



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**ERBIO DOS SANTOS SILVA**

**PRÁTICAS FORMATIVAS NAS UNIDADES MÓVEIS DO SENAC:  
REPERCUSSÕES À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA AMAZÔNIA  
PARAENSE**

**BELÉM/PA**

**2011**

**ERBIO DOS SANTOS SILVA**

**PRÁTICAS FORMATIVAS NAS UNIDADES MÓVEIS DO SENAC:  
REPERCUSSÕES À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA AMAZÔNIA  
PARAENSE**

Dissertação apresentada à  
obtenção do Título de Mestre em  
Educação, na Linha de Políticas  
Públicas Educacionais, do  
Programa de Pós-graduação em  
Educação do PPGED – UFPA,  
orientado pelo Professor Dr. Gilmar  
Pereira da Silva.

**BELÉM/PA**

**2011**

**ERBIO DOS SANTOS SILVA**

**PRÁTICAS FORMATIVAS NAS UNIDADES MÓVEIS DO SENAC:  
REPERCUSSÕES À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA AMAZÔNIA  
PARAENSE**

Dissertação apresentada como requisito obrigatório à obtenção do Título de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA – PPGED.

DEFESA: 18/05/2011

---

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva  
Orientação/Presidente

---

Prof. Dr. Ronaldo M. de L. Araújo  
Examinador/Membro

---

Prof. Dra. Maria das Graças da Silva  
Examinadora/Externa

**BELÉM/PA**

**2011**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –  
Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda / Instituto de Ciências da Educação / UFPA, Belém-PA**

---

**Silva, Erbio dos Santos.**

Práticas formativas nas unidades móveis do SENAC: repercussões à educação profissional na Amazônia paraense; orientadora, Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva. – 2011.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

1. Formação profissional – Unidades móveis - Pará. 2. Educação e Estado – Pará. 3. SENAC. II. Título.

**CDD - 22. ED.: 370.113098115**

**Aos meus pais**, Antonia Santos e Francisco Soares, cujo esforço foi sempre presente para me dar condições de resistir às dificuldades da vida nos momentos iniciais de minha trajetória formativa.

**A minha Esposa**, Alessandra do Socorro Santos da Silva pela cumplicidade, compreensão e companheirismo em todos os difíceis momentos dessa jornada.

**Aos meus filhos** Elisson e Ericles que compreenderam minha ausência e me exigiram sempre na condição de pai que interagisse e aprendesse com eles.

**A minha filha, Arliene Santos Silva** (in Memória) cuja saudade alimenta o meu viver.

**Aos meus irmãos** Carlos Alberto, Daise, Mislene, Debora Cristiane e Francisco Carmo.

A todos os afilhad@s (Jennipher, Elaine, Leandro, Woshington, Caroline, Raissa, Kauê e Marcela Tamily).

**Aos cunhad@s** Maria Vitória Progênio, Antonio Marcos de Jesus, Maria da Conceição e Joel Silva.

**Aos amigos** Ronei Tavares, Claudio Moraes, Daniele Dorotéia, Aldinéia Maia, Maria Gorete, Auristela Monteiro, Sérgio Jr., Antonio Nogueira, Alex Rego, Jorge Costa, Milena Monteiro, Nicolas Pinto, Solange Barros, Marialba, Rubem, Nangle Mendes, Luciana Cabral, Raimundo Teixeira Lima, Jorge Platilha, Evandro.

**As professoras/amigas** Catharina Lima, Ida Andrade, Marialba e Elza Elaha.

**Que Ihes sirva de inspiração para continuar buscando o aprendizado, hoje e sempre!**

## AGRADECIMENTOS

Agradecimento primordial aquele, que me permitiu saúde e sabedoria para galgar essa conquista, a ti meu DEUS. A você que compartilhou momentos da difícil convivência e de puro debruçar sobre a constante e desafiadora construção do conhecimento, meu reconhecimento do fundo do coração a *Mozão (Alê)*. Agradeço aos meus colegas de turma (Mestrado 2009) e do GEPTE pela companhia, compreensão, companheirismo e troca de conhecimentos. Agradeço aos mestres (Gilmar Pereira, Ney Cristina, Ronaldo Araujo, Vera Jacob, Terezinha Monteiro, Marilena Loureiro e Rosana Gemaque) que marcaram os momentos de aprendizado pelo permanente processo de reflexão, que me permitiu amadurecer academicamente buscando sempre um caminho sólido e coerente na construção do conhecimento científico; além destes, ao Professor, amigo/irmão Dr. Waldir Abreu, cujo diálogo foi muito importante nesta jornada. Agradeço ainda a toda a minha família e amigos. Agradeço também a Gestão do SENAC/PA que permitiu acesso as informações e colaborou com os momentos de discussão necessários para esclarecer a elaboração desta dissertação. Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram com esta produção acadêmica.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....</b>	<b>08</b>
<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>09</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>10</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I – SENAC: IDENTIDADE E TRANSIÇÃO HISTÓRICA NO CENÁRIO SOCIAL.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1. CENÁRIO POLÍTICO-SOCIAL BRASILEIRO (1930 – 1945).....</b>	<b>22</b>
1.1.1. DITADURA VARGAS: DIMENSÃO POLÍTICO-SOCIAL.....	22
<b>1.2. SENAC: HISTÓRIA E CENÁRIO.....</b>	<b>27</b>
<b>1.3. O SISTEMA “S” E O PAPEL DO SENAC NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>29</b>
1.3.1. ASPECTOS LEGAIS: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A LEGITIMIDADE DO SENAC.....	31
1.3.1.1. Antecedentes.....	31
1.3.1.2. Contemporâneos.....	33
1.3.2. EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: DA NECESSIDADE À REALIDADE.....	44
<b>CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SENAC PARÁ: DIRETORIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL X UNIDADES MÓVEIS.....</b>	<b>52</b>
2.1. ADMINISTRAÇÃO.....	57
2.1.1. DFP: DIRETORIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	64
2.1.2. PRÁTICAS FORMATIVAS NAS UNIDADES MÓVEIS.....	65
2.2. PROGRAMAÇÕES.....	67
2.2.1. ESPECIFICIDADE DOS CURSOS .....	68
2.3. UNIDADE MÓVEL: EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA, CIDADANIA OU INTEGRALIDADE DO SUJEITO? .....	73
2.3.1. PRODUÇÃO DE OPORTUNIDADES DE QUALIFICAÇÃO.....	76
2.3.2. OS SIGNIFICADOS DA PRODUÇÃO DAS UNIDADES MÓVEIS.....	78
<b>CAPÍTULO III - UNIDADES MÓVEIS – SENAC/PA: EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA OU EDUCAÇÃO PARA EMPREGABILIDADE?.....</b>	<b>88</b>

<b>3.1. CONSTATAÇÕES: AS UNIDADES MÓVEIS – SENAC/PA E AS PARCERIAS NA OFERTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS PERÍODO DE 2003 A 2008</b>	<b>89</b>
<b>3.1.1. AÇÕES COM O GOVERNO.....</b>	<b>102</b>
<b>a) PAC.....</b>	<b>104</b>
<b>b) SOLDADO CIDADÃO.....</b>	<b>107</b>
<b>c) DEFICIÊNCIA E COMPETÊNCIA.....</b>	<b>112</b>
<b>d) SENAC X PARATUR.....</b>	<b>113</b>
<b>3.1.2. AÇÕES COM AS EMPRESAS.....</b>	<b>118</b>
<b>3.1.2.1. UM/SENAC E AS PARCERIAS COM O SEGUNDO SETOR.....</b>	<b>122</b>
<b>3.1.3. AÇÕES COM AS ENTIDADES SOCIAIS.....</b>	<b>129</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>144</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>150</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1: ESQUEMA DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>42</b>
<b>Figura 2: ORGANOGRAMA BÁSICO DO SENAC (1973).....</b>	<b>58</b>
<b>Figura 3: ORGANOGRAMA DO DEPARTAMENTO REGIONAL DO SENAC (1984).....</b>	<b>60</b>
<b>Figura 4: RESUMO ESQUEMÁTICO (UM).....</b>	<b>61</b>
<b>Figura 5: ORGANOGRAMA SENAC/PA (2003).....</b>	<b>63</b>
<b>MAPA 1 – COMPLEXOS REGIONAIS.....</b>	<b>47</b>
<b>MAPA 2 – GRANDES PROJETOS.....</b>	<b>49</b>
<b>Gráfico 1: COMPARATIVO DA PRODUÇÃO DAS UM – CFP (2003 – 2008) .....</b>	<b>97</b>
<b>MAPA 3 – CENTROS DE FORMAÇÃO DO SENAC/PA.....</b>	<b>98</b>
<b>Quadro 1 – PARCERIAS REALIZADAS COM O SENAC/PA (2003 – 2005).....</b>	<b>123</b>

**LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1:</b> MOVIMENTO DE MATRÍCULAS POR ÁREA COM MAIOR DEMANDA (2003 – 2008) .....	<b>80</b>
<b>Tabela 2:</b> PRODUÇÃO DO SENAC/PA POR CURSOS OFERTADOS.....	<b>83</b>
<b>Tabela 3:</b> BALANÇO DE MATRÍCULAS RECEBIDAS PELO SENAC (2003 – 2008).....	<b>85</b>
<b>Tabela 4:</b> MAPA DE PRODUÇÃO DAS UNIDADES OPERATIVAS.....	<b>95</b>
<b>Tabela 5:</b> PERCENTUAIS DA PRODUÇÃO DO SENAC PARÁ (2003 – 2008)....	<b>97</b>
<b>Tabela 6:</b> GESTORES CAPACITADOS – PROGRAMA FORMATOS BRASIL/PA.....	<b>105</b>
<b>Tabela 7:</b> MAPA DE OFERTA DO PROGRAMA SOLDADO CIDADÃO EM 2004.	<b>108</b>
<b>Tabela 8:</b> MATRÍCULAS DO PROGRAMA SOLDADO CIDADÃO EM 2005.....	<b>110</b>
<b>Tabela 9:</b> DADOS DO PROGRAMA DEFICIÊNCIA E COMPETÊNCIA.....	<b>112</b>
<b>Tabela 10:</b> PROGRAMA DE APRENDIZAGEM SENAC/PA (2003 – 2008).....	<b>123</b>

## RESUMO

Desde seu surgimento no contexto brasileiro a Educação Profissional representou um significativo e estratégico papel na manutenção e fortalecimento do projeto da classe dominante. Ela possui dimensão política e histórica, que se estabeleceram diretamente com a concepção de desenvolvimento econômico, deixando de lado o desenvolvimento social com as quais o governo brasileiro, a partir da década de 30, vem implementando, nessa modalidade de educação, ações estratégicas, convenientes ao poder político vigente. Sendo assim, este trabalho pretende discutir dialeticamente o percurso histórico da Unidade Móvel do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (UM/SENAC), estabelecendo um paralelo crítico frente à contextualidade sócio-política dos governos brasileiro desde a década de 1940. O percurso metodológico da pesquisa transcendeu uma condição descritiva para assumir uma perspectiva analítico-discursiva, ao adotar em seu desenvolvimento um enfoque qualitativo, fundamentando suas discussões na pesquisa bibliográfica de conceitos, concepções e fundamentos centrais sobre educação e trabalho, correlacionando-as com a realidade e potencializando-as por meio da Pesquisa Documental (LUDWIG, 2009), para revelar a atuação da UM no contexto amazônico, o que permitiu discutir as relações entre o **SENAC, as organizações sociais, as empresas e o governo**. André (2005, p. 16), por sua vez, nos ajudou a definir a entrevista e a análise de documentos, entre os outros instrumentos da pesquisa qualitativa por ela orientados, como recursos técnicos principais deste estudo, ao afirmar que suas utilizações são fundamentais à compreensão de uma investigação. Ao considerar importantes essas técnicas, tem-se diferentes formas de geração e coleta de dados, para a caracterização do objeto de pesquisa e materialização dos resultados. Para isso, foram consultados os relatórios institucionais do DR/PA, provenientes da **produção anual** (2003 a 2008) e dos **encontros nacionais das Unidades Móveis** (ocorridos desde 1973 a cada 10 anos), complementados pela pesquisa de campo, através da entrevista de três membros da gestão do SENAC/PA. Isso permitiu analisar e identificar as contradições e o jogo dialético presentes na atuação da UM e a entender as raízes que geraram a filosofia institucional do SENAC para, posteriormente explicar qual o seu papel estratégico na Região Amazônica, em especial a do DR/PA. Foram discutidos os planos estratégicos do SENAC e a relevância de sua missão na oferta de educação profissional na Amazônia paraense, promovendo o debate sobre as intencionalidades desta instituição a partir das relações com o poder vigente e as demandas de mudanças no preceito legal, respondendo assim a uma nova perspectiva da educação profissional implementada pelo MEC. Nesta perspectiva, as discussões apresentadas fecham-se, mas o debate não se encerra, pois o modelo de sociedade vigente produz uma educação profissional com fortes resquícios da concepção pragmatista, hoje mais fortemente ligada ao paradigma da flexibilidade que procura construir uma nova referência filosófica ainda não muito clara.

**PALAVRAS-CHAVE:** UNIDADE MÓVEL, PARCERIAS, ONILATERAL, MUDANÇA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

## ABSTRACT

Since its emergence in the Brazilian Professional Education represented a significant and strategic role in maintaining and strengthening project of the ruling class. It has historical and political dimension, which settled directly with the design of economic development, leaving aside the social development to which the Brazilian government, from the 30s, has been implementing this type of education, strategic, convenient the ruling political power. Thus, this paper discusses the historical background dialectically mobile unit of the National Service of Commercial Education (UM/SENAC), a parallel critical front of the sociopolitical contextuality Brazilian governments since the 1940s. The methodological research transcended a descriptive condition to take a discourse-analytic perspective, in its development by adopting a qualitative approach, basing their discussions on literature review of concepts, ideas and arguments central to education and work, correlating them with the reality and potencializando them through the Documentary Research (Ludwig, 2009), to reveal the performance of UM in the Amazon region, which allowed to discuss the relations between the SENAC, social organizations, enterprises and government. André (2005, p. 16), in turn, helped us set the interview and analysis of documents, among other tools of qualitative research for her guidance, technical resources as the main study, asserting that their use is fundamental to understanding of an investigation. When considering important these techniques has different ways of generating and collecting data to characterize the object of research and materialization of the results. For this, we also reviewed the reports of institutional DR/AP, from the annual production (2003-2008) and national meetings of the mobile units (developments since 1973 every 10 years), complemented by field research by interviewing three members of the management of the SENAC/PA. This allowed to identify and analyze the contradictions and dialectic present in the performance of UM and understand the roots that led to the institutional philosophy of SENAC to then explain what its strategic role in the Amazon region, especially the DR/PA. They discussed the strategic plans of SENAC and relevance of its mission on providing professional education in the Amazon in Pará, generating a debate about the intentions of this institution, from the relations with the ruling power and the demands for changes in the legal provision, responding to a new perspective on professional education implemented by the MEC. From this perspective, the discussions presented close, but the debate does not end because the current model of society produces an education professional with strong traces of design pragmatist, today more strongly linked to the paradigm of flexibility that seeks to build a new philosophical references still not very clear.

Keywords: Mobile Unit, Partnerships, Onilateral, Change, Professional Education.

## INTRODUÇÃO

O contexto social mostra-se historicamente por meio de um processo de disputa de poder entre classes e às vezes entre categorias profissionais. A Educação Profissional representa desde seu surgimento no Brasil um significativo e estratégico papel na manutenção e fortalecimento do projeto da classe dominante na sociedade brasileira. Sua dimensão política e histórica a torna uma importante ferramenta na difusão dos interesses de classe, o que potencializa o desenvolvimento econômico, em detrimento do desenvolvimento social.

O mercado tem sido o grande propagador e demandante de mão-de-obra “qualificada”, muita vezes vista apenas como habilidade manual, como a enfoca a corrente pragmática, visão que ampara-se em uma perspectiva alienante, a qual limita o entendimento do real valor do trabalho e não oferece uma qualidade de vida para quem o exerce.

Isso mostra que a educação profissional tem sido vista como um símbolo do tecnicismo, e sob ela pesa o rigor da instrumentação, do saber fazer, em detrimento do pensar, do elaborar, o contexto histórico que a criou imprimiu ideologicamente a relação dual do processo de aprendizagem, onde uma classe era preparada para pensar (formação propedêutica/intelectual) e outra, para fazer (manual/instrumental).

Em uma conjuntura alienante em que as pessoas não têm clareza dos porquês, das explicações dos fatos e posturas sobre o processo do trabalho, o instrumental torna-se referência contínua de atitudes limitadas, porque quem trabalha permanece condicionado ao saber fazer, sem ter consciência dos processos que envolvem esse fazer. Ou seja, um operário nesses moldes não possui pensamento próprio ou mesmo atitude reflexiva porque é submisso ao trabalho e à estrutura que o capital lhe impôs o que não lhe favorece posturas críticas.

Dessa forma, o sujeito – profissional termina por ser subjugado e colocado como objeto nas relações de submissão da classe operária à condução política da classe dominante, a qual está articulada ao princípio da divisão social de classes e da especialização-fragmentação do trabalho (KONDER, 2009), as quais têm na relação dual ou dualidade seu principal argumento ideológico de manutenção das diferenças.

Para explicar os elementos subjacentes às relações de mercado e da massificação do trabalho, devemos observar o processo de alienação presente na Educação Profissional desde o momento em que a produção passou a gerar mais-valia, quando as sociedades passaram a viver sob o constante debate entre capital e trabalho, trabalho e educação.

Esses aspectos de fragmentação mostram que a sociedade é controlada por interesses classistas, os quais procuram reduzir a dimensão de totalidade tão anunciada na concepção marxiana, difundida como uma bandeira libertadora que contribuiria para formação do sujeito em todos os sentidos.

Feitas essas considerações, este texto aloca-se na educação profissional desenvolvida pelas UM/SENAC no contexto amazônico, procurando conhecer e analisar as **Práticas Formativas nas Unidades Móveis do SENAC: repercussões à Educação Profissional na Amazônia Paraense**. Desta forma, o estudo nos leva a adentrar nas vivências da UM, para desvelar os modelos fragmentados que serviram de referência de discussão sobre a **condição humana, tendo o trabalho como eixo estruturante não apenas do saber fazer, mas do saber pensar e agir por dentro das estruturas sociais**.

O trabalho fundamenta-se na perspectiva marxista sobre o trabalho, ao afirmar que “o trabalho, só como trabalho social, se torna fonte da riqueza e da cultura, [...] «na e pela sociedade»” (MARX, 1875, p. 3), o que nos leva a debater com mais veemência o produto e o processo de trabalho para além do valor de uso, afirmando que não se pode negar sua condição humana, já que o trabalho existe com e para o homem por meio das relações sociais.

A reflexão de Marx nos instiga a debater com mais profundidade esta questão, já que na contemporaneidade o paradigma pós-moderno tenta negar a história e o próprio papel do homem e de sua produção remetendo-nos aos fetiches do capital, a mercadoria<sup>1</sup>, a qual, segundo o próprio Marx, metamorfoseia o trabalho, tirando dele suas peculiaridades e fazendo-o perder a sua essência humana e toda a concretude de seu processo tornando-o assim comum:

[...] portanto, o caráter comum desse trabalho; todos eles são reduzidos ao mesmo trabalho humano, [trabalho humano *abstrato*], a um dispêndio de força humana de trabalho, independentemente da forma particular que revestiu o dispêndio dessa força.” (MARX, 1867, p. 4).

---

<sup>1</sup> cf. MARX, Karl. Mercadoria. In MARX, Karl. O Capital.

A discussão, ora apresentada, nos leva a pensar que há motivos implícitos (por exemplo: fortalecimento da classe dominante, alienação do trabalhador) na condução dos interesses daqueles que pensam o trabalho nas estruturas sociais, bem como dos impactos produzidos por este, seja na **formação** (educação para o trabalho) na **ocupação** (empregabilidade). O que, no caso do SENAC nos impulsiona a consultar documentos que revelem a filosofia e o campo de interesse da instituição na oferta de educação profissional no país, mais especificamente no lócus da Amazônia Paraense.

Nesse sentido emerge a necessidade de discutir **o que é** (sua identidade, característica) e **qual sua intenção** (motivo de sua existência, papel estratégico, quem representa) produzida historicamente, o que será discutido mais apropriadamente no capítulo I.

No momento discutiremos a Unidade Móvel do SENAC/PA para tentar explicar suas práticas formativas no contexto Amazônico. Para tanto, faz-se necessário definir a Unidade Móvel, a qual, segundo o Departamento Nacional do SENAC, é uma

[...] Modalidade Operativa mediante a qual os Departamentos Regionais desenvolvem, fora de seus Centros, programações intensivas, confiadas a instrutores especializados que se deslocam a fim de atender à demanda de preparação de pessoal para as atividades de comércio e Serviços, em diferentes pontos do Estado. (SENAC/DN, 1973, p. 1)

Ao identificar a UM percebe-se a relevância de seu alcance para o SENAC e para a Educação Profissional – EP, afinal por meio dela a formação para o trabalho ganha uma dinâmica e diversidade peculiares às necessidades contextuais demandadas pelo Brasil, e neste estudo em especial, a Amazônia.

No presente trabalho tecemos um paralelo entre o objeto de pesquisa, as UM/SENAC e a Educação Profissional proposta pelo poder público, apresentando num primeiro momento o cenário brasileiro e seus desafios na década de 1930 e depois a historicidade do SENAC, aliado a implementação estratégica da Educação Profissional. Problematizamos então as ações da UM/SENAC na oferta de Educação Profissional na Amazônia Paraense.

Quando falamos de cenário reconhecemos que há demanda por uma reflexão de algumas questões-problema que ajudam na explicação e caracterização do

SENAC. Sendo assim, é importante focalizar que historicamente o SENAC surge em um contexto de mudanças, influenciado pelo movimento de 1930 que, por medidas constitucionais, materializaram as leis **Orgânicas da Educação Nacional** no contexto do pós-guerra<sup>2</sup>. Na época, o Brasil centralizava suas forças na industrialização e o mercado de trabalho requeria operários com formação/competência técnico-profissional, o que se materializava numa mão de obra prática – **quem sabia fazer tinha lugar**. Essa premissa era ideológica e não correspondia à realidade, contudo sinteticamente era e é usada para justificar as exclusões promovidas pelo capital.

Assim, podemos perceber que há necessidade de se refletir dialeticamente o percurso histórico desta instituição, estabelecendo um paralelo crítico frente ao contexto sóciopolítico dos governos “trabalhista de Vargas” e “industrial/desenvolvimentista de Kubitschek”, até chegar aos governos democráticos, para depois explicar os impactos sociais desta instituição na Educação Profissional, a partir da ótica do perfil uni ou omnilateral da formação para o trabalho. Acreditamos que, ao considerar o exposto, torna-se possível compreender as razões que impulsionaram o SENAC/PA a apresentar-se como instituição de referencia na oferta de Educação Profissional na Amazônia Paraense.

Ao conseguir abarcar dimensões fragmentadas ou amplas, questionamos: - Se o SENAC promove ações de formação plena, integral, capaz de desenvolver a criticidade, de compreender as realidades que relacionam trabalho e educação ou se materializa seus projetos em ações superficiais, fechadas e limitadas, que não passam de caminhos às ocupações no mercado de trabalho.

Diante deste contexto, é intenção deste trabalho tentar **conhecer a trajetória das Unidades Móveis - UM/ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC**, que permitam discutir os fatores da Política de Educação que, por sua vez, explicam seu papel na Educação Profissional da Amazônia Paraense. Dessa forma, o trabalho passa especificamente por objetivos como que visam a:

1. Compreensão e análise do processo histórico que institui o SENAC e as UM's no Pará;

---

<sup>2</sup> Acelerou o processo de industrialização nos países subdesenvolvidos. Determinou especificidade nas ofertas de Educação no país, sendo instituído o *Ensino Secundário (1942)*, o *Ensino Comercial (1943)*, o *Ensino Primário, Normal e Agrícola (1946)*. Paralelamente, foram criados o SENAI (1942) e o SENAC (1946) visando à formação para indústria e mercado. (GONÇALVES, 2004, p. 19).

2. Identificação e discussão dos elementos implícitos presentes nos documentos oficiais das UM/ SENAC;
3. Identificação das variáveis políticas, sociais, culturais e educacionais que influenciam a atuação das UM/SENAC na oferta de Educação Profissional;
4. Discussão e análise da trajetória histórica na caracterização da Educação Profissional ofertada pelo SENAC por meio das UM no contexto Amazônico Paraense.

O processo histórico que circunda a Educação Profissional é um espaço de intensas discussões, tanto por sua dimensão prática como pela teórica. O fato é que no bojo das questões apresentadas acima se faz necessário entender o **porquê** da dicotomização teórico-prática e ainda os fatores conjunturais que a tornam espaço de contradições e de relações hegemônicas<sup>3</sup> na dinâmica social<sup>4</sup>, o que será abordado no Capítulo II, onde discutiremos a **Educação Profissional do SENAC Pará: Diretoria de Formação Profissional X UNIDADES MÓVEIS**. Para subsidiar tal questão, caracterizaremos as unidades e as programações do SENAC Pará, segundo a conceituação e reflexão sobre o que é a Educação como Mercadoria, Cidadania ou Integralidade do Sujeito e suas representações.

Diante das considerações feitas até aqui, a partir de então esse trabalho passa a discutir os aspectos teórico-metodológicos, procurando demonstrar o percurso desta pesquisa. Sendo assim, o trabalho embasa-se na abordagem de Pesquisa Qualitativa, a qual segue um

Plano flexível – parte de questões e focos amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve [...] A coleta e a análise dos dados não são estanques. As informações que se colhem podem ser interpretadas e originar uma nova busca de dados [...]. Dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada para compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes do estudo. (SALOMAN, 1997, p. 50).

O percurso percorrido garantiu formulações importantes, que ajudaram a rever posicionamentos iniciais que precisaram ser modificados no desenvolvimento da pesquisa, como o que ocorreu com o tema e com alguns dos objetivos estipulados no projeto original deste texto.

---

<sup>3</sup> Relação de Dominação ou sobreposição de uma classe sobre outra.

<sup>4</sup> Entendida como Mobilidade Institucional e da sociedade como um todo, no sentido de demonstrar como se dão as relações de classe, bem como seus desdobramentos social, econômico, político e cultural.

Quanto aos procedimentos utilizamos a Pesquisa Bibliográfica e Documental. A primeira serviu como meio fundamentador das discussões centrais de conceitos, concepções, fundamentos sobre educação profissional e trabalho que contribuiu com a estruturação do problema e delimitação do objeto e a sustentação do trabalho de maneira coerente com a perspectiva do estudo (LUDWIG, 2009). Esta perspectiva foi correlacionada com a realidade e potencializada pela busca de entendimento dos dados, o que permitiu alcançar os objetivos deste trabalho.

Já a segunda – a Pesquisa Documental nos levou a conhecer e caracterizar o objeto, subsidiando o confronto teórico e analítico para analisar os significados das questões anteriormente apresentadas. Para tanto, esse tipo de pesquisa baseou-se em Relatórios Anuais do DR/PA – 2003 a 2008 e Decenais – 1973 a 2004 da UM produzidos pelo DN/SENAC.

Como alguns aspectos dos documentos ainda se mostraram frágeis para a compreensão que desejávamos, julgamos necessário realizar uma Pesquisa de Campo, instrumentalizada por meio da entrevista semi-estruturada, como um procedimento que permitiria enriquecer conceitos e categorias já definidos, mas ainda não claros.

A opção pela entrevista se justifica porque ela permite interagir face a face com o entrevistado e abre caminho para sanar possíveis desníveis/compreensões e permite aprimorar a fidedignidade das informações, assegurando veracidade ao processo de pesquisa (SZYMANSKI, 2002).

Assim, o trabalho corrobora com a visão de André (2005, p. 16) que aponta como meios importantes a “[...] entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo [...]”, instrumentos presentes neste trabalho.

Com técnicas importantes, tivemos nos diferentes formas de coleta e geração de dados que nos ajudaram no esclarecimento e caracterização do objeto, e, portanto na materialização dos resultados.

O detalhamento da pesquisa contou com várias e permanentes reflexões entre os referenciais teóricos, documentos e contexto, garantindo uma leitura que pode ao máximo se aproximar da realidade estudada. Para isso foram consultados os relatórios institucionais (DR/PA<sup>5</sup>) provenientes da **produção anual** (no período

---

<sup>5</sup> O SENAC possui em todos os Estados e no Distrito Federal, Departamentos Regionais - DR's, os quais são responsáveis pela Gestão da instituição nas esferas estaduais. No Rio de Janeiro, Além do DR – Rio existe também o Departamento Nacional – DN que coordena a Gestão do SENAC em todo o país.

de 2003 a 2008) e dos **encontros das Unidades Móveis** (ocorrido desde a década de 1970, os quais realizam-se a cada 10 anos), consultas estas que foi complementadas pelas entrevistas realizadas com três gestores do SENAC, as quais ajudaram a entender a forma de pensar e de agir da instituição expressa nos documentos e nas práticas institucionais, permitindo analisar, inclusive as contradições e o jogo dialético presente na atuação das Unidades Móveis.

Sendo assim, compreendemos que o desafio esteve no entrelace da pesquisa enquanto meio para conhecer a realidade por meio da observação e participação (LUDGE e ANDRÉ, 1993). Por esta ótica, entendemos que não bastava ler documentos e realizar as entrevistas para o levantamento de dados, mas, sobretudo agir sob a realidade identificando e analisando as variáveis que permitiram compreender tal cenário.

A partir da perspectiva metodológica, o Capítulo III reflete sobre a especificidade da UM, procurando responder a seguinte questão se a **Educação é Para Cidadania ou Educação Para Empregabilidade**. Dessa forma, o texto retoma as correlações do debate teórico, caracterizando, comparando e analisando os resultados obtidos com o estudo dos relatórios e com as informações obtidas a partir das entrevistas.

Como parâmetro de análise, pretendíamos relacionar os dados levantados com a pesquisa documental, discutindo o sistema “S”, que, neste trabalho, limita-se ao debate da UM/SENAC e ao pensamento de Manfredi (2002, p. 181) para quem, tais instituições “embora nascidas em conjunturas históricas particulares, [...] harmonizavam-se com o espírito do Estado Novo e adotaram, na origem, uma estrutura organizativa [...]”<sup>6</sup>. O fundamental passou a procurar entender as raízes que geraram a filosofia institucional do SENAC e, posteriormente, explicar qual o seu papel estratégico na Região Amazônica, em especial a do Regional Pará.

Frente esta perspectiva, discutimos a educação profissional como estratégia agregada à política pública, relacionado-a a vida e a existência humana, percebida na dinâmica social e na transformação das relações, tal como reflete Manfredi (Op. Cit.):

[...] há concepções que entendem a formação para o trabalho como uma

---

<sup>6</sup> A autora refere-se às instituições porque no texto original está discutindo o Sistema “S”, mais especificamente SESI/SENAI e SESC/SENAC.

das dimensões educativas do processo de formação humana. A educação Profissional, como direito social, é assim dimensão a ser incorporada aos projetos de escolarização de nível fundamental e médio dirigidos aos jovens e adultos pertencentes aos grupos populares. (MANFREDI, *idem*, p. 57).

Concordamos com a autora quando ela se remete a entender que o trabalho tem relação com a formação humana, alocando uma reflexão de que a Educação Profissional não é um mero instrumento de preparação estreita dos mais pobres para o trabalho. Há de se discutir o processo de elitização de alguns de seus cursos<sup>7</sup> (sejam eles de formação técnica ou tecnológica) ou ainda os preceitos filosóficos e políticos implícitos na ação do mercado e das instituições formadoras<sup>8</sup>, no caso específico deste trabalho, o da Unidade Móvel.

Um dos principais elementos a ser discutido, é a separação do saber pensar e do saber fazer, o que é questionado por Gramsci (1957), que discute sobre a indissociabilidade entre o *homo faber* e o *homo sapiens*, pois saber e fazer são duas bases do mesmo processo, os quais se complementam dialeticamente. Isso porque o homem deve ser visto como “sujeito” e não como “objeto”, o que questiona o caráter instrumental cunhado na filosofia que criou o SENAC e cria uma ordem mais abrangente de pensar o homem em sua plenitude como sujeito de relações; ou como ser social, tal como afirma Gryzybowjki (apud FRIGOTTO, 1996, p. 31) ao considera que “[...] a qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condição onilateral)”.

A formação unilateral depende da existência de relações não alienadas/estranhadas entre o homem e a natureza, em que pela atividade vital livre se põem o homem não alienado/estranhado e a natureza humanizada. A onilateralidade se mostra então como uma totalidade de determinações que só se efetivam numa sociabilidade de informações técnicas e habilidades práticas referentes ao processo produtivo capitalista, com uma totalidade de manifestações humanas cuja construção só se faz possível na totalidade das relações livres

---

<sup>7</sup> Como os cursos Técnicos de Segurança no Trabalho e Tecnólogo em Processamento de Dados.

<sup>8</sup> A atual gestão do governo federal já criou 140 escolas e tem a pretensão de até o final de sua gestão criar 214. (Agência Brasil - 3 de agosto de 2009). Isso inclusive força o sistema S, nas figuras de SENAI e SENAC a cumprir medidas provenientes do governo, fruto da CONFETEC 2006, a qual apontou novos rumos a educação profissional e tecnológica em todo o país, praticamente obrigando as instituições do sistema “S” a justificar o investimento do compulsório recebido do governo para oferta de cotas sociais.

estabelecidas socialmente. (SOUSA JR, 2010).

Essa visão nos leva a refletir que o homem situa-se em um espaço de contradições, disputa e ideologia que produz as relações de poder.

Antenado ao movimento de mudança paradigmática, o SENAC, passa a rever seu papel educacional, por meio de discussões/fóruns internos, encontros regionais e nacionais, procurando um norte à reconstrução de sua filosofia<sup>9</sup> institucional (GONÇALVES; BOTINI; PINHEIRO, 2004). É nesse cenário que emergem os **Referenciais da Educação Profissional do SENAC**, documento usado para orientar filosófica, política e pedagogicamente os profissionais da instituição que apresenta uma defesa do papel transcendente à condição instrumental, o qual está comprometido com a qualificação do trabalhador, tal como afirmam Gonçalves; Botini; Pinheiro (2004):

[...] compromisso da Instituição com a qualificação do trabalhador. Sobre essa questão é oportuno frisar que não nos distanciaremos do propósito de ressignificar a noção de educação profissional para bem mais além da dimensão estritamente instrumental, de enfoque centrado exclusivamente no desenvolvimento de competências técnico-operacionais. Nossas ações educativas expressam uma preocupação com uma formação mais abrangente, de natureza sistêmica e totalizante do cidadão trabalhador. (GONÇALVES, BOTINI E PINHEIRO, 2004, p. 6).

A força do conteúdo apresentado no texto abre caminho para uma educação unilateral, que não basta contudo que se apresente somente no discurso, mas nas atitudes, o que o SENAC ainda não tem em suas práticas educativas como identidade institucional.

O SENAC sinaliza mudanças, opera alguma dessas, como a própria concepção que por várias indicações em seus documentos tenta se desatrelar do paradigma da polivalência, mas ainda se faz presente como desafio, principalmente porque ele representa o modelo de sociedade e a educação não está desvinculada desta, pelo contrário é determinada por ela.

Orso (2008, p. 50) afirma que “[...] a educação é a forma como a própria sociedade prepara seus membros para viverem nela mesma, então, para compreender a educação precisamos compreender a sociedade.” O debate apresentado pelo autor alude a busca de entendimento entre sociedade e educação, pois ambas estão ligadas e representam um mesmo projeto. Acrescentamos então

---

<sup>9</sup> Até aqui orientada pela concepção tecnicista.

ao debate a necessidade de pensar o sujeito, o qual sem sua presença não teria sentido nenhum estudar as variáveis, sociedade, trabalho e educação.

Por fim, o trabalho é momentaneamente fechado, por meio das Considerações Finais, as quais ilustram de maneira mais objetiva o produto da Educação Profissional ofertada pela Unidade Móvel na Amazônia Paraense. Uma educação aligeirada, cunhada nos preceitos do capital que embora se esforce ainda é superficial.

## CAPÍTULO I

### SENAC: IDENTIDADE E TRANSIÇÃO HISTÓRICA NO CENÁRIO SOCIAL

#### 1.1. CENÁRIO POLÍTICO-SOCIAL BRASILEIRO (1930 – 1945)

Compreender a dinâmica social que abarca o SENAC é focá-lo num cenário histórico, onde a materialidade do capital reprimiu e reprime modelos plenamente inclusivos, determinados pela lógica da produtividade, que incluem a subsunção do trabalho humano. O homem, refém dos meios de produção, submete-se a vender sua força de trabalho, a qual se configura como mercadoria, como bem explica a ótica marxiana de que “O trabalho não cria apenas objetos; ele também se produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e, deveras, na mesma proporção em que produz bens.” (MARX, 1848, p. 2).

Como produto de dois projetos em disputa, a educação profissional vive diante de posições antagônicas que se configuram em projetos de governo e não de estado, ou seja, acabam por não representar um projeto permanente de sociedade e sim projetos ideológicos constituídos por aqueles que estão no poder. Um exemplo claro disso é o SENAC e todas as instituições do sistema “S” criadas com um propósito estratégico de “acalmar” os descontentados com os desmandos do governo, que, ao se ausentar de seu papel gestor, passa à iniciativa privada incentivos públicos (repassa de compulsórios<sup>10</sup>) para promover os serviços de aprendizagem qualificação profissional – SENAI e SENAC –, e os serviços sociais - cultura, esporte e lazer – SESI e SESC.

Apesar de ter sido criado para atender filhos de trabalhadores, trabalhadores fora do mercado ou mesmo para aperfeiçoar aqueles que estavam em serviços, o SENAC representou historicamente um meio estratégico às intenções do governo. Daí a necessidade de se recorrer à História para melhor entender este cenário e compreender como aconteceu essa criação.

##### 1.1.1. DITADURA VARGAS: DIMENSÃO POLÍTICO-SOCIAL

Nas décadas de 30 e 40, em grande parte do Brasil havia descontentamento

---

<sup>10</sup> Recurso de 5% proveniente do INSS repassado pelo governo ao SENAC.

com o poder oligárquico<sup>11</sup> que ainda dominava a sociedade, o que redundou em mobilizações em capitais como João Pessoa, Recife, São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre em prol de mudanças. É importante dizer que o cenário era de crise, afinal o capital não conseguiu contornar a superprodução e a concentração de renda que culminou com a “quebra” da Bolsa de Valores “[...] Falências, ruínas, desemprego em massa. Fome. É a crise econômica. A mais terrível da história do capitalismo [...]” (SCHMIDT, 1994, p. 147).

Toda essa conjuntura reforçou as desigualdades já presentes no interior do país e isso reforçava a mobilização nacional de enfrentamento do poder vigente por parte do operariado que, sem um norte, descontentava-se. Greves e revoltas populares eram comuns. A burguesia estava atenta e oportunizou uma reorganização de suas forças “[...] quando Antonio Carlos Andrada disse tão bem: ‘Façamos a revolução antes que o povo a faça’”. (Idem, 1994, p. 148)<sup>12</sup>. Isso significa dizer que as oligarquias precisavam se organizar para impedir o fortalecimento das massas populares, o que realmente poderia culminar com uma revolução popular. Porém, a crise também mobilizou os segmentos internos da burguesia, que passaram a defender seus interesses setoriais. Assim, tenentes<sup>13</sup>, ruralistas<sup>14</sup>, industriais, cada segmento procurou promover alianças que lhes permitissem a perpetuação no poder. E o processo social continuou resolvido de cima para baixo.

Efetivamente a **revolução**<sup>15</sup> não aconteceu, mas a ascensão de Getúlio Vargas ao poder permitiu rearranjos no domínio das oligarquias, algo colocado como vitória dos industriais sob os latifundiários. Isso fez com que o movimento operário passasse a acreditar na “revolução de 30”, pois foram criadas leis que fomentavam o apoio popular ao governo. A emergência do crescimento industrial aludia um novo Brasil, mais urbano e menos rural. Assim, depois de 1930,

[...] o Brasil da cidade começou a sobrepujar o do campo. A indústria acabou superando a importância da agricultura. E não foi possível fazer

---

<sup>11</sup>Predomínio de Pequeno Grupo na direção dos negócios políticos (cf. FERREIRA, 2001).

<sup>12</sup>cf Cunha (2000).

<sup>13</sup>Liderados por Carlos Prestes fundamentavam-se em mudanças estruturais, ou seja, mudanças sociais para o país. (SCHMIDT, 1994).

<sup>14</sup>Representada por latifundiários de Minas Gerais, Paraíba, Rio Grande do Sul, contudo, mesmo havendo relativas discordâncias, existiam também oligárquicos que apoiaram esse movimento – os quais constituíram a Aliança Liberal. (Idem, ibidem).

<sup>15</sup>Para Schmidt (1994) ela não ocorreu, pois não houve mudanças efetivas, já que o modo de produção e a classe que detinha o poder continuavam os mesmos.

política sem considerar a classe operária e a classe média: reprimindo, enganando, bajulando, mas nunca permitindo que eles tivessem autonomia. (Op cit.)

Esse contexto revela que o processo social pós-movimento de 30 demandava toda uma mobilidade do governo<sup>16</sup> no sentido de evitar que o operariado ganhasse adesões e forçasse a concretização de uma revolução. Afinal, o feito dos socialistas na Europa oriental e na União Soviética corria o mundo e, no Brasil, o movimento operário também era inspirado na concepção marxista, embora a repressão e a força ideológica da classe dominante freassem as iniciativas mais estruturantes da classe trabalhadora e promovessem medidas estratégicas para evitar o choque, inclusive, aproximando sindicato de trabalhadores e governo.

Mesmo diante das investidas do governo o processo social ainda era caótico e parte da burguesia<sup>17</sup> que não estava no poder mobilizava-se para tentar reavê-lo. Para Frigotto (1996, p. 187), isso é natural já que “[...] o controle do Estado nunca é diretamente exercido pelas classes dominantes em conjunto, ou sequer por uma delas como um todo [...]”, isso então acirra o processo de disputa e alternância no poder. Porém, o governo conhecia o terreno, o que lhe permitiu permanecer no poder, promovendo rearranjos com todas as forças dominantes, afinal ele tinha clareza de que precisava delas. Assim, foi fazendo concessões em prol de sua legitimidade nas eleições<sup>18</sup> de 1934, ou seja, assumir formalmente, por meio da eleição, a presidência do Brasil.

A perspectiva de Vargas se consolidaria na medida em que “suas ações” respondiam a algumas demandas sociais, de tal forma que mobilizava a formalidade dessas demandas por meio da nova constituição (1937) e isso lhe dava prestígio e fôlego para administrar a crise que ora se instalava no Brasil.

