido nível de sistematização teórica, permanecendo ao nível do senso comum.

Através deste processo, permeado pela exploração, pela desqualificação e pelo desrespeito, o trabalhador se percebe como sujeito de direitos, desenvolvendo um saber que, articulado ao saber jurídico socialmente produzido, do qual ele procura apropriar-se, lhe permite defender-se e reconhecer-se enquanto cidadão. É no entanto nesses momentos que este trabalhador percebe a importância do processo de escolarização como condição de cidadania, uma vez que a apropriação dos conhecimentos básicos, principalmente da leitura e da escrita, significa uma forma de não se deixar enganar (Kuenzer, 1987).

O baixo nível de escolaridade da clientela do PLANFOR, segundo este estudo de caso, constitui-se em elemento que dificulta a prática pedagógica do professor. Dificuldade na medida em que, sob estas condições, o professor deverá facilitar o processo de aprendizagem, tanto para os analfabetos quanto para os escolarizados.

"Um pouco ruim estudar assim como muita gente, gente de todas as idades e grau de escola"

Esta situação evidencia a falta de conhecimento da demanda dos cursos, a falta de critérios na composição das turmas e, fundamentalmente, a falta de instrumentos de avaliação consistentes.

A ausência de instrumentos consistentes²² de avaliação dificulta o conhecimento da realidade do sujeito no mercado de trabalho formal e tolhe a possibilidade do aluno manifestar-se propondo inferências para os próximos cursos, num processo dialético de ação

²¹ Fala de um trabalhador que participou do curso de mecânica básica.

²² Entende-se por instrumentos consistentes de avaliação, instrumentos elaborados a partir da realidade do sujeito, ou seja, na realidade concreta onde os cursos ocorrem. E a base teórica para esta elaboração encontra-se na abordagem qualitativa. Ver: Minayo (1991; 1996) e Patrício (1997).

reflexão e ação. A inexistência de instrumentos consistentes de avaliação, e conseqüentemente de critérios quando na composição das turmas é evidente, na medida em que não existe seleção por idade, nível de escolaridade, preferência, experiência, etc.

Entende-se que a inserção do sujeito no mercado de trabalho formal, que frequenta um dos cursos do PLANFOR, está intimamente relacionada com a avaliação de aprendizagem, ou seja, se o que foi ensinado foi significativamente apreendido pelo aluno, pois em decorrência ter-se-á sua inclusão ou não no mercado de trabalho.

As disparidades, sejam etárias, escolares, sociais ou econômicas, interferem na aprendizagem tanto do escolarizado como do não escolarizado, do jovem ao idoso. Estas disparidades comprometem os objetivos do curso e do PLANFOR. E neste sentido, a avaliação, numa perspectiva mediadora defendida por Hoffmann, se faz importante.

“Professor vai ter prova? Como vai ser? O senhor vai pedir o quê? Vai ter certificado?”

Não se constata por parte dos professores dos cursos do PLANFOR preocupações acerca do processo de avaliação de aprendizagem. Se para Hoffmann a avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem, no universo pesquisado a avaliação da aprendizagem é fragmentada, pois a mesma não é considerada pelos professores.

Neste sentido destaca-se a importância da PLANFOR dispor de instrumentos consistentes de avaliação que espelhem seus resultados qualificantes no mercado de trabalho objetivando uma reflexão da ação. Pois o aluno percebe que utilizará os conteúdos que estão sendo discutidos em sala, se não no mercado de trabalho ao menos em sua cotidianidade. Entretanto, mesmo sem possuir o conhecimento teórico sistematizado, o aluno, sente a necessidade de avaliar e ser avaliado, pois faz expectativas em relação ao curso.

É natural, portanto que haja cobrança da avaliação por parte dos alunos. Uma avaliação não como é feita, onde as instituições contratadas preenchem formulários com dados quantitativos que não refletem a realidade concreta em que os cursos ocorrem. Constata-se também que os dados coletados não são trabalhados qualitativamente. Pois não há inferência nos cursos por parte dos alunos - *a priori*, as inferências são sempre dos professores, que planejam e selecionam os conteúdos dentro da carga horária determinada pelo *Forum*.

"A grande maioria dos trabalhadores, às vezes por não gostar de um determinado assunto, até mesmo de conversar sobre ele, neste curso aprende a ver as coisas de outra maneira. Mesmo não gostando devemos nos informar e praticar".

O conteúdo programático apresenta-se nos cursos enquanto categoria importante, tanto para os trabalhadores como para os professores. Para os trabalhadores, a importância dos conteúdos reflete-se na aplicabilidade, se estão relacionados com a realidade do mercado de trabalho local do sujeito, etc. Para o professor, a importância desta categoria implica em selecionar os conteúdos que considera os mais significativos, tendo em vista a necessidade do mercado de trabalho e os objetivos do curso, e fundamentalmente, distribuí-los dentro da carga horária estabelecida pelo *Forum* regional.

