

PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

**Fabíola da Conceição Lima MONTEIRO (1); Sandra Antonielle Gracês MORENO (2);
Wagner de Sousa e Silva (3)**

- (1) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Av. Getúlio Vargas, nº 04, Monte Castelo, São Luís – MA, e-mail: fabiolamonteiro@ifma.edu.br
(2) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Av. Getúlio Vargas, nº 04, Monte Castelo, São Luís – MA, e-mail: sandramoreno@ifma.edu.br
(3) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Av. Getúlio Vargas, nº 04, Monte Castelo, São Luís – MA, e-mail: wagnersilva@ifma.edu.br

RESUMO

Este texto aborda os estudos preliminares de um projeto de pesquisa realizado por professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Campus Monte Castelo. Trata de uma pesquisa teórica sustentada nas contribuições culturais de Kuenzer, Marx, Pistrak, Ramos, Zarifian, dentre outros. Compreende um percurso metodológico de análise bibliográfica e documental, com base nas contradições que historicamente têm marcado as relações capital-trabalho e o processo de formação do trabalhador desenvolvido por esse Instituto, no contexto dos Cursos de Formação Profissional. Apresenta reflexões sobre as políticas educacionais, apontando as possibilidades e os limites das políticas de educação profissional no Brasil, com ênfase na pedagogia das competências aliada a proposta de integração do ensino médio a educação profissional, preconizada pela atual legislação dessa modalidade.

Palavras-chave: educação, trabalho, competência, ensino médio integrado.

1 INTRODUÇÃO

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que têm a forma do nosso corpo e esquecer os caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia. E se não ousarmos, teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

Nos anos 70, à medida que o capitalismo começava a dar sinais de um quadro crítico, são traçados panoramas para promover a reorganização do processo de intensificação e reestruturação da produção do trabalho e a mundialização¹ do capital, com vistas a possibilitar ao capital o instrumental necessário para tentar repor seus patamares de acumulação anteriores, especialmente, no período pós-45 (ANTUNES, 1999, p. 31-36).

A intensificação e reestruturação da produção e do trabalho implicaram uma modernização tecnológica no processo produtivo, bem como, uma renovação das concepções que fundamentam as práticas produtivas das organizações. Essas transformações visavam, entre outros, reporem o projeto de dominação da sociedade, abalado pelos questionamentos aos mecanismos de controle social.

Em decorrências disso, o capital passa a deflagrar inúmeras alterações no processo produtivo, por meio da constituição de formas de acumulação flexível, de gestão organizacional, de avanço tecnológico, modelos alternativos de organização da produção, destacando-se o “toyotismo”, conhecido como modelo japonês. Contudo, esse processo de modernização tecnológica no interior das organizações não vai ocorrer de forma

¹ Chesnais (1994, p. 17) apresenta o termo *mundialização* correspondendo ao sentido inglês da palavra *globalização*, “que traduz a capacidade estratégica de todo grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta ‘globais’”.

homogênea, encontrando-se ainda hoje, setores que empregam tecnologias de ponta ao lado de outros que ainda não contam com um mínimo de modernização tecnológica.

A partir dessa compreensão, compartilha-se com a ideia de que as qualificações profissionais são determinadas pelas condições objetivas de cada sociedade que, de acordo com sua natureza vai requerer uma modificação do trabalho e, conseqüentemente, “maior versatilidade do trabalhador”, como afirma Marx (1987, p. 558), sendo uma questão crucial “[...] substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade”.

Nessa esteira, as mudanças político-econômicas a partir dos anos 70, acarretaram entre outras conseqüências a demanda por competências. Observa-se, assim, que as diferentes organizações passaram a considerar a formação por competências como fator de produtividade e competitividade frente às exigências do mundo do trabalho. Dessa forma, busca-se com este texto perceber a concepção de formação profissional e os impactos da pedagogia das competências no Instituto Federal do Maranhão - IFMA.

2 FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: perspectivas e limites históricos

A ideia que a inserção no “mundo do trabalho” pressupõe a passagem por um processo de formação escolar, é vista com naturalidade em nossos dias, no entanto, essa compreensão mais dissimula do que explicita a relação trabalho e educação. Contudo, ela é fundamental para a definição dos princípios norteadores da práxis de uma Instituição de Educação Profissional, consubstanciados nos seus projetos pedagógicos.