É importante frisar que:

Esta constituição trouxe três grandes novidades em relação à de 1891: no

---

<sup>16</sup>O governo desde 1932 havia tomado algumas medidas que pudessem conter o movimento operário, entre elas: a redução para 8 (oito) horas a carga horária de trabalho diária; férias e aposentadoria, as quais foram incorporadas na constituição de 1934, mesmo que essas medidas não fossem ‘favores’ do governo, mas conquistas dos trabalhadores.

<sup>17</sup>As oligarquias paulistas, descontentadas com o interventor do governo, formaram a **Frente Única** - constituída pelo **PRP** (Partido Republicano Paulista) e **PD** (Partido Democrático).

<sup>18</sup>Vargas perdoou metade da dívida dos cafeicultores para poder contar com seu apoio nas eleições. Importante dizer que mesmo passando a ser o voto direto e secreto, aquela eleição, a primeira não seria assim, pois quem deveria fazê-la era o Congresso Nacional, exatamente para consolidar o plano maquinado por Vargas e seus apoiadores. (SCHMIDT, 1994).

que diz respeito à ordem econômica, prescrevia a nacionalização dos recursos naturais do país; sobre a organização social, prescrevia os direitos dos trabalhadores, a importância da família e da educação; finalmente, como novidade maior, estava inserido um artigo sobre segurança nacional, com a criação do Conselho Superior de Segurança Nacional a ser presidido pelo presidente da república. (PAIVA, 2001, p. 55-56).

O processo de crise política não foi apaziguado com a constituição tampouco com a eleição e assim outras movimentações aconteceram entre 1935 e 1942. Mas, o populismo de Vargas se traduzia em ações oportunistas que, ao invés de se concretizar como conquistas dos trabalhadores, eram tratadas pelo governo como atitude pessoal, personificada na figura do presidente “bonzinho”, fazendo com que aqueles que não entendiam o processo político acreditassem que ele fazia e/ou oficializava os benefícios aos trabalhadores porque queria, negando assim, as conquistas do movimento operário. Isso fazia com que os sindicatos de trabalhadores se subordinassem ao Estado, perdendo assim a identidade de luta enquanto classe, o que lhes permitiu o título de pelegos, já que “[...] em vez de serem instrumentos de lutas do proletariado, passaram a colaborar com patrões e com o governo; em vez de conscientizarem o povo, ajudaram a manipulá-lo”. (SCHMIDT, 1994, p. 154).

Na década de 40, Vargas ratifica conquistas anteriores (direito de Férias, aposentadoria, Justiça do Trabalho e Salário Mínimo, esse último oficializado em 1940) e amplia os benefícios a outras categorias de trabalhadores.

Por fim, a crise de 1929 conduziu o Brasil e o mundo à mudança do paradigma produtivo, deixando o modelo agro-exportador pelo urbano-industrial. Isso garantiu uma inversão parabólica<sup>19</sup> na produção brasileira. Assim, “No período 1930 – 1945, o crescimento industrial foi espetacular. Ficava evidente que, para lucrar, a burguesia precisava investir cada vez mais no setor industrial [...] a dificuldade de importar abria espaço para a produção nacional”. (Idem, 1994, p. 155).

É nesse cenário de disputa burguesa (Agricultura x Indústria) e de luta de classes entre burguesia e proletariado que surge o Sistema “S”, convergindo como resposta ao movimento sindical e as demandas operárias e burguesas, por um lado, a luta pelo emprego e, por outro, a imposição demandando mão de obra

---

<sup>19</sup>Mudança de 180 graus, invertendo o sentido das relações de produção, como um [...] conjunto de elementos que evoca outra realidade de ordem superior (cf. FERREIRA, 2001).

qualificada<sup>20</sup> para assumir os postos de produção, refletido na defesa de quem teria o emprego seria aquele que soubesse “fazer”, ou seja, tivesse condição prática para operar no processo industrial.

A conjuntura apresentada aqui favorecia o surgimento de instituições como SENAI e SENAC, posto que no entendimento da época eram necessárias instituições formadoras que cumprissem o propósito dualista já imposto no país desde o surgimento da divisão social, intensificada no Brasil no Reinado de D. Pedro II, que favorecia as elites, ofertando escolas superiores a estes e deixava a população pobre, a massa, à mercê do ensino catequético que, historicamente, serviu ao adestramento e ao conformismo do reprodutivismo social, ao qual a igreja foi grande aliada até o fim do império, quando então “[...] a igreja foi declarada separada do estado. Este ficou proibido de financiar qualquer atividade religiosa, assim como nenhum tipo de ensino religioso poderia ser ensinado nas escolas públicas [...]”<sup>21</sup>.” (CUNHA, 2000, p. 21).

É importante dizer que o jogo de interesses regula as ações políticas, e que a igreja vinha se confundindo com o estado há muito tempo, sendo exímia colaboradora no processo de adestramento populacional. Contudo, a aliança entre liberais e positivistas conseguiu afastá-la dessa relação. O primeiro grupo considerava que a ação religiosa era privada e não pública, pois se referia à questão pessoal dos indivíduos. Já para o segundo, a religiosidade representava uma ameaça à construção do “Estado Positivo”/científico. Portanto, defendiam a “[...] laicidade<sup>22</sup> como uma posição provisória, a qual era defendida para combater o ‘Estado Metafísico’ [...]”<sup>23</sup>.” (Idem, 2000, p. 22).

Com a quebra da parceria com a igreja, o estado precisava de um aliado forte, que cumprisse estrategicamente o papel de “formar/adestrar” os trabalhadores na sua perspectiva ideológica.

Sendo assim, os serviços nacionais de aprendizagem, surgiram com uma

---

<sup>20</sup>É importante dizer que nesse momento qualificação é sinônimo de saber fazer, ou seja, ter praticidade produtiva.

<sup>21</sup>Uma parceria que só voltou à ativa em **1928** (medida do Presidente do Estado de Minas Gerais – Antonio Carlos de Andrada) e em **1931** (em todo o país, por decreto do Presidente da República – Getúlio Vargas, que buscava apoio católico na contenção do movimento popular antifascista. (CUNHA, 2000).

<sup>22</sup>Estranho ou alheio a um assunto, que não toma partido. Portanto que não estaria fazendo opção religiosa.

<sup>23</sup>A força dos intelectuais iluministas pesava e o crescimento do protestantismo também, principalmente agregados ao princípio do acúmulo de capital e da lógica de que a riqueza era dada ao homem por Deus (Predestinação). Algo defendido com muita veemência pelo calvinismo. (MELLO; COSTA, 1993).

missão maior do que a das escolas de aprendizes e artífices de marinha (manufatureiras), para articular governo e empresariado em uma sintonia estratégica para conter a mobilidade e o descontentamento popular. Garantia assim, inclusive por meio dos serviços sociais (SESI/SESC), ações que apaziguavam o teor conflituoso no cenário social, que tinham como princípio “[...] o fortalecimento da solidariedade entre as classes, o bem-estar da coletividade comerciária [...] para a defesa dos valores espirituais em que se fundam as tradições de nossa civilização.” (CNC, 2005, p. 13).

Essa medida revela o interesse do governo e a mobilização estratégica do empresariado na perspectiva de implementar, de maneira instrumental, sua ideologia, que, na lógica da compensação, tentava conter o movimento operário. Automaticamente essas instituições se aproximaram dos sindicatos de trabalhadores apresentando-se como alternativa às demandas sociais produzidas pela massificação do processo de industrialização e intensificação da **rede produtiva**<sup>24</sup>.

## 1.2. SENAC: HISTÓRIA E CENÁRIO

Nascido na década de 40 (1946), o SENAC é produto de uma sociedade em processo de aceleração e desenvolvimento, cunhada desde a ditadura Vargas e regida pela constituição de 1937. Sendo assim, o governo federal, por meio do Decreto-lei nº 8.621/46 criou o Serviço Nacional do Comércio – SENAC. Outro importante Decreto-lei foi o 8.622/46 que, por meio do governo, “[...] atribuiu aos empregadores o dever de concorrer para o estabelecimento e manutenção de tal aprendizado e facultou aos trabalhadores [...]” (BORJA, 2004, p. 31).

Ambos os decretos impulsionam a efetivação de um “[...] modelo descentralizante e privatista, [o qual tinha como meta...] organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial [...]” (Idem, 2004, p. 10).

É importante refletir que o cenário sócio-político era bastante adverso com descontentamento das elites ruralistas, movimento operário, mobilização estudantil, ações diversas que questionavam e se organizavam contra o governo brasileiro, que, por sua vez, procurava se articular para garantir-se à frente do poder nacional.

---

<sup>24</sup>Refere-se ao processo que envolvia o trabalhador, subsumido pelo trabalho, deixando sua condição cidadã, perdida, na medida em que passava a ser usado como objeto do capital, no qual o seu trabalho funcionava como recurso à mais-valia.

Nesse contexto, a intenção por parte do poder público era que se criassem instituições sociais capazes de contribuir com o **ensino profissional**<sup>25</sup> para as classes menos favorecidas. Borja (Op. cit) reflete que a Carta de 1937 afirmava que:

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua capacidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulamentará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BORJA, 2004, p. 31).

A criação do SENAI e do SENAC, portanto confunde-se com a relação público-privada. Para o Decreto nº 61.843/67, art. 4º, “O SENAC é uma instituição de direito privado, nos termos da lei civil [...], cabendo sua organização e direção à CNC [...]”. (Idem, 2004, p. 40).

Borja (2004) comenta que não é clara a identidade privada do SENAC no Decreto-lei nº 8.621/46 que o criou, pois:

[...] não dispõe expressamente sobre o caráter privado da personalidade jurídica do SENAC, mas investe a Confederação Nacional do Comércio na delegação de Poder Público para elaborar e expedir o Regulamento do SENAC e as instituições necessárias ao funcionamento dos seus serviços [...]. (Ibidem, p. 40).

Nessas instituições, de um lado, a coordenação e organização são feitas por parte da iniciativa privada (indústria e comércio) e, por outro, o poder público, regulando e fomentando o trabalho social das entidades, em especial o SENAC.

É importante frisar que além do SENAC, outras instituições do Sistema “S” foram criadas para áreas diferentes da atuação social, cada uma se desdobrando a educar profissionalmente trabalhadores no seu campo de atuação. Contudo, a perspectiva era mantida: qualificar<sup>26</sup> (meta dos que trabalham com aprendizagem) e promover o lazer e a cultura (meta dos que atuam no serviço social), entre elas o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (1942)<sup>27</sup> e o Serviço Social da Indústria – SESI (1946); o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (1946, por meio do Decreto-lei/DL 8.622/46) e o Serviço Social do Comércio – SESC (1946, por meio do Decreto-lei/DL 9.853/46); o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro

<sup>25</sup> Termo usado na época, subtraído da Constituição de 1937.

<sup>26</sup> Ver CASTIONI

<sup>27</sup> Ministério da Previdência Social. Decreto-lei Nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942

e Pequenas Empresas - SEBRAE<sup>28</sup> (1972); o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – SENAT (criado em nível nacional em 1990 e no Pará em 1993)<sup>29</sup> e o Serviço Social do Transporte – SEST. Cada uma delas possui um par *sui-generis*, permitindo ofertar **lazer** e **formação** aos profissionais de seu segmento em específico.

A seguir, detalharemos a relação SESC/SENAC, que estão efetivamente no percurso desse trabalho, e sempre que se fizer necessário às demais instituições do Sistema “S”.

### 1.3. O SISTEMA “S” E O PAPEL DO SENAC NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O processo histórico da educação profissional a colocou como instrumento de fomento e perpetuação à dualidade em que o poder vigente materializa sua ideologia por meio da educação como objeto social hegemônico.

Alguns cursos, como Mecânica, Mineração e Edificações, em que se prioriza o “fazer” técnico, ainda têm grande relevância, embora não veiculem várias discussões relacionadas ao processo produtivo. Entre essas discussões, por exemplo, a do conhecimento das relações sociais de trabalho ou de outras questões como os impactos ambientais provenientes da poluição e/ou exploração do solo ou mesmo da natureza, ou ainda da degradação da vida por construções arquitetônicas que não refletem o compromisso sócio-ambiental com as populações nativas, ribeirinhas ou com as espécies de vida presente em determinados ecossistemas, como o que ocorreu na Hidrelétrica de Tucuruí e agora poderá ocorrer como consequência da construção da Hidrelétrica de Belomonte.

De um lado, a burguesia e sua articulação patrocinando os intelectuais que pensam a lógica da lucratividade por meio do desenvolvimento econômico. Por outro, os trabalhadores subsumidos pelo fazer, alienados/estranhados pelo capital.

Nesse sentido as legislações brasileiras abriram caminho à concretização da educação profissional, permitindo um amparo à efetividade da ideologia dominante, compoem que é importante frisar que a concepção dominante funde-se no

---

<sup>28</sup>[...] o problema econômico/financeiro, acrescido de problemas gerenciais, esteve no cerne da criação do órgão de apoio às empresas industriais de médio e pequeno porte [...] Na busca de soluções para os problemas [...] e assistência às pequenas e médias empresas, o Governo Federal opta pela instalação de um órgão de assistência gerencial, através da criação, em 1972, do *Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena e Média Empresa*, o CEBRAE. (cf. em [www.sebrae.br](http://www.sebrae.br)).

<sup>29</sup>Cf. ARAÚJO et all (2007).

paradigma liberal e incorpora novas matrizes mediadas pela reestruturação do capital que, resistindo às crises político-econômicas, acabaram gerando uma estrutura globalizada da sociedade (SILVA JR, 2002).

O sistema “S” foi criado como uma resposta do governo, quando articulado aos empresários da indústria, do comércio e demais segmentos similares, tentavam conter a mobilidade popular e operária com a justificativa de que era necessário “[...] orientar, coordenar, **proteger** e **defender** todas as atividades do comércio, em íntima harmonia com os superiores interesses do País [...]” (CNC, 2005, p. 9).

Essa justificativa se aplica na perspectiva em que os interesses superiores do país se materializam no poder hegemônico, e, portanto, no poder do capital apresentado pela gestão que representa os segmentos que dão sustentação ao sistema político vigente. Sendo assim, é fundamental pensar que a sociedade necessita ser pensada para além do favor, ou seja, da expressão dualista empregada pela ideologia dominante, uma vez que em uma sociedade de classes não se tem harmonia, no máximo aceitação, submissão ou mesmo a disputa de projetos de estado, de sociedade e de educação.

Orso (2008), a esse respeito reflete que

[...] após o surgimento da propriedade privada dos meios de produção, a história da humanidade tem sido a história das lutas de classes e que atualmente vivemos no modo de produção capitalista, baseado na extração de mais-valia, na exploração, na competição e na concorrência. A educação, submetendo-se às determinações da base material, no geral acaba contribuindo para a reprodução desta sociedade [...]. (ORSO, 2008, p. 50-1).

O autor nos instiga a debater sobre o tipo de homem que se deseja nesta sociedade, e quando se faz isso, naturalmente percebe-se que há dois projetos em debate - um que representa a classe burguesa e outro que representa o proletariado. Contudo, não se pode perder de vista que o lócus desse debate é a própria sociedade capitalista, portanto um campo minado para a construção da proposta da classe trabalhadora.

Efetivamente essas são características reflexas do processo de alienação, produzidas pela massificação social estruturada a partir do ideário perpetuador do poder e das estruturas de dominação do homem pelo homem, dos homens de negócios sob os homens de força/trabalhador-operário.

Como produto do controle, o sistema “S” funciona como medida estratégica

na relação dominante x dominado, usando o papel da cidadania como instrumento capaz de mascarar as relações de classes, e produzindo assim “falsa cidadania”, a qual cria a ideia de empregabilidade, aceitação, qualificação para o trabalho, e sobretudo, de dignidade ao homem da classe operária, mesmo que de maneira objetiva estes aspectos não se tornem reais.

### 1.3.1. ASPECTOS LEGAIS: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A LEGITIMIDADE DO SENAC

A partir de agora apresentamos uma Linha do Tempo, que permite visualizar o percurso/trajetória da Educação Profissional<sup>30</sup> no Brasil e refletir sobre os antecedentes do SENAC que, no processo histórico, configura uma busca pelo caminho à formação de trabalhadores. Nesse percurso, torna-se possível estabelecer o marco legal e os aspectos específicos que se desdobraram em ações formais que dão suporte a criação do SENAC, e discutir, inclusive, a identidade desta instituição muitas vezes apresentada de forma híbrida, vista sob dupla face na relação público-privada. Isso se acontece especificamente porque a CNC ganhou legitimidade por meio do DL 20.068/45, ato do governo federal que também abriu caminho à formalização do SENAC, por meio do DL 8.621/46.

#### 1.3.1.1. Antecedentes

Os antecedentes históricos à criação do SENAC no século XIX estão ligados à Escola de Aprendizes do Arsenal de Guerra; Arsenais da Marinha e os Liceus de Artes e Ofícios e, no século XX, às Leis 7.566/09 (23 de setembro de 1909)<sup>31</sup> e 1.184/09 (03 de dezembro de 1909), do Governo Nilo Peçanha (1906 - 1910): Escola de Aprendizes e Artífices. Essa última determinava:

[...] a criação de mais escolas noturnas, na capital e no interior, especificando que elas deveriam localizar-se nas proximidades das fábricas e atenderem, exclusivamente, aos meninos operários ou filhos de operários. A prioridade de instalação dessas escolas seria daquelas que tivessem acomodações garantidas pelas empresas, e o professor seria sempre provido pelo governo estadual. (CUNHA, 2000, p. 141).

---

<sup>30</sup>É importante lembrar que essa é a nomenclatura atual. Contudo, ao longo da história, ela já se apresentou de outras formas, como: artes e ofícios, ensino profissionalizante, formação profissional.

<sup>31</sup>Estipulou obrigatoriedade de manutenção das escolas de aprendizes (Ensino Profissional) ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (CUNHA, 2000).

É importante refletir que esse atendimento garantia que os meninos não interrompessem a atividade produtiva durante o dia, daí o ensino ser ofertado no horário noturno e nas proximidades das fábricas. Essa preocupação, na verdade, não reflete uma preocupação com a educação dos sujeitos, mas a necessidade de preparação para o trabalho para que esses mesmos sujeitos permanecessem ou fossem explorados ao máximo em suas capacidades produtivas.

Outro aspecto importante era a manutenção da relação público-privada, como o fomento das empresas que deveriam garantir a infraestrutura e a contrapartida do governo que deveria custear o pagamento dos professores. A conjugação desta relação fazia com que as empresas barateassem gastos com a educação, ao mesmo tempo em que garantiam oferta de qualificação à mão-de-obra de seus trabalhadores.

Após esse período, um outro marco histórico da movimentação legal nesse campo inicia-se na década de 30, no governo de Getúlio Vargas, quando foram criadas as Escolas Técnicas e prolonga-se pela década seguinte. Dessa forma, entre os anos de 1930 e 1946, um conjunto de Decretos-lei dão vazão à Educação Profissional, naquela época, chamado de ensino profissionalizante, a saber:

- Governo Getúlio Vargas (1930): institui as Escolas Técnicas;
- Governo Getúlio Vargas (1937): cria o Ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas;
- **Decreto Lei 1.238/39** – Prescreve todos os estabelecimentos industriais, comerciais e assemelhados – Oferta de cursos de aperfeiçoamento profissional para adultos e menores;
- **Decreto Lei 4.073/42** – Criou a lei Orgânica de Ensino Industrial – estabeleceu bases da organização e de regime de ensino industrial<sup>32</sup>;
- **Decreto Lei 20.068/45** – Criou a CNC (Confederação Nacional do

---

<sup>32</sup>Concebido como “[...] o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais e ainda dos trabalhadores do transportes, das comunicações e da pesca”. (Idem, ibidem, ibidem).

Comércio), articulada por oito federações patronais<sup>33</sup>;

- **Decreto Lei 8.621/46** – Criou o SENAC e deu à CNC a competência de “[...] organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial [...]”. (CNC, 2005, p. 10);
- **Decreto Lei 9.853/46** – Atribuiu à CNC a responsabilidade de criar o SESC, que foi criado com o objetivo de:

[...] planejar e executar, direta ou indiretamente, medidas que contribuam para o bem estar social e a melhoria do padrão de vida dos comerciários e suas famílias, e, bem sim, para o aperfeiçoamento moral cívico da coletividade [...]. (CNC, 2005, p. 12).

Notoriamente, esse conjunto legal nos leva a refletir que o poder público não tinha comprometimento com a pauta da Educação, por isso atribuiu à iniciativa privada, ainda que para entidades sem fins lucrativos, o papel de fomentar e executar a educação profissional em todo o país. Embora não revelado em documentos, é possível apreender que pelo cenário político da época essa medida era estratégica para o governo que necessitava de apoio dos empresários do comércio, os quais poderiam apoiá-lo contra a investida ruralista que era muito forte e ameaçava permanentemente o presidente da república. (SCHMIDT, 1994).

A ação voltada ao campo da formação (SENAC) e do lazer (SESC) também funcionaram como alerta e estratégia potencial à “aproximação”, ou melhor, à dominação do governo com as massas operárias do comércio. O termo “aperfeiçoamento da moral cívica do país” expressa a idéia de fazer o povo pensar como pensava o governo, contendo assim a mobilização popular, a qual passaria a aceitar em vez de questionar o poder público.

### 1.3.1.2. Contemporâneos

Após a criação do SENAC, muitas medidas legais foram criando ou na verdade fortalecendo o marco regulatório da educação, entre elas estão as duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

I. **LDBEN - 4.024/61**. Complementada pelas leis **5.540/68** e **5.692/71** (essa

---

<sup>33</sup>Reconhecida pelo Ato do Presidente José Linhares. Esse Decreto tinha “[...] por finalidade orientar, coordenar, proteger e defender todas as atividades do comércio [...]”. (CNC, 2005, p. 9)

última esteve em vigor entre 1971 e dezembro de 1996, quando a lei 9394/96 é sancionada); e

II. **LDBEN - 9.394/96** que substituiu a anterior a partir de dezembro de 1996 e ainda está em vigência com a edição de várias leis complementares<sup>34</sup> – o que, segundo especialistas, ocorreu principalmente pelo caráter genérico desta lei;

➤ **Decreto-Lei: 2.208/97** – Este Decreto, editado na Gestão (1995 - 1999) de Fernando Henrique Cardoso (FHC), descreve os objetivos da Educação Profissional, o qual prescreve:

[...] que esta modalidade de educação é um ponto de **articulação entre a escola e o mundo do trabalho**; que tem a função de qualificar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores em geral, independente do nível de escolaridade que possuam no momento do seu acesso; que ela habilita para o exercício de profissões quer de nível médio, quer de nível superior; e, por último, que ela atualiza e aprofunda conhecimentos na área das tecnologias voltadas para o mundo do trabalho. (CHRISTOPHE, 2005, p. 08).

O texto não faz alusão à formação integral do homem, condicionando-se, quase que exclusivamente ao processo da educação profissional para o trabalho, o que a configura, independente do nível, como uma resposta ao mundo do trabalho<sup>35</sup>. Isso parece problemático, porque, ao deixar de discutir o ser humano em sua totalidade, nega a condição de sujeito, mesmo que isso seja previsível num cenário capitalista, onde o homem trabalhador é subsumido e assume a condição de objeto geralmente revelado por sua produção<sup>36</sup>, a mercadoria.

<sup>34</sup>Entre elas: **10.709/2003** – que trata do acréscimo de incisos aos **arts. 10 (VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual) e 11 (VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal)** da Lei nº 9.394/96; **10.793/2003** que altera o Art. 26 ... § 3º – trata da Educação Física; **11.114/2005** (modifica a LDBEN 9394/96 e regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos); **11.274/2006** (ratifica a lei 11.114/05 e estabelece prazo para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos); **Lei 11.494/07** – Cria e regulamenta o FUNDEB; **11.639/2003** e **11.645/2008** - Torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar; **11.700/2008** - Assegura vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade; **12.013/2009** - Determina a obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais; **12.061/2009** – Garante a universalização do ensino médio gratuito.

<sup>35</sup>O termo será usado para referir-se a transcendência da formação para a empregabilidade, a qual não deve ser restrita a uma ocupação. Nele a perspectiva da pesquisa, “[...] a utilização de recursos tecnológicos, a preservação do meio ambiente, a ética nas relações humanas, a saúde e a segurança no trabalho, o direito individual e o dever para com o coletivo [...]”. (GONÇALVES; BOTINI; PINHEIRO et al. 2004, p. 36).

<sup>36</sup> Cf. Marx (1863).

A subsunção do trabalho humano se concretiza na produção de mais-valia por meio do processo de produção, no qual o trabalho se converte realmente em capital, conversão essa que se materializa e depende da troca originária entre o dinheiro e a força de trabalho.

O SENAC não conseguiu historicamente apresentar alternativas diferentes das já apresentadas no debate acima, justamente porque esse não é o seu foco. Embora os **Referenciais para Educação Profissional do SENAC<sup>37</sup> (REPS) mostrem um avanço na sua** linha filosófica, a dimensão prática ainda revela a dicotomização do processo educativo, pois revela a contradição entre teoria (concepção filosófica) e prática (concepção operacional). Por exemplo, nos REPS o SENAC afirma:

[...] o ensino deve estar voltado não apenas para a mera instrumentalização, mas para a interpretação e a transformação da realidade, os conteúdos passam a ser vistos não como objetos neutros, estáticos e estáveis, mas como realidade social historicamente construídas e reconstruídas, quotidianamente, por meio dos intercâmbios e trocas que ocorrem nos diferentes momentos do processo ensino-aprendizagem. (GONÇALVES; BOTINI; PINHEIRO et al. 2004, p. 45 – 46).

Filosoficamente, essa é a concepção defendida pelo SENAC enquanto instituição, porém essa forma de conceber a educação profissional não é comum nas práticas de seus quadros profissionais, os quais ainda encontram-se orientados pelo paradigma tecnicista. É vital pensar que não basta mudar o marco filosófico, pois as pessoas não passam a agir diferente apenas porque leram algo que indica mudança.

Faz-se necessário mudar a cultura organizacional e para isso deve-se mobilizar um processo construído pelos atores da instituição de tal forma que este lhes proporcione um senso de apropriação transformacional, em que cada um torne-se co-partícipe e sinta-se sujeito da mudança. Isso justificaria com mais veemência seus usos e materialidades na vivência das práticas institucionais em sala de aula, no atendimento interno e externo, ou mesmo no relacionamento com os parceiros

---

<sup>37</sup>As linhas gerais para a elaboração deste documento foram definidas, de forma participativa, por integrantes do Comitê Consultivo, constituído por representantes do Departamento Nacional e dos Departamentos Regionais de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Goiás, Pernambuco e Pará. Esse comitê foi instituído com o objetivo de operacionalizar o projeto de adaptação das linhas norteadoras da prática pedagógica do Sistema Senac às tendências do mundo do trabalho e aos dispositivos da Lei nº 9.394/96, que regulamenta a educação profissional no país. (SENAC/DN, 2002, p. 5)

(governos, empresas e sociedade civil). Sabemos que qualquer movimento nesta direção só se materializa através do esgarçamento das relações que em nossa análise se faz possível por meio da prática cotidiana dos atores sem a anuência das instituições. É vital estabelecer um debate com o cenário social, pois até 2002, quando foi publicada a primeira versão do REPS, o SENAC orientava-se pelo DL 2208/97<sup>38</sup>, que afirmava:

A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (CHRISTOPHE, 2005, p. 03).

Estabelecer níveis à educação profissional foi um feito interessante, pois garantiu que as pessoas sem escolarização prévia, e/ou com uma demanda específica de formação, pudessem focalizar seu interesse. Porém, fragilizou a relação do homem enquanto sujeito social, agente de transformação, algo que dificilmente, em formações tão específicas se adquire, haja vista que a carga horária e o currículo desdobram-se no **fazer** e deixam de lado o **pensar**, reforçando o caráter dualista (teórico e prático) do processo de formação profissional.

A especificação da organização curricular no nível básico garantiu uma abertura para que vários cursos, indiscriminadamente, fossem ofertados por inúmeras instituições, algumas inclusive que só surgiram por conta de arranjos políticos, desta feita não mais para conter a mobilização e repúdio popular, mas para atrair massas votantes aos currais eleitorais agregados às entidades comunitárias.

A Educação Profissional promovida no **Nível Básico** (NB) era não-formal, mas qualificante, não habilitava para uma profissão, nem tinha base curricular estabelecida formalmente, mas servia à ideologia da “qualificação para o trabalho”, algo marcadamente colocado nos discursos neoliberais que justificam o desemprego pela falta de “qualificação” da PEA (População Economicamente Ativa).

Diferentemente do NB, o Nível Técnico (NT) tinha:

[...] organização curricular própria, independente do currículo do ensino

---

<sup>38</sup> Que por meio de seu art. 3º regulamentou o art. 39 da Lei 9394/96.

médio. Assim sendo, esta modalidade de educação profissional **será sempre concomitante ou posterior à conclusão do ensino médio**, mantendo, contudo, vínculo de complementaridade. (SEDUC/PA, 2009, p. 08).

Isso que dizer que o modelo configurava-se como uma tentativa anunciada de separação entre Ensino Médio e Educação Profissional, que nos termos da Lei 5692/71 acontecia por meio do ensino técnico-profissionalizante. Contudo, desde a proposta de LDB apresentada pelo governo FHC (1996) havia:

[...] a intenção de realizar uma reforma no ensino técnico-profissional do país, fundamentando-se no entendimento de que a rede de Escolas Técnicas Federais (ETF's) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) tinha “problemas e distorções”, tais como: **operação a custos elevados**, em comparação com outras escolas da rede pública estadual; **oferta de vagas em número limitado**; **distorção na composição social de seu alunado pela dificuldade de acesso de alunos trabalhadores e de baixa renda**;  **cursos de duração muito longa e que não atendiam às demandas dos setores produtivos**; e **disposição da maioria de seus egressos de prosseguimento dos estudos no ensino superior, desviando-se do ingresso imediato no mercado de trabalho**<sup>39</sup>. (SEDUC/PA, 2009, p. 06).

As justificativas parecem plausíveis, exceto a primeira e a última. No caso da primeira não se trata de uma simples comparação de custo e sim de uma análise dos retornos e impactos sociais produzidos pela educação ofertada aos indivíduos que estudavam nas instituições públicas técnico-profissionais. No caso da última, há exatamente o questionamento: Os egressos não teriam então o direito de continuidade ao ensino-aprendizagem formal por meio do acesso à Educação Superior? Estariam obrigados a ser operários na lógica do capital – pessoas que produzem e são subsumidas pela produção da mais-valia sem a noção do processo de alienação que os distancia da condição de sujeito?

A verdade é que para satisfazer a lógica produtiva neoliberal, o governo de FHC elaborou o **Planejamento Político-Estratégico** (1995-1998) que se materializou na Exposição do **Projeto de Lei (PL) 1.603/96**, o qual não se tornou lei, mas deu suporte a Lei 9394/96.

Apesar de o PL 1.603/96 não ser aprovado, o Ministério da Educação estava convencido de que a mudança era necessária. Isso permitiria inclusive às instituições empresariais controlar as escolas públicas federais, algo reproduzido em

---

<sup>39</sup>Grifos meus.

alguns Estados, em especial no Pará<sup>40</sup> que seguiu à Política Nacional, aderindo com veemência à política de seu projeto maior, de repassar o poder do Estado à burguesia<sup>41</sup>, promovendo um efeito mercantil avassalador na Educação Profissional.

O momento nacional orientava as políticas educacionais para uma perspectiva mercantilista e utilitarista com forte influência sobre a Educação Profissional. Esse é o cenário pós-LDB com um conjunto de leis que orientaram formulações e levaram os Estados e as instituições às suas decisões. No caso do Pará, o governo fez a opção pela forma de gestão via Organização Social, que então passa a se chamar Escola de Trabalho Produção, como seriam chamadas também suas unidades. (SEDUC/PA, 2009, p. 29).

As escolas de Trabalho e Produção seguiram a lógica do mercado e procuraram se associar a empresas, principalmente das áreas do comércio e indústria, de forma a conduzir, ou melhor, a moldar pragmaticamente o profissional desejado como aquele que poderia operar, colocando em prática as técnicas aprendidas, sem desenvolver a habilidade de questionamento e criticidade, falseando a idéia de dignidade e respeito social.

Isso não só afastava o estudante de uma formação crítica e integrada, como lhe condicionava a aceitar tal realidade sob o discurso de que ele precisava de qualificação para ingressar nos postos de trabalho e que, se o mercado não o absorvia, era porque o mesmo ainda não estava preparado para ele.

Esse cenário nos revela que a dualidade já anunciada anteriormente ainda se fazia presente, que a estratificação social revelava-se ainda marcante, porque o mercado agregaria aqueles mais preparados para atender suas demandas moldadas pelas formas que o capital produz.

Outra medida como essa, a criação das escolas de Trabalho e Produção transferiam o papel do Estado de gestar a Educação Profissional atribuindo à outras instituições o papel de fazê-la, confirmando o princípio neoliberal de que o Estado não tem competência de manter, ou mesmo gestar com qualidade a educação pública. Isso obedecia a perspectiva de:

---

<sup>40</sup>Algo que cumpria a estratégia do Plano Plurianual (2002 – 2005) do governo paraense, articulado na segunda Gestão do governador Almir Gabriel (1998 - 2002), mas que tinha intenções de deixar sucessor (SEDUC/PA, 2009) para cumprir compromissos com financiadores de campanha e “colaboradores” do governo. Nesse caso, manter o projeto significava fortalecer as parcerias público-privadas (Governo-Mercado).

<sup>41</sup>Representada pelos aliados da social-democracia (Partidos como PSDB; PMDB; PFL – hoje Democratas; PL; PR) vinculados a segmentos como agricultura, indústria e comércio.

[...] redirecionamento de foco de atuação dessas instituições, propondo sua aproximação das estruturas empresariais, através do estabelecimento de parcerias visando à gestão compartilhada e auto-sustentação financeira [...] Dentre as medidas definidas pelo Ministério da Educação como solução para os problemas citados, uma teve especial destaque na política educacional que viria a ser regulada pelos novos instrumentos legais: a **separação entre ensino regular e ensino técnico** e a conseqüente **extinção dos Cursos Técnicos de Nível Médio**<sup>42</sup>. (CHRISTOPHE, 2005, p. 06).

Mesmo tendo se materializado durante as sucessivas gestões do Partido Social-Democrata Brasileiro - PSDB (1995 - 1998 e 1999 - 2002), tanto no Brasil, como no Estado do Pará esse projeto<sup>43</sup> foi regredindo até ser freado com a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) ao Governo federal (2003) e a Ana Júlia Carepa (2007 - 2010) ao Governo do estado do Pará. Em 2004, Lula baixa três Decretos-Lei (5.154 e 5.224, 5.225/2004), que redimensionam tais posturas, dando um novo norte à Educação Profissional.

Diz-se que houve regressão, porque sem o apoio do governo federal, para a manutenção do projeto neoliberal, os governos estaduais que tinham aderido tal proposta tiveram que se adequar à política nacional de educação. Neste caso trata-se da de educação profissional, que a partir de 2003 ganha força no debate do movimento nacional de educação, principalmente nos encontros de pesquisadores e fóruns de educação articulados por intelectuais, sindicatos de classe e associações nacionais ligadas à pesquisa em educação.

Os movimentos ganham força quando o governo federal institucionaliza a realização das conferências e dá materialidade às vozes que construíram historicamente o ideário de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Em julho do ano seguinte, o **Decreto 5.154/04** foi publicado no Diário Oficial da União<sup>44</sup> (DOU), regulamentando “[...] o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases e **revogando**, em seu Art. 9º o Decreto

---

<sup>42</sup> Grifo do autor.

<sup>43</sup>Interessa aqui retomar que entre os quatro grandes problemas das escolas técnicas está o sucateamento, concretizado na **“dificuldade de acesso de alunos trabalhadores e de baixa renda”**, sem esquecer que os e alunos trabalhadores e/ou de baixa renda não precisam apenas de muitas oportunidades de acesso, mas de apoio para permanência com sucesso na educação e para a vida, não apenas para a empregabilidade. Não só o acesso e permanência, mas a longa duração dos cursos não pode ser analisada apenas pelo tempo que os alunos passam na escola, mas pelas demandas necessárias à formação comprometida com a cidadania e o mundo do trabalho. Encurtar o tempo de formação poderia significar sobretudo superficialidade, a qual certamente favoreceria os grandes interessados na pauta, o setores produtivos, que sempre demandaram um formato mais sintético e objetivo na formação.

<sup>44</sup> DOU - Em 26 de julho de 2004

2208/97, até então o principal instrumento legal da educação profissional”. (CHRISTOPHE, 2005, p. 09).

O principal avanço deste decreto é a volta da perspectiva de educação integrada, na qual a Educação Profissional volta a ser vista como “[...] integrada à Educação Básica, indicando que essa educação deve ser fundamentada em princípios científicos tecnológicos, artísticos e culturais, necessários para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.” (SEDUC/PA, 2009, p. 32).

E ainda, subsidiada pela introdução de **flexibilidade** à educação profissional, especialmente no nível médio, as escolas e estados passaram a ter liberdade de organização da sua formação, respeitando as diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

O Decreto 5.154/04 prevê o desenvolvimento da educação profissional através de cursos e programas, em três planos: **formação inicial e continuada de trabalhadores - inclusive integrada com a educação de jovens e adultos; educação profissional de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.** (CHRISTOPHE, 2005, p. 09-10)

As mudanças implementadas pelos Decretos 2.208/97; 5.154/04 influenciam substancialmente no objeto desta pesquisa, haja vista que o SENAC como entidade educativa na área profissional deve acompanhar o processo legal. O que se observa é que a reestruturação da Educação Profissional vem produzindo mudanças internas também no SENAC em todo o Brasil. Para exemplificar, há todo um movimento para discutir a reestruturação dos cursos e programas do SENAC, para cumprir a legislação vigente e se alinhar com as demandas sociais apresentadas. Concretamente em todo o Brasil a instituição tem promovido encontros para discutir tais mudanças, inclusive para se apropriar dos conceitos e usos da legislação na oferta de seu objeto de estudo, a Educação Profissional.

No plano nacional, o SENAC oferece cursos nos três níveis da educação profissional (Básico, Técnico e Tecnológico). Porém há as peculiaridades de cada região do Brasil. Na região sudeste e sul, há cursos nos três níveis com destaque para os Técnicos e Tecnológicos, esse último inclusive em pós-graduação stricto sensu. Já nas demais regiões, o principal potencial está nos cursos Básicos e Técnicos, embora também haja cursos tecnológicos em alguns estados dessas regiões, geralmente realizados por meio da Educação à Distância (EAD), como o

que é oferecido com o curso de Prática Docente, realizado pelo DR/AP (Departamento Regional do Amapá) e que atende prioritariamente a região norte.

O contexto das leis obrigou o SENAC a rever planos e projetos adequando-os a obrigatoriedade legal, produzindo no interior da instituição novas práticas capazes de dar resposta aos sentidos da legislação vigente, para cumprir normativamente a lei, mas mantendo sua identidade de entidade formadora de pessoas que estão em busca do mercado de trabalho.

- **Forma de Ofertas:** O Decreto 5.154/04 - introduz conceitos novos, como o de **itinerário formativo**, definido no Art. 3º, parágrafo primeiro (§ 1º) deste decreto, como “[...] o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.” (CHRISTOPHE, 2005, p. 10).

Segundo Christophe (2005) o Decreto citado acima estabelece a **articulação do nível médio** com o **nível técnico** de educação, em diferentes graus, classificados como **integrado**. Essa medida contribui para que o SENAC revise a forma de oferta dos cursos técnicos, os quais passam então a cumprir as medidas do DL 5.154/04, por exemplo, o curso de **Técnico em Enfermagem** tem duas saídas, uma como Auxiliar e outra como Técnico.

Antes, seguindo os pressupostos do DL 2.208/97, o aluno poderia perder parte dos seus estudos caso precisasse deixar seu processo de formação. A partir da formalização do DL 5.154/04 isso muda, dando flexibilidade e garantindo direito aos estudantes, o que demonstra, sobretudo, uma preocupação com o trabalhador, geralmente estudante da EP.

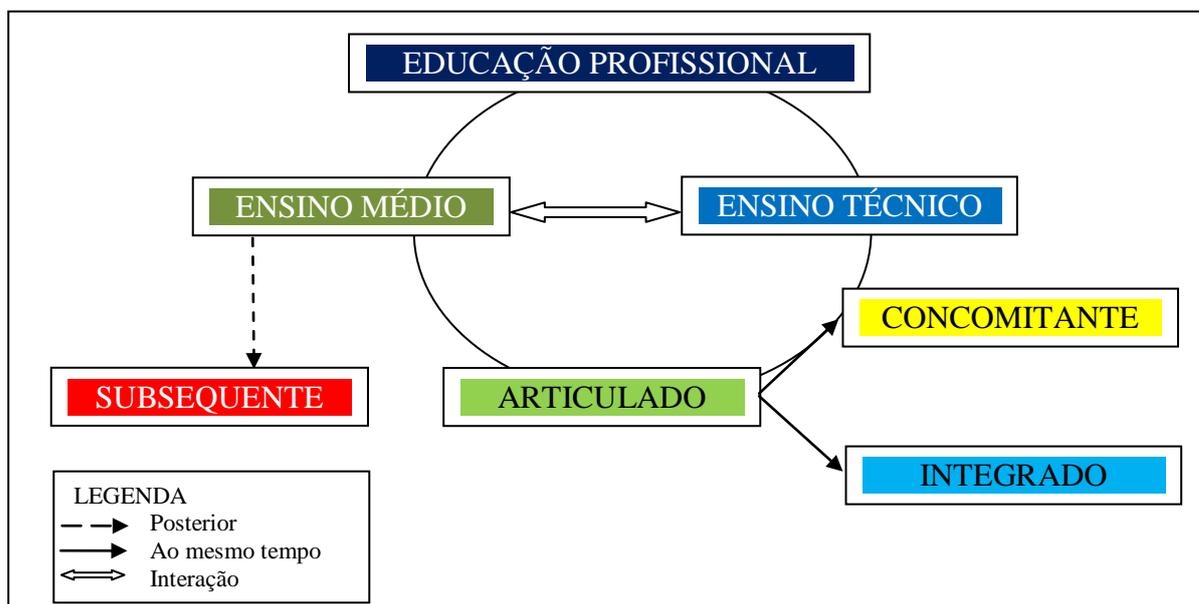
Para além do decreto, em 2008 foi publicada a lei 11.741 a qual apresenta duas formas de oferta: a **Articulada** e a **Subsequente**. A partir dos elementos descritos tentou-se organizar um esquema que pudesse ilustrar de forma bem objetiva tal processo (ver Figura 1).

A primeira subdivide-se em duas outras formas, a saber: **a) Concomitante** (que permite cursar a EP paralela ao EM, ou seja, os cursos são ofertados separadamente, podendo ser até em instituições diferentes) e; **b) Integrada** (ocorre quando o curso de nível médio é oferecido ao mesmo tempo em que a formação técnica e o aluno tem matrícula única, ou seja, o curso é ofertado em conjunto em um único turno e são intimamente

relacionados. A certificação é emitida de uma única vez, ou seja, o aluno só é certificado quando conclui todo o curso (que tem em média 4 anos de duração). (SEDUC/PA, 2009).