Considerando a seleção dos conteúdos a partir de objetivos centrados nas demandas do mercado de trabalho, se faz necessário que o aluno, tanto do ponto de vista da organização do curso quanto dos aspectos pedagógicos, proponha inferências pois é ele, em última instância, quem sabe se os conteúdos estão sendo significativos para si ou não no mercado de trabalho. E neste caso, especificamente, os mecanismos de avaliação para captar a cotidianidade destes jovens que sonham em entrar no mercado de trabalho são inconsistentes do ponto de vista qualitativo.

Tanto a avaliação de aprendizagem quanto a de reação ou a de resultados, devem ter como referência os conteúdos trabalhados. Pois não se pode exigir que se meça, quando só foi ensinado a pesar. Para a avaliação enquanto processo mediador, a seleção do conteúdo programático é fundamental, pois é a partir desta seleção que desencadear-se-á o processo de avaliação mediadora, além de constituir-se numa categoria importante para o processo de qualificação do trabalhador.

Entretanto a seleção dos conteúdos é questionável da forma como é feita convencionalmente, assim como a carga horária, pois é o professor quem seleciona os conteúdos, organiza, isto é, hierarquiza no sentido de facilitar a compreensão por parte do aluno. O professor deve analisar, cuidadosamente, o conteúdo que vai transmitir, distribuindo-o pelo tempo disponível, de maneira que todas as aulas sejam bem aproveitadas. Segundo o estudo de caso, somente um dos seis professores que participaram da pesquisa tinha formação na área pedagógica.

A avaliação de aprendizagem dentro de uma perspectiva mediadora possui relações estreitas com os conteúdos selecionados bem como com a carga horária que os mesmos são trabalhados. Hoffmann (1997) postula que as salas de aulas possuem números de alunos excessivos e que o tempo de permanência de professores e alunos é insuficiente para um convívio e conseqüentemente uma avaliação justa e mediadora. Desta forma tanto o conteúdo programático quanto a carga horária encontram-se imbricados no centro deste debate, não podendo ser dissociados do processo de ensino-aprendizagem.

"Deveria ter continuação" "a qualidade do curso foi muito boa"; "foi muito rápido"; "pouco tempo"; "mais horas".

"Sim, teria que ser por mais tempo, porque não conseguimos aprender tudo, e também é bom ter conhecimento, etc."

"O curso foi ótimo a única crítica que tenho à fazer é que deveria ter mais horas aulas no módulo da língua espanhola, pois é pouca a carga horária para este módulo".

A carga horária em que os cursos ocorrem passa a ser considerada importante pelos trabalhadores na medida em que eles percebem a importância que estes cursos possam vir a ter em suas vidas. Sob a ótica do trabalhador, este tempo não vem sendo suficiente para a aprendizagem dos conteúdos programáticos. Tanto o conteúdo quanto a carga horária estão intimamente relacionados, onde uma categoria imbrica-se na outra, na medida em que uma é condicionante para a outra.

A questão que se coloca é a seguinte: a população-alvo que é a origem da demanda está sendo ouvida? Evidencia-se, portanto, a falta de conhecimento da demanda.

Esta carga horária que é tratada no *Forum* deliberativo enquanto elemento que aumenta o custo do curso - uma vez que a maioria dos cálculos são concebidos tendo como base o valor-hora - é, ao mesmo tempo, fator determinante para que o professor tenha que adaptar os conteúdos de acordo com o tempo disponível.

O procedimento de distribuir 20% da carga horária total do curso para as habilidades básicas faz com que os cursos que tenham uma carga horária maior tenham conseqüentemente uma carga horária das habilidades básicas mais extensa, e vice-versa. Reside neste procedimento o que se pode chamar de equívoco pedagógico, ou seja, nos cursos de carga

horária pequena o professor terá que suprimir alguns conteúdos. Pois especificamente neste caso, fica a cargo do professor selecionar os conteúdos dentro do tempo disponível.

Outro equívoco: não se tem uma carga horária única para as habilidades básicas. Esta definição da carga horária única objetiva garantir um espaço para as habilidades básicas, no qual se possa de fato trabalhar as questões propostas pelo módulo (cidadania, ecologia, etc...), evitando, de um lado, o corte em conteúdos e discussões que são relevantes para a questão da empregabilidade e, de outro, o “enchimento de lingüiça²³” quando a carga horária é extensa.

Esta seleção é feita pelo próprio professor, em última instância o efetivador do PLANFOR em sala de aula, que muitas vezes não tem preparo pedagógico. Isto faz com que seus critérios de seleção acabem sendo próprios, sem nenhuma direção pedagógica, ainda que voltados para os objetivos do programa.