Constituída no curso de um processo histórico, essa relação é um fenômeno recente, consolidando-se com a Revolução Industrial a partir da segunda metade do século XVIII, quando inicia na Inglaterra a mecanização industrial, que por sua vez, promove o desvio do acúmulo de capital das atividades do setor comercial para o setor industrial (DIAS, 2004, p. 34).

O tardio estabelecimento da vinculação entre trabalho e educação é perfeitamente compreensível, considerando-se as relações sociais próprias das sociedades antigas e medievais. Por outro lado, é factível entender que o vínculo entre trabalho produtivo e educação seja contemporâneo da fase inicial do capitalismo, modelo de produção onde a liberdade de mercado assume valor quase absoluto, baseado em valores, ideias, teorias, símbolos e instituições, entre as quais se destaca a escola, como espaço de produção e reprodução de conhecimentos, atitudes, na forma de “aparelho ideológico”² do Estado a serviço da classe dominante³. Mas, ressalta-se que “como aparelho ideológico a escola não está sujeita apenas às manipulações da burguesia” (SALM, 1979, p. 33).

Nesse sentido, no tocante a relação trabalho e educação coincidir com o desenvolvimento capitalista, argumentar-se que as próprias características desse modo de produção seriam favoráveis ao surgimento da necessidade de formação do trabalhador. Isso aconteceria porque esse modelo produtivo, além de requerer adestramento mínimo da linha de produção, precisa contar com um quadro de gerência e de supervisão bem preparado. Dessa forma, Salm (1979, p. 35-36) chama atenção para a existência de uma contradição entre “o objetivo de democratização das oportunidades educacionais” por um lado e a “adequação ao mercado de trabalho”, por outro. Em sua opinião, ao atender ao primeiro, não se atenderá ao segundo, pois o mercado requer um mínimo de educação para a maioria e o máximo para a minoria. Não resolvendo o impasse da separação dos mundos do trabalho e da educação.

² Noção de Aparelho Ideológico apresentada por Louis Althusser: “[...] pensamos que o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico escolar” (ALTHUSSER, 1974, p. 60).

³ Com base na noção de classe apresentada por Santos (1987, p. 30): “Uma classe se define primeiramente pelas relações ou modos de relações que condicionam as possibilidades de ação recíprocas entre os homens, dado um determinado modo de produção”. E na análise que Swedberg (2005, p. 15) apresenta: “[...] *when labor is distributed via the market it tends to form into large and loose groups of people with similar economic interests and life-chances (classes). When there is no market is being controlled by, say, a profession, labor instead tends to form into small and cohesive groups centered around honor and consumption*”.

Não causa estranheza, portanto, o fato de que a educação profissional tenha ficado durante séculos a cargo das universidades, responsáveis pela preparação das classes dirigentes, dos profissionais liberais, dos funcionários das médias gerências e dos representantes da burocracia. A escola passou a ser reconhecida, ao longo da história, como “apêndice” da empresa, “como se fosse um departamento produtor de mão-de-obra qualificada” (SALM, 1979, p. 28).

E assim, o ensino técnico no Brasil se apresentou ancorado ao desenvolvimento baseado no modelo industrial estabelecido a partir da primeira metade do Século XX, e a sua relação com as instituições de educação profissional como espaço estratégico de qualificação da mão-de-obra, refletia a identidade e a concepção da “escola técnica brasileira”, percebida como resultado do movimento da correlação de forças entre a opção por uma educação profissional e tecnológica pautada na estrita necessidade do capital e, por outra, firmada no conhecimento propedêutico⁴, como forma de acesso ao Ensino Superior.

Essas configurações acarretaram ao Brasil uma formação de trabalhadores caracterizada por essa dualidade estrutural, que demarcaria a trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais ou instrumentais no processo produtivo, em decorrência de relações de classes que procuravam definir posições diferenciadas no mundo da produção e das relações sociais.

Dessa forma, propostas escolares de educação profissional e de educação geral, foram sendo organizadas para atender às necessidades de formação definidas pela divisão social e técnica do trabalho, gerida pelo modelo de produção capitalista que se acenava no país, no início da década de 1930, com a adoção do paradigma econômico de substituição de importações.