O **Subsequente** acontece pela garantia da oferta de vagas de formação técnica para pessoas que já concluíram o ensino médio.

**Figura 1: ESQUEMA DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**



Embora tenha apresentado um ensaio sobre a discussão do EM gostaríamos de deixar claro que este não é o nosso foco, pois a UM/SENAC, objeto deste trabalho oferta apenas cursos de Nível Básico, os quais serão tratados no item

#### 1.2.2.2. Cursos.

No caso do Pará, há uma predominância de cursos Básicos e Técnicos, ofertados pelos CFP's (Belém, Castanhal, Santarém e Parauapebas – Locais onde o SENAC possui sede física). Os cursos Básicos são ofertados principalmente pela Unidade Móvel que chega a quase todos os municípios do estado por meio de parcerias diversas com os três setores da sociedade<sup>45</sup>.

O debate é longo e convidativo, contudo aludiremos apenas a importância dos Decretos **5.224 e 5.225/04** de 01 de outubro de 2004, sem entrar em um debate sobre os mesmos.

<sup>45</sup>Refere-se ao Governo (primeiro Setor), Mercado (segundo Setor) e Sociedade Civil Organizada (terceiro Setor). (cf. SALOMAN, 1997).

É importante saber que o DL 5.224/04 trata da organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) ampliando seu raio de alcance. Portanto, uma visão completamente diferente da regulação impressa pelo DL 2.208/97, que dava às instituições privadas o papel de gestar as instituições públicas de formação profissional, garantindo, inclusive a oferta em outros níveis (o Básico e o Superior, os quais anteriormente não lhe cabiam a oferta).

O Decreto 5225/04, é complementar ao Decreto 5224/04 e apresenta a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições. Além de alterar a natureza dos CEFET's, os quais se transformam em faculdades de tecnologia, ganhando autonomia “[...] para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior voltados à área tecnológica, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes nessa área”. (Art. 2º - §1º). Ao mesmo tempo em que dá maior mobilidade a essa instituição, por ampliar sua oferta de ensino fragiliza sua identidade consolidada com o ensino técnico.

Já no caso do SENAC as mudanças foram acentuadas, pois as ofertas de Ensino Médio ocorriam apenas na forma subsequente<sup>46</sup>, geralmente como complementação técnica. Contudo, após a aprovação do decreto 5.224/04, o SENAC passou a ofertar cursos de Especialização Técnica<sup>47</sup>, os quais obedecem as medidas legais embora não servissem de patamar vertical na formação dos indivíduos, pois estes cursos ainda que diante de uma especificidade, têm ordenamento de formação horizontal. Se por um lado significa “mais qualificação”, por outro significa limitação na formação progressiva/vertical já que ao contrário de seguir à educação superior os indivíduos se especializam no mesmo nível de ensino para continuar na condição de operários.

O Decreto 5.224/04 permite uma abertura também negada ou não explícita anteriormente - o da idéia de continuidade, que permite ao aluno trabalhador seqüenciar estudos em outra modalidade ou ainda na mesma se essa for a sua opção. A matéria merece debate, mas como não é objeto direto deste trabalho sua discussão não será aprofundada.

---

<sup>46</sup> Corresponde à Educação Profissional de nível Técnico para quem já concluiu o Ensino Médio. (SEDUC/PA, 2009).

<sup>47</sup> Ver referencial da Educação Profissional (MEC)

### 1.3.2. EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: DA NECESSIDADE À REALIDADE

O debate sobre a educação na Amazônia remete ao período Jesuíta e sua intencionalidade reflete-se no desejo da classe dominante, representada pelo poder estatal, de adestramento dos sujeitos do espaço Amazônico, tornando-os subservientes ao projeto dessa classe que, negando a cultura nativa, lhes impunha a forma de ser, pensar e agir segundo a visão eurocêntrica. Nessa perspectiva, negava-se que a forma de viver dos nativos constituía expressão da cultura.

Segundo Araújo et all (2007), os nativos foram os primeiros “educadores de artes e ofícios” do Pará e do Brasil, isso porque os costumes permitiam aos mais jovens aprender pela observação e uso das práticas<sup>48</sup> no percurso de sua convivência com os mais experientes, isso permitia uma preparação para o trabalho e a compreensão de seu papel na tribo.

Contudo a história revela que a sociedade europeia invadiu o Brasil, e obviamente também a Amazônia, dizimando toda forma de cultura que por aqui havia, tornando os nativos escravos e conseqüentemente peças do jogo dominante na ocupação deste território. Esse jogo perdura até os dias atuais, porém há marcas diferentes ao longo destes mais de 500 anos de história, pois o território amazônico já foi pauta de vários projetos desenvolvimentistas, os quais sempre tiveram como bandeira real o domínio das riquezas locais. No entanto, sob a ideologia da integração, a Amazônia tem sido explorada, invadida, desrespeitada sem, contudo ser ouvida, e seus povos são esquecidos, ou melhor, ignorados pelo projeto social dominante, que muda de liderança, mas mantém a essência. Segundo Pereira (2004, p. 5),

O processo de integração da região amazônica ao contexto da economia nacional (e mundial) visando promover o desenvolvimento da Amazônia é, de certa forma, recente e alcançou seu apogeu sob o regime militar. Nesse período foram implantados os Grandes Projetos e criados os órgãos governamentais que deveriam dar apoio a criação e implantação de tais projetos. Apesar de recente, esse processo ocasionou prejuízos enormes a região, tanto em relação a natureza quanto a sócio-diversidade ou etnodiversidade. (PEREIRA, 2004, p. 5).

As populações nativas foram desrespeitadas, invadidas, tomadas pelo “avanço” do desejo dominante, registrados na história do Brasil com períodos

---

<sup>48</sup>Observavam atividades de caça, pesca, coleta, plantio, construção de objetos etc. (ARAÚJO et all, 2007, p. 50).

marcantes. Entre eles estão:

- A **ocupação portuguesa no litoral brasileiro** (sec. XVI e XVII) para explorar a retirada do Pau Brasil e controlar as fronteiras brasileiras, impedindo a perda territorial. Segundo Magnoli e Araújo (1992):

As primeiras expedições oficiais no vale amazônico tiveram um sentido geopolítico e comercial: tratava-se de expulsar holandeses e ingleses, senhores de muitas feitorias ao longo dos rios, e impedir o contrabando de produtos nativos tais como madeira e pescado. O **Forte do Presépio**<sup>49</sup> de Belém, fundado em 1616, foi a ponta de lança da estratégia colonizadora da **União Ibérica**<sup>50</sup> no grande norte [...] <sup>51</sup>. (MAGNOLI & ARAÚJO, 1992, p. 18).

Além de abrir caminho ao povoamento, o Forte serviu de referência para sediar o poder metropolitano<sup>52</sup> na região, que naquele momento se valia bastante do apoio da igreja católica para adestrar índios e explorar as **Drogas do Sertão**<sup>53</sup>.

Notadamente, o sentido era econômico, em nenhum momento falava-se que a coroa/governo brasileiro pensava na segurança ou na condição de risco e miséria por que poderia estar passando a população da Amazônia. O caráter geopolítico revela, sobretudo, o controle de mercado e o potencial de controle econômico, já que ao garantir a expansão territorial tinha-se a possibilidade de potencializar riquezas (drogas-do-sertão, ouro, prata entre outros).

- **O Movimento Bandeirante** (sec. XVI e XVII) – que adentrava as matas e terras não civilizadas, segundo a cultura do homem branco, esse movimento tinha três objetivos centrais: **expandir/conquistar territórios** ainda não desbravados no espaço brasileiro; **capturar/escravizar nativos** e **encontrar a rota do ouro** (Eldorado);
- **O povoamento da Amazônia**<sup>54</sup> – ocorreram vários momentos de povoamento na Amazônia. Contudo, alguns merecem destaque por

<sup>49</sup>Hoje conhecido como Forte do Castelo – Importante ponto turístico que fica no bairro da Cidade Velha em Belém e constitui o Complexo Feliz Lusitânia, onde se agregam a Igreja de Santo Alexandre, A Catedral da Sé, e Casa das Onze Janelas.

<sup>50</sup>União entre Portugal e Espanha conseqüente da junção destes dois Reinos europeus.

<sup>51</sup>Grifos nosso.

<sup>52</sup>Refere-se ao poder da Coroa, nessa época a metrópole era o país que ocupava (invadia) a área colonial.

<sup>53</sup>As principais mercadorias de exportação era o Urucu, o Guaraná, o Cacau Selvagem, a Castanha-do-Pará, o Gergelim, a Salsaparrilha e o Pau-cravo (MAGNOLI & ARAÚJO, 1992).

<sup>54</sup>É certo que historicamente existe mais de um momento de povoamento da Amazônia. Contudo, neste momento nossa referência é ao período do milagre econômico, por considerar que esse feito se traduz em um marco histórico que culmina efetivamente com a interligação da Amazônia com o território nacional.

estarem diretamente associados ao período em que o SENAC instala-se e passa a representar o modelo de formação que satisfazia ao mercado profissional brasileiro, entre eles está o **desenvolvimento de política de planejamento Regional**, iniciado na segunda Gestão de Getúlio Vargas (1945 - 1955) que teve como um exemplo a criação da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA, criada em 1953), a qual tinha como objetivo “[...] centralizar e coordenar os planos governamentais para a região” (MAGNOLLI & ARAÚJO, 1992, p. 234); e o **desenvolvimentismo** aflorado na gestão de Juscelino Kubitschek (1956 – 1961) que, com o lema “Crescer cinqüenta anos em cinco”, levou o país a uma euforia de massivos investimentos na indústria, colaboração para o comércio e perspectiva integracionista das regiões do Brasil. No **mapa 1** é possível visualizar o “desenho da organização” geoeconômica do espaço brasileiro a partir do processo de desenvolvimento econômico.

**O Sudeste** - industrializado estava firmemente soldado às áreas complementares de agricultura e pecuária no Sul e nas regiões meridionais do Centro-Oeste. A inauguração de Brasília, em abril de 1960, seguida da abertura de rodovias de integração<sup>55</sup>, refletia a transformação de Goiás e Mato Grosso em espaços de expansão econômica do Sudeste [...]. O **Nordeste**<sup>56</sup> cristalizava-se como região de economia reprimida e como fonte de fluxos migratórios intensos dirigidos para o **Centro-Sul**<sup>57</sup> [...]. A **Amazônia** aparecia como imensa reserva fracamente povoada e como futura fronteira de expansão da economia nacional. A conquista do Centro-Oeste apontava para a próxima conquista da Amazônia [...]. (MAGNOLI & ARAÚJO, 1992, p. 41).

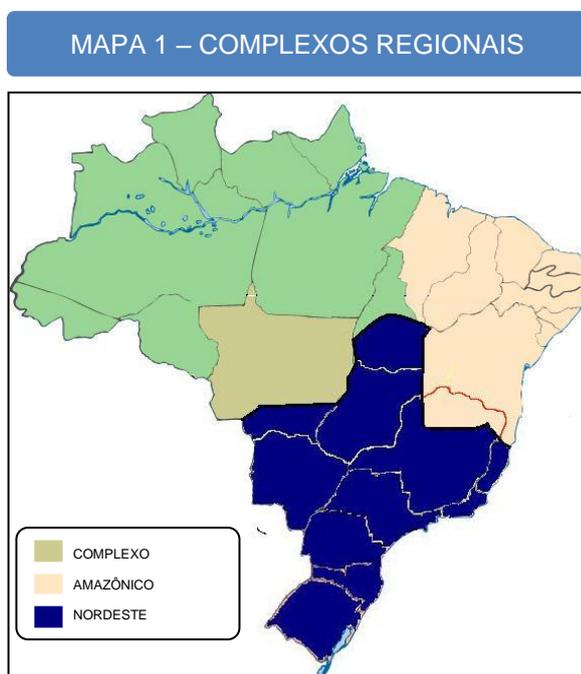
Cada um desses movimentos com sua história em particular, têm, contudo, um único propósito, impor a ideologia dominante aos subalternos, garantindo a expansão do Capital com sua força avassaladora. Certamente esse não era o discurso do governo, que anunciava o desenvolvimento do

<sup>55</sup>Entre elas a Belém-Brasília (BR 153), Transamazônica (BR 230), Porto Alegre-Fortaleza (BR 116) e a Santarém-Cuiabá (BR 163), grandes vias de acesso e escoamento da produção regional. (MAGNOLLI & ARAÚJO, 1992).

<sup>56</sup>“A questão nordestina tornava-se sinônimo de crise social” e miséria – produto dos desníveis sociais acentuados com o desenvolvimentismo do governo federal que, por não se preocupar com a missão social, tornava cada vez pior a relação entre ricos e pobres, entre estados economicamente desenvolvidos e estados economicamente miseráveis. (Idem, *Ibidem*).

<sup>57</sup>Classificação usada pelo IBGE que divide o Brasil em Complexos econômicos (idealização de Pedro Geiger – 1967), cuja base da organização é fundamentada em parâmetros sócio-econômicos. Sendo assim o Brasil possui três regiões geoeconômicas: o Complexo Amazônico, o Nordeste e o Centro-Sul.

país, sem, contudo dizer à população o que isso significava. Efetivamente, por um lado, riqueza, acúmulo de capital, concentração de renda, novos postos de trabalho; e, por outro, a exploração da mão de obra operária (produção de mais-valia), massificação da organização sindical, intensificação da miséria e produção de um exército de alienados que funcionavam como massa de manobra em estratégias políticas.



FONTE: Magnolli & Araújo (1992)

A Amazônia era importante, mas não conhecida, era estratégica, mas precisava de mercado consumidor adestrado à cultura do homem branco, daí então os inventivos do governo para garantir a ocupação da Amazônia e expandir o território nacional. Além da possibilidade de ampliar a riqueza associada “aos grandes projetos agropecuários e minerais”.

Não poderíamos falar dos grandes projetos na/para a Amazônia sem considerar aqueles voltados para a exploração e aproveitamento dos recursos hídricos para a geração de energia e seus impactos na região, tanto na questão ecológica (agressões à fauna e flora, alterações no curso de rios etc), quanto nos aspectos sócio-culturais (violação de direitos, remoção da população, geração de empregos, mudanças nos costumes etc). E nenhum projeto nessa área produz tantos problemas quanto a implantação de uma usina hidroelétrica “num lugar de grande complexidade ecológica, muito mais que humana” [...] numa ácida e bem embasada crítica a Eletronorte e sua proposta de represamento do rio Xingu para a construção [...] da] maior hidroelétrica do mundo, a de Belo Monte, município de Altamira. (PEREIRA, 2004, p. 10)

É importante frisar que esses projetos não planejaram o desenvolvimento social da região amazônica, pois na pauta das mudanças estava o foco no desenvolvimento econômico, sobretudo de outras regiões que não tinham potencial hidrelétrico, mas que necessitavam deste para manter funcionando a indústria e as grandes metrópoles (São Paulo/SP, Rio de Janeiro/RJ, Belo Horizonte/MG entre outras). Sendo assim, desrespeitaram a dinâmica das populações locais, as quais

são aculturadas em suas formas de ser e viver, tal como reflete Silva (2008):

O processo de desenvolvimento instalado na região fundamentou-se na lógica do crescimento econômico sem considerar a dinâmica das populações locais, vistas à luz dos pressupostos da economia moral como uma população presa no tradicionalismo, e no conservadorismo cultural, cujas preocupações econômicas referiam-se unicamente ao processo de subsistência, adotando relações de adaptação funcional aos sistemas econômicos [...]. (SILVA, 2008, p. 72).

Esse cenário revela que a população amazônica, a exemplo da brasileira, foi refém da estrutura do capital, que mais uma vez pensou o seu modelo de sociedade, de sujeito – nesse caso objeto, e de escola na perspectiva de tornar seu projeto forte e exequível. Essa ótica, desconsidera as tradições das muitas comunidades Amazônicas que têm nos rios, na mata e no seu habitat, uma identidade materializada pela relação homem-natureza, de tal forma que qualquer alteração impactante ao espaço pode modificar sua maneira original de viver. Projetos como o da “[...] Hidrelétrica de Belo Monte provocam mudanças dramáticas na vida de todas as comunidades do entorno do local, como índios, pescadores, ribeirinhos [...]” (PEREIRA, 2004, p. 10). A vida e a condição social destas populações estão ameaçadas.

Se fizermos um paralelo para tentar responder se o desenvolvimento dever ser econômico ou social, uma resposta coerente deveria ser dada a partir de uma articulação com essa população historicamente ignorada, silenciada pelos projetos de dominação dos Homens de Negócio sob os Homens do Lugar.

No caso específico da educação para o trabalho na região há uma forte relação com o acirramento das disputas de poder, na qual a classe dominante necessita de suporte para não perder seu status; para isso, a escola age como espaço estratégico da difusão de uma ideologia alienante, segundo os moldes de ação da **Escola Reprodutivista**<sup>58</sup>, e encarrega-se de perpetuar a ideologia dominante, funcionando assim como aparelho ideológico do Estado.

O governo tem papel fundamental nesse processo, pois o fomento pela ocupação da Amazônia garante benefícios (Renúncia Fiscal – abono de impostos) aos “exploradores/investidores” que, em contrapartida, realizam investimento privado, dando aos lugares ocupados características urbanas, no lugar do governo,

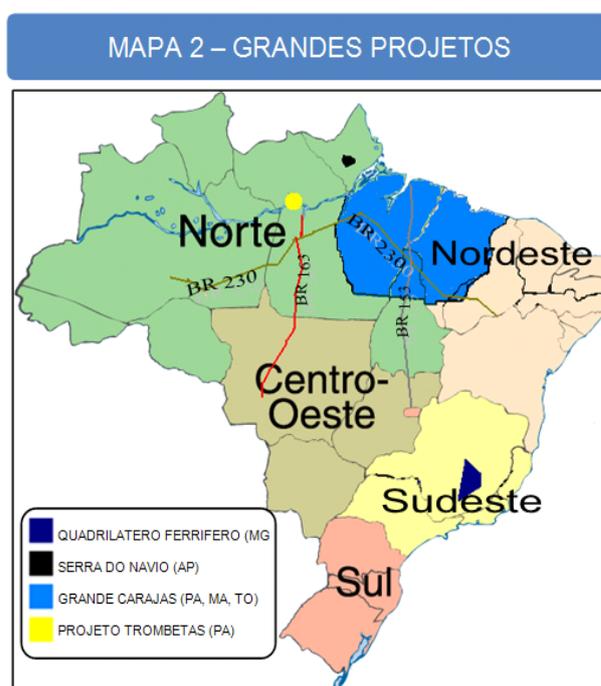
---

<sup>58</sup>Tendência Educacional que dá ênfase ao caráter reprodutivista das relações sociais pela educação.

que, por ausência de políticas públicas, não consegue atender. Sendo assim, as grandes empresas fornecem ao governo informações necessárias à ocupação territorial e propostas de ações conjuntas unindo a ação público-privada e sob a égide da integração regional, abrem-se novas frentes de exploração em detrimento da integração e valorização regional. Isso nos leva a perceber resquícios ou mesmo uma possível volta da relação colonialista a qual potencializou distorções que favoreceram a assimetria no desenvolvimento nacional e regional. Exemplos disso:

- a) **Exploração irresponsável dos Recursos Naturais** - contribuem com o crescimento de outras regiões do país, deixando apenas o caos aos municípios e estados explorados, como é o exemplo de Serra do Navio (Amapá), Serra Pelada (Pará), Fordlândia (Rio Tapajós/Santarém (Pará));
- b) **Amesquinamento da Sociedade Civil e dos governos locais** nos possíveis benefícios em que as ações eram planejadas e concretizadas pelas empresas, as organizações da sociedade civil e os governos locais eram reféns destas empresas que controlavam os projetos segundo interesses macroeconômicos articulados com o poder/governo nacional, geralmente para atender objetivos negociados com o grande capital;
- c) **Fragilidade na Tomada de Decisão** - a reformulação de incentivos fiscais para a região permitiu a aproximação de investidores, contudo as medidas não permitiram consulta aos governos locais que não opinavam política ou mesmo economicamente. (MORAES, 2003).

A marca mais significativa dos Grandes Projetos tem relação com a explosão demográfica nos municípios onde foram instalados. De ordem prática, essas localidades funcionam com área de expansão econômica de diversas formas, seja pelo crescimento da população flutuante com imigrantes em busca de emprego, seja por meio da especulação imobiliária ou pela oferta de serviços de lazer e



cultura.

O processo materializa-se em um ciclo de relações, em que os projetos beneficiam, sobretudo, um alto escalão de trabalhadores (geralmente profissionais de nível superior, provenientes de outras regiões do Brasil, a maioria deles do Centro-Sul) e o grande empresariado (burguês) explorador da mão de obra do operariado.

Nesse contexto, o pensamento do SENAC entre as décadas de 60 a 80 do século XX não esteve afastado desse olhar burguês, economicista, mas manifestou-se plenamente entrelaçado a ele, já que sua relação acontecia, sobretudo com o financiamento dos comerciantes. Contudo o dualismo do processo educativo nem sempre permitia aos docentes e técnicos da educação profissional perceber a subserviência de suas atuações.

Nosso questionamento aqui baseia-se na perspectiva de que os formadores na educação profissional são pragmáticos, ao ponto de não conseguirem transcender para uma dimensão reflexiva, ou seja, acabam não tendo consciência do seu fazer docente, educativo, para além da preparação para o “fazer”.

Dessa forma, indicamos que a formação na educação profissional necessita seguir princípio da Práxis, de tal forma a contribuir com a tomada de consciência, da busca dos **porquês**, do exercício filosófico de agir pela ação consciente, fundamentada, o que segundo Sánchez Vásquez (2007) deve ser o produto da ação consciente, capaz de perceber que:

[...] O conhecimento humano integra-se na infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior, e sua própria natureza [...] A relação entre pensamento e ação requer a mediação dos fins que o homem propõe [...] requer um conhecimento do seu objeto, dos meios e instrumentos para transformá-lo e das condições que abrem e fecham as possibilidades dessa realização [...]. (SANCHEZ VÁSQUEZ, 2007, p. 224–5).

Sendo assim, no espaço amazônico, as ações de educação profissional das instituições formadoras deveriam assumir posturas compromissadas com a formação plena dos sujeitos, de tal forma a lhes possibilitar a compreensão dos processos que acercam as ações no campo do trabalho, que deve ser pensado para além da empregabilidade, mediadas pelo processo educativo, pela percepção das contradições produzidas pelo sistema capitalista e conseqüentemente das ações por ele impostas às estruturas e às formas de relação social.

No entanto, ao SENAC coube o desafio de ser mais que uma instituição que forma mão de obra para assumir postos na “empregabilidade” do capital e nossa inquietação encaminha-se para as oscilações que a instituição vem manifestando no sentido de dispor de alternativas para responder ou não as demandas de formação profissional do cidadão amazônico.

## CAPÍTULO II

### EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SENAC PARÁ<sup>59</sup>: DIRETORIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL X UNIDADES MÓVEIS

Para o SENAC a Polivalência<sup>60</sup> representa uma proposta de Educação Profissional que colabora qualitativamente ao enfrentamento dos desafios à organização do trabalho, permitindo alternativas ao desenvolvimento de competências básicas, hoje requeridas ao trabalhador.

Essa visão apresentou-se como medida substitutiva à Pedagogia Tecnista<sup>61</sup> que perdurou com muita força nas duas décadas que se sucederam a criação do SENAC, as quais marcaram “[...] o sistema nacional de educação especialmente nos aspectos relativos à organização do trabalho escolar, à elaboração de material didático e a orientação dada aos cursos de formação de professores”. (SENAC/DN, 1996, p. 21). Contudo é importante refletir que mesmo havendo a adesão a um novo paradigma (Polivalência), o anterior (Tradicional) ainda se mantém, pois há um longo processo de transição que não muda simplesmente por decreto, mas pelas práticas e estas dependem da aceitação ou mesmo da sensibilidade para o novo<sup>62</sup>, para inserir, amadurecer e permitir fazê-lo presente em sua práxis.

Como os demais paradigmas, a Polivalência não surge no interior das escolas, mas no meio sócio-econômico, que, mais uma vez regula e introjeta a forma de pensar e conduzir o processo educacional segundo a ideologia dominante, em forma de concepções e modelos para a escola se organizar.

O SENAC então cumprindo o propósito de educar para o trabalho assume este paradigma como referência e adota os termos **habilidade** e **competência** que passam a fazer parte da instituição por meio de seus **Planos Estratégicos** e da efetiva **ação formativa** no interior das salas de aula.

A atual proposta de polivalência, ao dar uma nova dimensão à formação para o exercício profissional teve como uma de suas conseqüências a

---

<sup>59</sup>Como o SENAC possui diferenciações na estruturação de alguns DR's este trabalho não detalhará cada um deles, já que este não é o foco central. Neste sentido a discussão apresentada mostra a estrutura específica do SENAC/PA, o qual possui estrutura similar aos DR's dos demais estados da Amazônia.

<sup>60</sup>Paradigma da flexibilidade – concepção Toyotista – difundida para renovar o capital frente a crise. Esse paradigma encontrou lugar no SENAC a partir da década de 70, quando os avanços tecnológicos e a crescente mobilização pela generalização passam a ser uma característica demandada ao trabalhador para enfrentar o processo de competitividade do mercado.

<sup>61</sup>Ver p. 21 – para trabalhar a concepção tecnicista.

<sup>62</sup>Quando usarmos este termo neste trabalho estaremos nos referindo ao momento histórico de sua implantação.

extinção dos  *cursos de iniciação*<sup>63</sup> programações institucionais. Tais como restringiam seu objetivo ao preparo de pessoal para executar tarefas de menor complexidade de uma ocupação, correspondendo a uma formação direcionada exclusivamente para postos de trabalho; assim sendo, não mais têm condições de satisfazer aos requisitos mínimos de uma formação de caráter mais abrangente, hoje requerida pelo mercado de trabalho. Também foram suprimidos os  *cursos de instrumentação*<sup>64</sup>, enquanto categoria que constituía uma natureza própria, uma vez que a proposta de polivalência não comporta programações com objetivo instrumental. Por outro lado, os cursos antes alocados nesta rubrica não correspondiam, em muitos casos, a finalidade para a qual foram originalmente concebidos, qual seja, a de “suprir carências de conhecimento de natureza geral”. (SENAC/DN, 1997, p. 40).

Ao observar o Departamento Nacional do SENAC discutir e/ou tomar medidas em resposta às mudanças demandadas pelo paradigma da Polivalência, percebe-se que o SENAC o assume como eixo norteador de sua filosofia, de forma a redimensionar a estruturação ou mesmo reestruturação de cursos ofertados pela instituição. Contudo, a mudança não é plena, ou na verdade corresponde às próprias limitações desse paradigma, quando afirmam que seus cursos de iniciação são extintos porque “[...] não mais têm condições de satisfazer aos requisitos mínimos de uma formação de caráter mais abrangente, hoje requerida pelo mercado de trabalho”. Observa-se que o fragmento de texto mais uma vez ratifica o vínculo da formação oferecida pelo SENAC com o mercado, com a empregabilidade com a condição de subserviência do homem ao trabalho alienado e não à condição do trabalho como princípio educativo.

Frente a esse cenário surgem algumas indagações:

- a) De que instituição se está falando? De uma escola cartesiana, que propõe tudo de cima para baixo e de forma linear, que obedece a lógica do capital?
- b) De que aluno? Daquele que entra diferente e sai da escola, igualzinho ao seu colega, para provar que o ensino/adestramento deu certo?
- c) Para que sociedade? A do consumo, da alienação, da reprodução, do conhecimento?
- d) De que conhecimento? Do cristalizado, pronto e acabado, inquestionável, mas, sobretudo, acumulável?

---

<sup>63</sup>Grifo do autor.

<sup>64</sup>Idem.

O SENAC, seja pela ação dos CFP's, seja pela Unidade Móvel, tem sido uma instituição pró-ativa, colocada como referência, ou seja, padrão na melhor oferta de Educação Profissional voltada ao mercado, o que prova que, embora pragmática, a formação desenvolvida no SENAC realmente obedece ao estilo proposto pela lógica do capital. Esta reflexão refere-se às duas questões iniciais e serve de suporte à terceira, pois ao formar profissionais "padrão", a instituição contribui para o surgimento de um sujeito reproduzido, como numa linha de montagem, montado no tamanho e formato de outros indivíduos que não possuem pensamento próprio, mas são condicionados a pensar segundo a lógica do consumo. Por serem tão "perfeitos" parecem cristalizados, acabados, inquestionáveis.

A escola Polivalente, ora representada pelo SENAC, certamente não mudou a relação "burguês x proletário", "patrão x empregado", "detentor dos meios de produção x detentor da força de trabalho", nem tinha tal proposição. Porém, amenizou as formas rígidas que o paradigma tecnicista impunha à sociedade e à escola. Isso porque no interior de sua concepção e da estratégia da burguesia, o operário precisava ser visto, ou ao menos iludido quanto ao seu valor, daí ideologicamente se produzir o pensamento de que o profissional do momento é aquele que não apenas sabe fazer, mas desenvolve a "[...] capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis." (MANFREDI, 1998, p. 64).

A colocação de Manfredi contribui para que se compreenda como a estratégia do capital seduz o trabalhador, ou, na verdade, mascara sua forma de aliená-lo. Pois tal como refletem Frigotto e Ciavatta (2003), o paradigma da flexibilidade produziu um padrão que serve à concepção de estado neoliberal, o qual desregulamenta e flexibiliza as relações de trabalho. Ao criar a ilusão do trabalhador potencial, faz com que esses sujeitos transformados em objetos disputem cada vez mais uns com os outros a permanência em seus postos de trabalho sem, contudo ter a noção de como isso ocorre no interior das estruturas capitalistas.

Historicamente, observa-se que, dependendo do grau de desregulamentação do capital e da força ou fragilidade da classe trabalhadora, combinam-se os processos geradores da mais-valia absoluta e relativa ao mesmo tempo. As estratégias neoliberais de desregulamentação e flexibilização das leis do trabalho, atualmente em curso no Brasil, são um exemplo emblemático de uma carta branca para o capital exercer uma super-exploração dos trabalhadores. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 51).

No caso amazônico, o processo é pior, pois com a avassaladora herança de exploração, muitos indivíduos amazônicos já são plenamente objetos desse capital dominador que, por meio da alienação, produziu indivíduos subservientes, ou mesmo acomodados à condição de “coitadinhos”, uma vez que a realidade social não lhes possibilitou resgatar ou mesmo garantir sua dignidade. Nesta perspectiva, a ação de organizações de classe ligadas diretamente à condição dos direitos do trabalhador (Sindicatos, Associações) são importantes aliados na desmistificação desse processo de massificação. Mesmo assim, parte destas entidades também foi seduzida pelo capital e, na década de 1990, entra em crise, apresentando então um novo desafio – unir a classe trabalhadora.

A classe trabalhadora, na sociedade da flexibilidade, tem reduzida sua dignidade, porque, ao mesmo tempo em que lhe é exigida a máxima produtividade, torna mínimo seus direitos, que são negados pela desregulamentação do capital metamorfoseado. Dessa forma, usa o discurso da “[...] polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo [...]” (IDEM, 2003, p. 52), para mascarar cada vez mais as relações estabelecidas entre capital e trabalho, patrão e empregado.

Surge, portanto, a ideia de competência e agora, o profissional competente passa a ser o polivalente, aquele que precisava “[...] superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou áreas afins [...]” (Parecer CNE/CEB n.º 16/99).

Proveniente dos processos legais e do acompanhamento ao movimento nacional de educação, várias mudanças ocorreram no SENAC. No entanto, elas não foram plenas, já que estas ocorreram principalmente na estrutura institucional, algo visto como estanque pelo Departamento Nacional do SENAC que afirma na época: “[...] *Os sinais de mudança visualizam-se em fatos relativamente estanques de hierarquia e estrutura institucional. Mas não transcendem suficientemente no sentido vertical e horizontal por toda a Instituição de Formação Profissional*<sup>65</sup>”. (SENAC/DN, 1996, p. 09).

Esse cenário, portanto, fez das instituições de formação profissional, espaços de mudanças, as quais aconteceram em múltiplas dimensões, que são aqui

---

<sup>65</sup>Grifo do autor.

variáveis importantes para explicar o papel das Unidades Móveis do SENAC. Assim, as dimensões: **social, econômica, política e cultural** passaram a dar direção e ritmos diferenciados às ações de mudança, permitindo cumprir o interesse da “sociedade do capital”, que, no texto, se justificava, sobretudo pelo “[...] aumento da produtividade, redução de custos, melhoria da gestão empresarial, etc.” (Idem, 1996, p. 10).

O SENAC, então, passou a se reestruturar na perspectiva de formar profissionais polivalentes, respondendo então às demandas de mercado, as quais segundo o DIEESE<sup>66</sup> passaram a ser mais exigentes.

[...] o próprio mercado revela às pessoas que, na atual estrutura econômica, as chances de se conseguir trabalho variam de acordo com a escolaridade. Nos últimos anos tem-se verificado aumento na taxa de crescimento do emprego com maior exigência de escolaridade, até mesmo em atividades simples. Um frentista, por exemplo, tem que, no mínimo, saber operar a máquina de cartão de crédito e as bombas automáticas, além de servir aos clientes com qualidade. (SENAC/DN, 1997, p. 11).

A crítica está exatamente nesse ponto, ou seja, ao cumprir as demandas do mercado, as quais configuravam-se apenas no mundo da ocupação, da venda da mão de obra, ou mesmo do consumo do trabalho subsumido ao poder do capital, o SENAC deixou de cumprir um papel mais geral, a formação integral do sujeito, aquela prevista nos debates fomentados pelos marxistas que ajudaram a construir o referencial propositivo sobre trabalho e educação. Nesse sentido, concordamos com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 57) os quais afirmam que o “[...] conceito de educação do homem integrado às forças sociais difere da mera submissão às forças produtivas [...]”. Isso porque ao conduzir o homem à formação integral se contribui para sua emancipação e consequente autonomia. Esse homem passa a assumir sua condição de sujeito e toma decisões conscientes, fruto de sua práxis.

Este, porém, é importante frisar, é ainda um anseio, um desafio, já que existe uma história de luta que reflete momentos e projetos diferentes de sociedade e, portanto, de estado.

Se a pauta estabelecida pelos educadores na década de 80 ficou longe de ser cumprida, a da década de 90 não somente ampliou os temas como também colocou algumas temáticas novas, às vezes de forma inusitada, como o discurso dos empresários que se assemelhou ao dos educadores

---

<sup>66</sup>Departamento Intersindical de Estudos Econômicos.

progressistas em temas como a formação integral dos trabalhadores, a possibilidade de um modelo de qualificação menos fragmentado, o aumento da escolaridade dos trabalhadores, etc. Neste sentido, até mesmo a proposta da politécnica está (aparentemente) no discurso sobre educação feita pelos empresários. (BOMFIM, 2006, p. 12)

Esse debate metamorfoseado é produto de uma apropriação da classe dominante que acaba confundindo ou mascarando a realidade, a qual apresenta o conceito de cidadania como o grande instrumento capaz de elucidar a dignidade dos homens.

Nesse momento é importante questionar de que cidadania se está falando: da desejada como prática social, da vista nos documentos legislativos ou daquele anseio utópico dos movimentos sociais de construir um espaço de convivência com garantia plena dos direitos?

Cidadania é um termo negado nas legislações brasileiras até a constituinte que aprovou a atual Constituição Federal – CF (1988), ou mesmo na LDBEN atual, que prima por este princípio, mas que ainda precisa avançar muito para concretizá-la.

É vital entender que em uma sociedade consolidada por regras liberais os conceitos são determinados pela concepção de estado e sociedade. Por isso cidadania é um termo muito comum nos moldes do capitalismo contemporâneo e acaba ajudando a mascarar, ou melhor, a consolidar as proposta dos capitalistas na sociedade de hoje. É importante lembrar que a origem do termo tem ligação com o segmento privilegiado da sociedade e que sua consolidação ocorreu na Revolução Francesa, como consequência da perspectiva liberal. (NEVES, 2009).

Esse debate será retomado mais a frente no capítulo III, quando tratarmos da **Educação para Cidadania: Empregabilidade ou Integração?**

Aqui, passaremos a focar a discussão com a perspectiva de explicar a concepção Administrativa e Educacional do SENAC, com base nas Unidades Móveis. Assim, discutiremos a dimensão estrutural da instituição, relacionando-a com as variáveis expostas acima, importantes para a compreensão do papel desta instituição.

## 2.1. ADMINISTRAÇÃO

Este item foi produzido a partir dos relatórios institucionais do SENAC que



padrão de qualidade preconizado pela área da administração empresarial, motivo pelo qual a padronização institucional serviu de modelo à sociedade e lhe valeu o rótulo de instituição formadora com qualidade<sup>67</sup> para o trabalho.

Na figura 2, a Unidade Móvel não aparece porque na década de 1970 ela configurava-se em **Coordenação de Núcleo** ligada à Diretoria/Coordenação Técnico-Executiva. Naquele momento, a Coordenação de Núcleo já era conhecida como Unidade Móvel pela sua forma de atuação junto às empresas, comunidade e municípios em parcerias que davam oportunidade de formação para o trabalho.

O destaque situa-se nas relações de trabalho entre os **Apoios Locais** (pessoas que atuavam na articulação, divulgação e apoio na realização pré-durante e pós a realização da programação) e o **Corpo Docente**, estrategicamente importantes porque não constituem o quadro permanente da instituição, porém atuam em lócus específicos tendo relação direta com o público atingido.

Para o SENAC as informações advindas da atuação destes dois segmentos são importantíssimas, pois ajudam a analisar a relevância da programação, permitindo identificar a necessidade de nova realização ou ainda diagnosticando o potencial (vocação) local para realização de novas ações (palestras e/ou cursos).

A questão “Formação para o Trabalho” passou a ser pensada como formação integral do homem, inclusive não apenas *para* o trabalho, mas *com* o trabalho. Portanto, a vida do trabalhador ganha materialidade dentro e fora deste trabalho, revelando o sujeito como ser pensante, propositivo, articulado, ativo, tal como reflete Gramsci (1957):

[...] todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento.(GRAMSCI, 1957, p. 121).

Considerando o pensamento de Gramsci, é possível afirmar que o homem não é objeto, mas sujeito de construção, algo ainda não muito claro na práxis educativa do SENAC/PA.

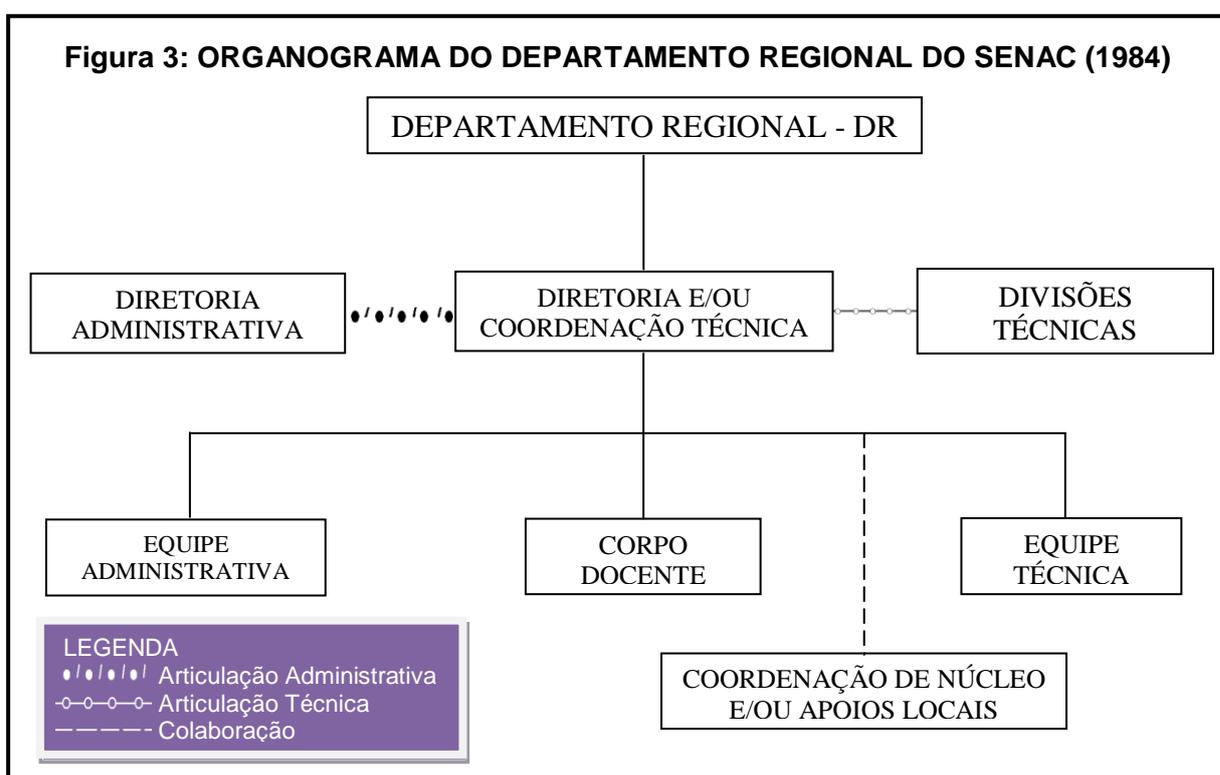
A formação ofertada pelo SENAC, em especial pela UM já avançou

---

<sup>67</sup>Neste momento é compreendida como exemplo de eficiência e eficácia, respaldada pela padronização de processos e resultados.

significativamente sob o ponto de vista documental, já que os documentos oficiais<sup>68</sup> não apenas anunciam, mas orientam tais usos. Na prática (cotidiano de sala de aula e nas atividades de planejamento), porém, esse processo ainda é lento e não faz parte da identidade dos professores o que se converteu num desafio à instituição para fazê-lo um instrumento de práxis identitária do próprio SENAC.

Para dar conta dessa relação, às Unidades Móveis contavam com uma equipe dividida em duas diretorias, uma divisão técnica, duas equipes uma Administrativa e outra técnica, além do corpo docente e de uma coordenação de apoio local, algo que pode ser compreendido melhor no detalhamento das relações estabelecidas entre o DR e a UM (ver Figura 3).



Fonte: Relatório UM/SENAC de 1984 (p. 04).

Esse organograma já se diferencia do anterior apresentado no relatório de 1973, pois transformou a DFP em uma Divisão Técnica e uma Diretoria Técnico-Executiva (DTE) ganhando assim novas atribuições, deixando de ter papel meramente executor (político) para passar ser regulador (técnico). Isso reduziu a força do paradigma toyotista (modelo da flexibilidade), mesmo sem anulá-lo.