Os conteúdos ficam condicionados à carga horária, que por sua vez é definida no *Forum*, e têm que ser adaptados. Para uma professora de Língua Espanhola:

”A dificuldade maior está centrada na carga horária dos cursos. Como instrutora de espanhol, uma língua estrangeira, ainda infelizmente, ”desconhecida” dos alunos, torna-se impossível trabalhar a língua em 32 ou 40 horas que constam nos programas (receptionista/atendente). O ideal seria no mínimo 70 horas de L.E para uma boa formação. Dos 3 cursos que ministrei em todos houve o pedido de mais horas para L.E.”²⁴

Este é um aspecto importante a ser discutido e, neste caso particularmente, a continuidade é imprescindível. Pois se alguns cursos são organizados em seu conteúdo a partir da carga horária o resultado qualificante é algo questionável, além do que corre-se riscos de cair num processo de qualificação em massa. Para esta professora, a carga horária dos cursos de língua espanhola é insuficiente pois, dentro da experiência dela, é impossível um aluno aprender uma língua em 30 horas. A importância da carga horária emerge tanto no módulo de habilidades básicas quanto no módulo de habilidades específicas. Neste cenário, diferentemente do que postula a ergonomia - adequação do trabalho ao homem -, o que

²³ Enchimento de lingüiça; palavras proferidas por um dos fiscais. Certo dia quando chegou na sala de aula para preencher seus formulários. Não havia aula, pois a professora já havia cumprido o conteúdo e a carga horária. O fiscal, novo, não sabia. Referiu-se ao chegar na sala e não encontrar a professora o mesmo disse que a mesma tinha que encher lingüiça e cumprir horário. Proferiu esta frase na frente dos alunos.

²⁴ Fala de uma professora de Língua Espanhola.

percebe-se com o estudo de caso é que acontece uma adequação do homem ao trabalho ou seja, o conteúdo está condicionado à carga horária.

Ao se referir à avaliação a representante de uma executora relata que não existe um “feedback”, não é repassado nada em relação aos resultados de avaliações dos cursos, professores, alunos, ou seja:

“...nem nós que executamos os cursos temos este retorno...”

E, a partir deste desconhecimento, instala-se no interior da sala de aula do PLANFOR uma prática pedagógica desconhecida porque não existe divulgação das práticas adotadas pelos professores. Entretanto, encontros que catalisem o conhecimento e possibilitem trocas de idéias e experiências entre eles e as executoras, podem ser uma alternativa para este impasse. Acredita-se que através destes encontros poderiam compartilhar experiências de práticas pedagógicas, de estratégias de avaliação, etc.

Na medida em que não se percebe interesse por parte dos professores, contratadas e executoras, pelas questões referentes à avaliação de aprendizagem, reação e resultados, trona-se uma prática omissa. Por outro lado não se percebe incentivo a encontros para troca de idéias entre professores e evidencia-se também a falta de reciclagem dos professores que ministram determinados cursos. Neste universo, a avaliação de aprendizagem passa a ser importante para o processo de qualificação e educação profissional do trabalhador.

Percebe-se que a carga horária influencia na seleção dos conteúdos, ou seja, o conteúdo subordina-se a carga horária. Esta prática contribui para a fragmentação do conhecimento. A carga horária, vista sob este prisma, passa a ser elemento que alimenta o processo de qualificação em massa. É em síntese o professor quem organiza, isto é, procede de forma seqüencial, encadeada e hierarquizada no sentido de facilitar a compreensão por parte do aluno e favorecer a aprendizagem. Fica portanto a cargo do professor, às vezes sem preparo pedagógico, analisar cuidadosamente o conteúdo que vai transmitir, distribuindo-o pelo tempo disponível, de maneira que todas as aulas sejam bem aproveitadas.

Entretanto, a carga horária, segundo o estudo de caso, mostra-se insuficiente e é tratada no *Forum* regional enquanto custo/benefício. Nesta prática, ela é dissociada do seu teor pedagógico e imprime-se, por esta via, a prática do mercado, onde o homem é adaptado ao trabalho - e, aqui, especificamente os conteúdos são adaptados a carga horária.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Vale a pena dizer: essa síntese representa o momento de um conjunto de conhecimentos em contínua construção, concebido através de constantes movimentos de ir e vir com o coletivo. Originadas nas interações da vida pessoal, especialmente na dialética de conviver com idéias multiculturais...” (Patrício, 1999:19).

Ao iniciar estas considerações finais é preciso deixar claro que os dados apresentados neste estudo não podem constituir uma generalização dos resultados do PLANFOR, ou seja, não se pode afirmar que o Plano é decadente. O que há são falhas que levam à suposição de que repete-se em diversos pontos do país a mesma realidade verificada no *locus* onde realizou-se este estudo de caso, mas isso não inviabiliza a qualidade do Plano como um todo.

Através desta pesquisa constata-se que o processo de avaliação destes cursos, segundo demonstra o estudo de caso, do Plano Nacional de Educação Profissional, da forma como ocorre, é equivocado tanto do ponto de vista metodológico quanto do pedagógico. Os procedimentos metodológicos realizados na prática avaliativa são de caráter quantitativo, entretanto este enfoque não é o mais apropriado para analisar fenômenos subjetivos. Vale a pena lembrar que os aspectos metodológicos deste estudo fundamentaram-se na metodologia qualitativa. A escolha desta metodologia deveu-se à sua consistência teórica na abordagem da subjetividade dos fenômenos humanos e sociais. As questões pedagógicas referem-se especificamente ao processo de avaliação de aprendizagem, reação e resultados, onde também constatam-se equívocos na prática avaliativa no universo pesquisado.