Nos anos 1940, o dualismo na educação nacional toma um caráter estrutural, quando a Reforma Capanema, institui as Leis Orgânicas do Ensino, que adotavam uma proposta educacional voltada para as necessidades do mundo do trabalho, caracterizada pela ruptura das atividades de concepção e de execução no processo produtivo.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir do final do século passado, com a globalização da economia, a reestruturação produtiva e a adoção do modelo neoliberal de Estado, mudam radicalmente as demandas que o capitalismo faz da escola e, em particular, da educação dos trabalhadores.

No Brasil, essas mudanças intensificam-se a partir da década de 1990, quando a adoção dos preceitos neoliberais pelo governo brasileiro, criaram as condições concretas para a redefinição do papel do Estado no âmbito das políticas sociais.

Essas transformações fazem parte de um movimento histórico e o capitalismo para recuperar seu nível de acumulação, comprometido desde a crise de 1970, lança mão de estratégias. Nesse cenário, as formas taylorista-fordistas deixam de ser predominantes, dividindo o espaço com paradigmas produtivos considerados mais flexíveis, com base no modelo japonês de organização e gestão do trabalho, fundado na microeletrônica.

Ferretti (1997, p. 227-228) considera que para compreender melhor esse momento histórico é necessário tomar por referência não a tecnologia, mas a relação social que a institui, tomando como referência que o movimento de continuidade/ruptura entre o taylorismo/fordismo e o paradigma toyotista, pois, “se, de um lado, apóia-se na ciência e na tecnologia disponíveis e no desenvolvimento de estágios mais avançados das mesmas, tem sua origem, basicamente, nas crises recentes de acumulação capitalista”, associadas a crise do Estado do Bem-Estar Social e à resistência dos trabalhadores, “agravadas pela crise energética do início dos anos 70”.

Nesse contexto, configura-se o discurso da necessidade de um “trabalhador de novo tipo”, com um perfil que comporte saberes e atitudes compatíveis com as formas de organização e gestão do processo produtivo sob novas bases tecnológicas.

Nesse contexto, para assegurar um espaço no mercado competitivo, as organizações investem na “qualificação” de seus trabalhadores dentro e fora do ambiente de trabalho (escolas especializadas), bem como exigem trabalhadores com formação profissional para fazerem parte dos seus quadros. Em face dessa realidade, as reivindicações históricas da “classe-que-vive-do-trabalho”, por uma educação comprometida

⁴ Propedêutico = (*adj.*) que serve de introdução; preliminar, prévio (FERREIRA, 2001, p. 562).

com um projeto social emancipador são combatidas ou apropriadas pela classe empresarial e pelas políticas oficiais em favor da valorização do capital, embora estejam revestidas de argumentos democratizantes.

Nesse cenário, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, resultante de correlações de forças, dispõe sobre a nova organização da educação nacional e institui as bases da reforma do ensino profissional no Brasil. No seu artigo 39, acena que a educação profissional deve ser integrada às diferentes formas de educação ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 2008).

Entretanto, o modelo de organização curricular adotado na época, expresso no Decreto n.º 2.208/1997, destoava dessa orientação ao impossibilitar oferta de curso integrado, desvinculando o ensino médio do ensino técnico, conforme seu artigo 5º: “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 2009).

Essa forma de organizar a educação do trabalhador reeditava o dualismo pedagógico historicamente presente no sistema educacional brasileiro. Mais uma vez são determinadas duas vertentes de educação: educação propedêutica e educação profissional.

Nessa direção, em julho de 2004 o Decreto n.º 2.208/1997 é revogado pelo Decreto n.º 5.154/2004, que passa a determina o desenvolvimento da educação profissional por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Para a educação profissional técnica de nível médio estabelecendo-se sua articulação com o ensino médio, observando os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino e as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. Essa articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, com base no art. 4º, incisos I, II e III, realizando-se de três diferentes formas: integrada, concomitante e subsequente (BRASIL, 2008).

Essas novas configurações na educação profissional entre outros aspectos observados ao longo das últimas décadas são resultados do trabalho das Instituições de Educação Tecnológica e do Ministério da Educação, empenhados na superação do paradigma tecnicista e no atendimento aos reclames por a formação mais ampla e flexível, acarretando um redirecionamento do foco das Instituições para a formação de profissionais em nível básico, técnico e tecnológico.