Agora a **Diretoria/Coordenação Técnica** articula no mesmo nível as relações com as Equipes Administrativa e Técnica, Corpo Docente e Coordenação

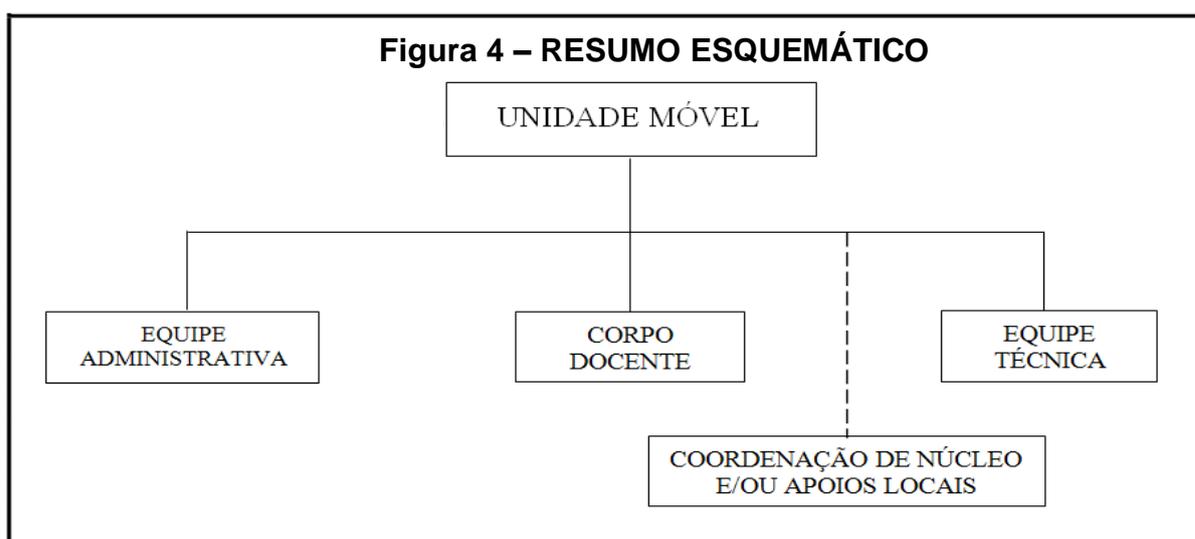
<sup>68</sup>É o caso dos Referenciais da Educação Profissional do SENAC.

de Núcleo e/ou Apoios Locais. Porém como revela a legenda, a articulação não é plena, mas estratégica, obedecendo ao caráter hierárquico das relações internas, sendo que um dos segmentos ainda sem vínculo efetivo é visto como colaborador, mesmo que isso não se faça na plenitude do termo.

Há um importante destaque a fazer, a perda da articulação técnico-pedagógica entre a DFP e a DTE e a aproximação do corpo docente, que antes estava no final da relação organizativa.

Com as mudanças esse segmento fica na estrutura da UM em situação igual ao das equipes Administrativas e Técnicas. De ordem prática, os docentes que antes eram apenas prestadores de serviço, a partir de então puderam integrar o quadro institucional do SENAC, mesmo que isso nem sempre fosse mantido, o que dependeria das demandas permanentes e da ação estratégica da instituição. E ainda, o Núcleo de Apoio local deixa de estar subdividido, passando a integrar um único grupo.

Em forma de resumo esquemático (ver Figura 4), a Unidade Móvel passou a ter três grupos fixos (Equipe Administrativa, Corpo Docente e Equipe Técnica), os quais em conjunto passaram a dar materialidade a este segmento do SENAC.



Para entender essas reestruturações do SENAC é necessário observar o cenário sócio-político, nas décadas de 60 e 70, período em que o tecnicismo predominava reforçado pelo poderio militar próprio do período da Ditadura.

Na década de 80, com os movimentos sociais pela redemocratização do país, o abalo às estruturas políticas conservadoras anunciavam uma nova realidade. Daí porque o SENAC não podia permanecer sem alterações, uma vez que necessitava

acompanhar os processos, envolver-se na perspectiva de contribuir com as mudanças e em alguns casos antecipar-se a elas. Dessa forma, mudanças regimentais, estruturais e culturais na instituição passaram a ser planejadas, o que deveria se materializar por meio de suas programações (Cursos, Oficinas, Palestras, etc.).

Pesquisadores como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Silvia Manfredi, Marise Ramos entre outros tem contribuído nos debates nacionais da instituição, inclusive na elaboração dos REPS, tanto com suas obras como na assessoria educacional. Mesmo assim, todos sabemos que as mudanças não ocorrem rapidamente, e que não seria diferente no SENAC uma vez que elas necessitam ser estimuladas, sensibilizadas e apropriadas nas práticas dos professores, técnicos e gestores. Só gradativamente, estes sujeitos, ao serem desafiados por tais discussões, poderão confrontar o paradigma da flexibilidade, da polivalência, com o paradigma da integralidade, da Politecnia, a qual vê o homem como sujeito de seu tempo e de sua história, que não é parte, mas todo, e por isso deve ser visto em sua dimensão onilateral.

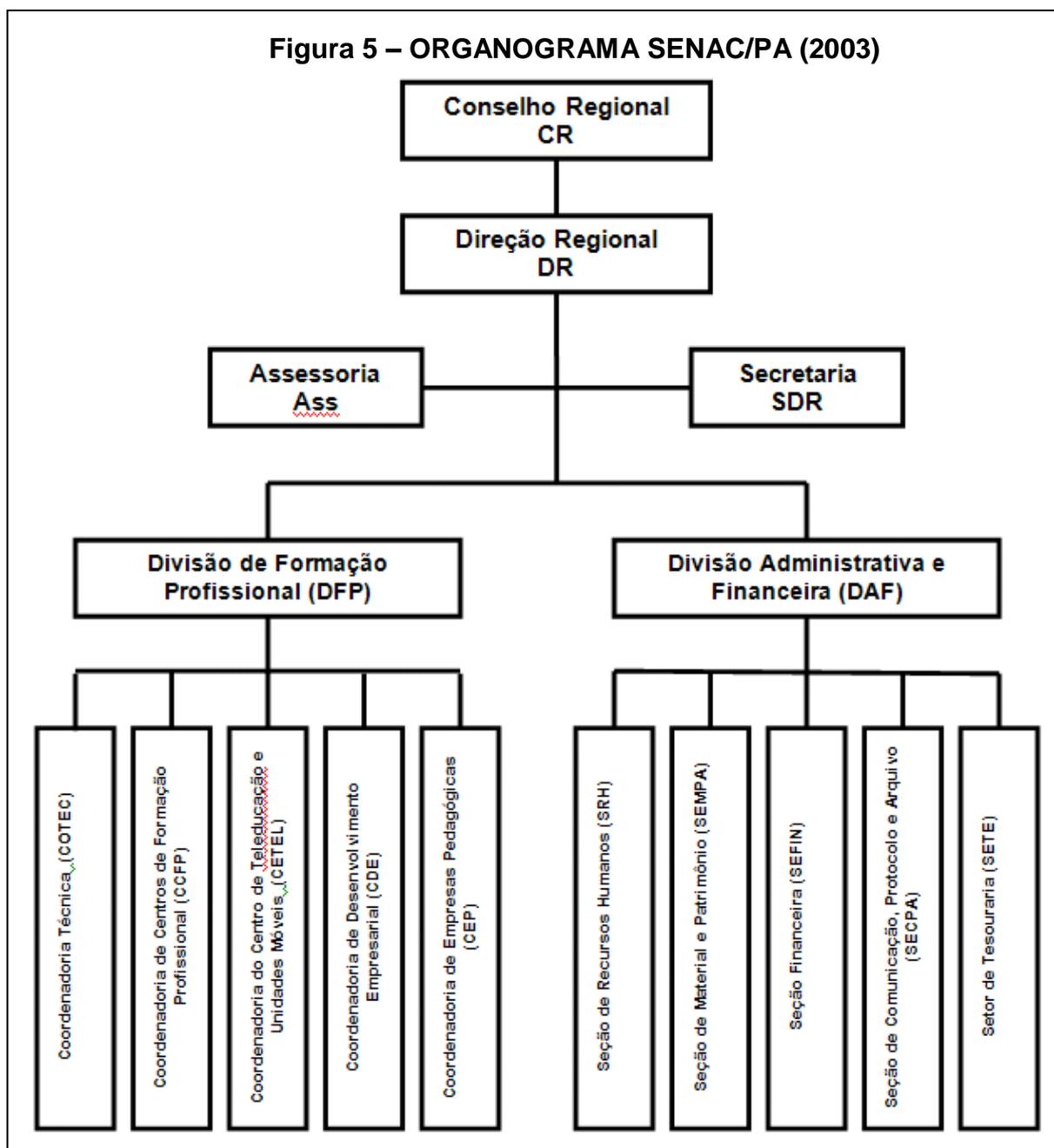
O modelo de concepção apresentado nos documentos (referenciais e relatório) tem avançado bastante, mas as mudanças são lentas, resultantes de um processo histórico do qual o SENAC não pode fugir. Dessa forma, os educadores sabem que mudanças dessa natureza não estão no horizonte das instituições capitalistas, contudo isso não inviabiliza o desafio de implementá-las.

Ao conhecer as informações contidas nos relatórios do SENAC verificamos que a dinâmica institucional não se diversificou tanto e que elas são acentuadamente estruturais – representadas por cisões de cunho gerencialista, dando mais abertura para alguns setores, ao mesmo tempo em que centralizam o processo de gestão. Foi o que ocorreu com a **Unidade Móvel**, com a **Formação Profissional**, com o serviço **Técnico-Pedagógico**, todos transformados em coordenações, e com a **Tesouraria**, os **Recursos Humanos**, as **Finanças**, a **Comunicação** e o **Patrimônio**, criados com denominação de seção (o que outrora estava em uma mesma divisão ou diretoria e passou a ter um núcleo central, dando maior expansividade, descentralizando e permitindo uma visão mais técnica à Administração – Ver Figura 5).

Os processos que cercam o SENAC demandam bem mais que isso, pois são necessárias mudanças atitudinais, as quais se reflitam nas experiências vividas

pelos trabalhadores da instituição, perpassando desde o setor operacional, articulando-se ao técnico-pedagógico até chegar ao Administrativo. Alude-se, portanto, uma práxis mais interativa, compartilhada e totalizadora.

Essa reflexão não tem a intenção de apontar a forma, mas de suscitar o debate do caminho a seguir.



**Fonte:** Divisão Administrativa e Financeira - SENAC/PA, 2009.

A figura 5 mostra explicitamente a UM aglutinada à Teleducação, formando o CETEL, embora apareça nominalmente no organograma e seja negada na sigla. Isso pode parecer simples, mas carrega consigo a própria marca do propósito da

UM de oferecer oportunidade de educação para pessoas socialmente excluídas, tal como consta no relatório da Reunião Técnica Nacional das UM's (1998, p. 3): “[...] não deve haver limites geográficos para atender a grande massa populacional carente ávida por descobrir-se como cidadão [...]”. Embora se saiba que essas populações estão no meio social elas costumam ser invisibilizadas pelas estratégias do capitalismo.

Ao longo desse relatório, não se fala em Teleducação, ainda que esta tenha uma importância histórica no SENAC (educação à distância – ensino por correspondência) é a UM que centraliza as atenções do processo de discussão de uma proposta de educação diferenciada, destacando o alcance a populações não atingidas pelo CFP, com um destaque, pois mais de 65% da produção do SENAC são realizadas pela UM e por meio dela não apenas a oferta de cursos, oficinas, programações diversas, mas o conhecimento empírico da realidade social.

### 2.1.1. DFP: DIRETORIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A DFP compreende a parte mais emblemática do SENAC, pois por meio dela se concretiza o ideário que fundiu a instituição como exemplo de educação para o trabalho, com um papel estratégico de fomentar, articular e realizar programações que permitam a qualificação de jovens e adultos para os setores de comércio e serviços.

Isso sem esquecer que a vivência do SENAC tenha sido em grande parte ligada ao setor empresarial do comércio, o qual se manteve como parceiro, demandando e financiando qualificação em serviços internamente no local de trabalho.

A abertura dimensionada pelo caráter estratégico da instituição tem lhe possibilitado outras parcerias, sobretudo com entidades sociais e governamentais nas mais diversificadas esferas (Município, Estado e União) de forma a garantir a expansão e atuação do SENAC.

Na concretude de suas ações, o SENAC ofertava cursos para menores, como o **Programa de Aprendizagem** (iniciado na década de 1940) que se refletia em ações intersetorial<sup>69</sup>, já que o SENAC desenvolvia o programa, as empresas

---

<sup>69</sup>Articulação com nivelamento de objetivos para realização conjunta por vários setores da sociedade. Neste trabalho, sempre que usarmos esse termo estaremos nos remetendo à articulação entre governo (em qualquer uma das esferas da federação), mercado (empresas do comércio), sociedade

financiavam e o governo acompanhava o processo de realização junto ao SENAC e às empresas, procurando garantir o princípio do direito à cidadania aos menores atendidos pelo programa.

Outras programações também são características da DFP, entre elas a oferta de cursos técnicos no CFP (Centro de Formação Profissional) e a articulação para realização de outros cursos nas empresas.

### **2.1.2. PRÁTICAS FORMATIVAS NAS UNIDADES MÓVEIS**

Em uma realidade diversificada e complexa como a da Região Amazônica, ações diferenciadas pautada nas demandas locais são muito importantes. O cenário de contradições sociais amazônico, que aglutina populações nativas, indígenas, ribeirinhas, quilombolas, imigrantes (brasileiros e estrangeiros), diferentes culturas, onde “riqueza e pobreza andam de mãos dadas”, é um espaço potencial à exploração capitalista, ao conflito de classes e à resistência na construção de identidades locais.

De um lado, a Amazônia representa um espaço de grandes projetos, ostentando um potencial rico e promissor materializado pelo desenvolvimento econômico, que demanda mão de obra qualificada para os postos de trabalho criados. De outro, ostenta a produção da miséria, que por não atender plenamente as exigências de qualificação demandadas pelo capital, consequência da subsumção do trabalho humano, reprime o homem à condição de mercadoria, o que impulsiona os trabalhadores a condições desfavorecedoras da cidadania.

A centralização de renda e a produção de um exército de “escravos” impostas pelo processo ideológico que condiciona o trabalhador à subserviência e à simplificação do contexto histórico, negando as relações que construíram as mudanças, faz com que as relações de classe se intensifiquem. Por exigências sócio-culturais demandadas nas relações sociais há a promoção de um equívoco ou uma falsa verdade - a caracterização homogênea dos processos sociais, refletindo assim um “tecido social” sem contradições, tentando, portanto, negar as relações de classe que cunham a forma de pensar e agir na sociedade, estabelecendo as múltiplas formas de poder.

O que não se pode negar, no entanto, é o caráter heterogêneo de uma

sociedade, seja pelos grupos e classes, ou mesmo pela peculiaridade sócio-econômica e cultural de cada ente federado (Municípios, Estados, União), inclusive pelas respostas político-sociais consequentes do movimento de mudanças produzidas no interior de cada uma dessas esferas.

A necessidade de qualificação, para atender as demandas do mercado brasileiro, que, por meio do redimensionamento do processo de produção e comercialização volta-se para o ambiente/mercado interno, faz com que o SENAC torne-se peça estratégica na perspectiva de dar respostas para a relação Governo-Mercado, fortalecendo os laços da relação público-privada, já mencionada neste trabalho e que no terceiro Capítulo será tratado de forma mais específica.

Para o Departamento Nacional do SENAC

[...] o crescimento de inúmeras localidades, transformações do mercado de trabalho em vários pontos do território nacional começaram a demandar, fora dos maiores centros, qualificação profissional para ocupações do setor terciário [...] as grandes distâncias entre os polos de desenvolvimento econômico dos maiores Estados e as cidades interioranas dificultavam, a empresários e profissionais, o acesso a técnicas novas de comercialização e de serviços que o surto do progresso estava a exigir. (SENAC/DN, 1974, p. 03).

A descentralização das relações com os grandes centros não era um desejo, mas uma necessidade, que segundo a discussão do SENAC/DN citada acima reflete-se na dificuldade de “[...] acesso a técnicas novas de comercialização e de serviços [...]”. Na prática, isso remetia ao despreparo e à dissonância com o paradigma produtivo, o que para a crença ideológica do momento materializava-se em pouca produtividade, o que apesar de não incomodar os empresários do comércio, levava-os a perdas de mercado.

Agregado a esse cenário, o SENAC cria as Unidades Móveis, que passa a atuar em localidades, aonde o CFP não tinha sede, com um objetivo estratégico de atender a uma clientela sem oportunidades de formação para o trabalho. Porém, as ações das UM’s não ocorriam em qualquer lugar, elas dependiam de um levantamento diagnóstico que apontasse o potencial para a instalação do curso ou da parceria para a oferta de programações diversas da instituição, tal como reflete o relatório decenal da década de 70 do Departamento Nacional do SENAC.

[...] clientela constituída de candidatos a emprego em Comércio e Serviços ou profissionais em exercício, em Cidades do interior onde os

Departamentos Regionais não possuem Centros, o Planejamento da ação das Unidades Móveis e suas respectivas programações se apóiam num trabalho prévio de DIAGNOSE da situação do Estado. (SENAC/DN, 1973, p. 4).

Considerando a diagnose, alguns fatores eram determinantes, entre eles a contribuição dos empresários do comércio local à CNC, o potencial de expansão comercial, a infraestrutura ofertada pelo parceiro, além do apoio logístico.

É importante discutir que embora se caracterizasse por uma oferta popular de cursos de formação profissional, o SENAC não o fazia sem relações institucionais estabelecidas, fosse com o poder público, com outras instituições do comércio ou da sociedade civil.

O fato é que a oferta era de interesse e fim público, mas o financiamento poderia ter dupla entrada, pública (quando financiada por órgãos de governo de qualquer esfera da federação) ou privada (geralmente financiada por empresas ou instituições não governamentais).

## 2.2. PROGRAMAÇÕES

Na programação do SENAC, desde sua constituição, consta a oferta de cursos de educação profissional. Em sua origem estes eram cursos de ofício e além deles, oficinas, palestras, seminários, congressos, fóruns que representam a identidade institucional na oferta dessa modalidade de ensino.

Com objetivos diversos, as programações chegavam por meio de cooperações com as escolas técnicas, o que representou o primeiro formato de oferta de cursos do SENAC no Pará, já que naquele momento, a instituição não possuía sede própria para realizar seus cursos

Como primeiro passo para iniciar as atividades de ensino, foram firmados entre o SENAC e as Escolas Técnicas Acordos de Cooperação, por não possuir a Instituição escolas próprias reconhecidas pelo Governo Federal. Cabia à Entidade proceder à orientação técnica e pedagógica, à verificação da aprendizagem e à elaboração da programação anual em colaboração com a escola. (ANDRADE, 2008, p. 14).

É importante frisar que as ofertas de cursos seguiam as normas do SENAC nacional, permitindo um padrão/unidade em suas programações em todo o território nacional, isso valeu ao SENAC em toda a sociedade brasileira o **título de**

**excelência**<sup>70</sup> em formação profissional. Porém, é importante refletir também que esse princípio é proveniente do modelo social newtoniano-cartesiano pautado em convicções firmes, fechada sem espaço para dúvidas ou incertezas, reprimindo qualquer medida que abrisse espaço ao questionamento, ou mesmo para medidas que tornasse possível a abertura de caminho à participação mais efetiva nos espaços sociais.

Afinal, diante de uma sociedade repressora modelada pelo interesse burguês, o princípio educativo pautava-se na reprodução, na condição ahistórica do processo social, como se os homens fossem seres isolados, sem cultura e sem vivências anteriores e não na criação. Sendo assim, embora não estivesse declarado nos objetivos do SENAC, pode-se avaliar que, naquele momento, as peculiaridades locais e regionais não eram tomadas como referência, o que desenhava um modelo de gestão burocrática e homogeneizante de altíssimo rigor, algo que para o modelo social histórico daquele momento era absolutamente relevante.

### 2.2.1. A ESPECIFICIDADES DOS CURSOS:

Marcadamente, os cursos do SENAC ganharam referência no mercado de trabalho na medida em que sua trajetória se confundiu com os interesses da burguesia comercial<sup>71</sup>, visto que as ofertas de formação eram demandas dessa própria classe. Nesta pesquisa, o nosso recorte de estudo delimita-se a analisar com mais profundidade os cursos e as relações produzidas pelas UM/SENAC no período de 2003 a 2008, e, em especial a UM na Amazônia, que demonstra a variabilidade dos cursos em função do cenário social que os demandou.

Os cursos do SENAC são organizados quanto a **Natureza**, o **Tipo** e o **Nível**, e alguns sofreram alterações ao longo da história provenientes das mudanças no cenário econômico, político e social, desdobrando-se na formalidade das leis como LDB, Decretos e leis complementares que regulavam a relação da educação profissional, suas articulações com o setor produtivo e a sociedade como um todo. (SENAC/DN, 1996).

Uma das primeiras formas utilizadas pelo Departamento Nacional para organizar os cursos foi à observância de sua natureza, desta forma classificava-os

---

<sup>70</sup>Entendida como formação Padrão, dentro dos preceitos das regulações que as demandas do capital exigiam no cenário social.

<sup>71</sup>Empresariado ligado ao setor de comércio.

sob quatro aspectos diferentes, a saber: Adaptação, Aprendizagem, Especialização e de Continuação, tal como descreve Andrade (2008, p. 14).

- 1) Curso de Adaptação: destinado a menores em idade inferior a 14 anos;
- 2) Curso de Aprendizagem: destinado a menores na faixa etária de 14 a 18 anos;
- 3) Curso de Especialização: para adultos que tivessem realizado os Cursos de Preparação Funcional e de Habilitação ou Intensivo.
- 4) Curso de Continuação ou de Prática do Comércio: para adultos já empregados no comércio.

O curso de Aprendizagem poderia ser feito com o seguinte desdobramento: a) Curso Elementar; b) Curso para Praticantes; c) Curso de Preparação Funcional. Cada um com um propósito específico, dentro de um foco mais geral para cumprir os caminhos propostos pelo governo articulado com os “senhores do capital”<sup>72</sup>.

Uma herança muito forte da filosofia positivista refletia-se em cada uma das programações da instituição que “batizava com os nomes de vultos sociais” os cursos realizados, o que pode ser percebido em alguns exemplos relatados por Andrade (2008, p. 14) “[...] Curso SENAC ‘Júlio Rhoissard Guimarães’<sup>73</sup> [...] ‘Senador Antonio Lemos’<sup>74</sup>, [...] ‘Marquês de Santa Cruz’<sup>75</sup>, [...] ‘República de Portugal’<sup>76</sup> [...]”. Isso, por sua vez, demonstrava a força da conotação personificada dessas figuras na sociedade capitalista e da influência que está exercia sobre o SENAC.

O exemplo exposto acima reflete não apenas a ideologia que criou, mas a que dominava o pensamento institucional, inteiramente fundamentada no Positivismo.

A emergência social dos anos 60 e 70 e a crise do capital (Petróleo) ocorrida em 1972 produziram inúmeros questionamentos à sociedade e para o SENAC não foi diferente. Questões como:

- I. Formar para quê sociedade?
- II. Formar quem? E para quê formar?

<sup>72</sup>O termo será usado sempre para fazer referência à burguesia atrelada ao Poder/Governo vigente na esfera Federal.

<sup>73</sup>Curso que homenageava a memória do contabilista e professor de uma geração de comerciantes e propulsor do ensino comercial em várias escolas da capital, ele foi Contador da Prefeitura de Belém. (SENAC/PA, 1947).

<sup>74</sup>Alusão ao remodelador da cidade de Belém, jornalista e diretor de “A Província do Pará”. O qual representou o Pará no Senado, além de ter sido Intendente Municipal de Belém. (Idem, Ibidem).

<sup>75</sup>Homenagem ao eminente sacerdote paraense, D. Romualdo Antonio de Seixas, natural do Município de Cametá – Região Tocantina e que foi Arcebispo da Bahia. (Idem, Ibidem).

<sup>76</sup>homenagem à comemoração da raça lusitana, alusiva à presença do cônsul Português em Belém.

### III. Como formar?

As respostas não eram fáceis, nem deveriam sê-las, mas promoviam um esforço institucional na perspectiva de olhar estrategicamente o papel da instituição nas relações com o meio e com o sujeito de suas ações, o trabalhador. Portanto, não se poderia mais pensar apenas nos clientes, os que demandaram a realização dos cursos (financiadores) porque se fazia necessário pensar os cursos para os trabalhadores, sujeitos de direito.

Em estudos teóricos pode-se identificar que as reflexões institucionais produziram um efeito reestruturador, porque não foram mudanças revolucionárias, já que elas se deram em pontos estratégicos para o SENAC, que passou a classificar seus cursos considerando duas variáveis, a natureza e a tipologia destes.

Desta forma, quanto à natureza classificava-se o curso em Capacitação e Especialização.

Os cursos de **Capacitação** caracterizavam-se, quanto à tipologia, em: Aprendizagem, Qualificação, Habilitação e Graduação; enquanto que os de **Especialização** classificam-se em: Aperfeiçoamento e Pós-Graduação. Essas classificações foram determinadas pela Resolução do CFE<sup>77</sup> nº 02/72, que esteve em vigência até 1996 quando passa a vigorar a lei 9394/96, a qual determinou várias mudanças. (SENAC/DN, 1996).

Para compreender a trajetória histórica ora apresentada é importante conhecer os conceitos apresentados nos documentos do SENAC. Desta forma, ilustra-se cada um deles a partir das definições presentes no **documento de referência**<sup>78</sup> que institui o processo de mudança no SENAC na década de 90 e serve de orientação para os DR's organizarem seus Planos e projetos pedagógicos.

**i) Aprendizagem:** Criado junto com a instituição, esse tipo de curso de formação profissional foi formalizado pelo art. 1º do Decreto-lei 8.622/46 que dizia:

**Os estabelecimentos comerciais de qualquer natureza, que possuem mais de nove empregados, são obrigados a empregar e matricular nas escolas de aprendizagem do "SENAC", um número de trabalhadores menores como praticantes, que será determinado pelo seu Conselho Nacional, de acordo com as práticas ou funções que demandem formação profissional, até o limite máximo de dez por cento do total de empregados**

<sup>77</sup> Conselho Federal de Educação.

<sup>78</sup> Cf. SENAC/DN. **Formação Profissional SENAC:** Uma Proposta para o Setor de Comércio e Serviços. Rio de Janeiro/RJ: SENAC/DN/DFP, 1996.

de todas as categorias em serviço no estabelecimento. (DECRETO LEI 8.622/46, p. 1).

Esses cursos eram destinados a menores (adolescentes entre 14 e 18 anos) empregados no setor terciário. É importante se dizer que embora essa medida legal nunca tivesse sido revogada, a mesma deixou de ser praticada entre as décadas de 70 – 90 do século XX, voltando à ativa na primeira gestão do atual presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, que inclusive exigiu que o Ministério do Trabalho acompanhasse desde o processo de seleção até o envolvimento dos menores nas empresas e nas instituições do Sistema “S” que materializavam o programa (ofertavam os cursos), afinal o trabalho deles deveria ser garantido, contudo na condição de aprendiz<sup>79</sup>;

Em 2003 o SENAC/PA atendia a 90 (noventa) adolescentes; em 2005 passou a atender 440 (quatrocentos e quarenta); em 2008 chegou a 737 (setecentos e trinta e sete)<sup>80</sup>, e hoje chega a 970 (novecentos e setenta) adolescentes<sup>81</sup>. Para manter essa relação, empresas<sup>82</sup> de todo o estado, em especial aquelas com sede na capital – Belém, mantêm a parceria com o SENAC/PA, entre elas estão: Lojas Americanas, Yamada, Esplanada, Armazém Paraíba entre outras.

**ii) Qualificação:** Esses cursos se propunham “[...] capacitar para o exercício de funções cuja formação não esteja sujeita à regulamentação legal [...]” (SENAC/DN, 1996, p. 38), algo questionável, já que qualificar conotava neste sentido a ideia de curso livre, ou seja, aquele que não teria um pré-requisito para seu funcionamento. O caráter flexível de atendimento à diferenciadas clientela permitiu o acesso de pessoas com escolarização variável, a qual era determinada de acordo com as exigências das diferentes programações.

Estão incluídas entre os cursos de qualificação quaisquer programações elaboradas para atender a *processo de reconversão*<sup>83</sup>. Esses processos se destinam a trabalhadores que, em virtude da introdução de modificações

---

<sup>79</sup> A efetividade do programa se dá de maneira complementar. Exige que o aluno estude no ensino regular em um horário e no outro desenvolva a atividade de aprendiz, a qual é subdividida entre ações práticas (vivências nas empresas) e teórico-práticas (por meio de estudos e simulações de situações do mundo do trabalho no curso de formação profissional).

<sup>80</sup> Relatório SENAC/PA, 2008.

<sup>81</sup> Matrícula 2010, CFP – SENAC/PA.

<sup>82</sup> Em 2003 eram 20, continua em 2007 chegando a 72 e esse grupo continua aumentando.

<sup>83</sup> Grifo do autor.

tecnológicas, tiveram seu posto de trabalho suprimido e, por isso, necessitam passar por uma nova capacitação. (SENAC/DN, 1996, p. 38).

**iii) Habilitação:** Esse tipo de curso foi regulamentado pelo Conselho Federal de Educação por meio do **Parecer nº 45/72** e **Resolução nº 2/72**. Estes instrumentos legais definiam que “Os cursos de habilitação capacitam o profissional de nível médio, preparando técnicos com habilitação plena, ou auxiliares técnicos com habilitação parcial [...]”. (Idem, Ibidem, Ibidem). Como exemplos, temos: Técnico em Contabilidade, Administração, Enfermagem (Habilitação Plena – título de Técnico) e Auxiliares de Contabilidade, Administração e Enfermagem (Habilitação Parcial – Título Auxiliar);

**iv) Graduação:** Esse tipo de curso atendia as necessidades de uma Formação Profissional de nível superior, nas áreas de atuação específica<sup>84</sup> da Instituição. “[...] A realização das programações dependia de aprovação dos Conselhos de Educação e, em alguns casos, dos órgãos representativos<sup>85</sup> das respectivas áreas profissionais”. (op. cit.).

**v) Cursos de Especialização:** Os cursos de especialização tinham a intenção de propiciar, aos profissionais, “o domínio de novas competências”, por meio de dois tipos de cursos, os de **aperfeiçoamento** e os de **pós-graduação**.

- **APERFEIÇOAMENTO:** Os cursos de aperfeiçoamento correspondiam à programação com variadas características, a saber: “[...] de complementação, atualização, aprofundamento, reforço, requalificação, etc”. (op. cit.).
- **PÓS-GRADUAÇÃO:** Embora previstos como programação, esses cursos eram realizados em convênio com instituições de ensino superior, as quais já possuíam expertise na área, compreendendo as exigências legais pertinentes a este nível de ensino.

Os cursos do SENAC ainda obedecem à nomenclatura apresentada.

---

<sup>84</sup> Comércio e Serviços (Cursos de Graduação em Gastronomia, Gestão de Negócios, Hotelaria).

<sup>85</sup> Conselhos de Classe.

Contudo, com algumas mudanças estruturais, no que se refere à carga horária, ao currículo e à adequação propostos pelo MEC, rumo ao Plano Nacional de Qualificação Profissional, que prevê a unificação dos cursos de formação profissional em todo o Brasil, garantindo assim a inclusão dos cursos do SENAC ao Catálogo Nacional de Cursos.

A dinamicidade na oferta de suas programações, apropriação tecnológica e a expertise na Educação Profissional fazem do SENAC, em especial da Unidade Móvel um espaço potencial às parcerias intersetoriais. Porém é importante frisar que o modelo educativo desenvolvido pela UM/SENAC ainda baseia-se em uma filosofia pragmatista, dimensionada operacionalmente por uma lógica capital que atende às demandas do mercado, geralmente limitadas a condição da generalização e da flexibilidade que produz ideologicamente um cidadão voltado para a ocupação mercadológica, para o emprego e pouco para a condição de sujeito histórico, transformador e cidadão emancipado.

### 2.3. UNIDADE MÓVEL: EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA, CIDADANIA OU INTEGRALIDADE DO SUJEITO?

O debate questionado pela condição de sujeito ou objeto tangenciado pela pergunta Unidade Móvel: Educação como Mercadoria, Cidadania ou Integralidade do Sujeito? Isso exige algumas retomadas reflexivas feitas em momentos anteriores deste trabalho.

A primeira, pensando quem é o indivíduo alcançado pela UM. Se tomarmos por base a fala anterior apresentada no início deste item perceberemos que o indivíduo, público-alvo da UM, é aquele da classe trabalhadora, geralmente com dificuldade no acesso, seja por questões geográficas ou econômicas. Ao identificá-lo, outra reflexão vem à tona; - educar profissionalmente para quê? Para engrossar as massas de trabalhadores subsumidos pela produtividade mercadológica que aliena e torna o homem produto, mercadoria de seu trabalho, e que, instrumentalizado pela troca de sua força pela mercadoria, se torna igual a ela.

[...] o trabalhador afunda até um nível de mercadoria, e uma mercadoria das mais deploráveis; que a miséria do trabalhador aumenta com o poder e o volume de sua produção; que o resultado forçoso da competição é o acúmulo de capital em poucas mãos, e assim uma restauração do monopólio da forma mais terrível; e, por fim, que a distinção entre capitalista

e proprietário de terras, e entre trabalhador agrícola e operário, tem de desaparecer, dividindo-se o conjunto da sociedade em duas classes de *possuidores* de propriedades e *trabalhadores* sem propriedades. (MARX, 1975, p.2).

Na reflexão de Marx, há um questionamento, o homem não deve nem pode tornar-se mercadoria, pois se assim o fizer aumentará sua miséria. Este trabalho corrobora com esse pensamento. E o próprio discurso ideológico do SENAC apresenta como desafio da UM de contribuir para que os indivíduos alcançados por suas programações não sejam reféns de um mercado que o quer subsumir pela força do capital. No entanto, a questão é como manter esse discurso se o foco, encontrado em parte dos documentos, alude à preparação para o mercado de trabalho, e, portanto, pontualmente para à empregabilidade? Nossa leitura é que ainda é frágil a defesa dessa nova escola comprometida com o sujeito e não com o mercado, talvez porque, no bojo das relações sociais, o mercado não é apenas sedutor, mas impositor de sua ideologia.

Ao questionar a produção da miséria como produto do trabalho humano transformado em mercadoria, Marx dá a contribuição de que não se pode pensar em mudança social, sem saber que tipo de sujeito e sociedade se quer construir, e de igual forma que modelo de escola se deseja para esse trabalhador.

Neste debate já foi dito que o SENAC passou por vários momentos históricos e que estes lhe serviram à manutenção do modelo sócio-político vigente como se a instituição não tivesse autonomia para contrapor-se a essa força do estado que lhe impõe modelos. Nesse contexto, a proposta da UM/SENAC é um desenho da conjuntura política, o que, em determinado momento, reflete-se como produtividade formativa (oferta de programações de formação) dos trabalhadores.

A produtividade tratada acima, no contexto da UM, é o produto das programações realizadas, ou seja, de apresentação dos números de ações concretizadas, o que se alinha plenamente ao conceito liberal de produtividade. Para Frigotto e Ciavatta, essa é uma forma de explicar as determinações sociais criadas historicamente pelo próprio homem:

[...] trata-se de compreender como os seres humanos, na sua pré-história de sociedades classistas, como as definiu Marx, significaram e atribuíram valor às atividades de produção e reprodução de sua vida material e simbólica, intelectual ou espiritual. A idéia, ainda hoje forte, de que o trabalho do espírito ou o trabalho intelectual é superior ao trabalho material não é algo natural e eterno, mas é produto de determinadas relações

sociais historicamente determinadas pelos seres humanos. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 5).

Nos relatórios estudados essa é uma marca presente que de um lado ajuda a identificar, compreender e analisar as programações realizadas, de outro, marca a objetividade e a sinteticidade da apresentação desses dados, que não são aprofundados analiticamente.

Quando retomamos a proposição desta unidade, percebemos que, pelos números, ela realmente tem chegado a lugares distantes a que se propôs, inclusive porque seu resultado produtivo ilustra que o SENAC tem sido mais efetivo por meio dela já que potencial de alcance e a dinâmica da UM permitem maior aproximação com as comunidades e associações. No entanto, não se pode deixar de dizer que muitas parcerias com as organizações sociais se concretizam de forma intersetorial, pois em alguns casos, o governo é financiador dessas programações.

Embora oscilante, a produção da UM no período estudado sempre esteve na casa dos cinquenta por cento, atingindo uma média de 54,44% (cinquenta e quatro, vírgula quarenta e quatro por cento) no período, o equivalente a 130.235 (cento e trinta mil, duzentas e trinta e cinco) matrículas.

Mas o que significa isso: subsunção do indivíduo trabalhador preparado/educado para ser mercadoria? Ou preparação do trabalhador para o exercício pleno de sua cidadania, sendo capaz de aceitar as imposições do mercado e se adequando às “oportunidades” que este oferece? Ou sendo fomento à emancipação do indivíduo que, por sua educação, é preparado para viver de maneira consciente as relações sociais?

Até aqui por tudo que está declarado nos documentos que serviram de suporte a este texto, podemos dizer que o propósito da UM está diretamente ligado à “formação do cidadão”. O que nos intriga é tentar saber as razões pelas quais se forma para a cidadania, quando esta parece restringir o homem à condição adaptativa as estruturas sociais. Parece haver uma contradição ou mesmo um problema epistemológico permeando as políticas de formação para o trabalho internas a UM, uma vez que os Referenciais Educacionais do SENAC (2002) aludem a prática educativa por meio de um processo crítico que contribui para a uma formação que remete o sujeito ao seu convívio social. Isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que parece defender a cidadania, pontua elementos do desenvolvimento da integralidade do sujeito, o que nos leva a concluir que há

relações paradoxais no documento, trabalhadas em determinados momentos como sinônimas.

[...] coerente com esse novo modelo reafirmar os principais pressupostos filosófico-pedagógicos apresentados no documento. Reafirmar uma visão crítica da educação, isto é, a compreensão de que a prática educativa, embora seja socialmente determinada, pode contribuir para a transformação das relações sociais, econômicas e políticas que a condicionam, na medida em que estiver comprometida com a formação de sujeitos capazes de atuar como profissionais competentes e cidadãos conscientes. (SENAC/DN, 2002, p. 6).

Esse parece ser um desafio presente para o SENAC - rever os seus Referenciais Educacionais da Educação Profissional, apontando para uma identidade que não se metamorfoseia, ou mesmo mascara-se frente à complexidade das mudanças que o cenário exige. A produção deve ser um caminho propositivo para consolidar o preceito filosófico institucional de forma a dar materialidade para o que fora pensado como princípio educativo, e este deve estar claro nos documentos institucionais.

### **2.3.1. PRODUÇÃO DE OPORTUNIDADES DE QUALIFICAÇÃO**

Produção e Qualificação são duas palavras muito presentes nas discussões da educação profissional, sobretudo quando a base da discussão está no debate educação e trabalho.

Neste tópico, retomamos a ideia da “produção” ligada ao compromisso com a qualificação do trabalhador e da “qualificação” como resultado do desenvolvimento das condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano contribuindo para uma percepção da integralidade humana, o que diz respeito à condição onilateral do sujeito (FRIGOTTO, 1996).

Tal perspectiva encontra ressonância nos Referenciais Educacionais do SENAC quando este frisa a necessidade de ressignificação da educação profissional para além da dimensão instrumental, defendendo que as ações educativas dessa instituição passam a expressar a preocupação com uma formação mais ampla, abrangente, de natureza sistêmica, complexa, e, portanto totalizante, a qual vislumbra o trabalhador como cidadão, tal como conta na afirmação do Departamento Nacional que afirma:

[...] A partir de então, temos buscado formar profissionais que reúnam em seu perfil, além dos conhecimentos de natureza técnica, competências e valores relacionados à dimensão humana, essenciais à vida e à atuação consciente e participativa na sociedade civil. (SENAC/DN, 2002, p. 06).

Essa fala, mais uma vez, apresenta uma relação sinônima entre totalização e cidadania plena. Não é o conceito defendido neste trabalho, mas das apreensões advindas dos textos oficiais da UM (Relatórios Nacionais e Anuais) e do SENAC (Referenciais Educacionais e Relatório Anuais).

Diante de tais elementos, a **produção de oportunidades de qualificação** será trabalhada como a criação de alternativas que contribuem de diferentes formas para que o indivíduo, trabalhador, se perceba como sujeito histórico de seu tempo, tendo consciência de seu papel nas relações que estabelece socialmente pelo conjunto de suas crenças educativas, culturais e/ou políticas na perspectiva de criar o sujeito emancipado.

Falando de oportunidades, o Governo Federal nas duas gestões (2003 – 2006 e 2007 – 2010) de Luiz Inácio Lula da Silva produziu um campo bastante fértil para a expansão da formação para o trabalho por meio do redimensionamento da Educação Profissional e da ampliação desta Rede de Escolas.

O Censo Escolar de 2010 aponta os números da expansão das matrículas da educação profissional entre os anos de 2007 e 2010, a qual “[...] em 2007 era de 780.162 e atingiu, em 2010, um total de 1.140.388 matrículas – crescimento de 46% no período.” (BRASIL, 2010, p. 2). Esse resultado é fruto da sintonia da sociedade com a política de Educação Profissional gerada pelo governo federal, o qual por meio do MEC tem fomentado o “[...] fortalecimento, expansão e melhoria da qualidade da educação profissional no país.” (Idem, 2010, p. 2).

As mudanças geradas pela legislação e pela nova<sup>86</sup> concepção difundida na Educação Profissional ecoam não apenas nas instituições públicas, mas também nas privadas. No sistema “S” então, teve grande ressonância, já estas mudanças mexiam diretamente com a concepção, ofertas e produção deste sistema. Dessa forma, o que vimos a partir de 2006, quando foi realizada a CONFETEC, foi um SENAC cauteloso, reflexivo, se reestruturando para cumprir os encaminhamentos que implicavam diretamente sua atuação, porque, sob o atento olhar do governo federal, o SENAC passou por várias inspeções do Ministério do Trabalho e da

---

<sup>86</sup>Não exatamente nova, mas a retomada de uma visão que ficou à margem do interesse do governo porque representava não apenas outro modelo educacional, mas outro modelo de sociedade.

Receita Federal.

### 3.2.2. OS SIGNIFICADOS DA PRODUÇÃO DAS UNIDADES MÓVEIS

O princípio da união trabalho e ensino, por exemplo, é uma formulação que pressupõe a expansão das realidades do trabalho e da escola como momentos da reprodução social que traziam no seu bojo os elementos explosivos necessários para a formação do sujeito social potencialmente revolucionário: a criação de uma imensa massa assalariada sob o comando do capital, que partilhava as mesmas agruras do trabalho alienado/estranhado [...]. (SOUSA JR, 2010, p. 152).

Começaremos este item com a fala de Sousa Jr. refletindo que entre os sentidos da produção precisa estar o da articulação entre trabalho e ensino, permitindo a formação do sujeito social, o homem. Agente direto dessa teia de relações, o homem é o propositor, construtor, questionador e até o desconstrutor do processo educativo gerado na relação entre educação e trabalho.