Pode-se dizer, ainda, que os cursos são executados em cima de demanda altamente questionável²⁵ pelo seu caráter reducionista e limitado, pois acredita-se ser a partir do conhecimento da necessidade de demanda que se avançará tanto no *constructo* teórico quanto no aspecto pragmático. A pesquisa de demanda surge enquanto elemento que contribui para

²⁵ O termo altamente questionável deve-se ao fato de que, segundo estudo de caso, não é realizada pesquisa de

que o Plano Nacional de Educação Profissional possa conhecer de fato as necessidades e os interesses da população alvo.

O estudo mostra também a falta de uma pesquisa de demanda, bem como sua importância. Acredita-se que através da mesma os alunos poderão ter instrumentos para expressarem suas necessidades, opiniões e avaliação referentes aos cursos, pois constatou-se o fato de que não ocorre inferências por parte deles no replanejamento desses cursos.

Entende-se que o trabalho do educador é questionar, provocar debates, provocar dúvidas e instigar questionamentos. Dentro desta concepção levantar-se-á alguns questionamentos: a população alvo, que é a origem da existência deste programa, está sendo ouvida?

Não se trata, evidentemente, de condenar o programa "PLANFOR" e a formação profissional, mas de condenar sua utilização para gerar o conformismo e a pseudo qualificação. Trata-se portanto de denunciar a ilusão qualificante e a coisificação da qualificação que a tecnoburocracia impõe. Esta, reconhece a existência de conflitos, que ela considera como defeitos técnicos, disfunções do sistema que é preciso não revelar, mas camuflar, e, dentro do possível, reintegrar no sistema, recuperando-os para estabelecer a harmonia, a ordem e a segurança. Para a tecnoburocracia, os processos educativos têm de ser harmoniosos, imutáveis, onde todo e qualquer problema deve ser equacionado e resolvido técnica e administrativamente, e não pedagogicamente.

Estas discussões conduzem a se considerar e a entender o processo de fragmentação dos conteúdos programáticos. Ao serem subordinados à carga horária, esfumaça-se a intencionalidade pedagógica dos cursos.

Na perspectiva Taylorista/Fordista, a racionalização dos processos produtivos ficou evidente quanto a principal preocupação de Taylor: a separação de quem planeja dos que operacionalizam, ou seja, do sujeito pensante e do executante. Tal preocupação evidencia-se através do estudo dos tempos e movimentos, onde estes passam a ser controlados visando o aumento da produtividade. Neste paradigma, não são respeitados os limites do trabalhador.

Na gestão participativa, as bases das relações de trabalho são flexíveis - ao contrário do paradigma Taylorista/Fordista, que privilegia os tempos e movimentos -, ganha atenção a subjetividade que permeia as novas ocupações geradas pelo próprio sistema produtivo. Nas empresas nucleares de ponta, por exemplo, já não se adota o paradigma Taylorista/Fordista. A flexibilização das relações de trabalho passam a incorporar elementos da subjetividade, ação e

reflexão, ou seja, sujeito e objeto, e aí emerge uma questão importante para este estudo: o PLANFOR enquanto programa de educação profissional está atingindo seus objetivos em se tratando de qualificar o trabalhador para um mercado com estas características, necessidades e exigências dinâmicas?

Como afirmou-se anteriormente o processo de avaliação de cursos, no universo pesquisado como ocorre, é questionável e sob este aspecto este estudo pretende ser um referencial, um início de um debate acerca de um tema importante para o aperfeiçoamento do programa, uma vez que este trata-se de uma ação social importante para o conjunto dos trabalhadores e principalmente os desempregados. Negar a importância dessas instituições é negar a educação profissional dos trabalhadores.

A prática avaliativa dos cursos, pesquisados, realizada pelas executoras limita-se à avaliação de reação, que não considera os aspectos subjetivos discutidos no capítulo 2 deste estudo. A finalidade desta prática é eminentemente política, pois se se considerar que avaliar é um ato político logo entender-se-á porque no âmbito dos cursos o enfoque quantitativo se faz presente. Assim, a prática avaliativa se reduz a apresentação de dados sem evidenciar uma preocupação mais profunda com os aspectos qualitativos, subjetivos e ergonômicos do processo de avaliação de cursos do PLANFOR.

Entende-se que os critérios, quando no planejamento, definição de cursos, carga horária e seleção de conteúdo programático, devam ser eminentemente pedagógicos e não politiqueros, uma vez que trata-se de educação profissional. E considerando-se que, na atual conjuntura, as políticas públicas se voltam para os excluídos, reforça-se, com isso, a necessidade do fortalecimento de iniciativas de pesquisas, estudos e ações comunitárias que promovam o crescimento e o aperfeiçoamento de programas sociais.

Não dá para negar a importância deste programa para o conjunto da população brasileira, pois, como citado anteriormente, para uma parcela de trabalhadores esta é a única via de acesso à participação de cursos de caráter formativo e de qualificação profissional. No entanto se faz urgente promover discussões acerca do processo de avaliação do Plano Nacional de Educação Profissional, para que se possa avançar num programa reconhecido como importante pelos trabalhadores que por ele passaram.

Não se pode discutir avaliação de aprendizagem numa perspectiva mediadora dissociada do planejamento, do conteúdo programático, da carga horária, do mercado de

trabalho, enfim, de estudos e de pesquisas, nem tampouco da avaliação de reação, resultados ou de egresso.