Nessa direção, no Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007, o Ministério da Educação se propõe a estimular “[...] o processo de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica, a fim de que atuem de forma integrada regionalmente [...]” (BRASIL, 2008, p. 211). Com a finalidade de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET’s, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Atualmente o Cefet-MA e as Escolas Agrotécnicas Federais do Maracanã, Codó e São Raimundo das Mangabeiras foram unificados, transformando-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, com sede em São Luis, criado pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, tornando-se uma Autarquia com atuação no Estado do Maranhão, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Nesse contexto, indica-se o que Kuenzer (2001, p. 34) indica acerca dos novos desafios para o Ensino Médio e a Educação Profissional, tendo como base um novo princípio educativo, uma “concepção que articule formação científica e sócio histórica à formação tecnológica”, possibilitando o domínio de métodos e processos de trabalho, como forma de superação da ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensina a pensar por meio do domínio teórico metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensina a fazer, através da memorização de procedimentos e desenvolvimentos de habilidades psicofísicas.

Portanto, as novas configurações que se desenham com essa reforma da educação profissional, a partir dos Decretos n.º 5.154/2004 e 6.095/2007, apesar dos limites e contradições que apresentam, acenam novas possibilidades para a formação do trabalhador, ao prever que a educação profissional técnica de nível médio poderá se desenvolver integrando ensino médio e técnico em um mesmo currículo, possibilitando assim, a

construção de um paradigma de educação tecnológica mais compatível com as demandas do mundo do trabalho e com o exercício da cidadania.

3 OS IMPACTOS DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

A partir da segunda metade do século XIX a intensificação de transformações científicas, acarretando inovações em forças produtivas no contexto da produção capitalista, atinge um patamar elevado e complexo. De tal forma, que a automação e a utilização crescente da informática, tornam o conhecimento “matéria vital para o processo de acumulação capitalista”, trazendo importantes consequências para a organização da sociedade (FERRETI, 2002, p. 299).

Neste sentido, apresentam-se estas questões teóricas e conceituais acerca da tarefa da escola de formar “novos” trabalhadores, refletindo as exigências do seu tempo, como sinaliza Pistrak (2000, p. 29), a escola “sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil”.

É inegável, portanto, que o mundo contemporâneo encontra-se marcado pelos avanços na comunicação, na informação, na tecnologia, e tantas outras transformações que interferem “nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando [...] as escolas [...]” (LIBÂNEO, 2002, p. 15).

Mas, Ramos (2006, p. 129) alerta que a nova fase de acumulação capitalista se caracteriza não só pela desindustrialização, mas também pela reestruturação produtiva e pela precarização do trabalho. Nesse contexto, coexistem numa mesma sociedade e, às vezes, no interior da mesma organização produtiva, “formas arcaicas [...] de produção (normalmente associadas ao trabalho taylorista-fordista) com inovações, sejam tecnológicas, sejam de gestão do trabalho”.

No entanto, torna-se fundamental compreender, que a estrutura organizacional procura responder as demandas da dinâmica capitalista de produção, que passa a exigir um processo formativo que integre ensino profissional e propedêutico, como estratégia alinhada à lógica de mercado, pois como alerta Ferretti (1997, p. 229):

O chamado “modelo de competência” surge como alternativa, no plano empresarial, para orientar a formação de recursos humanos compatível com a organização do trabalho que lhe convêm. Tal conceito é contraposto ao de qualificação profissional (e, às vezes, usado como seu sinônimo), mas tem conotações diferentes, na medida em que enfatiza menos a posse dos saberes técnicos e mais a sua mobilização para a resolução de problemas e o enfrentamento de imprevistos na situação de trabalho, tendo em vista a maior produtividade com qualidade.

Ramos (2006, p. 54) destaca o conceito de qualificação, o qual exige que o sujeito seja enfocado, tendo em vista à objetividade das relações sociais em que está inserido, “[...] a qualificação depende tanto das condições objetivas de trabalho quanto da disposição subjetiva por meio da qual os trabalhadores coletivos, como sujeitos ativos, constroem e reconstróem sua profissionalidade”.