Prefere-se usar aqui o termo educação por acreditar que ele cumpre melhor a amplitude que se quer dá a esse estudo. Porém, é inegável que o ensino ainda se faz presente e representa momentos de transmissão, às vezes sem qualquer reflexão que permita compreender o conhecimento como fruto de um complexo processo de construção da mente humana, que ao perceber os fatos sociais, os analisa e atribui a eles juízos de valor e qualidade, dando-lhes sentido.

Para o aluno, participante (trabalhador) das programações da UM/SENAC aquele momento da programação pode significar muita coisa, oportunidade, alternativa para enfrentar o desemprego, valorização do trabalhador, entre outras coisas. O Relatório do PSG/SENAC (2010) mostra alguns depoimentos de alunos sobre a importância de ter participado das programações do SENAC.

Eu trabalhava fazendo unhas e gostava de ser manicure, mas queria outros horizontes, estava me sentindo parada no tempo. Entrei no site do Senac fazendo pesquisa de cursos quando vi o PSG. Fiquei muito interessada, seria a oportunidade de fazer um curso diferente e numa boa escola! Fiquei com aquele medo... Pensava: será que vou passar? Será que vai dar? Mas não desisti, fiz a inscrição. Deu tudo certo, eu passei e superei essa etapa [...] No Senac, aprendi a ser profissional e vou levar esse aprendizado comigo. Tenho muitos planos para o futuro. Penso em fazer uma faculdade de Gastronomia ou Turismo e Hotelaria. O Senac me reanimou a ter esperanças. (RELATÓRIO DO PSG/SENAC, 2010, p. 16).

A fala da aluna mostra que não está se referindo apenas a um curso de educação profissional, mas à amplitude que este representa no debate da formação do sujeito. Ao afirmar que tudo deu certo, a aluna faz referência às suas expectativas, ela queria ser aprovada para poder participar do curso ofertado pelo programa do SENAC e revela que o momento do curso lhe oportunizou pensar na continuidade da formação e na recuperação da auto-estima “O SENAC me reanimou a ter esperança”. A proposição pode parecer simples, mas entre os sentidos que essa frase pode gerar está o de acreditar que sua vida pode mudar, alertando que para isso o trabalhador/aluno deve pensar em seu aprendizado de forma contínua, guardando as boas coisas que são trabalhadas nas programações desta instituição.

Outro depoimento de aluno, dessa vez do Programa de Formação de Atores Sociais – FORMATOS Brasil, feito por uma gestora social (líder comunitária que participou do curso em Belém) revela os significados do curso:

Nossa organização já pode fazer projetos e captar recursos. Com o Formatos aprendi que é muito importante ter responsabilidade na gestão social e que ela deve ser profissionalizada. Não dá para assumir tudo sozinho, precisamos de uma gestão compartilhada, inclusive com outras organizações. (SILVA, 2005, p. 28).

Quando a gestora fala das ferramentas de gestão (projetos e captação de recursos) a mesma se reporta à dificuldade que é conseguir parcerias em uma entidade social que não tem notoriedade nos moldes da sociedade do capital, ou seja, que não está burocraticamente preparada para se articular com financiadores para captar recursos e oferecer programação que permitam dar oportunidades às pessoas socialmente excluídas.

A gestora faz tal afirmação porque no campo de sua atuação, embora tenha um projeto<sup>87</sup> de grande relevância social, de trabalho na recuperação de dependentes químicos, antes do FORMATOS Brasil, esse projeto não tinha qualquer referência técnica da gestão social. A partir do programa e das vivências com outros gestores os alunos fazem o reconhecimento da importância de fazer cursos alinhados com as exigências sociais sem se escravizar a elas.

Além disso, a UM fomenta a participação de trabalhadores e alunos em outros cursos, de modo geral nas programações de EAD (Educação a Distância).

---

<sup>87</sup>Neste momento refere-se a ação propriamente dita, não há um plano estratégico, nem um projeto que explique o passo a passo de sua atuação e desenvolvimento

Entre as ofertas do SENAC/PA existem cursos Básicos e Técnicos, com destaque específico aos cursos da área de Gestão (18,66%), Turismo/Hospitalidade (8,76%), Imagem Pessoal (8,74%), Saúde (7,81%), Comércio (5,55%), Informática (4,93%) e Arte (3,54%), áreas que apresentam maiores demandas nas programações.

Acredita-se que a área de Gestão é a mais expressiva porque a Unidade Móvel oferta gratuitamente aos alunos das escolas públicas, vários cursos dessa área, entre eles:

- Contabilidade Básica e Contabilidade Comercial;
- Ética e Etiqueta Profissional;
- Gerência Administrativa e Rotinas de Escritório;
- Organização do Almoxarifado e Organização do Arquivo;
- Qualidade no Atendimento ao Cliente;
- Redação Empresarial; Redação Oficial e Comercial;
- Relações Interpessoais. (Lista de Programação da Unidade Móvel – SENAC/PA, 2009).

A repercussão dos cursos de gestão permite ao aluno compreensão técnico-operacional do papel profissional por meio de ações problematizadas que permitem refletir como atuar nas empresas, nas organizações sociais e na sociedade como um todo.

A seguir, a tabela 1 mostra o movimento percentual de matrículas pelas áreas mais demandadas.

**Tabela 1: MOVIMENTO DE MATRÍCULAS POR ÁREA COM MAIOR DEMANDA (2003 – 2008)**

ÁREA DAS PROGRAMAÇÕES	PERÍODO						MÉDIA
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	
Atividades correlatas <sup>88</sup>	49,88%	6,28%	44,32%	37,31%	20,33%	19,89%	29,67%
Gestão	10,89%	14,01%	14,90%	20,83%	29,21%	22,11%	18,66%
Saúde	8,15%	6,04%	9,05%	7,48%	10,36%	5,80%	7,81%
Imagem Pessoal	5,91%	6,78%	7,02%	9,07%	9,87%	13,81%	8,74%
Turismo/Hospitalidade <sup>89</sup>	12,63%	6,23%	6,00%	9,36%	7,24%	11,07%	8,76%
Informática	4,69%	4,17%	4,93%	2,80%	3,18%	4,32%	4,02%
Comércio	1,64%	3,36%	3,81%	5,18%	9,76%	9,57%	5,55%
Artes	3,64%	2,09%	2,59%	2,84%	4,04%	6,06%	3,54%
Outras áreas	2,57%	51,04%	7,38%	5,13%	6,01%	7,37%	13,25%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>						

<sup>88</sup>Refere-se as matrículas que não foram enquadradas em áreas de formação definida. (SENAC/PA, 2006, p. 46).

<sup>89</sup>Em 2003 era chamado apenas de Turismo.

A tabela 1 mostra que há uma concentração de programações na área de Atividades Correlatas, essas programações não têm uma identidade específica nas áreas de formação do SENAC. Contudo aproximam-se destas haja vista que são relacionados ao comércio. A UM/SENAC justifica que elas são maioria porque estão compromissadas em atender as demandas de parceiros que têm procurado adequar suas programações, sem, contudo, perder a essência da filosofia e papel institucional.

Entre as áreas específicas há destaque para gestão, Turismo/Hospitalidade e Imagem Pessoal que respectivamente atingem os seguintes percentuais 18,66%, 8,76% e 8,75%. Diferentemente da área de gestão, que se destacou em todos os anos do período estudado, a área de Imagem Pessoal foi a terceira com maior demanda, embora em alguns momentos do percurso esteja em segundo lugar, como ocorreu em 2004, 2005, 2007 e 2008.

É importante frisar que das três áreas mais freqüentes, duas delas têm relação direta com o saber instrumental (pautado no fazer), é o que ocorre com Turismo/Hospitalidade, e Imagem Pessoal, onde os cursos mais demandados são respectivamente: Garçom e Cozinheiro; Cabeleireiro e Manicure/Pedicure. Estes cursos têm a referência do SENAC em todo o Brasil, os quais servem de base para cursos de graduação em Gastronomia e Turismo, por exemplo, como ocorre nos DR's de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Pernambuco. No Pará, porém é importante destacar que as ofertas da UM ainda são de nível Básico em sua maioria, os quais representam 98,71% (noventa e oito, vírgula setenta e um por cento) da produção. Enquanto que os cursos técnicos atingem apenas 1,29% (um e vinte e nove pontos percentual).

Na variação das ofertas os cursos de nível Básico se subdividem em seis categorias até 2003 e partir de 2004 apenas cinco, enquanto que os de nível Técnico subdividem-se apenas em duas, respectivamente, são elas:

- Aprendizagem;
- Qualificação Básica;
- Aperfeiçoamento/Atualização;
- Programas Compensatórios;
- Programas Sócio-profissionais;

- Instrumentação<sup>90</sup>;
- Qualificação Técnica;
- Habilitação.

As oito categorias apresentadas permitem desdobrar de forma mais específica o grupo de ofertas dos cursos no DR/PA, contribuindo, inclusive, para perceber o campo da Unidade Móvel e o do CFP, ou ainda o campo misto, onde ambos estão.

Por exemplo, os **cursos Básicos de Aprendizagem**, (Auxiliar Administrativo, Operações de Supermercados, Vendas, Repositor de Mercadorias), **Instrumentação** (já extinto), **Qualificação Técnica** (Auxiliar de Enfermagem, Auxiliar de Farmácia, Manipulador de Farmácia Magistral) e **Habilitação** (Técnico em Enfermagem, Técnico em Farmácia, Técnico em Segurança no Trabalho) são exclusividade das ofertas dos CFP's (Belém, Castanhal, Santarém, e desde 2008 também do centro de Parauapebas).

A UM tem ofertas exclusivas dos **Programas Compensatórios** (Língua Portuguesa - Classe de Palavras, Linguagem e Expressão, Português Básico, Produção de Texto, Questões Práticas da Língua Portuguesa; Matemática Básica, Matemática Básica - Notações Decimais, Matemática Básica - Números Fracionários, Matemática Básica - Números Naturais, Matemática Básica e Comercial) e dos **Sócio-Profissionais** (Planejamento Estratégico, Empreendedorismo para o Terceiro Setor, Orientações para Manipuladores de Alimentos, Qualidade de Higienização de Alimentos, Primeiros Socorros, Arte Culinária, Comidas Caseiras, Cozinha Básica).

Há ainda, tanto por parte da UM, quanto do CFP, oferta dos cursos de **Qualificação Básica** (Ética e Trabalho, Artesanato em Material Reciclável, Manicure e Pedicure, Cozinheiro Fundamental, Doces e Salgados, Serigrafia, Letrista e Cartagista para Supermercado) e **Aperfeiçoamento/Atualização** (Coloração em Cabelos Alisados, Coloração para Cabelos AFRO, Conscientização e Educação Ambiental, Depilação Artística, Legislação Ambiental, Análise de Impactos Ambientais, Doenças e Riscos Ocupacionais, Ergonomia, Legislação na Educação, Secretaria Escolar, Gestão Administrativa e Pedagógica no Ensino Fundamental,

---

<sup>90</sup>Essa categoria deixa de existir devido as adequações realizadas em 2004, quando o SENAC/PA, para cumprir os propósitos da Polivalência, se adequa a programação nacional. (SENAC/DN, 2004).

Aperfeiçoamento Profissional da Equipe de Apoio Escolar) entre outros<sup>91</sup>.

Esses são alguns dos cursos classificados mediante a tipologia nacional, a qual ordena e padroniza a classificação das ofertas de suas unidades operativas (centros de educação) em todo o Brasil. Abaixo, a tabela 2 detalha os dados das produções ocorridas no SENAC/PA no período de 2003 a 2008. Por meio dela, nota-se que os cursos Básicos são a maioria, o equivalente a 98,81% (noventa e oito, vírgula oitenta e um por cento), com destaque para os Programas Compensatórios que atingiram neste período o percentual de 38,22% (trinta e oito, vírgula vinte e dois pontos), esses cursos são ofertados pela UM e integram a modalidade EAD (ofertados ainda pelo modelo de correspondência<sup>92</sup>, mas que se diversifica pela ação de alguns professores que antenados às tecnologias utilizam também a internet como ferramenta de interação).

**Tabela 2: PRODUÇÃO DO SENAC/PA POR CURSOS OFERTADOS**

NÍVEL	TIPOS DE CURSOS	QUANTIDADE	PERCENTUAL	PERC. NÍVEL
<b>BÁSICO</b>	Aprendizagem	3.172	1,96%	98,81%
	Qualificação Básica	15.067	9,31%	
	Aperfeiçoamento/Atualização	49.606	30,66%	
	Programas Compensatórios	61.834	38,22%	
	Programas Sócioprofissionais	28.582	17,67%	
	Instrumentação	1.607	0,99%	
<b>TÉCNICO</b>	Qualificação Técnica	247	0,15%	1,19%
	Habilitação	1.679	1,04%	
<b>SOMA</b>		<b>161.794</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Síntese dos Relatórios Anuais do DR/PA (2003, 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008).

Os cursos de Aperfeiçoamento/Atualização representam o segundo tipo mais frequente na produção do SENAC/PA, atingindo um percentual de quase 31% (trinta e um por cento). É importante salientar que se tomar por base a oferta presencial, esse é o grupo mais frequentes, já que os Programas Compensatórios são ofertados em EAD.

A diferença entre a produção de cursos Básicos e Técnicos é muito expressiva, pois embora o SENAC seja referência, na qualificação profissional de Técnico de Nível Médio, esses cursos representam bem pouco sua produtividade no

<sup>91</sup>A base dessas informações está no Catálogo de Cursos do SENAC Nacional (SENAC/DN, 2007).

<sup>92</sup>Onde o aluno e o professor interagem por meio de cartas e/ou por meio de orientações na UM (no Centro de Belém), sempre que o aluno poder se deslocar até lá. Em alguns lugares da Amazônia paraense esse é o único meio de ter acesso a cursos de formação e aprimoramento da aprendizagem, haja vista que a internet ainda está distante daquela realidade, por isso é tão importante mantê-la.

Pará.

Para a gestão do SENAC/PA “As carências (pobreza) dos municípios que não dispõem de aparelhos públicos ou ainda as condições de precarização de vida das pessoas, em determinado momento, não lhes dá base para participar dos cursos.” (Coordenadora). A fala da coordenadora reflete uma justificativa para a baixa matrícula nos cursos de modo geral, mas em especial para os de nível técnico. Acrescentaria a essa justificativa, os preços/custo, já que todos os cursos desse nível são auto-sustentáveis e custam caro.

O SENAC/PA ostenta orgulho, pois segundo a gestão: “- Os alunos se empregam antes mesmos de concluir os cursos, pois as empresas reconhecem a qualidade técnica desenvolvida em nossos cursos!” (Diretora). Isso, porém, não é suficiente, pois não está em jogo apenas a empregabilidade ou mesmo a qualificação técnica, mas o debate sobre a vida das pessoas, a oportunidade de sentirem-se e viverem como sujeitos desta sociedade que historicamente tem massificado e subsumido o homem como objeto do processo de produção capitalista. Esse é um ideal anunciado timidamente nos REPS, mas que não se percebe como identidade nos relatórios ou mesmo no discurso dos entrevistados.

E mesmo não alcançando esse patamar, os cursos técnicos têm significativa importância ao SENAC/PA e a Amazônia, pois quase todos os profissionais formados nesta casa assumem papéis formais em empresas que atuam na produção econômica do Estado do Pará, as quais são constantemente desafiadas a construir o desenvolvimento social.

Reconhecemos que essas duas variáveis do conhecimento deveriam andar juntas, imbricadas uma na outra, porém o modelo de produção capitalista prioriza o desenvolvimento econômico em detrimento do social, do que já tratamos no capítulo inicial. Porém, a legislação ambiental tem dado grande contribuição no que tange ao respeito às populações humanas ou vegetais sejam elas nativas, ribeirinhas, do campo ou das florestas. O que se quer é a garantia do direito à vida, o respeito à cultura e às identidades locais, possibilitando oportunidades de manter a dignidade.

Por fim apresentamos um balanço das matrículas (ver Tabela 3) realizadas entre 2003 e 2008, registrando que nesse período foram efetivadas 161.794 (cento e sessenta e um mil, setecentos e noventa e quatro) matrículas.

Na tabela 3, há a distribuição anual das matrículas, e por meio delas notamos que houve oscilação desde 2004, quando o DR/PA teve 1391 (mil trezentas e

noventa e uma) matrículas a menos que o ano anterior, registrando então um decréscimo de 0,86% (zero vírgula oitenta e seis por cento) na produção.

Tabela 3: BALANÇO DE MATRÍCULAS RECEBIDAS PELO SENAC (2003 - 2008)

PERÍODO	MÉDIA	
	ATENDIMENTOS	PERCENTUAL
2003	30.963	19,14%
2004	29.572	18,28%
2005	26.881	16,61%
2006	29.246	18,07%
2007	19.977	12,35%
2008	25.155	15,55%
<b>TOTAL</b>	<b>161.794</b>	<b>100,00%</b>

No ano seguinte, a queda foi maior, pois caiu de 29.572 (vinte e nove mil, quinhentos e setenta e dois) para 26.881 (vinte e seis mil oitocentos e oitenta e um), o equivalente a uma perda de 1,67% (um vírgula sessenta e sete por cento) na matrícula.

Pode parecer pouco, mas a perda foi quase o dobro se comparada ao ano de 2004. Há porém um registro importante, neste mesmo ano de 2004, as propostas pedagógicas passaram a ser revistas, assim como o currículo de vários cursos, isso permitiu maior aprimoramento da educação profissional do SENAC ao mesmo tempo em que corrigiu algumas falhas<sup>93</sup> no processo de formação desenvolvido pela instituição.

Depois de redimensionar a proposta pedagógica e os planos de curso, a produção voltou a crescer em 2006, registrando um percentual de um pouco mais de 18% (dezoito por cento), o que significou um aumento de 1,46% (um vírgula quarenta e seis por cento), o que não foi suficiente para reequilibrar a produtividade de 2003.

Nos anos seguintes também foram registradas quedas nas matrículas, mas como o processo de renovação é uma constante há dois registros que justificam, a saber:

- A reforma da Rede Física em todos os Centros do Pará (já falado anteriormente);
- E a construção do Novo Projeto Político Pedagógico da Educação Profissional do SENAC/PA.

De forma diferente e peculiar, cada um deu sua parcela de contribuição. O importante à reflexão deste trabalho é saber se essa redução tem ajudado a melhorar a educação recebida pelas populações amazônicas do Pará que recebem esses cursos como medida de resistência à imposição do capital que, em grande

<sup>93</sup>Na verdade não era falha, apenas atendia ao paradigma social que influencia o processo educativo.

parte dos municípios paraenses, ainda escraviza os homens, reprime suas culturas e fomenta processos de alienação.

Outro destaque importante é a aproximação que desde 2006 passa a ser mais intensa com o governo, pois segundo a gestão do SENAC/PA: “Estamos envolvidos em Políticas Sociais. Nossa posição é se relacionar com a gestão pública de forma estratégica, por meio de ações das Políticas Públicas, exemplos o Soldado Cidadão e o PSG.” (Diretora). Esta fala esconde alguns fatos, por exemplo, que o relacionamento estratégico tem relação com uma perspectiva de alcance, uma ou várias metas, o que não foi declarado. O governo é um forte financiador das ações do SENAC, seja qual for sua esfera, Município, Estado ou União, não apenas porque dispõe de recursos financeiros, mas porque conhece a realidade local, geralmente apropriada por meio de pesquisas.

Outro exemplo seria a maior aproximação com a identidade do mercado (segundo Setor), distanciando-se da do governo (primeiro Setor), aspecto já tratado no capítulo I. Essa crise ou conflito de identidade é justificado pela gestão como uma forma de resguardar-se do oportunismo dos governos que geralmente usam a política partidária nas ações, procurando tirar proveito das programações e do prestígio da “Marca SENAC”, o que fica evidente no depoimento seguir: “Há um aproveitamento político-partidário dos governos (principalmente Municipal e Estadual) nas ações do SENAC... Que desde suas origens é ligado ao Social!” (Coordenador).

O SENAC tenta assumir uma postura apolítica, mas como fazê-la se o governo, o mercado, as organizações sociais e as pessoas estão imbricadas a ela? Não se pode esquecer que a condição política está na essência do homem, que materializa seu querer por atitudes, as quais são expressão da política. Talvez as falas remetam a uma fuga ideológica, ou quem sabe alienada, que nega o jogo dialético presente nas contradições, conflitos e interesses marcados pela práxis na educação profissional.

A afirmativa do coordenador questiona o oportunismo da gestão pública, a qual tem desvirtuado a essência de algumas programações do SENAC. Para a gestão institucional, não há problema em fazer a parceria, mas registra que é importante que esta seja responsável e compromissada com as pessoas.

Registra ainda que: “Falta política de relacionamento [e que] Deve haver maior aproximação do SENAC com o comércio.” (Coordenador), a fala do

Coordenador faz alusão à necessidade que o SENAC/PA tem de criar uma política de relacionamento, haja vista que esta ainda não existe, mesmo havendo inúmeras programações por essa articulação. Inclusive porque, segundo a gestão do SENAC/PA, seu “[...] objetivo é dar oportunidade de profissionalização. Contudo, não temos ações de acompanhamento para posicionamento e/ou entrada no mercado de trabalho.” (Supervisora).

Podemos perceber que as falas se complementam e permitem analisar que há um desejo institucional por uma política que garanta a concretude desse relacionamento de forma mais profissional, ou seja, por meio de uma política que não esteja condicionada à entrada ou saída de um determinado governo para garantir tais ofertas, algo que o PSG parece aludir.

O PSG<sup>94</sup> é apontado como a grande referência, inclusive para minimizar os questionamentos apresentados pelos gestores do SENAC/PA, embora possa vir a tornar públicas, quase 67% (sessenta e sete por cento) das programações do SENAC. Sendo assim, parece que a partir de 2008, quando foi assinado o protocolo de intenções que dava materialidade ao Decreto 6.633/2008, o SENAC selava não apenas a parceria, mas a mudança processual de sua identidade, agora com um caráter cada vez mais público.

Na medida em que o governo cobra uma resposta mais efetiva do SENAC e este se submete, haja vista que há uma justificativa legal, o repasse do compulsório de 5%, advindo do repasse do INSS, nitidamente materializa um novo SENAC, ainda em conflito, em desequilíbrio, mas quem sabe tentando encontrar outro norte para sua práxis educativa.

---

<sup>94</sup>Este não é o foco deste estudo, por isso não será aprofundado. Contudo, registramos que a partir de 2009, ano em que começam as atividades práticas desse programa, ele passa a ser um dos campos mais férteis para estudos no SENAC, inclusive para refletir a relação público-privada nesta instituição.

### CAPÍTULO III

#### UNIDADE MÓVEL – SENAC/PA: EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA, EMPREGABILIDADE OU INTEGRAÇÃO?

Este último capítulo retoma os debates dos anteriores e mostra a análise de dados correlacionando-os com os aspectos teóricos também enfocados no interior deste texto. Sendo assim, a discussão centrar-se-á na reflexão de três aspectos colocados principalmente no capítulo II, a Cidadania, a Empregabilidade e a Integração, mostrando como cada um destes se aplica às ofertas de educação profissional da Unidade Móvel do SENAC. O destaque aqui no entanto será para as formas de articulação que concretizam o papel dessa instituição ao visualizar cada uma dessas variáveis.

O desafio é explicar se na educação profissional do SENAC, especificamente na UM, há um princípio filosófico orientador cunhado na matriz liberal, cuja cidadania é a grande expressão de desdobramento social metamorfoseada em uma nova forma do capital que mascara as relações de classe e procura inibir o antagonismo expressado na sociedade capitalista, ou se há uma orientação voltada à onilateralidade, orientada por uma perspectiva histórica, transformadora, crítica e emancipatória. Tal reflexão reside no debate apresentado nos REPS que defendem como princípio educativo uma Educação Profissional voltada para o fortalecimento da integração.

Na práxis do SENAC, há uma visualização específica, preocupada com o mundo do trabalho, o que a faz apresentar-se ideologicamente como defensora da **integração do sujeito**, mas na prática estar sob forte influência do capital. Mesmo assim, este trabalho pretende analisar se as programações desenvolvidas pelo SENAC contribuem de alguma maneira para uma formação plena, libertadora, emancipatória ou se está somente à superficialização tipicamente de interesse mercadológico, e, portanto, voltada à ocupação, à empregabilidade, à condição alienante do trabalhador subsumido pelo produto de seu trabalho.

As apreensões iniciais aludem um homem livre e comprometido com seu tempo histórico, mas nitidamente observa-se em campo que essa não é a prática institucional, o que caracteriza dicotomicamente seu fazer político pedagógico. Sendo assim, o discurso, no campo ideológico, é mais intenso.

### 3.1. CONSTATAÇÕES: AS UNIDADES MÓVEIS – SENAC/PA E AS PARCERIAS NA OFERTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS PERÍODO DE 2003 A 2008

Durante o período de 2003 a 2008, o SENAC e a UM passaram por mudanças bastante expressivas, quando alterna o modelo conservador, cunhado quase que exclusivamente nas técnicas e instrumentação, para um modelo que retoma os ideais de educação integral, isso no plano teórico, pois na prática continua vinculado fortemente ao pragmatismo.

A Educação Integral anunciada pauta-se nos ideais discutidos sob a ótica da concepção de escola politécnica, a qual se mostra como um ideal, levemente anunciada nos REPS. Esse ideal compromete-se em contribuir para formar o homem sujeito de sua história, consciente de seu tempo e dos processos sociais que abarcam sua práxis, sua vida na sociedade mais ampla ou em grupos, sejam eles de classe, opção sexual, profissional, familiar, cultural.

O vital nesse processo é que ele possa contribuir à emancipação do homem, o qual, não alienado de sua condição histórica, se disponha a colaborar com a construção de uma sociedade justa, liberta, transformada, onde as pessoas tomem decisões quanto aos seus destinos sem, contudo, serem submetidas ou condicionadas a uma proposta social que lhe seja imposta.

O desafio apresentado acima é permanente, apesar de haver inúmeras iniciativas para qualificar os trabalhadores na UM/SENAC, essa qualificação não reflete exatamente o formato/tipo ou mesmo os cursos desejados pelos trabalhadores, uma vez que a decisão geralmente é ditada pela entidade financiadora e somente em alguns casos a orientação ou mesmo a decisão é da UM baseada nas demandas recebidas no ano anterior, as quais servem de suporte para uma lista de ofertas.

É importante ainda destacar que, segundo os relatos de professores, intriga a UM que, aproximadamente 85% dos alunos desejem participar de cursos que garantam a empregabilidade, mesmo que, desde 2003, os cursos ofertados por ela tenham uma nova estrutura cunhada numa nova concepção de educação, atendendo agora a disciplina **Habilidades Básicas de Gestão**<sup>95</sup>, cujo programa discute não apenas as demandas de mercado, mas as do sujeito, como ser de

---

<sup>95</sup>Disciplina responsável por apresentar as discussões na área de gestão. Tem o objetivo de introduzir o indivíduo/trabalhador nas questões relacionada a convivência humana (Relações Humanas), o planejamento pessoal e profissional, a apresentação pessoal, a conduta ética, o empreendedorismo articulando tais temáticas às dimensões práticas de todos os cursos ofertados pela UM/SENAC.

práxis. Anteriormente os cursos não tinham essa disciplina e apresentavam características mais instrumentais, voltadas ao saber fazer, à prática, o que cunhava a marca do SENAC na oferta de uma educação pragmática.

Até o início da década de 1990, o papel dos cursos do SENAC era o de ensinar técnicas que oportunizavam os trabalhadores a manipular, selecionar e classificar materiais, procedimentos típicos das práticas profissionais.

Os preceitos filosóficos anunciados nos REPS como tentativa de consolidação das mudanças anunciadas na década de 1990 e que acompanharam o movimento que culminou com a LDB 9394/96, mesmo já se fazendo presentes, concorriam com ações docentes dos professores da UM herdadas do tecnicismo e que ainda eram atualizadas, principalmente nos cursos cunhados em habilidades manuais, como:

- I. Garçom e Garçonete;
- II. Cozinha Básica;
- III. Manicure;
- IV. Pintura em Tecido;
- V. Cestaria e Pedraria;
- VI. Artesanato em Material Reciclado.

Alunos, lideranças sociais (coordenadores, presidentes de entidades comunitárias e/ou associações) e até alguns gerentes de empresas questionavam o formato dos cursos, pois ainda orientados pelo paradigma tecnicista acreditavam que o papel do curso seria o de meramente ensinar uma habilidade manual, instrumentalizada por técnicas que ajudariam a aperfeiçoar a elaboração de um determinado objeto, ou mesmo o desenvolvimento de uma vivência profissional. Questionamentos como: “– Quando começa o curso professor!” (SILVA, 2003, p. 5); “– Por que a gente tem que ficar enrolando com esses assuntos que não tem a ver com o curso?”. (Idem, Ibidem, p. 7); “– Me avisem quando começará o curso de verdade, pois eu vim foi para aprender fazer [...]”. (SILVA, 2004, p. 15), expressavam um sentimento histórico, o do **saber fazer**, que não debatia nem tampouco aludia o **saber pensar**, o **ser** ou mesmo o **conviver** (DELORS, 2006). Essa visão preparadora de mão de obra fazia do trabalhador objeto e não sujeito, por meio de uma formação limitada.

O trabalho voltado às habilidades manuais não é uma exclusividade dos cursos citados acima, pois mesmo àqueles da área de gestão como é o caso dos cursos Ética no Trabalho, Gerência Administrativa, Informática Gerencial, Contabilidade Gerencial, Secretariado e Qualidade no Atendimento ao Cliente apresentavam essa fragilidade. E tanto na prática da docência como na receptividade dos alunos havia uma exigência pela formação instrumental, quando a maioria dos alunos esperavam ações práticas, tipicamente voltadas ao **fazer** do profissional da gestão. Assim, acreditavam que em cursos de 40h (quarenta horas) seria possível aprender a manipular máquinas, softwares, organizar reuniões, planilhas ou mesmo aprender plenamente como trabalhar com pessoas, o que teoricamente é bem explicitado por Frigotto & Ciavatta (2003):

Não se trata de afirmar a ocupação, a profissão e o emprego, mas sim de uma realidade desregulamentada e flexível. O ideário pedagógico vai afirmar as noções de polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo (um trabalhador que maximize a produtividade) sendo um cidadão mínimo. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 52).

Muitas vezes nenhum dos cursos tinha a pretensão e/ou caráter conclusivo de suas temáticas, porém como se tratavam de inúmeros elementos (teórico-práticos) referentes aos cursos, criavam-se expectativas de que estes cursos poderiam produzir tudo isso. O papel dos professores em cada curso era fazer os alunos/trabalhadores compreenderem os caminhos do processo da educação profissional, permitindo-lhes iniciar, sequenciar ou despertar para novas formações (oportunidades educativas) cunhadas no princípio educativo de educação totalizante que transcendia a esse formato educativo limitado, restrito, fragmentado, onde o modelo de educação era voltado à ocupação, a profissão e ao emprego.

O tipo de formação então apresentado era o da polivalência que representava não apenas um modelo de educação, mas o de sociedade. Isso significa reafirmar que as ofertas de cursos do SENAC têm vivido o constante debate de classes – educação para o trabalho ou educação para a vida? Trabalho para educar/formar o homem ou trabalho para o emprego/ocupação? Marcado por uma história fortemente atrelada aos interesses da classe dominante da sociedade, o SENAC contribuiu de diferentes formas com a formação do trabalhador. Isso mesmo que, de um lado haja conformidade dos trabalhadores em aceitar as programações, e de

outro, o desafio de emancipar-se e formar-se de maneira integral, de exigir, demandar e propor programações que sejam fruto do anseio da classe trabalhadora.

Nesta direção, reconhece-se que a dimensão pedagógica das estratégias de formação de trabalhadores revela e é revelada no projeto político ao qual está associada, assim, um desenho de educação profissional que se compromete com a qualificação e a valorização dos trabalhadores visa, também, o fortalecimento político desta classe. Os projetos de qualificação efetiva dos trabalhadores se articulam, necessariamente, com o projeto político de emancipação social fundado nas idéias socialistas. (ARAUJO & RODRIGUES, 2009, p. 23).

Os autores então nos indicam que a proposta educativa está intimamente associada ao projeto de sociedade, o qual deve cunhar-se na concepção política do modelo socialista, permitindo construir um referencial da própria classe trabalhadora. O que significa dizer que os trabalhadores, conscientes de seu papel de classe, devem se comprometer com a construção de um projeto político de sociedade que satisfaça sua condição classista, questionando as formas opressoras impostas pela ideologia dominante.

Travar o debate por um modelo de sociedade, que socialize os meios de produção e sirva como processo para instalação de outro regime social, exige medidas da educação que contribuam à transformação e para a educação profissional - esse é o grande desafio, uma vez que a educação para o trabalho ainda apresenta resquícios da concepção pragmatista, que durante várias décadas assolou essa modalidade de ensino.

No foco da educação profissional ofertada pela UM/SENAC, há concretamente esse debate, pois embora a instituição venha desde a década de 1990 mudando concepções e procedimentos em seus cursos<sup>96</sup>, a marca da educação tecnicista ainda é presente. Este aspecto pode ser percebido em elementos do Relatório decenal das UM de 1994, o qual apontava que os equipamentos e recursos didáticos são “[...] indispensáveis ao desenvolvimento das atividades.” (p. 16), os quais deviam ser:

Constituídos pelos recursos necessários para que as Unidades Móveis possam realizar seu trabalho, apoiando-se fundamentalmente em:

---

<sup>96</sup>Na década de 1990 ocorreram dois encontros Nacionais das Unidades Móveis. Neles técnicos e gestores redimensionaram a proposta de educação desta modalidade de oferta do SENAC. (SENAC/DN, 1994; 1998).

- Equipamento audiovisual:
  - ✓ Retroprojektor;
  - ✓ Projetor de slides;
  - ✓ Gravador;
  - ✓ Projetor de Filmes;
  - ✓ Mimeografo;
  - ✓ Outros.

[Além de...]: Manuais, Apostilas: Instrumentos de Acompanhamento e Avaliação. (SENAC/DN, 1994, p. 16)

Esse instrumental ratifica o perfil de décadas anteriores. Fazer educação usando recursos que facilitem a aprendizagem é importante, mas não se pode acreditar que eles resolvam o processo de ensino, daí porque questionamos a falta de uma ênfase maior no papel dos sujeitos, professor e alunos, como agentes diretos de um mesmo processo, o ensino-aprendizagem.

Os Referenciais do SENAC, como já evidenciamos, avançaram no sentido de discutir concepções e procedimentos, paralelamente aos apontamentos da LDB 9394/96 que visavam formar para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho<sup>97</sup>. Entre outros elementos da Lei, os artigos 22 e 35, aludem o debate da cidadania dos sujeitos, as relações com o mundo do trabalho e a possibilidade da continuidade nos estudos. No entanto, isso não é suficiente para garantir que esse sujeito seja visto em sua totalidade, já que tanto **cidadania** como **trabalho** são variáveis de identidades não reveladas, que não situam alguns fatores de uma educação integral que visem uma formação integrada com reflexões, convivência social com diferentes grupos ou mesmo com habilidades e potenciais artísticos (canto, dança, composição poética, teatro etc.) e até com sentimentos e fragilidades.

O desafio do SENAC nesse sentido seria saber quem é o sujeito a ser atingido, quais são as programações a serem ofertadas, qual a reflexão sobre os interesses desse modelo educativo cunhado na dualidade (educar para o “**fazer**” x educar para “**pensar**”) e que podem ser levantadas, que discussões podem os porquês da educação profissional na Amazônia.

Para dar materialidade a tais questões, associando-se aos artigos 2º, 22 e 35 da LDB citados anteriormente, o SENAC vem discutindo e dando amplitude ao processo de reconstrução de sua política institucional, o qual baseia-se em

---

<sup>97</sup>cf art. 2º da LDB 9394/96.

indicadores<sup>98</sup> que possibilitam uma perspectiva de educação para a cidadania, indicadores que funcionam como o norte das programações.

Essa perspectiva de educação para a cidadania escamoteia os reais sentidos da educação profissional, principalmente relacionado aos interesses do mercado, os quais não se traduzem nos interesses dos trabalhadores. Por isso formar para a cidadania não garante integralidade formativa.

Neste trabalho passaremos a abordar três desses indicadores: os Sociais; os de Economicidade; e os de Qualidade, que julgamos estarem mais próximos de nosso objeto de estudo e, por conseguinte, dos objetivos deste trabalho.

O SENAC afirma que os **Indicadores Sociais** “[...] têm sido uma grande preocupação da instituição [...]; a entidade tem procurado ao longo dos anos, redirecionar as políticas e ações, com vistas aos compromissos sociais e atividades terciárias” (SENAC/PA, 2003, p. 4). A essência dessa discussão está presente em todos os relatórios anuais do período entre 2003 e 2008, o que mostra o perfil identitário, consolidado por ações articuladas com parceiros dos três setores (governo, mercado e sociedade civil).

Alguns conflitos e contradições marcam essa relação, uma vez que embora afirme o compromisso social por meio de seus relatórios anuais, o SENAC e as UM's só responderam às demandas apresentadas. A instituição não é e nem foi promotora e sim executora de ações, que em princípio são pensadas por outras organizações para oferecer educação profissional e garantir o direito à cidadania.

Os relatórios referidos acima também fazem alusão aos espaços atingidos pela UM, destacando que “[...] grande parte de suas atividades foram direcionadas a comunidades carentes em áreas periféricas da cidade [...] as Unidades Móveis [foram responsáveis] pela interiorização do trabalho institucional [...]” (Idem, 2003, p. 4), atingindo 54 municípios em 2003, dos quais se trabalhou com as partes mais pobres e de difícil acesso como “[...] os travessões e agrovilas.” (ibidem).

A afirmativa apresentada aqui revela a impulsão da entidade em mostrar seus alcances, inclusive porque seus documentos (relatórios anuais) tocam, de diferentes

---

<sup>98</sup> Todos os relatórios anuais estudados (2003 – 2008) apresentam indicadores, a saber: a) Sociais (políticas e ações voltadas aos compromissos sociais); b) Eficácia (auto-sustentação); c) Eficiência (potencial humano); d) Economicidade (controle com gastos e investimentos); e) Efetividade (alternativas e oportunidades); f) Qualidade (socialização e reconstrução do saber voltado à cidadania). Embora não haja uma definição precisa eles apresentam elementos que ajudam a perceber a orientação que cada um permite.

formas, no mesmo ponto, o compromisso do SENAC na promoção de ações sociais, as quais

[...] confundem-se com a história da Instituição, uma vez que sempre se contextualizou com a realidade do País, adequando as suas ações, ajustando as suas políticas [...] Isso se reflete no trabalho voltado às populações de baixo poder aquisitivo em cursos de periferia urbana e em municípios do interior do estado [...]. (SENAC/PA, 2006, p. 3).

Não é possível negar tal impulsão, pois em espaços de contradições e assimetrias como o Brasil, em especial na Amazônia paraense, percebemos que a UM tem um importante papel a cumprir, o que neste caso está expressamente colocado como de atender as populações a quem tem sido negado o direito a oportunidade, principalmente aquelas das periferias urbanas e no interior do estado do Pará em um recorte da Amazônia. Cada oferta desenvolvida pelos centros tem uma importância regional e local.

Para Castanhal e municípios do nordeste paraense, por exemplo, significa potencializar os setores que vêm crescendo, comércio, serviços e turismo; para o município de Santarém significa diversificar e ampliar os alcances, renovando parcerias e ratificando a marca institucional; para Belém, a ratificação de uma herança histórica cunhada na referência de qualidade em formação de pessoas para atuação profissional; para Parauapebas a abertura de espaço para consolidar-se física e estrategicamente no sul e sudeste do Estado (ver Tabela 4).

**TABELA 4: MAPA DE PRODUÇÃO DAS UNIDADES OPERATIVAS**

Centros	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Belém	10.972	7180	8.214	7.781	8.173	9.093
Santarém	6.598	5.694	6.950	6.950	6.987	6.350
Castanhal	4.730	3.258	2.310	1.755	1.622	2.390
Parauapebas	0	0	0	0	0	1.289
UM/EAD	22.115	26.578	23.986	21.106	16.500	19.950
<b>TOTAL</b>	<b>44415</b>	<b>42.710</b>	<b>41.460</b>	<b>37.592</b>	<b>33.282</b>	<b>39.072</b>

Fonte: Relatórios Anuais do SENAC/PA (2003, 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008)

A tabela 4 mostra uma significativa produção, porém cabe pensar nos rebatimentos desta, seja pelos cursos ou por outras programações ofertadas. Um

dos elementos chave a se observar é o Planejamento Estratégico<sup>99</sup> - PE da instituição, destacando o papel da missão institucional, determinante para compreender os sentidos do plano estratégico e, conseqüentemente, das programações que objetivam a institucionalidade do SENAC.

A missão expressa a preocupação que tem a Entidade no sentido de despertar na sociedade e nas organizações a criação de estratégias tão imediatas quanto consistentes para enfrentar o processo de globalização pelo qual passa o mundo na atualidade. O investimento em tecnologia educacional tem sido o ponto forte do SENAC através de um planejamento sistemático e dinâmico, aproximando a clientela da realidade do mundo do trabalho cada vez mais exigente em padrões de qualidade, mais ágil na luta para superar a competitividade, mais atuante nos procedimentos gerenciais e mais consciente na visão ampla de futuro. (SENAC/PA, 2009, p. 7).

A reflexão apresentada pelo SENAC/PA, por meio do relatório de 2008, revela o que pensa a instituição sobre a missão institucional e coloca nela o papel de despertar a criação de estratégias que contribuam ao enfrentamento do processo de massificação do mercado. A citação acima preocupa-se com a instrumentalização tecnológica, e, ao mesmo tempo em que se compromete com a qualidade demandada pelo mundo do trabalho na perspectiva de superar a competitividade, parece preocupar-se também com o sujeito, afinal é ele que compete se não por vontade própria, mas pela representação institucional. Isso mostra o sentido paradoxal ou o duplo sentido que se revela paralelamente ao debate entre a condição de sujeito e objeto em permanente conflito por uma identidade emancipada do trabalhador.

A UM é o centro que tem a maior produtividade em todos os anos do período estudado, atingindo a média de 54,44% (cinquenta e quatro, vírgula quarenta e quatro por cento) da produção do DR/PA. Destaque para o ano de 2004, quando a UM atingiu 62,23% da produção do regional (ver Tabela 5).