Nessa medida, compreende-se que as dimensões subjetiva e objetiva no processo de avaliação permitem uma aproximação dos significados que instituem e validam as práticas avaliativas no âmbito dos cursos do Plano Nacional de Educação Profissional.

Na tentativa de sintetizar as reflexões e contribuições deste estudo, afirma-se que uma das suas contribuições mais significativas é desencadear questionamentos e reflexões acerca do processo de avaliação de cursos do PLANFOR.

Acredita-se que os questionamentos e os debates se apresentam enquanto alternativas desencadeadoras de reflexões e possíveis mudanças na metodologia de avaliação vigente, como uma forma de contribuir para o crescimento e o aprimoramento de um programa tão importante para a sociedade brasileira.

Finalmente, pode-se dizer que as contribuições do estudo e os temas que dele emergem, podem ser assim sintetizados:

Contribuições do estudo:

- evidencia a necessidade da pesquisa de demanda;
- evidencia a fragilidade do processo de avaliação de cursos do PLANFOR;
- evidencia a falta de critérios pedagógicos no momento do planejamento dos cursos;
- evidencia a falta de comunicação entre as executoras, instituições e professores;
- no âmbito da avaliação de aprendizagem não se constata uma prática avaliativa nem a utilização ou aplicação de instrumentos de avaliação pelos professores;
- a carga horária dos cursos, *a priori* é definida no *Forum*, e os cursos submetidos a carga horária; e
- a avaliação de reação, como é feita, não possibilita inferência nos cursos por parte dos alunos, caracterizando, assim, uma avaliação *pro-forma*.

Perspectivas e propostas para novas pesquisas:

- desenvolvimento de uma metodologia de avaliação através de pesquisa;
- programa de capacitação para professores na área pedagógica;
- acompanhamento pelo professor da avaliação de reação, para subsidiar seus próximos planejamentos;
- pesquisa de resultados ou egresso, através da qual constata-se os resultados qualificantes do PLANFOR no mercado de trabalho;
- seminários para discutir avaliação envolvendo; executoras, SINE, SDF e professores;
- avaliação das executoras; e
- acompanhamento no cumprimento das cláusulas do edital quando os cursos são adjudicados via processo de licitação pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMMANN, P. **As teorias e a prática da formação profissional**. Brasília, MTb/ SMO, 1987.
- BRASIL. ETFSC - Escola Técnica Federal De Santa Catarina. FETESC - Fundação de Ensino Técnico de Santa Catarina; SINE/SC. **Habilidades Básicas**. Comunicação e Expressão – Área – Comércio e Serviços. Florianópolis : SINE/SC, s. d. (Mímeo).
- _____. **Habilidades Básicas**. Entendendo cidadania e trabalho. Florianópolis : SINE/SC, s. d. (Mímeo).
- _____. **Metodologia de Ensino**. Florianópolis : SINE/SC, s. d. (Mímeo).
- BRASIL Presidente (1995- : F.H. Cardoso). **O mercado de trabalho e a geração de empregos** / Fernando Henrique Cardoso. 2. Ed. Brasília : Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, 1997.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. **Plano de Ação**. Um compromisso com a mudança – 1996-1998. Brasília : MTb, 1996.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. **Educação profissional** : um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília : SEFOR, 1995.
- _____. **Sistema político de emprego e educação profissional** : Implementação de uma política integrada. Brasília : MTb, SEFOR/FAT, 1996.
- _____. **PEQs 1996** : perfil da clientela & avaliação de foco dos programas. Brasília : MTb, SEFOR/FAT, 1997.
- _____. BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. **Educação profissional** : o debate das competências. Brasília : MTb, SEFOR, 1997.
- _____. **Planfor 1996/99 - Plano Nacional de Educação Profissional**. Guia de Planejamento e Execução de Planos e Projetos de Educação Especial. Brasília : MTb, SEFOR/FAT, 1997.
- _____. **Planfor 1996/99** : planos estaduais de qualificação, parcerias nacionais e regionais. avaliação gerencial – 1996 : primeiro ano do triênio. Brasília : MTb, SEFOR, 1997.