Tendo por base a concepção de que uma das tarefas da educação é formar novos trabalhadores, dotados de uma série de conhecimentos não só técnicos, mas também científicos que possibilitem a operacionalização de inovações tecnológicas e organizacionais. No entanto, considerando também o papel social da escola, não podemos afirmar que a sua responsabilidade seja apenas qualificar para o mercado de trabalho.

Assim, percebe-se que sociedade exige novas formas de mediação entre o homem e o conhecimento, que já não se esgotam no trabalho⁵ ou na memorização de conteúdos ou formas de fazer e de condutas e códigos éticos rigidamente definidos pela tradição taylorista/fordista, “[...] compreendida não só como forma de

⁵ “O conceito de trabalho é genérico: atividade de produção de bens e serviços e conjunto das condições de exercício dessa atividade. Com o desenvolvimento do capitalismo, a atividade produtiva realiza-se sob a coação de uma relação econômica específica. Embora continue a existir inúmeras outras modalidades de trabalho (independente, familiar, comunitário, etc.) o epicentro dos mecanismos econômicos, das experiências sociais é a relação assalariada” (CATTANI, 1995, p. 39).

organização do trabalho, mas da produção e da vida social, na qualidade de paradigma cultural dominante nas sociedades industriais modernas” (KUENZER, 2000, p. 19).

Pois, o novo tipo de produção demanda um novo tipo de homem, com novas competências, tendo como fundamento a fragmentação, que tanto as relações sociais e produtivas como a escola, educam para esta divisão (KUENZER, 2005, p. 79).

Para Zarifian (2003) competência pode ser sintetizada como a capacidade que os trabalhadores têm de enfrentar situações e acontecimentos próprios de um campo profissional, com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática e coordenando-se com outros atores para mobilização de suas próprias capacidades.

Por outro lado, Ramos (2006, p. 158) aponta que “a noção de competência torna-se um código privilegiado [...] porque se presta às análises dos processos de trabalho e, por suposto, deve conseguir levar para os currículos escolares os conteúdos reais do trabalho, aproximando mundo da escola e mundo da produção”.

Dessa forma, é preciso considerar o fato de não percebermos evidências efetivas, em nosso país, de estratégias formativas que tenham a educação como fator central face as planos de desenvolvimento nacional. Sendo necessária, a realização de reflexões profundas que contemplem teorias críticas da educação e atuantes no processo formativo abrangendo a totalidade do ser humano.

Outrossim, que busquem a superação dos enfoques assistencialistas e economicistas da educação profissional em nosso país. E como análise das condições do país frente às situações econômicas conclui-se que é preciso fortalecer as políticas de geração de emprego, que vem sendo tratadas “[...] através de medidas relativamente frágeis, que visavam conter, e não reverter, a crise do emprego e que não punham em discussão a qualidade do emprego criado ou mantido” (SILVA, 1999, p. 103).

É importante ressaltar que as modificações ocorridas no mundo do trabalho, a partir da década de 1980, nos países de capitalismo avançado, foram tão intensas que segundo Antunes (2008, p. 23) “[...] a *classe-que-vive-do-trabalho* sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua *materialidade*, mas teve profundas repercussões na sua *subjetividade* e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua *forma de ser*”.

Com a pretensão de desenvolver uma discussão em torno dessas mudanças e suas conseqüências possíveis e visualizáveis na relação escola-empresa se delineiam essas linhas. Nessa perspectiva, depreende-se, a priori, que as transformações ocorridas nos anos 80 são decorrentes do salto tecnológico, da automação, da robótica e da microeletrônica que invadiram o “chão da fábrica”, inserindo-se no processo de formação profissional, nas relações de trabalho e de produção do capital.

Sendo, portanto, necessário analisar “as múltiplas determinações” que dificultam implantação de uma alternativa educacional que “rompa com a lógica do capital”. De fato, não é essa uma tarefa fácil, entretanto, torna-se ingente como enfatiza Mészáros (2008, p. 55) “[...] reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical”.