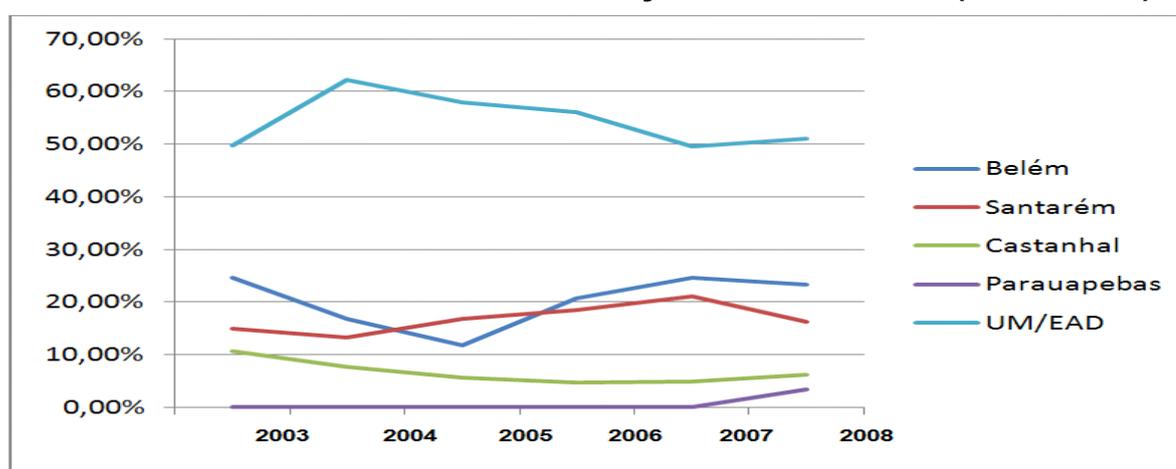
Os resultados atingidos pelo SENAC durante o período estudado mostram a significativa vantagem da UM em relação aos CFP's (ver Gráfico 1).

---

<sup>99</sup> Produto do Planejamento Estratégico, o qual é visto como “[...] análise racional das oportunidades oferecidas pelo meio, dos pontos fortes e fracos das empresas, e de um modo de compatibilização (estratégia) entre o dois extremos [...]”. (ANSOFF, 1981, p. 15).

**Tabela 5: PERCENTUAIS DA PRODUÇÃO DO SENAC PARÁ (2003 – 2008)**

Centros	2003	2004	2005	2006	2007	2008
<b>Belém</b>	<b>24,70%</b>	16,81%	11,82%	20,70%	24,56%	23,27%
<b>Santarém</b>	<b>14,85%</b>	13,33%	16,76%	18,49%	21,00%	16,25%
<b>Castanhal</b>	<b>10,65%</b>	7,63%	5,57%	4,67%	4,87%	6,12%
<b>Parauapebas</b>	---	---	---	---	---	<b>3,30%</b>
<b>UM/EAD</b>	<b>49,80%</b>	<b>62,23%</b>	<b>57,85%</b>	56,14%	49,57%	51,06%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%

**Gráfico 1 – COMPARATIVO DA PRODUÇÃO DAS UM – CFP (2003 – 2008)**

Um dos motivos que contribui para essa diferença está na dimensão geográfica, pois a UM cobre todo o estado, enquanto que os CFP's têm um espaço mais limitado, onde um dos exemplos é o da o CFP Belém, responsável pelo Município de Belém e que recebe demandas para cursos nos espaços físicos do SENAC (ver Mapa 3).

O CFP Castanhal cobre os Municípios de Castanhal e Capanema. O CFP de Santarém cobre a Região do Baixo Amazonas (devido os altos custos com deslocamento de Belém, esse CFP passou em 2005 a atender toda essa região, antes atendida pela UM) e Parauapebas responsabiliza-se pelas Regiões Sul e Sudeste do Estado do Pará (até 2008 atendidas também pela UM).

No gráfico acima é mais evidente a expressiva vantagem da UM, a qual está bem distante das demais unidades produtivas.

É importante ressaltar que esse resultado não é casual, já que ele responde ao Plano Estratégico do SENAC (definido periodicamente a cada cinco anos), que vê a UM com papel estratégico para atingir a região amazônica.

Neste sentido o primeiro Plano Estratégico do século XXI no SENAC iniciou-se em 2000 e foi até 2005. Esse plano tinha a seguinte missão “Desenvolver pessoas e organizações para o mundo do trabalho, através de ações educacionais e disseminação de conhecimentos em comércios e serviços”. (SENAC/PA, 2003, p. 3). Já o segundo Plano Estratégico, iniciou-se em 2006 e teve vigência até dezembro de 2010, quando a instituição assumiu



uma nova missão com foco diferente da anterior “Educar para o trabalho em atividades do comércio de bens, serviços e Turismo<sup>100</sup>”. (SENAC/PA, 2006; 2008)<sup>101</sup>.

Analiticamente, podemos afirmar que a primeira missão usava a educação como estratégia, mas o seu foco era “desenvolver pessoas e organizações”. Aqui, mesmo que esta pesquisa não tenha a intenção de debater sentidos epistemológicos, cabe refletir sobre o quê significa essa frase. Para isso é necessário saber o quê se entende por desenvolver. Primeiro, é vital entender que só se pode desenvolver o que já existe e que, de alguma forma, represente a vida. Pessoas podem desenvolver comportamentos, sensações e percepções; já as empresas podem, por meio da ampliação de sua atuação, desenvolver programas, projetos e produtos; no entanto, esse o debate é escamoteado, ao se negar o reconhecimento do “sujeito” no centro da questão. Isso quer dizer que, apesar de a missão desse período pensar as pessoas vinculadas diretamente ao mundo do trabalho, e, nesse caso, a expressão que melhor traduziria essa intencionalidade seria **ocupação**, ou mesmo **empregabilidade**, termos que não são sinônimos, mas costumam ser usadas para determinar o trabalho como uma atividade fim, o que era objetivado pelo DL 2.208/97.

Na verdade, não se trata de não pensar no fazer, mas de pensar um fazer articulado, ao pensar (conhecer), ao ser e ao conviver, garantindo a esse sujeito um desenvolvimento pleno, discutido em sua dimensão totalizante, pondo em xeque

<sup>100</sup> Grifo do autor.

<sup>101</sup> Cf. em SENAC/PA. Relatório Anual (2006) e Relatório de Gestão (2008).

formas fragmentadas de aprendizado. Nesse caso, mesmo que voltado ao setor de comércio e serviços seria necessário ver nas pessoas “sujeitos” e isso não pode ser um ato implícito, obscuro, não declarado; ao contrário, deveria fazer parte dos objetivos institucionais e visualizados em sua missão.

A missão de 2006 a 2010 foca prioritariamente o papel institucional na educação, que, a partir de 2006 deixa de ser uma estratégia e passa a ser o centro do fazer do SENAC, porque essa educação tem uma especificidade, o trabalho e é nessa perspectiva que o debate sobre educação e trabalho volta a ocupar a centralidade neste texto.

Não se pode negar que essa missão não é casuística e sim oportuna, visto que responde ao ideal de educação profissional implementado pelo MEC por meio dos Decretos 5.224/04 e 5.225/04. Esse cenário ajuda a compreender os indicadores sociais e aponta a necessidade de discutir os indicadores de economicidade.

Os Indicadores de Economicidade são chave, pois são eles os responsáveis pelo controle de gastos e investimentos, o que permite efetividade ao planejamento – este, por sua vez, deve ser o mais coerente e profissional possível, permitindo a

[...] compatibilização entre receita e despesa, com o objetivo da auto-sustentação dos Centros de Formação Profissional; procedimentos com o marketing visando a novas parcerias e implementando as existentes com órgãos governamentais e entidades privadas, além daquelas ligadas ao aspecto administrativo [que implicam a...] racionalização de tarefas, controle do transporte e uso telefone. (SENAC/PA, 2006, p. 4).

O relatório de 2006 mostra como os indicadores de economicidade são utilizados na vivência institucional. A racionalidade é uma marca presente o que pode conotar uma administração rígida, inflexível e às vezes conservadora.

Já os relatórios anuais (2003 – 2008) revelam que a instituição foi cautelosa, com o objetivo de garantir a efetividade, ou melhor, a viabilidade econômica por meio das seguintes medidas:

- I. Reduziu a Jornada de Trabalho;
- II. Restringiu novos Contratos;
- III. Analisou os custos institucionais;
- IV. Acompanhou e controlou os gastos;

## V. Controlou despesas com energia elétrica e telefone.

Em 2006, além dos aspectos colocados acima, houve “[...] preocupação com o marketing interno e externo da Entidade [...]” (SENAC/PA, 2006, p. 4), visto pela instituição como fator relevante na consolidação da qualidade de seus produtos. Essa medida respondia ao novo PE e estava em consonância com a nova missão institucional, a qual demandava a adequação de seu plano de ação, atualizando seu planejamento (por meio da reconstrução do projeto político pedagógico, dos planos de cursos, dos conteúdos programáticos e do instrumental tecnológico), o que propiciava a continuidade de sua hegemonia no campo da Educação Profissional.

Continuidade porque é possível, desejável e coerente com esse novo modelo reafirmar os principais pressupostos filosófico-pedagógicos apresentados no documento. Reafirmar uma visão crítica da educação, isto é, a compreensão de que a prática educativa, embora seja socialmente determinada, pode contribuir para a transformação das relações sociais, econômicas e políticas que a condicionam, na medida em que estiver comprometida com a formação de sujeitos capazes de atuar como profissionais competentes e cidadãos conscientes. (SENAC/DN, 2004, p. 6).

Os indicadores de economicidade se chocam com os sociais, pois se, do ponto de vista econômico a defesa era a sustentabilidade, percebida pelo racionamento estrutural e de seus quadros de recursos humanos, os indicadores sociais pregavam outra defesa, a da inclusão e da oportunidade. O conjunto parece contraditório, pois não oferece clareza de sua dimensão filosófica institucional, como fora dito no capítulo I ainda cunhada no pragmatismo.

Embora afirme em seus Referencias Educacionais o alinhamento com os princípios filosóficos do MEC, que se pautam na “[...] democratização do acesso ao ensino tecnológico e à qualificação do trabalhador, em conjunto com a geração de novos conhecimentos [...]” (SETEC/MEC, 2006, p. 5), perpassa pela defesa de educação para a totalidade e vise à construção de uma escola politécnica, o SENAC vive o constante desafio de construir isso, algo que ainda não lhe é efetivo. Exemplos concretos estão nos relatórios que serviram de base construtiva desta dissertação.

Não podemos negar que mudanças ocorreram, mas estas não são suficientes para inverter os sentidos que o criaram. A afirmativa do SENAC Nacional colocada acima mostra claramente a mudança na concepção, mas os relatórios estudados não dão plenamente essa indicação, isso porque seu foco é justificar os

investimentos feitos pelo DR geralmente mais preocupado com a dimensão econômica.

Faz-se necessário ressaltar que o delineamento colocado nos Referenciais Educacionais da Educação Profissional do SENAC abre caminho para mudanças mais significativas no campo da práxis educativa, a qual apresenta a proposta de educação politécnica, compromissada com a formação de cidadãos conscientes de sua atuação transformadora das relações sociais. O que não se pode esquecer é que este é um debate cunhado no campo ideológico, o que não ocorre como vivência cotidiana identitária na prática da educação profissional dessa instituição. Quando falamos identitária nos reportamos às características que identificam a instituição.

No que se refere aos Indicadores de Qualidade, pode-se dizer que estes estão fortemente vinculados aos indicadores sociais, bem perceptíveis no relatório anual de 2003 que afirma desenvolver um processo com vistas ao redimensionamento da práxis educativa do SENAC “[...] através de uma política voltada à socialização, à criação, à reconstrução do conhecimento e, sobretudo, voltado à cidadania.” (SENAC/PA, 2003, p. 5). Há também algumas associações aos indicadores de economicidade, como foi declarado no relatório anual de 2005 “[...] a constante harmonia com as mudanças no mundo do trabalho tornam a entidade forte e, conseqüentemente, propiciam a hegemonia no campo da educação profissional, servindo de modelo a instituições internacionais [...]” (SENAC/PA, 2005, p. 6).

O SENAC/PA faz tal afirmação porque, sob a ótica de uma leitura economicista do processo, mostrar-se ao mundo do trabalho é apresentar-se ao mercado e isso implica respostas de relacionamento, possivelmente de parcerias, que também estavam nos Planos Estratégicos da instituição, o que permite apreender que seu vínculo com o mercado é muito forte e repousa na relação com o capital.

A defesa deste estudo centraliza-se na concepção de qualidade sob a perspectiva de participação do trabalhador, que deve ter garantida sua profissionalização, sem, contudo reduzir sua formação à condição de domesticação ou adestramento. Nesse sentido, procura resgatar o compromisso político e social com a classe trabalhadora, permitindo rever conteúdos e processos formativos que contribuem com uma formação crítico-reflexiva do trabalhador, contrapondo-se aos

anseios da classe empresarial. (SENAC/DN, 1988).

No constructo deste capítulo, retomamos o debate da intersectorialidade e a análise das parcerias vividas pelas UM's com o Governo, Empresas e Organizações Sociais, as quais serão detalhadas a partir de agora.

### **3.1.1. AÇÕES COM O GOVERNO**

O governo se não é o criador oficial, ao menos pousa historicamente como fomentador da criação do SENAC (BORJA, 2004). Hoje, mais de seis décadas depois de sua fundação o governo continua fortemente ligado ao SENAC, não pelo controle da gestão, mas pela articulação de programações que se concretizam como contribuições sociais do governo à sociedade. Exemplos disso, o PLANFOR, o Programa Soldado Cidadão e o Programa Deficiência e Competência. Cada um com uma resposta específica, mas sobre a mesma base, qualificar para ocupação no mercado.

Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam que o PLANFOR foi o responsável por consagrar o termo “cidadão produtivo”, isso porque diante de um cenário de reformas trabalhava-se na

[...] consolidação da estabilidade econômica, desenvolvimento com equidade social, modernização das relações capital/trabalho, construção da cidadania, universalização da educação básica de qualidade, educação profissional contínua em vista da complementaridade entre a educação básica e a educação profissional, geração e melhor distribuição de renda em vista de mais e melhores empregos, e empregabilidade para o acesso e a permanência no mercado de trabalho. (Idem, 2003, p. 52).

Sendo assim a construção dessa cidadania anunciada pelo governo sob a égide da equidade social soava como terreno fértil à parceria com a Unidade Móvel, a qual poderia levar não apenas cursos de formação profissional, mas ser uma referência nesta pasta, como SENAC, que agregava nas suas programações o mesmo padrão já adotado nos CFP's, com um diferencial, potencializar as demandas locais na perspectiva de criar alternativas nas comunidades, municípios, nos locais aonde as programações chegavam.

As parcerias com o governo produziram 48,76% das relações estabelecidas entre 2006 e 2008 a UM (rever tabela 2), com destaque para a parceria com instituições estaduais (SETER, Casa Civil, SESPA, PARATUR, SEDES entre outras)

as quais representaram quase 24% do total das parcerias estabelecidas com a UM.

Frente a esses resultados cabem algumas perguntas, como:

- Qual o objetivo do governo, ou melhor, das secretarias demandantes?
- Como o trabalhador é visto frente a esse atendimento?
- Como Governo e UM/SENAC contribuem com a formação cidadã?
- As programações respondem aos anseios dos participantes/trabalhadores ou apenas justificam as ações públicas?

Respondê-las é uma tarefa difícil, por isso levantamos alguns pontos para reflexão já que esse debate exigiria interlocuções de documentos (relatórios) de cada uma dessas secretarias e desfocaria muito o objeto de estudo deste trabalho.

Dessa forma, situamos quatro programas<sup>102</sup> como ilustração das parcerias com o governo do estado, são eles: a) SENAC X PAC<sup>103</sup> (Programa de Articulação pela Cidadania); b) SOLDADO CIDADÃO; c) DEFICIÊNCIA E COMPETÊNCIA; d) SENAC X PARATUR.

O primeiro consistiu na realização de cursos de **Gestão do Terceiro Setor**, uma proposta formulada inicialmente em 2000 pelo CTG<sup>104</sup> – SENAC/SP, que em 2004 transformou-se no Programa Formatos Brasil, com a missão de contribuir para a formação de atores sociais permitindo um melhor tratamento da gestão social<sup>105</sup>.

O segundo representou uma ação estratégica do governo federal junto às forças armadas que tinha “[...] o objetivo de treinar jovens militares que deixam o serviço ativo, oferecendo-lhes o desenvolvimento de competências sociocomunicativas e embasamento teórico-prático para enfrentar a concorrência do mercado de trabalho de maneira qualitativa [...]” (SENAC/PA, 2009, p. 12).

O terceiro teve formação voltada para o mercado e se materializou por meio

---

<sup>102</sup>A escolha destes se deu por conta de seu alcance, vinculado diretamente às comunidades de base comunitária e escolas públicas, atendendo preferencialmente pessoas com dificuldade econômica para o acesso aos cursos ofertados pelo SENAC no CFP.

<sup>103</sup>Programa vinculado à Casa Civil que articulou-se a UM/SENAC por meio do Formatos Brasil porque esse programa ofertado pelo SENAC/PA desde 2004 já atendia o público-alvo desta pasta do governo, o qual “uniu o útil ao agradável” e consolidou a parceria em prol da materialização do Censo do Terceiro Setor (levantamento das entidades sociais do Pará – fruto de uma parceria do Governo do Estado do Pará com a Fundação Getúlio Vargas).

<sup>104</sup>Centro de Tecnologia e Gestão do Terceiro Setor – Unidade Operativa do SENAC de São Paulo que atuava na relação direta com as comunidades de Base na perspectiva de ofertar educação/qualificação para o trabalho.

<sup>105</sup>Entendida pelo programa como uso adequado das ferramentas de gestão (Planejamento e Projetos Sociais, Finanças, Recursos Humanos, Parceria e Alianças Estratégicas, Avaliação e Governança) voltadas ao empoderamento do terceiro setor. (SILVA e QUEIROZ, 2006)

de ações em escolas<sup>106</sup>, as quais demandavam cursos da programação oficial da UM. Contudo é importante salientar que esses cursos e palestras fazem parte das áreas de gestão, comércio e meio ambiente.

Por fim, o quarto programa representou um conjunto de ações do SENAC com a PARATUR e pretendia potencializar a qualificação para atender as demandas do turismo nas regiões do Marajó, Metropolitana, Baixo Amazonas e Baixo Tocantins.

Explicitando em que consistiu, concretamente, cada programa, temos:

**a) PAC:** a parceria com o Programa de Articulação pela Cidadania previa a realização do Programa **Formatos Brasil**, o qual teve sua primeira edição em 2004, quando o SENAC/PA realizou um projeto piloto que atendeu 24 organizações sociais (terceiro setor), mas essa ação se fortaleceu em 2005 por meio da parceria público-privada proposta pelo PAC que, após discutir com a UM e CFP, definiram o nivelamento de objetivos comuns para o programa. A partir daí houve uma intensa programação, pois, além dos cursos de formação para os gestores sociais, a parceria contava ainda com a realização do Fórum Permanente do Terceiro Setor<sup>107</sup>, proposição advinda do SENAC/SP que realizava essa experiência naquele estado desde 2000 e com a criação da Rede Social do Terceiro Setor<sup>108</sup>. Sendo assim:

[...] em fevereiro de 2005 **se materializa** o primeiro sinal mais concreto dessa relação: a *assinatura simbólica do contrato de parceria* e a realização concomitante da primeira versão do *Fórum Paraense do Terceiro Setor*, abordando a temática “Redes Sociais: caminhos ao desenvolvimento Local”. A partir desse momento, PAC e SENAC selam um compromisso com o desenvolvimento social, fundamentalmente com a qualificação profissional de gestores sociais, permitindo a oportunidade de debates e de novos olhares sobre a identidade e postura do terceiro setor no século XXI. (UM/PA, 2005, p. 4).

O problema chave nesta construção é que ela estava sendo pensada

<sup>106</sup>Todas as programações são gratuitas, seu financiamento é garantido por meio do compulsório recebido do governo.

<sup>107</sup>Espaço de Debate, onde as organizações sociais, governo e mercado discutiam caminhos para o relacionamento com o terceiro setor. A programação ocorria uma vez por mês e contava com o apoio de universidades, pesquisadores, OSC, Governo do Estado e os SENAC/PA e SENAC/SP.

<sup>108</sup>Espaço destinado a debates, articulação de projetos e ações conjuntas das organizações que, empoderadas, passariam a assumir de forma profissional e autônoma o seu papel na gestão social. É importante frisar que a Rede Social assim como o Fórum já eram parte integrante do Programa.

para as organizações da sociedade civil, mas estas não estavam sendo ouvidas. A justificativa era que o projeto tivera nascido das demandas apresentadas pelas entidades de base no estado de São Paulo e, como elas já haviam sido ouvidas, era dispensado novo movimento neste sentido, o que segundo o SENAC/SP, seria estabelecido quando a Rede Social fosse instalada, uma vez que as organizações sociais seriam gestoras desse processo.

O movimento construído pela parceria aproximou UM/SENAC - PA, governo e SCO, que passaram a manter um permanente diálogo, às vezes conflituoso, já que realizar ações conjuntas exige compromisso de ambos os lados. Cada um pretendia participar dessa articulação sem perder sua identidade. Para a UM/SENAC o desafio estava em garantir a proposta do programa sem render-se a interesses político-ideológicos da gestão que naquele momento coordenava o estado paraense.

Como produto desta parceria, que durou de 2005 até 2006, foram qualificados 150 (cento e cinqüenta) gestores sociais, distribuídos em sete municípios da região metropolitana de Belém (ver Tabela 6). Contudo a parceria previu qualificar 210 (duzentos e dez) gestores sociais por meio da realização de sete turmas, destas apenas seis se concretizaram. Inicialmente havia a previsibilidade de se fazer cinco turmas em Belém, porém algumas ofertavam vagas para municípios como Marituba e Barcarena.

**Tabela 6:** GESTORES CAPACITADOS – PROGRAMA FORMATOS BRASIL/PA

Nº	Municípios	Quantidade de Gestores	Percentual
1.	ANANINDEUA	31	20,67%
2.	BARCARENA	02	1,33%
3.	BELÉM	92	61,33%
4.	BENEVIDES	12	8,00%
5.	SANTA BARBARA	04	2,67%
6.	SANTA IZABEL	08	5,33%
7.	MARITUBA	01	0,67%
8.	<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>100,00%</b>

**Fonte:** Banco de Dados do Programa FORMATOS Brasil – UM/CETEL – SENAC/PA (2005, p. 23)

A distribuição de vagas baseou-se no resultado do Censo do Terceiro Setor (construído pelo PAC em parceria com a FGV), o qual serviu de referencial à oferta proporcional para cada município.

Ao final do primeiro ano, esse era o resultado da parceria, com seis

turmas realizadas, respectivamente quatro em Belém, uma em Benevides e uma em Ananindeua; a sétima só se concretizou em 2006 no município de Santa Izabel, cuja definição se deu por conta de ação estratégica do governo que conseguiu uma articulação com o poder local com a Secretaria Municipal de Assistência.

Percebemos aqui, que, por meio desta parceria, a Unidade Móvel também expandia as ações do SENAC, já que além das programações anteriormente existentes, passava a formar especificamente gestores sociais para aprimorar o planejamento e melhor utilizar as ferramentas de gestão, o que, posteriormente, facilitaria a interlocução com o SENAC, pois apresentariam projetos a UM para dar vazão as suas ações locais.

O desdobramento fecharia então a parceria intersetorial, com o relacionamento pleno entre os três setores. O que não podemos deixar de registrar é que, o terceiro setor estava sendo instigado a utilizar ferramentas dos outros setores mediante uma filosofia de auto-sustentabilidade e isso conotava como uma metamorfose setorial. É como se, numa relação camaleônica, a SCO pudesse assumir o papel de mercado, ou mesmo do governo, o que já faz há algum tempo e que acontece geralmente pela ausência do poder público, o que pode ser percebido na proposta do Formatos Brasil.

O Curso de capacitação de gestores Sociais é um produto em nível de formação inicial e continuada na área de Gestão, que se propõe trabalhar com as seguintes temáticas: *a) Pilares do Desenvolvimento Social* (O Terceiro Setor, Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável e Redes Sociais); *b) Ferramentas de Gestão* (Planejamento Estratégico, Elaboração de Projetos Sociais, Parcerias e Alianças Estratégicas, Avaliação e Monitoramento e Mobilização de Recursos); *c) Empreendedorismo Social*. (SILVA, 2005, p. 4).

Esse é um quadro partilhado pelos governos neoliberais, os quais apostam na autonomia da sociedade civil para então se desobrigar da responsabilidade pública de atender as pessoas pobres, sem oportunidade, que geralmente estão em situação de risco. O curso então representava uma medida que fomentava o uso adequado das ferramentas de gestão, geralmente usadas pelo primeiro e segundo setor (Governo e Mercado).

O debate sobre o empoderamento da sociedade civil foi muito presente

na década de 1990 e se cristalizou na gestão de FHC, principalmente por meio da criação da lei das OSCIP's. Mas isso tudo desfoca, ou mesmo escamoteia o papel do estado que transfere à sociedade civil o papel do atendimento público aos menos favorecidos. Deposita nessas entidades a ideologia da administração, de que a “gestão social” deve ser o tema central e estruturante de suas ações, criando a falsa idéia de que, ao adotar mecanismos similares às empresas privadas com fins lucrativos, poderá lhes garantir sucesso, auto-sustentabilidade e até a crença de que aquilo que fosse bom à empresa privada, seria bom a uma organização do Terceiro Setor, (SALVATORE, 2004).

O Formato Brasil teve grande importância para o SENAC/PA, pois permitiu estreitamento de relações com várias OSC, algumas que em outrora nem conheciam o SENAC ou mesmo que apresentavam propostas e projetos inexecutáveis, motivo pelo a UM rejeitou parcerias com algumas delas.

Para as organizações sociais, os principais ganhos estavam na visão de futuro, na análise de cenário e na perspectiva de construir projetos sociais por meio de articulações fomentadas profissionalmente, não mais em forma de dependência ou compadrismo, como faziam alguns políticos, mas apresentando proposições claras e identitárias à visão organizacional. Isso não invalidava o aparecimento de constantes paradoxos, pois sendo a qualificação ofertada pela UM/SENAC e financiada pelo governo, o que restava às organizações? Participar. Por isso era vital saber o que implicava a participação de cada gestor no Programa, agora não mais se trabalhava sob a perspectiva do que fora idealizado pelo governo ou pela UM/SENAC, mas sob a ótica do que a sua organização queria, precisava e poderia a partir da apropriação das ferramentas de gestão. Por fim essa parceria desenhou muito bem a articulação intersetorial.

**b) SOLDADO CIDADÃO:** Esse programa nasceu alinhado ao propósito do governo de garantir a continuidade na vida produtiva de recrutas dispensados no serviço militar, os quais geralmente ficavam desempregados após saírem do serviço militar obrigatório. No Pará o programa ofertou em 2004 cursos em Belém, Altamira, Marabá. No ano seguinte, 2005 ofertou vagas também em Santarém.

Em 2004 foi previsto 284 (duzentas e oitenta e quatro) matrículas, mas só foram efetivadas 263 (duzentas e sessenta e três), o equivalente a 92,61%. Embora não seja alto o percentual das vagas não preenchidas é importante comentar que os relatórios informam da dificuldade no relacionamento com o comando das corporações, os quais pareciam não entender a relevância do programa, por isso pouco colaboravam.

Mesmo com dificuldade na operacionalização do programa, devido aos problemas de concepção educativa entre o comando das forças militares parceiras e o SENAC, a UM – executora das programações fora do centro de formação conseguiu manter a identidade institucional e trabalhar dentro do padrão de qualidade o qual lhe dá significativo reconhecimento social. Sendo assim a parceria ofertou em 2004, onze cursos, dentre os quais duas turmas dos cursos de Serviços Administrativos e Vendedor, três turmas de Garçom e Cozinheiro e uma turma de Serviços de Contabilidade (ver Tabela 7).

**Tabela 7:** MAPA DE OFERTA DO PROGRAMA SOLDADO CIDADÃO<sup>109</sup> EM 2004

LOCAL	CURSO	MATRICULAS	MATRICULAS MUNICIPIOS	PERCENTUAL
Belém	Cozinheiro	16	53	20,16%
	Garçom	15		
	Vendedor	22		
Altamira	Cozinheiro	20	61	23,19%
	Garçom	20		
	Serviços Administrativos	21		
Marabá	Cozinheiro	20	149	56,65%
	Garçom	19		
	Serviços Administrativos	45		
	Serviços de Contabilidade	40		
	Vendedor	25		
<b>SOMA TOTAL</b>		<b>263</b>	<b>263</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Relatório Anual de 2004 (SENAC/PA, 2005, p. 35 – 36).

A parceria conseguiu contribuir com a formação de 53 soldados em Belém de um total de 60 vagas (sete não foram preenchidas) e assim atingiu um percentual de 88,33% da oferta do município.

<sup>109</sup>Ver tabela completa no Anexo 3.

Altamira ofertou 60 (sessenta) vagas e precisou abrir concessão para mais uma, pois matriculou 61 (sessenta e um) alunos superando o percentual de vagas oferecido. E Marabá, com cinco turmas e uma oferta de 150 (cento e cinquenta) vagas, preencheu 149 (cento e quarenta e nove), deixou uma vaga ociosa, mas atingiu o percentual de 99,33% (noventa e nove, vírgula trinta e três por cento).

Tais resultados permitem analisar que a capital deixou mais vagas ociosas, enquanto que no interior se não atingiu o máximo ficou no limite do desejado. Enquanto Belém teve uma defasagem de quase 12% (doze por cento), Marabá menos de 1% (um por cento), o que no universo é praticamente insignificante.

Em 2005 outros cursos foram ofertados, entre eles Serigrafia e Auxiliar de Escritório enquanto os demais já tinham sido ofertado no ano anterior. Nesse ano, o SENAC ofertou apenas 120 (cento e vinte) vagas<sup>110</sup>, ocasionando uma redução acima de 57% (cinquenta e sete por cento) na produção do Regional do Pará. Isso foi ruim às parcerias, pois não se trata simplesmente de redução de vaga, mas de ausência do programa que permitiria aos soldados qualificação para atuar no mercado de trabalho ao mesmo tempo em que poderia refletir sobre o seu papel social em seus espaços de convivência.

A filosofia adotada pela UM/SENAC permitia bem mais que formação instrumental/técnica, mas uma formação para vida. Esse também era um dos objetivos do governo federal com o programa - contribuir com a humanização dos soldados - e a UM, assumindo reflexões que já vinham acontecendo desde 2002 internamente no SENAC, por meio das discussões e encontros fomentados pelos REPS, passou cada vez mais a assumir o compromisso com uma formação alinhada ao princípio educativo de uma educação onilateral. Contudo, não se pode deixar de dizer que os avanços foram muito mais percebidos nos planos e documentos oficiais da instituição, do que na prática porque ainda faltava amadurecimento e apropriação dessa “nova” concepção ao menos ao SENAC.

---

<sup>110</sup>É importante ressaltar que neste ano se iniciou a obra no CFP/Belém, na Unidade Móvel e no CFP/Castanhal, o que obrigou a redução de vagas em quase toda a programação anual do SENAC/PA, tanto na capital como no interior, pois não apenas os espaços físicos ficaram comprometidos, como toda a dinâmica administrativa e pedagógica.

**Tabela 8:** MATRÍCULAS DO PROGRAMA SOLDADO CIDADÃO EM 2005

LOCAL	CURSO	MATRICULAS	PERCENTUAL
Belém	Auxiliar de Pessoal	20	33,33%
	Serigrafia	20	
Altamira	Vendedor	20	16,67%
Marabá	Auxiliar de Pessoal	20	33,33%
	Auxiliar de Contabilidade	20	
Santarém	Auxiliar de Escritório	20	16,67%
<b>SOMA TOTAL</b>		<b>120</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Relatório Anual de 2005 (SENAC/PA, 2006, p. 39).

A tabela 8 mostra os valores absolutos das vagas ofertadas e permite comparar com a tabela anterior o movimento percentual destas por município. Por exemplo, Belém que em 2004 só teve 20,16% (vinte vírgula dezesseis por cento) das vagas ofertadas no estado, agora tinha um pouco mais que 33% (trinta e três por cento), o que sinalizava um crescimento percentual de 13% (treze pontos).

Já Altamira, que ofertara no ano anterior três cursos, em 2005 ofertou apenas um, reduzindo não apenas em valor percentual, mas também absoluto seu alcance na parceria do programa. Lá a queda foi de quase 7% (sete pontos percentuais).

Similar a Altamira, o município de Marabá, que teve um excelente movimento em 2004, também registrou queda em valores percentuais e absolutos na ofertas de vagas do programa. Em Marabá a queda foi de quase 24% (vinte e quatro pontos percentuais) isso comparado ao percentual geral, porque se comparar com suas próprias vagas poderia se afirmar que houve uma vertiginosa inversão na parceria com o comando militar da região sudeste do Pará (Comando de Marabá), com o percentual de quase 27%, representando, portanto, um declínio de 73% (setenta e três por cento).

Os relatórios dos anos seguintes poderiam dizer se houve ou não declínio até a extinção do programa, mas eles não deram o detalhamento necessário para fazer esse comparativo. Informam, porém, que o programa Soldado Cidadão contou com uma receita contratual de R\$ 39.200,00 (trinta e nove mil e duzentos Reais) em 2006 e, em 2007, com R\$ 49.920,00 (quarenta e nove mil, novecentos e vinte Reais), respectivamente formalizados por meio

dos contratos 032/2006 e 06/2007. Comparando os dois anos, pode-se afirmar que em 2007 houve um crescimento de 27,35% (vinte e setenta, vírgula trinta e cinco por cento) na receita do programa, que nesse ano atendeu a 131 (cento e trinta e um) militares.

Em 2008, continuaram realizando cursos na capital. O **CFP/Belém** ofertou o curso de Capacitação de Garçom; e a UM, na cidade de Abaetetuba, os cursos de Cozinheiro Fundamental e Vendedor (SENAC/PA, 2008). Esse último contou com várias medidas ampliando a perspectiva de um curso que forma para a cidadania e à integralidade, pois além do cronograma convencional, na parte de gestão, foi trabalhado a pesquisa de mercado, o interesse e importância da relação com o consumidor e ainda a ética no atendimento ao cliente.

Essas pautas contribuíram para que a formação dos soldados fosse cada vez mais humanizada e o resultado não previa apenas a aplicação de técnicas, mas a satisfação das pessoas em processo relacional, de um lado o vendedor e do outro o consumidor em perspectiva de tornar-se cliente. Mesmo assim, a defesa dialógica apresentada era “somos sujeitos, precisamos nos respeitar para efetivar um bom negócio!”. Sob essa lógica, o curso contou ainda com um momento de interação em vendas com um laboratório dentro das escolas.

A esse respeito julgamos que o aperfeiçoamento das técnicas e a mudança de estratégias têm relação direta com a atividade fim, ou seja, a satisfação do cliente. Ao final, concretiza-se numa compra, num negócio, o que, no mercado converte-se em lucro, conseqüente aumento das vendas e da fidelização dos consumidores na perspectiva de que estes tornem-se clientes. Portanto, essa é uma estratégia de manter-se em evidência e mostrar seu potencial ao mercado.

A idéia do laboratório era permitir que a teoria não estivesse dissociada da prática de tal forma que ambas pudessem ocorrer e contribuir para essa formação com base na práxis libertadora, compromissada e transformadora.

Em Castanhal o **CFP** realizou o curso de Assistente Administrativo e, em Bragança o de Vendedor. No total, em 2008, foram atendidos 100 (cem) participantes no Programa em todo o estado do Pará pelo SENAC. Percebemos então que não há uma frequência progressiva na oferta das

vagas, pois o programa apresenta-se sob constante oscilação, ora sobe, ora desce.

- c) DEFICIÊNCIA E COMPETÊNCIA:** Esse programa fazia parte da programação nacional que tinha a intenção de promover a inclusão social por meio de atividades específicas do SENAC. Sendo assim ofertavam-se programações de qualificação para profissionais da área educacional, além de garantir outros cursos de natureza ocupacional para portadores de deficiência leve.

Os registros documentais revelam informações dos anos de 2003 a 2008 (ver Tabela 9). Entre os resultados do período, identificamos a parceria com a Secretaria de Trabalho e Promoção Social (SETEPS) por meio do Centro Integrado de Serviços Para Necessidades Especiais (CISNE), que, em 2004, realizaram com a UM/SENAC dois cursos atingindo 37 (trinta e sete alunos).

Em 2005 o programa se intensificou e garantiu a continuidade da parceria, realizando vinte e uma turmas distribuídas em seis cursos (Organização do Almojarifado, Relações Humanas no Trabalho, Secretário Auxiliar, Como Secretariar com Sucesso, Comunicação Interpessoal, e Excelência no Atendimento ao Cliente).

**Tabela 9: DADOS DO PROGRAMA DEFICIÊNCIA E COMPETÊNCIA**

ANO	CURSO	PARTICIPANTES	TURMAS	PERCENTUAL	
				PARTICIPANTES	TURMAS
2003	LIBRAS - Interprete	20	1	2,51%	3,23%
2004	Arte em Chocolate	37	2	4,64%	6,45%
	Garçom e Garçonete				
2005	Organização do Almojarifado	575	21	72,15%	67,74%
	Relações Humanas no Trabalho				
	Secretario Auxiliar				
	Como Secretariar com Sucesso				
	Comunicação Interpessoal				
	Excelência no Atendimento ao Cliente				
2006	LIBRAS	67	3	8,41%	9,68%
2007	LIBRAS	70	3	8,78%	9,67%
2008	LIBRAS	28	1	3,51%	3,23%
<b>TOTAL</b>		<b>797</b>	<b>31</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

O resultado da parceria foi a realização de nove cursos distribuídos por

30 (trinta) turmas, tal como consta na tabela acima. Entre 2006 e 2008, não houve a parceria com o governo, sendo assim o programa voltou-se a formação de professores por meio do curso de LIBRAS<sup>111</sup> (Linguagem de Sinais), o qual foi apresentado pelo SENAC, por meio dos CFP's Castanhal e Santarém como elemento difusor da prática social de inclusão, possibilitando o entendimento entre pessoas surdas e ouvintes. O curso era voltado à clientela surda e à profissionais de educação que atendiam a esse público.

A relevância deste programa está na oportunidade de criar na instituição e entre seus profissionais e a sociedade um espaço de debate permanente para pensar e apresentar alternativas à inclusão social e escolar voltadas ao campo da educação profissional.

Os relatórios não aprofundam a execução do programa, planejamento, concepção, dificuldades e mediações realizadas no processo para garantir o seu sucesso. Desta forma, parece que o Programa “Deficiência e Competência” tem limites ainda não incorporados pela própria instituição, pois fazer um programa desta envergadura não significa apenas executar ações, mas envolver-se com a mobilidade que ele gera.

O debate desse programa se reflete diretamente no objeto de estudo deste trabalho, o papel da UM/SENAC no, o que leva a reflexão de que falta atitude mais comprometida com os sentidos da práxis educativa gerada pelo programa.

**d) SENAC X PARATUR:** Essa parceria consistia na materialidade de vários programas realizados em diversas regiões do estado do Pará (Metropolitana, Baixo Amazonas, Baixo Tocantins e Marajó). Segundo o Relatório Anual de 2006, essa parceria foi formalizada por meio do contrato 048/2006, o qual pretendia fortalecer ações locais voltadas ao Turismo, meio ambiente e identidade local. Isso aconteceu por meio dos seguintes Programas: “[...] Formação e Roteirização do Produto Amazônia Quilombola (Belém, Acará e Ponta de Pedras), Amazônia Selva e História (em Santarém e Belterra) e Amazônia Marajó (em Soure e Salvaterra)”, (SENAC/PA, 2006, p. 37). Estes programas se materializavam em cursos diversos são eles:

---

<sup>111</sup>A LIBRAS foi ofertada de diferentes formas, por meio dos cursos: *Diferenças Linguísticas entre LIBRAS e Língua Portuguesa* e o de *Técnicas de Interpretação em LIBRAS*. (SENAC/PA, 2008, p. 24).

1. Sensibilização para o Turismo e Meio (Belém, Ponta de Pedras);
2. Serviço de Sala (Belém, Soure);
3. Culinária Regional 106 participantes (Marajó);
4. Serviço de Agência de Turismo (Soure, Ponta de Pedras);

A parceria ofertou 356 (trezentas e cinqüenta e seis) vagas, contudo, apenas 272 (duzentas e setenta e duas) foram preenchidas, o que equivale ao percentual de 76,40% (setenta e seis vírgula quarenta por cento). Isso ocorreu porque alguns dos cursos tinham exigências difíceis de cumprir, a saber:

- Pré-requisitos como escolarização mínima; e
- Disponibilidade de oito horas diárias para participar dos cursos;

Embora pareçam simples essas exigências são sacrificantes e ao mesmo tempo excludentes, uma vez que a programação deveria dar oportunidade, abrir caminho à educação profissional, mas acabava ofertando um formato não satisfatório às populações das localidades do interior onde foram ofertados os cursos. Nesse caso, havia uma inclusão excludente, pois as propostas de curso estavam acima das possibilidades básicas das pessoas dessas localidades.

O resultado mostra que, embora relevante, a parceria não atendia as demandas das populações e sim a demanda do governo articulada ao mercado, o principal interessado no advento do turismo. Não queremos desprestigiar o turismo, mas não é o ideal vê-lo como central em programações de educação profissional, principalmente pelos princípios que a UM e o SENAC anunciaram em seus Referenciais Educacionais, os quais já foram questionados anteriormente neste texto por terem avançado na discussão – concepção –, mas ainda se encontrarem estagnados na vivência – na práxis da educação profissional.

Para a parceria o projeto foi significativo já que atingiram quatro regiões, três delas de difícil acesso, como são os casos do Marajó, Baixo Amazonas e Baixo Tocantins. Contudo, parece haver a necessidade de um plano mais ordenado, contextualizado que consiga não apenas identificar as demandas locais, mas ser efetivo para os fomentadores e para os

participantes, dando às populações assistidas a contribuição de compreender os processos que envolvem sua formação para que estas não fiquem pensando que o curso é um favor do político, do prefeito ou de seus secretários. Assim, eles terão a noção de que estas ações devem estar no conjunto das políticas públicas e representar a identidade da política de estado.

Outro fator importante a analisar é que os cursos ofertados são programações bastante pontuais e intensivas, dimensionadas muito mais no instrumental – ‘fazer’, do que na associação entre o pensar e o fazer.

Cada um desses cursos ofertava um desenho curricular voltado ao adestramento, cunhado em orientações unilaterais, das quais o principal elemento ainda era o aprender fazer e o problema disso estava na forma com que a UM conduzia seus instrutores para preparar para o trabalho. O termo “trabalho” é nesse momento entendido como habilidade produtiva manual totalmente desassociado da práxis da escola politécnica. A exceção era o curso de Sensibilização para o Turismo e Meio Ambiente, não pela proposta curricular, mas pela abertura temática que dava oportunidades diversas para refletir processo socioeconômico, na discussão sobre o turismo, geralmente negada em cursos aligeirados, os quais estão preocupados em ensinar somente técnicas.

Os demais cursos (Serviço de Sala, Culinária Regional e Serviço de Agência de Turismo) estão alinhados às técnicas de atendimento ao cliente, uma das principais pautas dos Serviços de Hotelaria e Turismo, isso porque os clientes são sujeitos – consumidores que, pelo padrão na oferta de serviços poderão se habituar a essa rota turística.