- _____. **Planfor – Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador – Avaliação Gerencial** : 2º ano do triênio – resultados até 31/12/97. Brasília : MTb, SEFOR/FAT, 1998.
- _____. **Planfor - Plano Nacional de Educação Profissional. Termos de Referência dos Programas de Educação Profissional. Nacionais, Estaduais, Emergenciais.** Brasília : MTb, SEFOR/FAT/CODEFAT, 1998.
- _____. **Planfor - Plano Nacional de Educação Profissional. Termos de Referência dos Projetos Especiais.** Avaliação, Acompanhamento e Supervisão, cadastro de Executores. Brasília : MTb, SEFOR/FAT/CODEFAT, 1998.
- CAIXA ECONÔMICA FEDERAL - **Perfil Síntese do Município de Biguaçu - SC – Parcerias para o desenvolvimento.** Relatório Interno. Florianópolis : mai, 1999.
- CONSELHO ESTADUAL DE TRABALHO E EMPREGO DE SANTA CATARINA. Resolução nº 16/99 de 19 de janeiro de 1999. Fixa competências na análise de projetos de qualificação profissional relacionados com o PEQ-SC/99. Presidente: Cícero Ricardo França Barbosa. Florianópolis, 19.jan.1999.
- _____. Resolução nº 17/99 de 19 de janeiro de 1999. Fixa critérios sobre a distribuição dos recursos financeiros do FAT e vinculados ao PEQ-SC/99. Presidente: Cícero Ricardo França Barbosa. Florianópolis, 19.jan.1999.
- _____. Resolução nº 18/99 de 19 de janeiro de 1999. Fixa critérios sobre a elaboração / apresentação de projetos / cursos de qualificação profissional de abrangência regional / estadual, visando obter recursos oriundos do FAT para operacionalização do PEQ-SC/99. Presidente: Cícero Ricardo França Barbosa. Florianópolis, fev.1999.
- CONSULPREV LTDA. **Documento Básico. Habilidades Básicas.** Florianópolis, jul.1997 (mimeo).
- DEJOURS, C. A **banalização da injustiça social.** Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- DELUIZ, N. **Formação do trabalhador: produtividade & cidadania.** Rio de Janeiro: Shape, 1995.
- DEDECCA, C. S. In: **Crise e trabalho no Brasil – Modernidade ou volta ao passado?.** São Paulo: Escrita, 1996. (Artigos: Racionalização econômica e heterogeneidade nas relações e nos mercados de trabalho no capitalismo avançado e Mercado de trabalho e exclusão social no Brasil. Com mais dois autores).
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1996.

- _____. (Org). **Educação e crise do trabalho** – perspectivas de final de século. Rio de Janeiro : Vozes, 1998.
- GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo : Cortez, 1984.
- GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis : Vozes, 1996.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo : Loyola, 1992.
- HAGUETTE, T. M. F (et all). **Dialética Hoje**. Petrópolis : Vozes, 1990
- _____. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Rio de Janeiro : Vozes, 1997.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre : Mediação, 1991.
- _____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre : Mediação, 1997.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, A. **A pedagogia da fábrica: as relações de produção e educação do trabalhador**. São Paulo : Cortez, 1985.
- _____. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília : INEP/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. REDUC/Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação, 1987.
- _____. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo : Cortez, 1990.
- _____. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo : Cortez, 1997.
- MACHADO, I. R. S. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo : Cortez, 1989.
- _____. **Educação básica, empregabilidade e competência**. UFMG/Belo Horizonte : 1996. (Mimeo).
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos: terceiro manuscrito**. São Paulo : Abril Cultural, 1974.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo : Autores Associados, 1991.
- MELLO, G. N. de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo : Cortez, 1985.
- MINAYO, M. C. **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro : Vozes, 1991.
- _____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo : Hucitec, 1996.

- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de Conhecimento na empresa**. Trad. Ana Beatriz Rodrigues et Priscilla Martins Celeste. Rio de Janeiro : Campus, 1997.
- PATRÍCIO, Z. M. **Ser Saudável na Felicidade-Prazer: Uma Abordagem Ética e Estética pelo Cuidado Holístico-Ecológico**. Pelotas : UFPel/Editora Universitária, 1996.
- _____; CASAGRANDE, J. L.; ARAUJO, M. F. (Org). **Qualidade de vida do trabalhador**. Uma abordagem qualitativa do ser humano através de novos paradigmas. Florianópolis : Ed. do autor, 1999.
- PETERS, A. *et alii*. **Fim do capitalismo global**. São Paulo : Xamã, 1998.
- PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro : Forense, 1979.
- POCHMANN, M. O custo do trabalho e a competitividade internacional e Mudança e continuidade na organização sindical brasileira no período recente. In: **Crise e trabalho no Brasil – Modernidade ou volta ao passado?**. São Paulo : Escrita, 1996.
- _____. **Inserção ocupacional e o emprego dos jovens**. São Paulo : Geográfica, 1998 (Coleção ABET – Mercado de Trabalho, v.6).
- ROSA, Sany S. da. **Construtivismo e mudança**. São Paulo : Cortez, 1995.
- SANCHIS, E. **Da escola ao desemprego**. Rio de Janeiro : Agir, 1997.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. Campinas-SP : Autores Associados, 1993.
- SENGER, P. M. **A quinta disciplina – arte e prática da organização de aprendizagem**. São Paulo : Best Seller – Círculo do Livro, 1998.
- SILVA, E. B. **Refazendo a fábrica fordista**. São Paulo : Hucitec, 1991.
- SINE/SC. **CAGED – Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – Lei 4923/65**. Mês de referência: abril/98. Florianópolis : SINE/SC, jun.1998.
- _____. **Perfil dos trabalhadores movimentados em Florianópolis**. Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – Lei 4923/65. Período: janeiro de 1996 a dezembro de 1997. Florianópolis : SINE/SC, n. 36, jul.1998.
- _____. **Resenha sobre o mercado de trabalho**. Florianópolis : SINE/SC - Setor de Informação e Análise do Mercado de Trabalho. Florianópolis, nov.1998
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo : Atlas, 1992.
- VIEIRA FILHO, O. **Principais tendências do emprego formal em Santa Catarina. Período: 1986 a 1998**. CAGED - Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – Lei 4923/65. RAIS – Relação Anual de Informações Sociais. Florianópolis : SINE/SC, mar.1999.

- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo : Martins Fontes, 1991.
- WISNER, A. **A inteligência no trabalho: textos selecionados de ergonomia**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo : FUNDACENTRO, 1994.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

- ALVES, Lilian Maria Miranda. **Guia para Formação de Instrutores**. Rio de Janeiro : LTC - Livros Técnicos e Científicos, 1990.
- ALVES, R. **Conversa com gosto de ensinar**. São Paulo : Cortez, 1982.
- AUED, B. W. **Histórias de profissões em Santa Catarina. Ondas Largas Civilizadoras?**. Florianópolis : Ed. Do Autor, 1999.
- BOTH, Ivo José. **Municipalização da educação**. Campinas : Autores Associados, 1997.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. São Paulo : Papyrus, 1996.
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação. A ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo : Cultrix, 1996.
- CASTORINA, J. C. et alii. **O debate Piaget-Wigotsky. A busca de um critério para sua avaliação**. 5. ed. São Paulo : Ed. Ática, 1998.
- CASTRO NETO, M. **A qualidade de vida de um trabalhador no seu microcosmo. O Prazer da ocupação no cotidiano e no sonho da aposentadoria**. In. PATRICIO, Z. M.; CASAGRANDE, J. L.; ARAUJO, M. F. (Org). **Qualidade de vida do trabalhador. Uma abordagem qualitativa do ser humano através de novos paradigmas**. Florianópolis : Ed. do autor, 1999.
- CUNHA, M. S. **O impacto da aids nas relações sociais dos profissionais de saúde: o estigma, a impotência e o medo da morte**. Florianópolis. Dissertação de mestrado do programa de pós-graduação em engenharia de produção. UFSC, 1997.
- DEMO, P. **Metodologia em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1989.
- _____. **Educação e qualidade**. Campinas: Papiros, 1994.
- _____. **Sociologia – uma introdução crítica**. São Paulo: Atlas, 1995.
- _____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **Ciência, ideologia e poder**. São Paulo: Atlas, 1998.

- DIEESE – ESCRITÓRIO REGIONAL DE SANTA CATARINA. **Reestruturação produtiva e emprego na indústria de Santa Catarina**. Estudo Especial. Florianópolis : FAPEU/DIEESE, DEZ.1996.
- FERRETTI, Celso João et alii (Orgs.). **Tecnologias, trabalho e educação**. Um debate multidisciplinar. Petrópolis : Vozes, 1994.
- FIALHO, F.; SANTOS, N. **Manual de Análise Ergonômica no Trabalho**. 2. ed. Curitiba : Gênese Editora, 1997.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.295p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Formação técnico-profissional: avanço ou regressão ao dualismo, fragmentação e reducionismo economicista?** In CONED (2 : 1997 : Belo Horizonte, MG).
- GADOTTI, M. **Escola vivida, escola projetada**. São Paulo: Papirus, 1992.
- _____. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1995.
- HIRATA, N. (Org.). **Sobre o modelo japonês**. São Paulo : EDUSP/Aliança Cultural Brasil-Japão, 1993.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos. O breve século XX: 1914-1991**. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.
- KUENZER, A. **Ensino de 2º grau – o trabalho como princípio educativo**. São Paulo : Cortez, 1992.
- _____. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. In ENDIPE (9 : 1998 : Águas de Lindóia, SP).
- _____ et alii. **Trabalho e educação**. S. 1. : CEDES/ANPED/ANDE/Papirus (Coletânea CBE), s. d.
- LEITE, M. P.; ROQUE, A S. **Modernização tecnológica, relações de trabalho e práticas de resistência**. São Paulo : Iglu, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. **A Democratização da Escola Pública**. São Paulo : Edições Loyola, 1984.
- LIJTENSTEIN, S. **Tendências de Las Políticas Públicas en la Formación para el trabajo en América Latina**. In. ENCUESTRO IBEROAMERICANO POLÍTICAS DE EMPLEO JUVENIL: EL DESAFIO DESDE LOLOCAL (2 : 1998 : Medelin, Colômbia).
- LOPES, Antonia Osima. **Repensando a Didática**. Campinas : Papirus, 1989.
- MAGER, Robert F. **Medindo os objetivos de Ensino**. Porto Alegre : Editora Globo, 1977