Os processos desencadeados no mundo do trabalho apontam para uma nova forma de relação escola-empresa, na qual o processo de saber-fazer, determinado com base em processos técnicos simplificados, passam a ser substituídas por ações que articulem conhecimento científico, tornando-se “[...] uma das principais características da sociedade do conhecimento, ou pós-industrial: uma nova relação das pessoas com a ciência” (RAMOS, 2006, p.132).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Corroborar-se, assim, que o desenvolvimento de uma formação profissional se apresenta como um desafio para o trabalhador de articulação da sua capacidade instrumental as capacidades de pensar, de criar, de planejar. Para tanto, o Instituto Federal do Maranhão – IFMA se enquadra no modelo de educação profissional centrado em competências, com base, nas Diretrizes Curriculares Nacionais concebidas a partir do paradigma de uma educação que conduza ao desenvolvimento de “aptidões para a vida produtiva”.

Constata-se, que na sociedade capitalista, mais que um mecanismo de sobrevivência, o trabalho, é por assim dizer, fator essencial que garante o equilíbrio social. Entretanto, o vertiginoso desenvolvimento tecnológico e consequente aumento da produtividade, características marcantes da atual fase de desenvolvimento do

capitalismo, apresentam como particularidade fundamental a progressiva redução de postos de trabalho. Nesse sentido, a competição entre os diferentes grupos de trabalho de uma organização e os diferentes pares de um mesmo grupo tem como motivação o esforço de atingir os objetivos propostos pela organização, ou mesmo a busca de alcance de objetivos individuais, na valorização de competências individuais.

No entanto, acredita-se que a construção de um novo projeto educativo deverá articular as finalidades de uma educação para a cidadania e para o trabalho, com base em uma concepção de formação humana que, de fato, tome por princípio a construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico e ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e à produção do conhecimento.

Nesse sentido, reconhece-se que a formação do trabalhador é um fenômeno histórico, em contínua transformação, “síntese de múltiplas determinações”, e, portanto, pode ser ressignificado e reconstruído. Portanto, não se pode perder de vista, que é também no interior das práticas educativas de cada instituição formadora, que a formação profissional se consolida, seja para ratificar a continuidade da profissionalização estreita e fragmentada, ou para gestar outra direção, vinculada às demandas e necessidades dos sujeitos que vivem do trabalho. Ressaltamos, assim, que a necessidade de discutir as práticas educativas desenvolvidas nas instituições formadoras, na perspectiva de apreender como a formação do técnico de nível médio está se configurando na dinâmica do Instituto Federal do Maranhão.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editora Presença, 1974.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica**: legislação básica. 7. ed. Brasília: SETEC/MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº. 2.208, de 17.04.1997**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 02 nov. 2009.

CATTANI, Antonio David. **Trabalho e Autonomia**. Petrópolis, Vozes, 1995.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Ed. Xamã, 1994.

DIAS, Ilzeni Silva. Inovações técnico-organizacionais e os novos contornos dos perfis profissionais: uma retrospectiva histórica. In: SOUSA, Antonio Paulino (org.). **A formação do professor na sociedade informacional**. São Luís: Edufma, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERRETTI, Celso João. **A pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação?. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.81, pp. 299-306. ISSN 0101-7330.

_____. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90**. *Educ. Soc.* [online]. 1997, vol.18, n.59, pp. 225-269. ISSN 0101-7330.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Demerval (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005.

_____. A concepção de ensino médio e profissional no Brasil: a história da construção de uma proposta dual. In: KUENZER, Acácia (org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O Ensino Médio agora é para a vida**: entre o pretendido, o dito e o feito. Educação & Sociedade, ano XXI, n.º 70, Abril/2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 11. ed. São Paulo: DIFEL, Livro 1, Vol. I, 1987.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação?. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SALM, Cláudio L. **Escola e Trabalho**. Brasília - DF: Brasiliense, 1979.

SANTOS, Thetônio dos. **Conceito de Classes Sociais**. Tradução Orlando dos Reis. 4. ed. Petrópolis, Vozes. 1987.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **Mutações do trabalho**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 1999.

SWEDBERG, Richard. The economic sociology of capitalism: an introduction and agenda. In: NEE, V.; SWEDBERG, R. (Org.). **The economic sociology of. Capitalism**. Princeton: Princeton University Press, 2005.

ZARIFIAN, Philippe. **O Modelo da Competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. Tradução: Eric Roland René Heneaul. São Paulo: SENAC, 2003.