O resultado disso seria uma movimentação intencional no comércio aquecido pela venda de pacotes turísticos e pela badalação das localidades, o que permitiria atrair investimentos e naturalmente novas parcerias ao governo. Portanto, percebe-se que a ação não seria sem intenção e sim bem definida.

Por fim essa parceria teve como resultado a formação de 272 pessoas, das quais:

- 22,06% concluíram o curso de Sensibilização Para o Turismo e Meio Ambiente;

- 29,04% concluíram o curso de Serviço de Sala (envolve os serviços de Garçom e Barman);
- 23,16% concluíram o curso de Culinária Regional;
- 25,74% concluíram o curso de Serviço de Agência de Turismo.

No conjunto, os três últimos cursos tinham caráter mais instrumental e representavam juntos 77,94% (setenta e sete vírgula noventa e quatro por cento) de oferta. Isso mostra que a propalada educação para a cidadania está fragilizada, ou melhor que a educação para a totalidade, integralidade, criatividade não são férteis aqui, porque o governo, proponente, quer e precisa de respostas imediatas, algo que pragmaticamente é possível de se obter, mas que não é suficiente para cumprir o ideal filosófico anunciado pelo SENAC.

As Populações nativas eram a meta dessas programações, porém a ausência de um diagnóstico e de um plano estratégico para o desenvolvimento do turismo no estado limitou esse campo de ação, uma vez que não basta boa vontade para fazer turismo ecológico, por exemplo, masações respaldadas nos contextos locais, permitindo compreender a dinâmica do lugar e percebendo o seu potencial produtivo.

A educação para o trabalho é um direito do cidadão, direito esse consignado na Constituição Federal. Nós, do Fórum de Gestores Estaduais, defendemos a Educação Profissional e Tecnológica como modalidade de Educação Básica e Superior articulada ao mundo do trabalho, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Também vislumbramos o papel estratégico da Educação Profissional no desenvolvimento nacional e na superação das desigualdades regionais. Sendo assim, lutamos para evidenciar a importância da oferta pública e gratuita dessa modalidade de ensino como forma de promover a inclusão social. (SETEC/MEC, 2006, p. 9).

A citação acima revela a importância da superação das desigualdades (assimetrias) regionais, colocando a Educação Profissional num papel estratégico capaz de produzir tal enfrentamento, vislumbrando a possibilidade e ratificando a LDB 9394/96, da continuidade de estudos para a educação superior, além de defendê-la como parte da educação básica. Esse texto foi produzido pelo Fórum de Gestores da Educação Profissional e constitui o debate nacional por uma educação integrada. Defender essa concepção perpassa pelo permanente debate entre

trabalho e educação, trabalho e empregabilidade, cidadania e desigualdade, onde há troca de interesses.

Há outro forte elemento no texto que se choca diretamente com o formato desenvolvido pela UM/SENAC, a defesa da educação profissional como “oferta pública e gratuita” que, embora seja gratuita, não é pública e sim privada, ou melhor, atende à relação público-privada, onde o investimento público é diretamente transferido para o mercado.

Esse relacionamento apresenta fragilidades, pois ao mesmo tempo em que garante a oferta gratuita, esta não é universalizada, pois implica um custo contratual nivelado em parceria, cuja entidade privada contratada, nesse caso o SENAC por meio da UM, segue a disposição da vigência da parceria do contrato.

A crítica do movimento de educadores nacionais (ANDES, ANPED, ANDIFES entre outros) vai de encontro a essas orientações, pois defende uma inversão nessa lógica priorizando investimentos e fins públicos em empresas públicas. Combate diretamente a herança dual, fortalecida pelo DL 2.208/97 o qual previa entre outras coisas a expansão da “*formação profissional do trabalho simples*” (NEVES, 2000, p. 175). Nesta perspectiva, o governo FHC propugnava a expansão da Educação Profissional totalmente alinhada às organizações privadas o que convergia à privatização desta modalidade de ensino, como por exemplo o PLANFOR e as Escolas de Trabalho e Produção, itens que serão discutidos no tópico a seguir.

Se fosse diferente, investimento público em ações públicas como política de estado, o governo estaria construindo ações mais sólidas, concretizadas pela idéia de continuidade sistêmica e de Política Pública, o que é mais difícil e até improvável quando feito com outro setor (mercado ou sociedade civil), pois ao mudar a gestão pública<sup>112</sup> o debate de projetos<sup>113</sup> vem à tona, geralmente ocasionando cisões em programas e projetos.

É necessário romper com essa lógica mercantil, onde a educação profissional vira um produto de comercialização, objeto da ideologia dominante. Esse estudo propõe a cisão com essa visão e corrobora com “[...] A expansão de uma **educação profissional**<sup>114</sup> de qualidade que atenda às demandas produtivas e sociais locais,

<sup>112</sup>Nesse momento, refere-se exclusivamente a figura do agrupamento político que está no poder – com o cargo eletivo.

<sup>113</sup>cf. Neves (2000) – Representa a disputa hegemônica entre governo e sociedade, que segundo essa autora esta diretamente na disputa entre dominantes e dominados, o mercado metamorfoseado pelo governo

<sup>114</sup>Grifo do autor.

regionais e nacionais, em consonância com o desenvolvimento sustentável e com a inclusão social.” (BRASIL, 2009, p. 53).

Isso implicaria uma nova dinâmica ao SENAC, algo já articulado pelo governo por meio dos Ministérios da Educação (MEC), da Fazenda (MF), do Trabalho e Emprego (MTE) com o SENAC, consolidado por meio do Decreto 6.633/2008, no qual o governo de Luiz Inácio Lula da Silva estipula a ampliação de vagas gratuitas, as quais serão garantidas por meio da receita compulsória líquida recebida do governo pela instituição. Sendo assim, o SENAC “[...] se comprometeu a destinar parte da sua [...] oferta de cursos de educação profissional sem custo para os alunos de baixa renda [...]” (SENAC. DN, 2010, p. 7), que até 2014 será de 66,67% das vagas ofertadas pela instituição em todo o território nacional, o equivalente a dois terços de suas demandas, o que significa dizer que a instituição passa a responder de maneira mais efetiva aos investimentos recebidos do governo e agora não mais por meio de parcerias pontuais, mas por uma política pública que permite dar oportunidade àqueles que dela precisam.

Faz-se necessário salientar que o PSG é um produto das fortes pressões da sociedade, produzidas principalmente através da CONFETEC, que consolidou o movimento que primava por uma educação profissional integrada, inclusiva e de qualidade social. Aspecto este, que fora ratificado pela gestão de Lula, a qual tomou pra si o compromisso de articular a sociedade de forma democrática e participativa através das conferências de Educação, realizadas em todo o território nacional.

A relação público-privada fomentada pelo governo fortalece a crise de identidade do SENAC, que embora seja uma instituição de direito privado oferece serviços públicos, ao mesmo tempo em que seu mantenedor é o comércio. O governo contribui com a cota do compulsório, por meio do INSS, além de outras receitas para programas como o Soldado Cidadão.

### 3.1.2. AÇÕES COM AS EMPRESAS

Após falar das ações-parcerias com o governo, o enfoque desta pesquisa visa debater, mostrar e analisar essa articulação com as empresas, sobretudo àquelas do comércio, que representam o grupo ou mesmo o setor estratégico da sociedade que concretamente corrobora com o projeto dominante de sociedade.

Na década de 1940, quando foi criado o SENAC, as empresas e o segundo setor tiveram um papel fundamental na construção do sistema “S”. Contudo, após várias crises do capital, o setor de mercado tornou-se cada vez mais forte e impôs ao estado sua concepção de sociedade, exigindo reformas para educação profissional brasileira e fomentando um modelo excludente nas relações sociais. As reformas produzidas no Brasil tiveram

[...] consequências diretas na construção de um ‘novo’ modelo de cidadania. Entretanto, contrariamente ao apregoado no discurso estatal [...] o resultado desta reforma será a confirmação de um modelo de cidadania excludente para os setores populares. (OLIVEIRA, 2003, p. 5).

O alerta feito acima é indicativo de que a política de reformas não dá conta da inclusão ou mesmo da cidadania. No fundo, ela serve ao propósito alienante que embora seja caracteristicamente do mercado também é assumida pelo governo, e que, no bojo de sua missão, centra o debate da educação profissional no vínculo à empregabilidade, marca muito forte das legislações da educação profissional até o ano de 2003. Por essa ótica, a centralidade reformista, sobretudo nas gestões de FHC<sup>115</sup> (1995 - 2002), discutia as políticas do governo voltadas ao mercado e conseqüentemente à subsunção do trabalho humano.

[...] o núcleo central da reforma da educação profissional guarda, como um de seus objetivos principais, a criação de uma alternativa de política pública que fomente uma maior empregabilidade. Para assegurá-la, as atividades formativas devem ser construídas a partir dos interesses imediatos do mercado. (OLIVEIRA, 2003, p. 5).

A questão é tentar saber sendo o mercado orientador das regras, estaria a UM/SENAC condicionada a aceitar também suas imposições? Não. Acredita-se que a Unidade Móvel é parceira, não se submete, mas alinha-se aos propósitos desse segmento/setor. Isso já foi discutido nos capítulos iniciais, pois, embora compromissada com as populações sem oportunidade das periferias da capital e do interior, a UM representa o SENAC e essa instituição cumpre um papel social dentro de uma concepção de estado burguês, classista e, portanto fomentador das desigualdades, o que está escamoteado pelo discurso ideológico da cidadania e da

---

<sup>115</sup>Fernando Henrique Cardoso – Presidente do Brasil por dois mandatos, exímio representante do capitalismo internacional pela corrente neoliberal no Brasil.

garantia de direitos.

A consolidação da reforma e a posterior expansão da educação profissional de nível básico representou o fortalecimento de parcerias com a UM/SENAC, por meio do PLANFOR<sup>116</sup> que foi instituído no ano de 1995.

[Esse programa...] pretendia envolver as instituições de trabalhadores e patronais, organizações governamentais e não governamentais, escolas técnicas e universidades, institutos de pesquisa, articulando um amplo leque de instituições da sociedade civil em um esforço nacional voltado para a qualificação e formação dos trabalhadores. (CHRISTOPHE, 2005, p. 13).

O **PLANFOR** foi importante, mas suas ações corroboravam com o paradigma educacional da flexibilidade e, portanto, defendia uma formação à polivalência.

O novo padrão de produção, baseado na flexibilização e no conhecimento, revelou um descolamento entre o modelo de educação formal ofertado até então e as competências atualmente requeridas pelo mercado de trabalho, tais como polivalência, criatividade, capacidade de trabalhar em equipe, etc. Tal mudança ocasionou reformas educacionais em nível mundial, com o desafio de implementar um sistema capaz de prover uma sólida educação (geral e profissional), que permitisse aos indivíduos transitar entre situações de emprego diversas, diante do esfacelamento da ideia de carreira. Na verdade, o objetivo é dotar o sujeito da capacidade de aprender continuamente ao longo da vida e de gerir sua trajetória profissional diante da instabilidade, do desemprego e da precarização do mercado e das relações de trabalho. Daí a ênfase na formação continuada de “competências” – opostas à ideia de “qualificação”, associada a um estoque de conhecimentos –, para garantir a “empregabilidade” dos indivíduos, isto é, a capacidade de inserir-se e manter-se em um mercado de trabalho em constante mutação. (TARTUCE, 2009, p. 03).

O movimento de trabalhadores tentava manter-se vivo, quando, o governo de FHC, sob a égide da flexibilidade, derrubou no congresso nacional algumas conquistas históricas previstas na CLT. Isso dava ideologicamente ao trabalhador um ar de autonomia, ao mesmo tempo em que criava conflitos entre trabalhadores e seus representantes instalando uma crise na classe trabalhadora, já que muitos sindicatos foram comprados pelos patrões, ocasionando assim a perda de referência da classe.

Isso significa dizer que o propósito desse programa de envolver vários segmentos sociais e classistas não ecoou de forma satisfatória no governo FHC, mas produziu a divisão do movimento dos trabalhadores que viram sua maior expressão de classe a CUT (Central Única dos Trabalhadores) abalada, produzindo

---

<sup>116</sup>Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador.

assim dissidência, o que culminou com a criação de uma nova entidade sindical, a CGT (Central Geral dos Trabalhadores).

A dificuldade no alinhamento com a condução do movimento produziu naquele momento um movimento paralelo, que não era mais interclasses e sim intraclasse. Ou seja, durante algum tempo o movimento deixou o campo de disputa hegemônico no campo social para voltar-se à disputa interna quanto a liderança do movimento da classe trabalhadora. Sendo assim, o movimento passou por um processo de reestruturação para poder enfrentar a ofensiva burguesa, cunhada em uma ideologia de paz, romântica, pregando a ideia de que o governo estava produzindo conquistas com jargões de efeito que afirmavam: “- Agora, você trabalhador, pode decidir o seu futuro!”. O que não dizia, contudo, era que decidir o futuro não era exatamente o que o trabalhador desejava, mas aquilo que era imposto pelo patrão.

Isso acontecia quanto a decisão de continuar na empresa, quando o governo instituiu o programa de demissão voluntária, anunciando a era do empreendedorismo, aludindo a idéia de que o trabalhador passaria a ser patrão e não mais empregado, na esteira do que afirmava Schmidt (1994), que os trabalhadores desejam ser patrões, querem para si a possibilidade de determinar os encaminhamentos da produtividade e dominar outros indivíduos.

Se por um lado o PLANFOR representava ideologicamente uma alternativa de envolvimento entre as classes sociais e categorias de patrões e trabalhadores, por outro a UM, em processo de mudança, precisava contribuir para a formação integral dos trabalhadores que participavam de suas programações. O desafio era fazer com que cursos pontuais pudessem abrir caminho a outras possibilidades formativas mais aprofundadas e voltadas para concepção de sujeito como agente de transformação.

Esse jogo de contradições fazia a UM viver um conflito com sua identidade que primava, ora pela inclusão, oportunidade formação integral e plena do trabalhador, ora pela representação estática, superficial, alienante, e por que não dizer ideologicamente enganosa ao trabalhador, tudo isso para cumprir o propósito de seu projeto político cunhado na concepção neoliberal, que visava “[...] o estabelecimento de parcerias e o progressivo compartilhamento de gestão com a iniciativa privada.”, (CHRISTOPHE, 2005, p. 13). Isso, na educação profissional, estava formalizada pelo DL 2.208/97 que não apenas ratificava a parceria com o

setor privado, mas defendia a continuidade da dualidade<sup>117</sup> no formato de oferta da educação profissional - ensino médio separado do ensino profissionalizante.

O debate da dualidade impregnado historicamente na educação profissional vai e volta, e depois de inúmeras reformas, apenas a partir do ano de 2004 que o Brasil passaria a viver a possibilidade de construir uma educação profissional integrada. Mas o que dizer, se as legislações, por meio dos DL 5.154, 5224 e 5225, todos de 2004, embora representem uma tentativa de romper a concepção estereotipada da relação **educação e trabalho**, venha representando também o distanciamento entre o trabalhador e a educação.

Como bases do mesmo processo trabalho e educação precisam romper com essa lógica dualista distanciadora do homem-sujeito do processo ensino-aprendizagem para a vida, criando alternativas que lhes possibilitem emancipação e desenvolvimento da criatividade, da criticidade e da consciência transformadora.

### 3.1.2.1. UM/SENAC E AS PARCERIAS COM O SEGUNDO SETOR

Entre os anos de 2003 e 2008, o SENAC realizou várias parcerias com entidades do segundo setor (mercado). Essas parcerias ocorreram por motivos diversos, mas pelo menos duas tinham como ponto em comum “qualificar o trabalhador” e “fortalecer o relacionamento da empresa com o mercado”. O primeiro caso reflete a necessidade que o debate da qualificação do trabalhador impõe, pois que, um discurso bastante fervoroso tem sido anunciado pela mídia: “Os trabalhadores não têm qualificação para os postos de trabalho!” e principalmente em municípios e estados onde o pólo minerador é expressivo.

No entanto, o que não é acrescentado a esse discurso é o descompromisso das empresas com o trabalhados, que ao contrário de qualificá-los em serviço, criando escolas e/ou salas para formação profissional, acabam por substituir seus quadros por “novos” profissionais. É como se a empresa fosse uma máquina e quando a peça “trabalhador” não serve mais “não consegue cumprir o papel para o qual fora trazido à empresa” ele é dispensado ou trocado por outra peça “trabalhador atualizado”. Pode parecer simples, mas essa lógica de substituição reflete a falta de comprometimento do segundo setor com o trabalhador, como se ele não fosse sujeito e sim objeto.

---

<sup>117</sup>Esse atrelamento à iniciativa privada foi identitário durante os oito anos da gestão de FHC que seqüenciou o projeto iniciado em 1990, pelo Presidente Fernando Collor de Melo.

Como medida que responde a esse quadro, algumas empresas no estado do Pará realizaram parcerias com o SENAC, por meio do CFP ou mesmo através da UM para levar cursos básicos de Qualificação ou Aperfeiçoamento (ver Quadro 1) aos seus quadros profissionais. O que podemos indagar é o formato, a frequência a intenção do curso, pois se os mesmos são de curta duração acontecem momentos estanques, o que contribui de maneira limitada para formação destes profissionais.

O texto não quer negar a importância dessas ofertas, mas questiona seu caráter fragmentado, descontínuo, limitado que serve para a manutenção do interesse dominante da dualidade, formar” no sentido de dar forma/estabelecer o formato/moldar, de tal sorte que este trabalhador se (des)qualifica sob o ponto de vista social e se prepara cada vez mais para as adequações que sua ocupação (trabalho instrumental) lhe exige, não tendo, inclusive, condições de compreender qual a dinâmica, interesse ou mesmo concepção de homem e de sociedade está por trás das intenções do burguês quando realiza, financia, um curso ou programações de “formação profissional” descontínuas.

O Quadro 1 mostra várias empresas privadas que se articularam ao SENAC para garantir programações de formação profissional e que a maioria delas concretizou sua parceria por meio do Programa de Aprendizagem. Outras por meio de cursos de aperfeiçoamento, como: Qualidade no Atendimento ao cliente (Transporte Modelo – Castanhal - 2003), Competência Interpessoal de Integração no Trabalho (Companhia Têxtil de Castanhal - 2003), Cozinha Dona Benta Páscoa e Mãe (Empresa de Trigo Dona Benta – Santarém, 2004 - 2005), Ética no Trabalho, Cozinheiro Fundamental, Artesanato com Jornal (Vale do Rio Doce – Canaã dos Carajás, 2003 e 2004).

**Quadro 1 – PARCERIAS REALIZADAS COM O SENAC/PA (2003 – 2005)**

PERÍODO	PARCEIROS
2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cia Têxtil de Castanhal, Dismelo – Marcos e Melo Ltda, Empresa de Transporte Modelo, Empresas de Cosméticos como: Herbalife (CFP – Castanhal);</li> <li>➤ WL Informática, CEMEX – Empresa madeireira, Jango &amp; Jango – Beneficiamento de Frutas, Trigo Dona Benta (Cozinha Dona Benta Páscoa e Mãe e o de cozinha Dona Benta de Verão e Carnaval.</li> </ul>

	<p>(CFP – Santarém);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ VALE do Rio Doce; UNAMA, Yamada, Esplanada, Armazém Paraíba, Big Ben, Lojas Americanas, Lojas Paraibanas, Casa Barbosa, Visão, C&amp;A, Supermercado Líder e Lojas Riachuelo. (UM e CFP – Belém).</li> </ul>
<b>2004</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Radio e TV Liberal, Taiff/SP. (CFP – Castanhal);</li> <li>➤ SEARA – Sociedade de Estudos e Aproveitamento de Recursos Humanos da Amazônia, Trigo Dona Benta (Cozinha Dona Benta Páscoa e Mãe e o de cozinha Dona Benta de Verão e Carnaval. (CFP – Santarém);</li> <li>➤ VALE do Rio Doce; UNAMA, Yamada, Esplanada, Armazém Paraíba, Big Ben, Lojas Americanas, Lojas Paraibanas, Casa Barbosa, Visão, C&amp;A, O Liberal, Supermercado Líder e Lojas Riachuelo. (UM e CFP – Belém).</li> </ul>
<b>2005</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Associação Comercial e Industrial de Castanhal – ACIC. (CFP – Castanhal);</li> <li>➤ BERTOLINI, Dona Benta. (CFP – Santarém);</li> <li>➤ CDL (Salinas), ORM, ESMAC (Ananindeua), UNAMA, Yamada, Esplanada, Armazém Paraíba, Big Ben, Lojas Americanas, Lojas Paraibanas, Casa Barbosa, Visão, C&amp;A, O Liberal, Supermercado Líder e Lojas Riachuelo. (UM e CFP – Belém).</li> </ul>

Além daqueles de formação inicial, realizados por meio do Programa de Aprendizagem como: Operações de Supermercado, Serviços de Escritório e Vendedor (Yamada, Esplanada, Armazém Paraíba, Big Ben, Lojas Americanas, Lojas Paraibanas, Casa Barbosa, Visão, C&A, O Liberal, Supermercado Líder e Lojas Riachuelo, 2003 - 2005). Este programa registrou Parceria com 46 empresas por meio da oferta dos cursos de: Serviços de Escritório (4 turmas); Vendedor (4 turmas) e Operador de Supermercado (4 turmas) ao longo do ano. Envolvendo os Centros da Capital e Interior.

O programa de Aprendizagem foi retomado de forma tímida em 2003 com três turmas, ofertando 82 (oitenta e duas) vagas, o correspondente a 0,27% (zero vírgula vinte e sete por cento) da produção do SENAC/PA. Nos anos seguintes esse número só cresceu bastante (ver Tabela 10).

**Tabela 10:** PROGRAMA DE APRENDIZAGEM SENAC/PA (2003 – 2008)

PERÍODO	QUANTIDADE DE VAGAS	QUANTIDADE DE TURMAS	CRESCIMENTO MÉDIO PERCENTUAL <sup>118</sup>	
			QUANTIDADE	TURMAS
<b>2003</b>	82	03	----	----
<b>2004</b>	240	07	193%	133%
<b>2005</b>	440	12	83%	71%
<b>2006</b>	600	16	36%	33%
<b>2007</b>	690	20	15%	25%
<b>2008</b>	737	22	7%	10%
<b>TOTAL</b>	<b>2789</b>	<b>80</b>	<b>67%</b>	<b>54%</b>

Fonte: Relatório de Gestão de 2008 (SENAC/PA, 2009)

O crescimento da oferta dos cursos de Aprendizagem no Regional do Pará permitiu o fortalecimento da parceria com o segundo setor, neste caso representado pelo comércio. A tabela acima revela a trajetória do crescimento ocorrido entre os anos de 2003 e 2008, com destaque para o ano de 2004, cujo crescimento percentual foi o mais expressivo do período estudado, quando a oferta pulou de noventa vagas (3 turmas – 2003) para duzentas e quarenta vagas (7 turmas - 2004), o equivalente ao crescimento de 193% (cento e noventa e três por cento).

Fazendo um balanço podemos afirmar que houve um crescimento médio de 67% (sessenta e sete por cento) na oferta de vagas e 54% (cinquenta e quatro por cento) no número de turmas. Ao observar a tabela 6 notamos que há um decréscimo percentual, mas um aumento no valor absoluto. O decréscimo se justifica porque o cálculo foi feito sempre em relação ao ano anterior e não em relação ao primeiro ano (2003).

Se tomarmos por base o ano inicial poderemos observar um crescimento que ilustra de forma progressiva o posicionamento do Programa de Aprendizagem na oferta de vagas do SENAC.

O Programa de Aprendizagem possibilitou um maior entrosamento do SENAC com a classe empresarial do comércio. Tanto que em 2003 foram atendidas 20 empresas, em 2004, 30 empresas; em 2005, 43 empresas, em 2006, 70 empresas; em 2007, 72 empresas [na capital e 131 em todo o estado...]. (SENAC/PA, 2009, p. 11).

<sup>118</sup>Os dados foram arredondados respeitando a regra geral de arredondamento estatístico, considerando apenas os valores inteiros.

O relatório de 2008 ratifica o entrosamento do SENAC com o empresariado do comércio e mostra uma progressiva adesão ao Programa de Aprendizagem. Do primeiro para o segundo ano houve um crescimento de 50% nessa parceria, no terceiro 43%, no quarto quase 73% e no quinto ano aproximadamente 82%, o que realmente prova o fortalecimento no número de parceiros.

Para o SENAC, dentro de uma perspectiva estratégica, o crescimento do programa de aprendizagem que veio aumentando o número de vagas e de parceiros ao longo do período estudado significava a ampliação da receita dos contribuintes do comércio, ao mesmo tempo que suavizava as relações com o governo (DRT – Delegacia Regional do Trabalho) que percebia a mobilização para garantir o cumprimento da lei 10.097/2003.

Outras parcerias ocorreram com menos intensidade, mesmo representando a dinamicidade do envolvimento da UM/SENAC com o segundo setor em programações que, nos relatórios institucionais do SENAC, caracterizam como Programa de Desenvolvimento e Fortalecimento do Comércio, a saber:

### **2003**

- Teleconferências (Parceria com SENAC e CNC). Essa parceria atingiu 688 (seiscentos e oitenta e oito) participantes e fazia parte da articulação nacional por meio do projeto piloto da Confederação do Comércio que pretendia usar tecnologias educacionais na formação à distância.

### **2004**

- FITA – Feira Internacional de Turismo da Amazônia (Parceria com Federação do Comércio e Rede Hoteleira de Belém);
- III Congresso Paraense de Estética e Cosmetologia (Parceria com Hilton Hotel e Empresas de Comércio);
- SEPAI – Semana Paraense de Informática (Parceria com CESUPA, Sol Informática);
- Feira do Empreendedor (Parceria com SEBRAE);
- Teleconferências (Parceria com SESC e CNC).

### **2005**

- Curso de Imagem Pessoal (Parceria com as Empresas Aroma do Campo e Gama);

- Oficina de Técnicas de Atendimento ao Turista (Parceria com IESAM – Instituto Superior da Amazônia).

## **2006**

- Jornada Gastronômica (Parceria com o Grupo Hiper Vendas). A programação foi realizada em Santarém e atingiu 306 (trezentos e seis) participantes;
- I Hair Professional (Parceria com as Empresas Matrix da L’Oreal, Sunshine, UniHair, Aroma do Campo, Misuke e Yantra). Também no município de Santarém. Essa parceria conseguiu articular várias empresas do segmento de beleza pessoal para o evento, o que contribuiu para a participação de 743 (setecentos e quarenta e três) pessoas.

## **2007**

- Jornada Técnica de Beleza (Parceria CFP/Santarém e empresas de cosméticos). Fortalecida a parceria, o SENAC realizou um novo evento que contou com 178 (cento e setenta e oito) participantes.

## **2008**

- Oferta de nove Cursos de Qualificação, distribuídos em dez turmas, em Parceria com ACESA<sup>119</sup>. Essa parceria garantiu a participação de 312 (trezentas e doze) pessoas nos seguintes cursos:
  - ✓ Administração de Compras, Estoque e Almoxarifado
  - ✓ Análise de Crédito e Cobrança
  - ✓ Excelência no Atendimento
  - ✓ Excelência em Vendas
  - ✓ Gerência Administrativa
  - ✓ Gerência de Recursos Humanos
  - ✓ Gerência de Vendas
  - ✓ Gestão de Micro e Pequenas Empresas
  - ✓ Marketing Pessoal

As parcerias apresentadas acima são representações de momentos às vezes desarticulados de uma proposta mais contundente e compromissada, difícil de serem identificadas nos planos estratégicos do período estudado, porque

---

<sup>119</sup>ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E EMPRESARIAL DE SALINÓPOLIS.

representam ações pontuais, que, mesmo cumprindo o propósito de aproximação SENAC – Segundo Setor, não satisfazem a proposta da instituição e, conseqüentemente, nem a sociedade, que participa dos eventos, uma vez que é impulsionada por um mercado que condiciona as pessoas ao consumismo, por meio da sedução, alienação e do mascaramento da realidade.

Os eventos são importantes, mas eles devem cumprir o papel de consolidação da construção permanente da parceria que deveria ocorrer de outras formas, abrindo caminho inclusive para o aprendizado coletivo das instituições que estão nessa construção.

A diferença entre os planos de 2000 – 2005 e de 2006 – 2010 são marcantes, principalmente porque o primeiro está preocupado com “o desenvolvimento de pessoas e organizações para o mundo do trabalho” como se o desenvolvimento fosse algo que se desse apenas por fatores externos e como se “pessoas” e “organizações” sofressem efeitos e respondessem de maneira homogênea aos fenômenos que atingem o processo social e econômico.

Para essa visão estratégica, pessoas e organizações são peças de um jogo que se materializa pelas relações de classe em constante processo de disputa para tentar consolidar seus projetos no interior da sociedade, o que é negado pela classe dominante que usa o discurso da cidadania e da inclusão para mascarar seu interesse.

Já o segundo plano tem como elemento base a perspectiva de “educar para o trabalho...” e, nesse sentido, pensa-se que o homem é sujeito de um processo de construção, que embora não revelado tem fundamentos sócio-históricos que aludem a educação do homem, não apenas para a ocupação já que ao referir-se ao “trabalho” em seu sentido próprio permite pensar que subjacente a esse termo estão a criatividade, a reflexão, a interação, o estranhamento, a compreensão das contradições. E mesmo havendo essa abertura, ter uma missão forte e expressiva não é suficiente para produzir mudanças, o processo não pode ser apenas teórico, ou mesmo prático, ele necessita articular essas duas bases, teoria e prática em um processo construtivo amplo.

Os desafios de renovação e fortalecimento das ações institucionais, da interiorização da educação profissional, do trabalho com vistas à crescente melhoria da qualidade do ensino através de mecanismos de avaliação e da busca de auto-sustentação nortearam o trabalho do Departamento Regional como um todo, apesar das dificuldades oriundas do contexto geral do país.

E assim, abraçando causas e desafiando limites, superamos 2008 com um trabalho entrosado com empresas e comércio e serviços, procurando aprofundar conteúdos indispensáveis para o fortalecimento do seu potencial humano e oferecer condições para que essas empresas possam enfrentar a competitividade comum de um mercado altamente globalizado. (SENAC/PA, 2009, p. 23).

Por fim, articular-se ao segundo setor tem sido para a UM uma importante ferramenta de mobilização e fortalecimento das relações com o mercado. A citação acima ilustra de forma bem objetiva isso, pois permite o entrosamento com as instituições de comércio e serviços. Destaca o “potencial humano” como forma de enfrentamento à competitividade produzida pela fragilização do mercado globalizado.

### **3.1.3. AÇÕES COM AS ENTIDADES SOCIAIS**

Pode não parecer, mas a UM nasceu para isso, fomentar, articular, garantir a realização de ações com as entidades sociais (SENAC/DN, 1998), isso porque na discussão de que ela deve levar as programações do SENAC para áreas/territórios, antes não atingidos, permitiria entre outras coisas “[...] a expansão e diversificação das ações institucionais fora dos espaços pedagógicos dos atuais Centros de Formação Profissional [...] para revitalização da imagem da instituição, resgatando o compromisso com sua função social.” (SENAC/DN, 1998, p. 4).

Para os técnicos do Departamento Nacional – DN e dos Departamentos Regionais – DR’s, a UM tem um papel difusor tanto para o SENAC, quando para a sociedade, já que por meio dela seria permanente a relação entre SENAC e sociedade, através dos cursos e programações diversas da Educação Profissional. Esse preceito apresenta-se como marca ideológica fortemente presente nos documentos pesquisados para produção deste texto.

Para o DN, essa expansão e diversificação são formas de “democratizar as oportunidades de acesso à educação profissional; e de revitalizar a imagem da instituição” (Idem, Ibidem, p. 15). O departamento ressalva que as áreas periféricas dos centros urbanos e o interior do estado eram sua prioridade. Mas a efetividade desse propósito necessita de ações articuladas para garantir tal entrada, pois o investimento educacional para realizar as programações no interior, principalmente, é bem maior que nos CFP’s, haja vista que eles estão montados e não envolvem

custos com diária, passagens intermunicipais e hospedagem dos instrutores e gestores que participam do processo<sup>120</sup> que consolida as programações.

Neste momento o debate apresentado alinha o campo da intenção da UM, com a proposta e o desafio de se articular na parceria com o Terceiro Setor (OSC) com ações que sejam difusas à consolidação da educação profissional contribuindo com a formação de sujeitos emancipados, aspecto este que se apresenta como perspectiva desafiadora à Unidade Móvel.

---

<sup>120</sup>Esse processo refere-se ao diagnóstico local e a visita técnica que define a possibilidade de realização da programação da UM em parceria com a entidade social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a intencionalidade de discutir o papel da Unidade Móvel/SENAC na Amazônia paraense, este trabalho passou por vários momentos de reflexão que permitiram conhecer a trajetória desta unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial na Amazônia.

Entre os fatores discutidos, no texto está a Política Nacional de Educação e as articulações que a gestão pública promoveu para associar a Educação Profissional como ferramenta estratégica aos interesses dominante. Sendo assim, mostra elementos do processo histórico que culminaram com a ocupação desordenada da Amazônia Paraense e como aconteceram as mobilizações para garantir oportunidade às populações excluídas do convívio social.

Gostaríamos que essas referências fossem socializadas com o “convívio social”, porque as análises e leituras realizadas permitiram perceber que o anúncio da educação profissional ocorre sob a perspectiva de desenvolvimento econômico tipicamente de cunho urbanocêntrico, que não proporciona um debate sobre o desenvolvimento local que permita potencializar saberes e mobilizar as necessidades locais. Sendo assim, a educação profissional na Amazônia, não diferentemente do resto do país, fomenta as adequações ao mundo da produtividade e da empregabilidade tangenciadas pelo desenvolvimento econômico como bandeira prioritária do mundo capitalista.

Esta pesquisa retomou a trajetória histórica da educação profissional no Brasil, especialmente delimitada no âmbito do SENAC, deixando claro que essa instituição foi criada pela iniciativa privada, a qual lhe dá identidade, e fomentada pelo poder público na gestão de Getúlio Vargas, por meio de ações para conter o movimento operário, de forma que o mantivesse longe da mobilidade revolucionária que ora se ascendia no espaço social.

Assim feito, cumpriu um papel efetivo ligado aos interesses dominantes (governo e empresariado – que, naquele momento se confundiam, trocavam constantemente de papéis) já que o SENAC envolveu-se em políticas, sobretudo àquelas cujo desdobramento era efetivamente social por meio de sua missão educacional, sempre disposta a mudar sempre que o processo social convergir para um novo paradigma. Sendo assim, é possível dizer que o SENAC esteve ao menos diante de dois paradigmas educacionais, a saber: o **Pragmatista**, instrumentalizado pela tendência Tecnicista, e o da **Polivalência**, materializado pela Flexibilidade e

pela pedagogia das competências. Cada um com sua marca e importância representando não apenas o modelo de educação, mas o modelo de sociedade e de sujeitos para atuarem nestas, mesmo que na atualidade a instituição passe por um momento de transição, cuja abertura tem permitido novas reflexões e possibilidade de rever concepções e práticas na intenção de reconstruir seu papel educativo.

Até os anos 80, a característica institucional do SENAC é filosoficamente pragmática e na materialidade cotidiana segue a tendência tecnicista que aponta para um caráter instrumental sem igual, com um processo de aprendizagem baseado nas técnicas de ensino, ao aparelhamento que ilustra a priorização do fazer. Essa construção justificava-se pelo ascendente movimento das fábricas e a necessidade de mão de obra qualificada, nesse momento histórico, quando ser ‘qualificado’ significava saber fazer, ter habilidade manual – prática. Daí a utilização de materiais didáticos mediados pelo uso de audiovisuais, materiais ilustrativos e instrucionais serem determinantes no processo de aprendizagem profissional.

Esse modelo instrumentista só foi rompido<sup>121</sup>, no início dos anos 90 por alguns fatos, tais como:

- a) As mudanças no regime político do Brasil, que voltou a ser democrático após duas décadas de ditadura militar. Isso aludia uma nova concepção de educação, que deveria repensar os moldes anteriores, segundo a Constituinte que fora construída sob a égide da democracia, embora não tenha sido tão democrática assim;
- b) A intensificação das crises do Capital, que passou a demanda reestruturação produtiva em todas as economias mundiais;
- c) O advento das tecnologias informáticas (o que dificultou por um lado o papel dos professores que não estavam preparados para usar essa ferramenta em sala de aula) as quais chegaram ao Brasil de forma avassaladora, criando um verdadeiro pânico entre os educadores, que naquele momento sob o espírito da educação tradicional se viam substituídos pelas máquinas. Essa era uma perspectiva justificada pelo desconhecimento do uso das tecnologias informáticas, fortalecida pela ideologia da escola Behaviorista, que durante muito tempo orientou a prática educativa no sistema educacional brasileiro, o que só foi vencido

---

<sup>121</sup> Não exatamente rompido, mas reduzido, os paradigmas não deixam de existir, porém perdem centralidade.

quase dez anos depois quando se fortaleceu no Brasil a concepção construcionista, a qual aponta a problematização e o processo interativo como caminho à aprendizagem;

- d) O movimento de educação que, durante toda a ditadura militar, esteve se mobilizando em prol do direito de aprender com liberdade de expressão e equidade social. Esse era um movimento constante que impulsionou não só intelectuais, mas os movimentos popular e sindical, as comunidades de base, o movimento estudantil, os trabalhadores dos diversos setores produtivos da sociedade, todos convergindo para reconstrução democrática.

Nesse contexto, a Educação Profissional, mesmo diante de um cenário de mudanças decorrentes principalmente do processo de globalização recebe o paradigma da flexibilidade adequando-se às novas exigências para a formação dos trabalhadores, sob o discurso de um novo padrão de cidadania (OLIVEIRA, 2003).

[...] Conceitos como o de competência, empregabilidade e flexibilidade surgem não só como a tentativa de melhor adequar a educação aos imperativos da nova ordem econômica, como representam estratégias das elites visando retirar da materialidade das relações capitalistas a responsabilidade pela exclusão social e pelo desemprego em massa. Se estes conceitos são utilizados universalmente, as realidades nas quais se empregam possuem diferenças fundamentais entre si. (OLIVEIRA, 2003, p. 01).

Entre essas diferenças está a fragmentação dos direitos públicos e a difusão de direitos privados, embora pouco propagada, mas marcante como concepção de sociedade fortalecida pelos governos neoliberais que pretendiam (e o fizeram) sucatear o estado criando a crença de que o serviço público era imprestável e, portanto, prejudicial ao governo e, à sociedade. Dizia-se que a iniciativa privada poderia fazer melhor, deixando o governo cuidar de outras pastas. Sendo assim criou-se um processo de precarização do sistema público por um lado e pelo outro a substituição destes por empresas privadas que davam o “exemplo de gestão”, baseada na qualidade total (a bandeira da época).

O que estava em cena era, na verdade, o processo de globalização que gerava a intensificação da miséria e as relações sociais cada vez mais estremecidas, sob a ideologia da garantia dos direitos, a promoção da cidadania e a

oferta da qualidade nos aparelhos públicos pelo governo.

O Estado, por meio da desregulamentação, passou a vender seu patrimônio, dando lugar a um novo modelo de sociedade, agora mais capitalista ainda, usando estratégias ideológicas capazes de alienar cada vez mais o trabalhador.

O mercado passa a ser o grande demandante de mão-de-obra “qualificada”, restringindo, porém, os direitos ao trabalhador. Essa visão amparava-se numa perspectiva alienante, a qual tinha por base a ideologia dominante cunhada no princípio da exploração do homem pelo homem e da desvalorização da mão de obra, sob a justificativa de que as máquinas fariam melhor em menor espaço de tempo os mesmos serviços.

Essa configuração produzia paralelamente a idéia hegemônica de que o trabalhador era desqualificado e que por isso não conseguia emprego. O trabalhador que fora educado para ocupação profissional não tinha a real noção do que significava tal situação, e, dessa forma, submetia-se a postos de trabalhos insalubres e às vezes não condizentes com sua contratação, sob o risco de perder o emprego caso ele fosse mais lúcido em relação ao processo e demandasse seus direitos.

É importante ressaltar, que para o trabalhador que estava na parte operacional era muito difícil entender o que significava estar subsumido, inclusive porque nas formas de representação colocadas pela sociedade este poderia perder seu espaço, essa era ideologia. Mas cabe uma pergunta: como poderia o trabalhador perder um espaço que nunca teve?

Na verdade, ele não perderia o tal ‘espaço’, mas deixaria de ter as condições objetivas de manter sua família e de resistir com dignidade, uma vez que dizer que estava em um posto formal era uma forma ideológica de apresentar-se dignamente à sociedade. Sendo assim, embora percebesse a precarização de seu trabalho era nesse próprio trabalho que o trabalhador tinha uma referência.

Foi a partir desse contexto de contradições na relação Capital-Trabalho, Educação-Trabalho, Sujeito-Objeto, Patrão-Empregado que nossa pesquisa constatou que Unidade Móvel e o SENAC estiveram atrelados a ideologia dominante e que esta é uma marca histórica. Afirmamos também que a UM tem levado a bandeira de uma educação inclusiva que garante um diferencial, seja pela oportunidade que oferece, seja por permitir reflexões nunca antes feitas por qualquer outra entidade do Sistema “S”, de possibilitar ao contexto amazônico de se

ver nessa dinâmica social que só chega de forma efetiva a algumas cidades amazônicas, como no próprio exemplo do SENAC, os CFP's (Centros de Formação Profissional) instalados em localidades se não com boa, mas dentro de uma estrutura urbana padrão, nos moldes das melhores estruturas capitalistas do mundo em desenvolvimento.

Assim, a possibilidade de o nativo, homem do campo, das águas e das florestas, participarem dessas programações pode significar a oportunidade de um dia, quando este precisar, de envolver-se nas relações de trabalho da sociedade capitalista.

No entanto, é necessário refletir que as cidades/municípios têm dinâmicas diferentes e isso precisa ser respeitado. No caso do cidadão amazônida, ele precisa ser visto como sujeito de seu meio, de sua cultura, muitas vezes ignorada pela visão urbanocêntrica, geralmente apresentada como a correta. Questionamos essa visão, pois corroboramos com o ideal de que o homem é sujeito de seu tempo e de sua história, de tal forma que este pode e deve fazê-la segundo as potencialidades e cultura local, garantindo assim a manutenção de sua identidade e a de seu povo.

O paradigma da flexibilidade exigiu mudanças e o SENAC não hesitou diante delas, procurando apresentar o profissional do mercado, como uma mercadoria, produzido a partir de um padrão de qualidade como é feito nas linhas de montagem seguindo o padrão internacional ISO<sup>122</sup>. Durante toda a década de 1990, essa era uma identidade fortíssima no SENAC, ao assumir que a “[...] capacidade de generalização requerida ao trabalhador é, ela mesma, condição de garantia de produtividade” (SENAC/DN, 1996, p. 14). Ao fazer tal afirmação, o Departamento Nacional mostrou que a generalização passara a ser uma característica e que a discussão desse momento estaria em unir múltiplos saberes, o que significava formar um profissional generalista, competente, aquele que mobiliza saberes em função da tomada de decisão.