- MACHADO, I. R. S. A educação e os desafios das novas tecnologias. In FERRETTI, C. j. et *alii*. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis : Vozes, 1994.
- MARX, K. **O capital** – crítica da economia política – livro 3 – o processo global de produção, volume VI. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil S.A, 1991. Primeira edição 1894.
- MONTMOLLIN, M. **A ergonomia**. Lisboa. : Instituto Piaget, s. d.
- MOOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1999.
- NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Didática Geral Dinâmica**. São Paulo : Editora Atlas S.A , 1987.
- OSBORNE, A. **A nova revolução industrial** – na era dos computadores. São Paulo : McGraw-HIL do Brasil, 1984.
- PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro : Forense, 1973.
- PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro - educação e multimídia**. São Paulo : Papyrus, 1996.
- POCHMANN, M. **Políticas do trabalho e de garantia de renda no capitalismo em mudança**. Um estudo sobre as experiências da França, da Inglaterra, da Itália e do Brasil desde o segundo pós-guerra aos dias de hoje. São Paulo : LTR, 1995.
- RODRIGUES, M. V. C. **Qualidade de Vida no Trabalho: evolução e análise no nível gerencial**. Petrópolis : Vozes, 1995.
- SALM, C. **Escola e Trabalho**. São Paulo : Brasiliense, 1980.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas : Autores Associados, 1997.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo : E.p.u, 1986
- SILVA, M. da Silva. **Controvérsias em didática**. São Paulo : Papyrus, 1995.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Escola e constituição no Conesul: tendência e formalismo**. Porto Alegre : Sagra, 1996.
- ULBRICHT, Vânia Ribas. **Modelagem de um ambiente hipermídia de construção do conhecimento em geometria descritiva**. Florianópolis: UFSC, 1997.
- WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo : Pioneira, 1981.

ANEXOS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS TÉCNICOS DO SINE E EXECUTORAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – PPGE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO TRINDADE – FLORIANÓPOLIS – SC- BRASIL

Nome:
Escolaridade:
Profissão:

QUESTÕES OBSERVADAS

- Como você percebe o processo de avaliação de cursos do PLANFOR?
- É aplicado algum tipo de instrumento de avaliação?
- Existe pesquisa de egresso?
- Quem realiza as avaliações dos cursos?
- Qual a metodologia de avaliação utilizada nos cursos?
- Os professores se reciclam periodicamente?
- Quem é o responsável pela composição das turmas dos cursos?

FORMULÁRIO PARA REGISTRO DAS NOTAS DE CAMPO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – PPGE CAMPUS UNIVERSITÁRIO TRINDADE – FLORIANÓPOLIS – SC- BRASIL	
Evento: Local: Objetivo: Data: Horário	
NOTAS DE CAMPO (descrição de: pessoas, lugares, acontecimentos, atividades, falas, reuniões, palestras, observação, etc.)	OBSERVAÇÕES

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – PPGE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO TRINDADE – FLORIANÓPOLIS – SC- BRASIL**

Nome:

Data de nascimento:

Nacionalidade:

Escolaridade:

Profissão:

Está trabalhando atualmente ? () sim; () não

Exerce sua profissão ? () sim, () não

QUESTÕES OBSERVADAS

- **Cite os aspectos negativos e positivos do curso.**
- **Você já participou de cursos oferecidos pelo SINE? Quais?**
- **Comente sobre o módulo de HB?**
- **Cite os benefícios do curso para sua vida profissional.**
- **Os conteúdos foram significativos para sua vida profissional?**
- **Comente sobre a carga horária dos cursos.**

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – PPGE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO TRINDADE – FLORIANÓPOLIS – SC – BRASIL**

Nome:
Nacionalidade:
Escolaridade:
Profissão:

QUESTÕES OBSERVADAS

- **Qual sua formação acadêmica?**
- **Possui experiência na área de treinamento? Quais?**
- **Cursou alguma disciplina, extra curricular, voltada para metodologia e práticas de ensino?**
- **Participou de algum curso preparatório para atuar como professor nos cursos do PLANFOR?**
- **Quais são os pontos polêmicos discutidos pelos fiscais com os alunos?**
- **É aplicado a avaliação de reação para todos os participantes no final do curso?**
- **Que tipo de avaliação normalmente é efetuada pelos fiscais?**

FORMULÁRIO PARA REGISTRO DAS NOTAS DO PESQUISADOR

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – PPGE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO TRINDADE – FLORIANÓPOLIS – SC- BRASIL**

Local:
Objetivo:
Data:
Horário:
Evento:

NOTAS DO PESQUISADOR

(reflexões, notas teóricas, metodológicas,
descrição de: pessoas, lugares,
acontecimentos, atividades, falas, reuniões,
palestras, observação, etc.)

OBSERVAÇÕES



Universidade do Vale do Itajaí
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão
Setor de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão

Biguaçu(SC), em 25 de novembro de 1998.

Ao
Ilmo. Sr.
MARIANO CASTRO NETO
FPOLIS - SC

MARIANO CASTRO NETO,

Nós do Setor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação, agradecemos a sua participação e contribuição para o sucesso dos Cursos realizados em convênio com o SINE/SC no ano de 1998.

Com certeza a sua participação foi imprescindível para o êxito deste programa. Como nós você também deve guardar no coração, as alegrias e os sorrisos dos alunos satisfeitos ao término do curso. Certamente eles serão o futuro de amanhã e graças a sua atenção eles poderão conquistar e construir um futuro ainda melhor.

Nos encontramos no próximo ano, e desde já enviamos votos de um Feliz Natal e Próspero Ano Novo.

Atenciosamente,

UNIVALI - Campus IV - Biguaçu
Marciane
Marciane Zimenez Ferreira
Auxiliar Secretária

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
M. Z. FERREIRA
Responsável pelo Extensão - Campus IV

Rua Patrício Antônio Teixeira s/n - Jardim Carandaí
BIGUAÇU - SC - Fone/Fax (048) 243-4091
88160-000