Com esse ideário criou-se a falsa idéia de que o trabalhador, agora competente, saberia tomar decisões e quanto mais dentro do paradigma da polivalência maior seria a certeza de sua permanência no mercado de trabalho. Ledo engano. Afinal, a certeza de manter-se no trabalho dependia do cumprimento do interesse do padrão, subentendo-se aí submeter-se aos mandos do capital,

---

<sup>122</sup>International Organization for Standardization (Organização Internacional de Sistematização), no Brasil representada pela ABNT (Associação Brasileira de Normas e Técnicas).

subsumir seu trabalho, ser objeto da produtividade do capital.

Os textos dos relatórios, os números (estatísticas de produção), o Referencial Educacional e as falas apresentadas nas entrevistas ajudaram a compreender o processo pelo qual o SENAC passou até chegar aos dias atuais.

Sendo assim, a UM mostrou que tem dado oportunidades, seja por meio dos cursos técnicos (representam um pouco mais de um por cento), ou através dos cursos básicos (quase noventa e nove por cento da produção regional do SENAC/PA). Notoriamente, ainda que se quisesse ofertar cursos de graduação (como é feito em outros regionais) o SENAC enfrentaria algumas barreiras, já que estes são auto-sustentáveis, fora da realidade do público que o SENAC deveria atender, tal como ocorre no grande centro brasileiro (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul).

A oferta de cursos básicos pela UM representa a garantia de oportunidade paralela ao nível da educação regular recebida pelo poder público, e não substitui o poder público na oferta do Ensino Fundamental e Médio; seu compromisso é com a Educação Profissional, uma modalidade de ensino, que desde 2004 passou também a constituir o Ensino Integrado do sistema público de acordo com a atual legislação brasileira em vigor.

A oferta integrada é um ganho, já que retoma fundamentos do século XIX, calcados na concepção marxiana, que, ao criticar a sociedade capitalista propunha um modelo educativo que primava pela formação onilateral do homem, justamente porque o considerava pensante, criativo, reflexivo, crítico, transformador e concebia que o trabalho era eixo balizador ao processo de formação humana.

Nesta sintonia percebeu-se que o SENAC acompanhou todas as mudanças produzidas no contexto social brasileiro desde a década de 1940 e se adequou a elas, ao mesmo tempo em que, reviu seu papel e se viu desafiado a ser mais comprometido com a formação integral dos trabalhadores, para garantir sua própria sobrevivência como instância de formação profissional.

A formação integral no SENAC e em suas unidades (UM e CFP's) não é uma bandeira similar à defendida pelo governo federal brasileiro, inclusive pelo formato. Há de se refletir dois exemplos desse processo. O primeiro é que a oferta de ensino, segundo LDB 9394/96, é de responsabilidade dos governos Federal, estaduais e municipais. Portanto, é ao governo que compete ofertar educação, seja ela básica ou superior, o que automaticamente lhe remete à educação profissional que também

deve ser ofertada publicamente, uma vez que ela integra o processo educativo, como afirma o **Art. 39º.** da LDB “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” (Idem, *Ibidem*, p. 15). Isso implica dizer que a educação profissional não pode ser um produto estanque, pois sua importância coaduna-se ao papel de desenvolvimento socioeconômico, o que exigiria mudança na lógica capitalista que ainda visa apenas o desenvolvimento econômico. Esse contexto produz contradições e paradoxos que desafiam a construção de uma educação integrada, justamente porque no interior da gestão pública ainda não há tal discernimento.

Isso quer dizer que mesmo sob a perspectiva da Integração, como alternativa ao enfrentamento da dualidade, o modelo de Ensino tenta anunciar um novo tempo, o da educação com qualidade social, que, no entanto, depende de um processo de reestruturação da sociedade mais ampla, a qual precisa ser pensada e reestruturada em todas as suas dimensões.

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a *educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores.* Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. Assim, a qualidade social da educação escolar supõe a sua permanência, não só com a redução da evasão, mas também da repetência e da distorção idade/ano/serie. (SEDUC/PA, 2009, p. 10).

A apresentação da qualidade social da educação feita pela SEDUC/PA nos dá um indicativo de que esse é um processo a ser construído, e toda construção envolve muitas mãos, idéias, cabeças/pensamentos, articulações, desejos, ideologias, motivo pelo qual se propõe a negociação. Ao que tudo indica há necessidade de transcender a condição de classe, pois enquanto esse for um desejo só do trabalhador haverá a frente um impeditivo, a classe dominante, a burguesia que fará barricada, ou seja, montará estruturas e mobilizará seu exército de alienados e parceiros ideológicos para manter a estrutura excludente que outrora os sustenta no topo do controle produtivo e, conseqüentemente, político da sociedade.

Criar mecanismos que incluam é um desafio permanente, pois em um contexto onde a democracia virou democratismo e onde a cidadania passou a dar o

tom da inclusão, ainda que esta não ocorra na prática, ela se apresenta nos discursos e projetos que em grande parte caem em contradições e ao contrário de propor a inclusão realizam a exclusão.

Esse debate chega à educação profissional como um nó, uma vez que ela tem o desafio de articular-se ao ensino regular por meio de instituições especializadas ou mesmo no ambiente de trabalho, procurando valorizar e/ou reconhecer conhecimentos advindos do convívio com o trabalho, além de garantir ofertas que permitam o aproveitamento de estudos sem a necessidade de escolarização básica específica<sup>123</sup>.

Se por um lado é dito que esse é um desafio da educação profissional, de forma generalizada, a LDB 9394/96 não esclarece qual sistema de ensino deve fazê-lo, ficando subentendido que aqueles que estiverem organizados poderão então promovê-lo, mesmo sendo de conhecimento de todos o que não é obrigatório neste país, não funciona como regra prática.

Nesse ponto surge o papel estratégico da Unidade Móvel/SENAC: de ofertar cursos que articulam a educação Básica e Superior ao mundo do trabalho. No caso específico do Pará, isso ocorre mediante a educação Básica, onde os cursos Básicos se articulam às possibilidades reais, paralelas a situações do trabalho, sem o rigor de uma escolarização total em nível fundamental ou médio prévio. As exigências fundamentais são as de ler, escrever (entenda-se como habilidade para além da codificação, na medida em que se apropria de significados da estrutura social), analisar e operar, além de outros critérios específicos para cada curso, os quais são baseados na ocupação para qual o curso se remete frente aos desafios do trabalho.

Os Cursos Técnicos se articulam à possibilidade efetiva de construção concomitante e/ou pós o Ensino Médio na garantia apropriada de envolvimento do sujeito ao mundo produtivo, tal como afirma o Departamento Nacional do SENAC.

O nível técnico destina-se a proporcionar habilitação profissional de Técnico de Nível Médio a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou seqüencial a este. Abrange, também, as respectivas especializações e qualificações técnicas. (SENAC/DN, 2002, p. 25).

---

<sup>123</sup> cf. LDB 9394/96 (Artigos: 40, 41 e 42).

Os elementos sintetizados pelo DN/SENAC representam um substrato da lei de diretrizes e bases da educação brasileira e para aUM/SENAC, os cursos Básicos têm uma identidade e representam não apenas a produtividade institucional, mas a contribuição social desta unidade operativa, e conseqüentemente do SENAC/PA na perspectiva do enfrentamento as desigualdades no acesso a educação profissional na Amazônia.

Esta pesquisa mostrou que a média da produção da UM no SENAC representa mais de 54% (cinquenta e quatro por cento) da produção do DR/PA, e que, em 2004, essa produtividade superou a marca dos 62% (sessenta e dois por cento – ver Tabela 5, p. 100). Essa é uma resposta as frequentes investidas do governo no papel social do SENAC, ainda que esses sejam números do processo e a resposta efetiva esteja nos indicativos dados pelos alunos, mercado (que absorve os trabalhadores) e pelo reflexo da sociedade.

Para os alunos que não têm envolvimento em discussões sobre a formação educacional para totalidade do sujeito, os cursos do SENAC são muito bons e alguns ratificam dados que estão nos relatórios institucionais, “[...] as empresas dão preferência para aqueles que têm um certificado do SENAC.” (SILVA, 2004, p. 20).

Já o DR/PA reflete que a consolidação do SENAC junto aos parceiros e conseqüentemente à sociedade é o reflexo de uma resposta às demandas externas por meio da eficácia de seu sistema de ensino

[...] A demanda externa com vistas à realização de parcerias por parte de empresas governamentais e de cunho privado foi o reflexo da eficácia de todo um sistema de ensino voltado à educação profissional, possibilitando a intensificação de atendimento a demandas específicas. (SENAC/PA, 2008, p. 29).

Comentários similares a esse estão presentes em todos os relatórios do período pesquisado, sempre fazendo referência aos parceiros dos três setores (Governo, Mercado e Sociedade Civil) que, de forma crescente, têm buscado o SENAC para efetivar suas parcerias estratégicas, típico do que foi mostrado no segundo capítulo desta dissertação.

A UM sempre esteve com sua produção acima das metas previstas para o período estudado neste trabalho. Em três anos deste período houve metas bem acima do previsto, como as de 2003, 2005 e 2006, os quais atingiram respectivamente 70,29% (setenta, vírgula vinte e nove por cento), 95,86% (noventa

e cinco, vírgula oitenta e seis por cento) e 60,72% (sessenta, vírgula setenta e dois por cento). O diferencial da UM evitou que a queda de produtividade do DR/PA fosse maior entre os anos de 2004 e 2008, pois como fora apresentado no terceiro capítulo houve oscilações entre altas e baixas produções do SENACPA.

Esses indicadores mostram que a UM tem mais dinamicidade e depende bem menos do seu espaço físico institucional, o qual atende questões administrativas e burocráticas prévias ou pós as programações.

Em 2007, a UM teve a menor produtividade, quando ela registrou um crescimento bem pequeno de 0,19% (zero vírgula dezenove por cento). Contudo, é importante dizer que essa **dinamicidade da UM se dá pelo seu próprio perfil, fazer educação profissional fora da unidade operativa da instituição**, motivo pelo qual ela é muito procurada por parceiros de todo o estado do Pará. Entre altos e baixos a UM registrou uma produção média de 48,10% (quarenta e oito, vírgula dez por cento) a mais que a meta prevista para o período pesquisado.

Outro fator importante na programação do SENAC que faz o diferencial na Amazônia são as **Ações Extensivas** (atividades ligadas à Educação Profissional, mas que não se configuram como formação, mesmo contribuindo para o atendimento estratégico integrado ao desenvolvimento da educação profissional realizada pelo SENAC). Estas atingiram uma meta média de 75,84% (setenta e cinco, vírgula oitenta e quatro por cento) maior que a prevista para o período, o que se reflete em ações como “Colocação de trabalhadores formados pela instituição no mercado de trabalho”, participação em eventos diversos, exemplo “I Feira de Idiomas”, “Seminário de Oportunidades do Projeto Alcoa”; Apoio às comunidades do Eixo Forte em atividades dos Festivais: “do Açaí, da Cultura Popular, da Farinha do Cucurunã, do Irurama, com oficinas e orientações acerca da manipulação de alimentos.” (SENAC/PA, 2006, p. 25), entre outras programações que permitiram a realização, e/ou aproximação com potenciais parcerias com Instituições do âmbito Municipal, Estadual e Federal e empresas privadas com e sem fins lucrativos.

No eixo do processo produtivo realizado pelo SENAC está o forte braço do governo federal, que continuou sendo parceiro, mas passou a exigir mais da instituição a partir de 2003, por meio do programa de Aprendizagem, o que foi intensificado em 2004 com o Soldado Cidadão e desde 2008 apresentando novas exigências por meio do PSG.

Para além da produtividade, as mudanças na legislação da Educação Profissional também contribuíram para a redução das produções do CFP/SENAC, pois se passou a demandar revisão de planos e currículos, necessitando rever concepções, estrutura e funcionamento dos cursos. Sendo assim, além de aproximar o SENAC, mesmo contra a vontade institucional, o governo contribuiu para a elaboração de propostas mais contundentes e alinhadas à filosofia dos DL 5.154/04, 5224/04 e 5225/04 que redesenham o compromisso com a formação para a totalidade aludindo uma educação integral do sujeito, o que não significa dizer que isso se concretizará na filosofia do SENAC, mas apresenta-se como uma possibilidade latente.

Este estudo foi buscar elementos da história do SENAC desde a década de 1940 e permitiu analisar que essa instituição acompanhou as mudanças, procurando assumir o papel para o qual fora criada. E assim, revelou que, associado a seu tempo histórico, o SENAC não se eximiu da responsabilidade de rever seu papel acompanhando os paradigmas sociais, o que leva a crer que a instituição desempenhou dentro do limite sua atividade, apenas o que lhe era exigido.

O movimento de superação das metas apresentado entre 2003 e 2008, ratifica nitidamente que a resposta institucional tem relação direta com o que lhe é demandado, tanto que as superações são reflexos de ações e/ou demandas externas, que a UM, sobretudo, conseguiu cumprir, o que não seria possível se não tivesse potencial para realizá-las. O preocupante é que essa relação, embora negada pelo SENAC em todos os relatórios institucionais estudados (UM/DN 1973, 1974, 1984, 1994, 1998 e SENAC/PA 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008) revela um caráter compromissado com propósitos do capital, já que com exceção das Ações Extensivas e dos Cursos do Programa Educação e Cidadania, todas as demais demandam recursos financeiros adicionais para sua concretização.

Como produto dessa discussão, podemos dizer que a UM/SENAC tem uma proposta que precisa ser melhor trabalhada, segundo o princípio da formação para a integralidade dos sujeitos, que o SENAC enquanto instituição necessita estudar e garantir formação continuada para seus quadros institucionais para que estes assumam como identidade as prerrogativas do princípio educativo voltado à formação para a totalidade. Fato que deve ser refletido em seus planos de cursos e na dinâmica de sala de aula, sejam em cursos de gestão ou de habilidades manuais, porque o eixo ideológico, agora apresenta-se como possibilidade construtiva.

Registramos também que o trabalho de consultoria que o SENAC Nacional vem recebendo de pesquisadores renomados, como Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Maria Ciavatta, Silvia Manfredi, na área de Trabalho e Educação tem contribuído para o avanço nas teorizações e nos debates mesmo que não possamos considerar essas consultorias sejam suficientes, haja vista a necessidade de um debruçar mais intenso e transformador.

Isso quer dizer que a proposta da UM ainda é limitada e que os conflitos se fazem presentes, já que trabalho e educação vivem um constante processo paradoxal (polivalência x integralidade, produtividade x qualidade, trabalho educativo x trabalho produtivo, sujeito x objeto) impostos pelo capital, muitas vezes colocados inconscientemente em planos, discursos e práticas docentes no exercício da educação profissional do SENAC.

Por fim, no eixo das perspectivas, é notório que a UM/SENAC quer crescer e chegar mais às populações desfavorecidas aspecto que vem se mostrando bastante contundente nos relatórios, tanto nacionais como do DR/PA.

Este campo, no entanto, ainda se mostra de alcance limitado, quando o enfoque da instituição para atender de forma crescente, mantendo a qualidade, alia-se a parcerias fortes e realmente compromissadas com a qualidade social da educação, mas resente-se de ser usada, segundo a gestão institucional, por outras instituições, em especial o governo, como ferramenta de autopromoção. Sendo assim revelam que o SENAC ao fazer parte integrante de sua gestão passa muitas vezes por uma crise de identidade, porque ora alinha-se com o mercado e ora alinha-se ao governo.

Na verdade, para Borja (2004), sua identidade formal é de direito privado, sem fins lucrativos o que acaba por aproximá-lo do terceiro setor, o que faz o SENAC/SP assumir a identidade de organização social. O que não ocorre com o SENAC/PA. Aqui, tudo leva a crer que o conflito identitário também contribuiu para fragilização de suas ações estratégicas.

Diante de tantos questionamentos apresentados, a sociedade vive um reflexo da ideologização do trabalho, quase que em absoluto definido como forma de ocupação, fortalecido por conceitos sociais que rotulam a Educação Profissional como espaço de Qualificação para o Mercado de Trabalho. Este termo tem exatamente essa idéia – “ocupacional”, pois por meio dele o trabalho não é visto como princípio educativo e sim mercadológico, ocupacional, instrumento de troca, o

que impulsiona a negação da formação para a totalidade, fortalecida pelas matrizes do poder vigente que tentam, pelas estratégias do capital, descredenciar a educação politécnica, defensora da integração, da criatividade, do desenvolvimento crítico, da formação onilateral.

Os REPS apontam o desafio reflexo do SENAC de vencer a rotulação de instituição elitista, oferecedora de educação tecnicista compromissada com o princípio reprodutivista, cujo interesse no trabalhador está em condicioná-lo ao mercado, portanto o de formar para a aceitabilidade.

É inegável que o movimento dialógico iniciado em 1994 no interior do SENAC lhe permitiu reflexões próprias que o remetem a um novo princípio educativo, contudo naquele momento o paradigma da polivalência foi a referência, o que em 2002 passou a apresentar-se como novo desafio, o qual segundo os documentos estudados, revelam o enfrentamento para impulsionar tais mudanças no interior da instituição.

Como constante movimento de mudança, no SENAC e em suas unidades operativas em todo o Brasil, o que não poderia ser diferente à Unidade Móvel do Pará, esse processo tem se intensificado por meio de encontros nacionais que procuram rever o papel do SENAC móvel no Brasil, em especial na Amazônia, dando a ela o tratamento próprio as suas demandas, respeitando o desenvolvimento local e suas potencialidades como estratégia do desenvolvimento regional.

Por fim, os resquícios da educação liberal transformados na reestruturação do capital mostram uma realidade que não apenas influenciou, mas se materializou na educação brasileira, deixando aqui parte de seus traços mais negativos, que burlam o princípio democrático, embora falem nele o tempo todo, acabam por configurar a educação como um espaço de dominação e massificação, capaz de contribuir significativamente com a perpetuação classista como vive historicamente nossa sociedade. Em repúdio a esse formato, ansiamos a inversão parabólica articulada pelo movimento revolucionário de educação, o qual precisa criar medidas urgentes que contribuam ao fortalecimento do movimento operário, permitindo mobilizações que, articuladas com diversos setores e segmentos profissionais, impeçam a ação perpetuadora da classe dominante.

**REFERÊNCIAS:**

ABNT. **NORMA BRASILEIRA 14724:** Informação e documentação - Trabalhos Acadêmicos - Apresentação. ABNT 2011.

ANDRADE, Waldir Nunes de Azevedo. **SENAC:** Um Monumento à Educação Profissional. Belém/PA: SENAC/PA, 2008. (Ensaio da Educação Profissional)

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional.** Brasília/ DF: Líber Livro Editora, 2005.

ANSOFF, Igor et all. **Do Plano Estratégico a Administração Estratégica.** São Paulo/SP: Atlas editora, 1981.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho:** Ensaio Sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho. 4ª ed. São Paulo/SP: Jinkins editores Associados, 2001.

BARATO, Jarbas N. **Educação Profissional:** Saberes do Ócio ou Saberes do Trabalho? São Paulo/SP: Ed. SENAC/SP, 2004.

BIROU, Alain. **Dicionário de Ciências Sociais.** 5ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.

BOMFIM, Alexandre Maia do. **Há 21 Anos “EDUCAÇÃO E TRABALHO” Transformou-se em “Trabalho e Educação”:** Da Construção da Identidade Marxista aos Desafios da Década de 90 Pelo GTTE da ANPED – UNESA. GT 9 - ANPED, 2006.

BORJA, Célio. **Parecer Jurídico:** Identidade Jurídica do Sistema “S”. Rio de Janeiro: SENAC/DN, 2004. In CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO - CNC. **SESC, SENAC:** Natureza Jurídica e a Natureza Jurídica das Contribuições. Rio de Janeiro: Confederação Nacional do Comércio, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: Gabinete da Presidência, 1937. Disponível em: [www.jusbrasil/CF1937.html](http://www.jusbrasil/CF1937.html). Acesso em: 06/03/2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997.** Regulamenta a Educação Profissional. Brasília/DF: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741/08, de 16 de julho de 2008.** Altera a LDB 9394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília/DF: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Decreto 6633/08. Altera e acresce dispositivos ao Regulamento do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC** (aprovado pelo Decreto no 61.843, de 5 de dezembro de 1967). Brasília/DF: MEC/SEFOR, 2008.

\_\_\_\_\_. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação:** O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília/DF: SEB/MEC, 2009. (Documento de Referência à CONAE).

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal:** Códigos 5 em 1. 3ª ed. São Paulo: Ed. Jurídicas – Manole, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.** Brasília/DF: MEC, 2009. Disponível em: [www.mec.gov.br/legislação](http://www.mec.gov.br/legislação). Acesso em: 15/12/2009 às 8h30'.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo/SP: Editora FTD, 2000. (Edição Revisada e Atualizada).

CHALOT, Bernard. **Educação para a Cidadania na Época da Globalização: Mobilização do Povo ou Aspiração de Novos Valores?** In NEVES, Paulo S. C. (Org.). **Educação e Cidadania: Questões Contemporâneas.** São Paulo: Cortez Editora, 2009.

CHRISTOPHE, Micheline. **A legislação sobre a Educação Tecnológica, no quadro da Educação Profissional brasileira.** IETS, 2005.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO - CNC. **SESC, SENAC: Natureza Jurídica e a Natureza Jurídica das Contribuições.** Rio de Janeiro: Confederação Nacional do Comércio, 2005.

COSTA, Ana Rita Firmino et All. **Orientações Metodológicas para Produção de Trabalhos Acadêmicos.** 4ª Ed. Maceió/AL: EDUFAL, 2000.

CUNHA, Luiz ANTONIO. **O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização.** São Paulo/SP: Editora UNESP, Brasília/DF: FLACSO, 2000.

DEPRESBITERIS, Léa & DEFFUNE, Deisi. **Habilidades e Currículo de Educação Profissional: Crônicas e Reflexões.** 2ª ed. São Paulo/SP: Ed. SENAC/SP, 2002.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação Educacional em Três Atos.** 3ª ed. São Paulo: Ed. SENAC/SP, 2004.

FERRAREZI, Elisabete. **Organização da Sociedade Civil de Interesse Público: a Lei 9790/99 como Alternativa para o Terceiro Setor.** Brasília/DF: Comunidade Solidária, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini-Aurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da Língua Portuguesa.** 4ª Ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Nova Fronteira, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educar O Trabalhador Cidadão Produtivo ou O Ser Humano Emancipado?** In Revista: Trabalho, Educação e Saúde. Belo Horizonte/MG: FAE/UFMG, 2003 (p. 45-60).

GONÇALVES, Mª. Helena Barreto; BOTINI, Joana; PINHEIRO, Beatriz. et al. **Referenciais para a Educação Profissional do SENAC.** Rio de Janeiro/ RJ: SENAC/ DFP/ DI. 2004.

GRAMSCI, Antonio. **The Formation of Intellectuals.** Londres: Lawrence and

Wishart, 1957.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim. **Normas da ABNT: Comentadas para Trabalhos Científicos**. 4ª Ed. Curitiba/PR: Editora Juruã, 2009. (Revista e Atualizada)

LAKATOS, E. M<sup>a</sup>; MARCONI, M<sup>a</sup>. de Andrade: **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6ª Ed. São Paulo/ SP: Atlas, 2005.

LUDWING, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e Prática de Metodologia Científica**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

MAGNOLI, Demétrio; ARAÚJO, Regina. **A NOVA GEOGRAFIA: Estudos de Geografia do Brasil**. São Paulo: ED. Moderna, 1992.

\_\_\_\_\_. **GEOGRAFIA: PAISAGEM E TERRITÓRIO – Geografia Geral e do Brasil**. São Paulo: ED. Moderna, 1993.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1996. (p. 13-110).

MANFREDI, Silvia M<sup>a</sup>. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Reestruturação Produtiva, Trabalho e Qualificação no Brasil**. In: Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo. São Paulo: Atlas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, Qualificação e Competência Profissional: das Dimensões Conceituais e Políticas**. In: **Educação e Sociedade**, v.19, n.64, p.27. São Paulo: Atlas, 1998.

MARX, Karl. **Mais-valia Relativa: Produtividade do Capital, Trabalho Produtivo e Improdutivo**. In MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Alemanha: 1863.

\_\_\_\_\_. **Primeiro Manuscrito: Trabalho Alienado**. In MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1975. Tradução de Artur Mourão. Revista por Erich Fromm. Disponível em:

MARX & ENGELS. **Burgueses e Proletários**. In MARX & ENGELS. **Manifesto do Partido Comunista**. 2ª ed. São Paulo/SP: Editora Escala, 2009. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal).

MELLO, Leonel Itaussu A.; COSTA, Luís César Amad. **História Moderna e Contemporânea**. 2ª Ed. São Paulo/SP: Editora Scipione, 1993.

MENESES, J. Gualberto de Oliveira et al. **Educação Básica: Política, Legislação e Gestão**. São Paulo/SP: Editora Pioneira Thompson, 2004.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo/SP: Boitempo Editora, 2005.

MORAES, Raimundo de J. Coelho. **Participação Política e Ambiental: Análise dos Processos de Licenciamento Ambiental das Empresas de Caulim do Nordeste do Estado do Pará – 1990/1996.** Belém/PA: Editora Paka-Tatu, 2003.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Por que Dois Planos Nacionais de Educação?** In NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política no Limiar do Século XXI.** Campinas/SP: Cortez, 2000.

ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria. **Educação e Luta de Classes.** São Paulo: Expressão popular, 2008.

OLIVEIRA, Ramon de. **Éramos Felizes e não Sabíamos: uma Análise da Educação Profissional Brasileira.** In Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro/RJ: SENAC/DN, 2003.

PAIVA, Ângela R. **O Público, O Privado e A Cidadania Possível: A Construção do Espaço Público Brasileiro.** Rio de Janeiro/RJ: Ed. SENAC/DN, 2001.

PEREIRA, Franz Kreüther. **Os Grandes Projetos Na/Para A Amazônia E A Educação Ambiental.** Belém/PA: NPADC – PPGECEM/UFPA, 2004.

ROSARIO, Maria José Aviz do; ARAÚJO, Ronaldo marcos de Lima (Org's). **Políticas Públicas Educacionais.** São Paulo: Alínea editora, 2008.

SALOMON, Lester M. **America's Nonprofit Sector: a primer.** 2.ed. New York: The Foundation Center, 1997.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **A Concepção de Práxis em Lenin.** In SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis.** São Paulo/SP: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, Mônica P & PULINO, Marco M. **Inclusão e Educação: Culturas Políticas e Práticas.** 2003.

SCHMIDT, Mario. **História Crítica do Brasil.** São Paulo: Editora Nova Geração, 1994.

SEBRAE/DN. **Histórico SEBRAE: Ameaça de Extinção/de CEBRAE para SEBRAE.** Rio de Janeiro: Disponível em: [www.sebrae.br/](http://www.sebrae.br/) acesso em: 08/04/2010 às 17h.

SENAC/DN. **Relatório do Encontro Nacional de Coordenadores das Unidades Móveis.** Macaé – UM/SENAC/DN, 1973.

SENAC/DN. **Métodos de Formação Profissional para Comércio e Serviços.** Rio de Janeiro/RJ: CINTERFOR – SENAC/SP, 1974.

\_\_\_\_\_. **Formação Profissional SENAC: Uma Proposta para o Setor de Comércio e Serviços.** Rio de Janeiro: SENAC/DN, 1996.

\_\_\_\_\_. **Qualidade da Formação Profissional.** Rio de Janeiro: SENAC/DN, 1988.

\_\_\_\_\_. **PSG – Programa Senac de Gratuidade:** Por um Brasil Melhor. Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_. **Catálogo Nacional de Cursos do SENAC.** Rio de Janeiro/RJ: DOTECS – SENAC/DN, 2007.

SENAC/PA. **Relatório de Gestão 2008.** Belém/PA: DFP – SENAC/PA, 2009.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual 2006.** Belém/PA: DFP – SENAC/PA, 2007.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual 2005.** Belém/PA: DFP – SENAC/PA, 2006.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual 2004.** Belém/PA: DFP – SENAC/PA, 2005.

SENAC/SP. **Parcerias e Alianças Estratégicas.** In SENAC/SP. **Formatos Brasil.** São Paulo/SP: CTGTS – SENAC/SP, 2004. (Caderno do Participante – Programa FORMATOS Brasil).

SEDUC/PA. **O Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública.** Belém/PA: COEP/SAEN/SEDUC, 2009.

SESC/DN. **As Condições de Vida da População e a Responsabilidade Social dos Atores no Brasil.** In AMORIM, ÉRICA; BLANCO, Mauricio. **As Condições de Vida dos Trabalhadores no Comércio dos Grandes Centros Urbanos no Brasil.** Rio de Janeiro/RJ: DPD/GEP – SESC/DN, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa sobre o Perfil da Clientela Comerciária nas Grandes Metrópoles Brasileiras:** Relatório Recife – Pernambuco 2006. Rio de Janeiro/RJ: DPD/GEP – SESC/DN, 2006.

SILVA, Erbio dos Santos. **Curso de Artesanato em Jornal.** In SENAC/PA. **Relatório Docente.** Belém/PA: UM – SENAC/PA, 2003.

\_\_\_\_\_. **Curso de Garçon e Garçonete.** In SENAC/PA. **Relatório Docente.** Belém/PA: UM – SENAC/PA, 2003.

\_\_\_\_\_. **Curso:** Cozinheiro Fundamental. In SENAC/PA. **Relatório Docente.** Belém/PA: UM – SENAC/PA, 2004.

SILVA, Erbio dos Santos & QUEIROZ, Maria Amélia da Silva. **O SENAC no Processo de Mudança do Paradigma Social.** In CORE/PA – Revista **O Representante Comercial.** Belém/PA: CORE/PA, 2006.

SILVA, Gilmar Pereira da et al (org's). **Educação do Campo na Amazônia:** uma experiência. Belém/PA: PPGED/UFPA, 2008.

SILVA, Gilmar Pereira da; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima et al (org's). **A Educação Profissional no Pará.** Belém/PA: PPGED/UFPA, 2007.

SILVA JR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

SINTEPP/PA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Belém/PA: graffit, 1997.

SOUSA JR, Justino de. **Marx e a Crítica da Educação**: Da Concepção Liberal-democrática à Crise regressivo-destrutiva do Capital. Aparecida/SP: Editora -Idéias e Letras, 2010.

SALVATORE, Vilu. **A Racionalidade do Terceiro Setor**. In VOLTOLINI, Ricardo (Org.). **Terceiro Setor**: Planejamento Estratégico e Gestão. São Paulo/SP: Editora SENAC/SP, 2004.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P. **Balanço da Produção de Conhecimentos Sobre Educação Não Escolar de Adultos**: PLANFOR e Educação do Trabalhador. São Paulo/SP: PUC/SP, 2009 (Revista e-Curriculum, Vol. 5, Núm. 1, dezembro, 2009, pp. 1-32).

UM/PA. **Programa Formatos Brasil no Pará**: Relatório Geral. Belém/PA: SENAC/PA, 2005.

**ANEXO 1**  
**RELATÓRIO DE GESTÃO DO DR – SENAC/PA 2006 A 2008**  
**Convênios e Parcerias**

CFP/Belém

TIPO DE ORGANIZAÇÃO	NÚMERO DE ORGANIZAÇÕES	NÚMERO DE PROJETOS/ PROGRAMAS	MATRÍCULA TOTAL
Instituição Federal	1	1	19
Instituição Estadual	1	1	13
Instituição Municipal	1	2	35
Empresa Privada com fins lucrativos	6	6	162
Empresa Privada sem fins lucrativos	2	11	215
Organização não governamental	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>21</b>	<b>444</b>

CFP/Santarém

TIPO DE ORGANIZAÇÃO	NÚMERO DE ORGANIZAÇÕES	NÚMERO DE PROJETOS/ PROGRAMAS	MATRÍCULA TOTAL
Instituição Federal	3	3	276
Instituição Estadual	2	3	108
Instituição Municipal	5	5	162
Empresa Privada com fins lucrativos	5	8	453
Empresa Privada sem fins lucrativos	5	5	285
Organização não governamental	1	6	327
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>30</b>	<b>1.611</b>

CFP/Castanhal

TIPO DE ORGANIZAÇÃO	NÚMERO DE ORGANIZAÇÕES	NÚMERO DE PROJETOS/ PROGRAMAS	MATRÍCULA TOTAL
Instituição Federal	-	-	-
Instituição Estadual	-	-	-
Instituição Municipal	1	2	34
Empresa Privada com fins lucrativos	3	3	83
Empresa Privada sem fins lucrativos	4	7	427
Organização não governamental	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>544</b>

**RELATÓRIO DE GESTÃO – PRODUÇÃO DO SENAC - DR/PA 2006 – 2008**

TIPO DE ORGANIZAÇÃO	MATRÍCULA TOTAL	DISTRIBUIÇÃO SETORIAL	PERCENTUAL SETORIAL
Instituição Federal	415	9631	60%
Instituição Estadual	5.621		
Instituição Municipal	3.595		
Empresa Privada com fins lucrativos	698	5984	37%
Empresa Privada sem fins lucrativos	5.286		
Organização não governamental	480	480	3%
<b>TOTAL</b>	<b>16.095</b>	<b>16.095</b>	<b>100%</b>

Fonte: Relatório de Gestão (SENAC/PA, 2009, p. 47)

**ANEXO 2****COMPARATIVO DAS RECEITAS E CONTRIBUIÇÃO SOCIAL DO GOVERNO (INSS) AO SENAC**

<b>PERÍODO</b>	<b>RECEITAS</b>	<b>RECEITAS DO INSS</b>	<b>RECEITAS FPE</b>
2003	6.100.498,54	4.704.204,43	576.558,88
2004	7.687.632,54	7.687.632,00	677.136,33
2005	10.659.193,50	6.873.643,64	707.439,54
2006	12.778.470,98	8.063.132,73	359.084,48
2007	15.595.652,37	13.539.319,15	860.524,13
2008	17.325.907,44	14.474.459,21	-----
<b>TOTAL</b>	<b>70.147.355,47</b>	<b>55.342.391,16</b>	<b>3.180.743,36</b>

## ANEXO 3

## MAPA DE OFERTA DO PROGRAMA SOLDADO CIDADÃO EM 2004

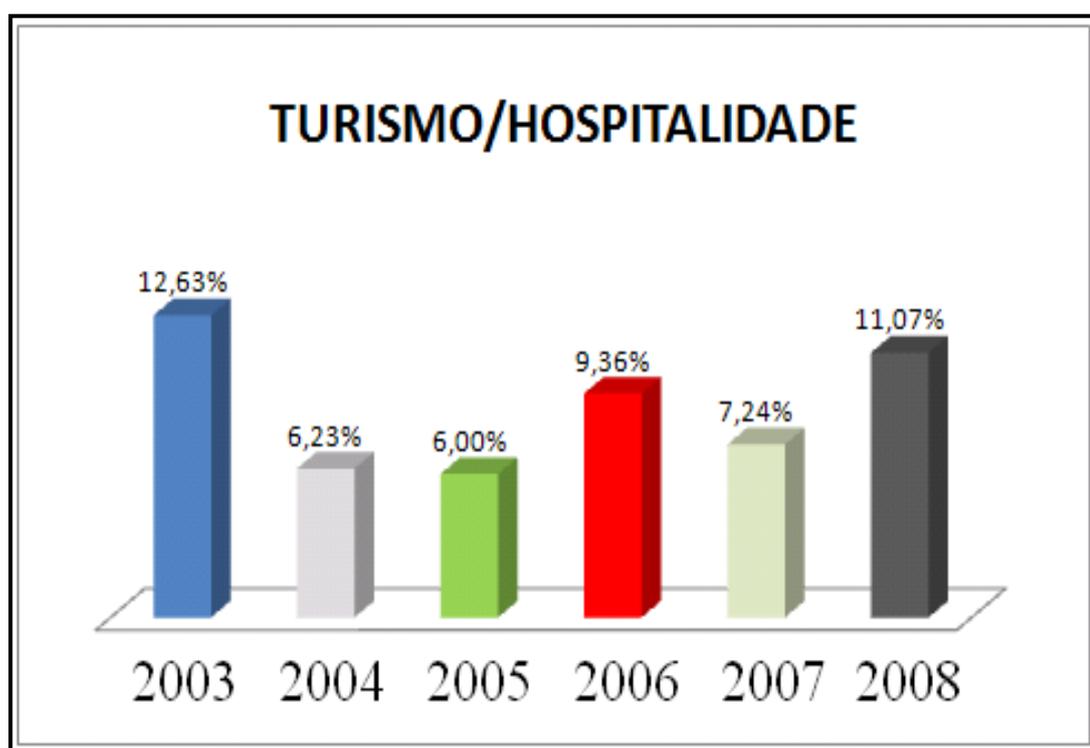
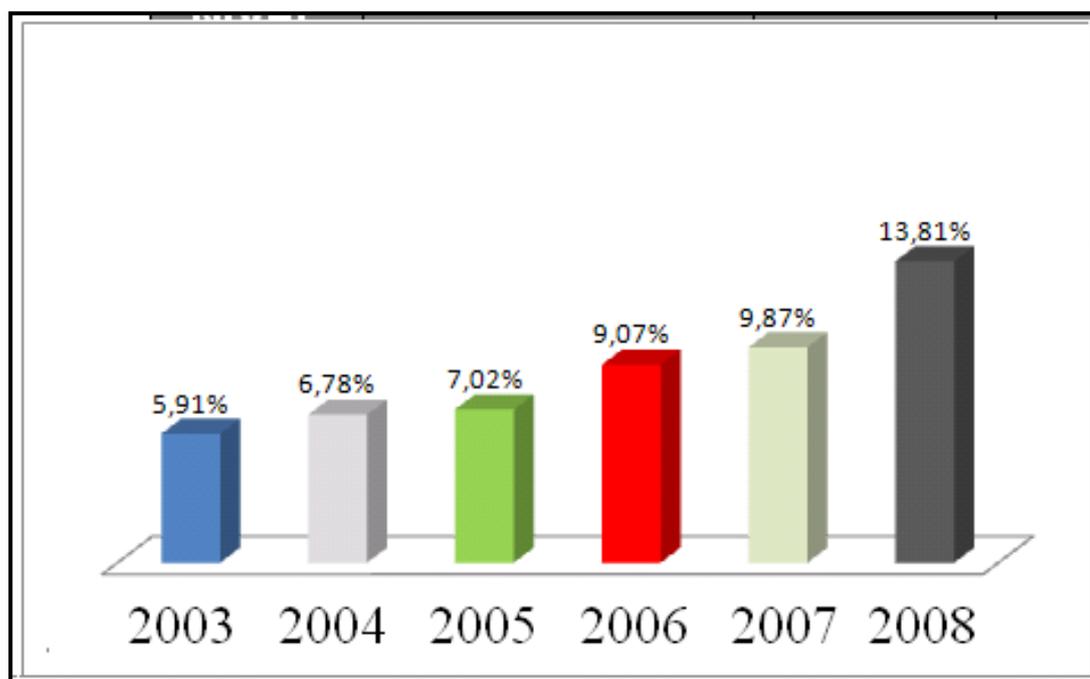
LOCAL	CURSO	PREVISÃO	MATRICULAS	CONCLUINTES
Belém	Cozinheiro	20	16	15
	Garçom	20	15	14
	Vendedor	25	22	19
	<b>SOMA PARCIAL</b>	<b>65</b>	<b>53</b>	<b>48</b>
Altamira	Cozinheiro	20	20	19
	Garçom	20	20	20
	Serviços Administrativos	20	21	21
	<b>SOMA PARCIAL</b>	<b>60</b>	<b>61</b>	<b>60</b>
Marabá	Cozinheiro	20	20	19
	Garçom	20	19	19
	Serviços Administrativos	45	45	43
	Serviços de Contabilidade	40	40	32
	Vendedor	25	25	23
	<b>SOMA PARCIAL</b>	<b>150</b>	<b>149</b>	<b>136</b>
<b>SOMA TOTAL</b>		<b>284</b>	<b>263</b>	<b>244</b>

Fonte: Relatório Anual de 2004 (SENAC/AP, 2005, p. 35 – 36).

**ANEXO 4****MAPA DE DESENVOLVIMENTO DAS PROGRAMAÇÕES DO SENAC/PA NO PERÍODO DE 2003 - 2006**

**ANEXO 4 (Continuação)**

MAPA DE DESENVOLVIMENTO DAS PROGRAMAÇÕES DO SENAC/PA NO  
PERÍODO DE 2003 - 2006



## ANEXO 5

DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA TOTAL POR ÁREA DE FORMAÇÃO, POR NÍVEIS  
E TIPO DE CURSO

NÍVEL	TIPOS DE CURSOS	QUANTIDADE	PERCENTUAL	PERC. NÍVEL
BÁSICO	Aprendizagem	82	0,26%	98,23%
	Qualificação Básica	3.446	11,13%	
	Aperfeiçoamento/Atualização	6.309	20,38%	
	Programas Compensatórios	15.522	50,13%	
	Programas Sócio-profissionais	3.448	11,14%	
	Instrumentação	1.607	5,19%	
TÉCNICO	Qualificação Técnica	97	0,31%	1,77%
	Habilitação	452	1,46%	
SOMA		<b>30.963</b>	100,00%	100,00%

Fonte: Relatório Anual – SENAC/PA, 2003.

NÍVEL	TIPOS DE CURSOS	QUANTIDADE	PERCENTUAL	PERC. NÍVEL
BÁSICO	Aprendizagem	225	0,76%	98,75%
	Qualificação Básica	2.719	9,19%	
	Aperfeiçoamento/Atualização	11.898	40,23%	
	Programas Compensatórios	12.177	41,18%	
	Programas Sócio-profissionais	2.184	7,39%	
TÉCNICO	Qualificação Técnica	20	0,07%	1,25%
	Habilitação	349	1,18%	
SOMA		29.572	100,00%	100,00%

Fonte: Relatório Anual – SENAC/PA, 2004.

NÍVEL	TIPOS DE CURSOS	QUANTIDADE	PERCENTUAL	PER. NÍVEL
BÁSICO	Aprendizagem	425	1,59%	98,68%
	Qualificação Básica	2.401	8,93%	
	Aperfeiçoamento/Atualização	6.268	23,32%	
	Programas Compensatórios	13.074	48,63%	
	Programas Sócio-profissionais	4.357	16,21%	
TÉCNICO	Qualificação Técnica	109	0,40%	1,32%
	Habilitação	248	0,92%	
SOMA		<b>26.882</b>	100,00%	100,00%

Fonte: Relatório Anual – SENAC/PA, 2005.

NÍVEL	TIPOS DE CURSOS	QUANTIDADE	PERCENTUAL	PERC. NÍVEL
BÁSICO	Aprendizagem	727	2,49%	99,16%
	Capacitação	2.083	7,12%	
	Aperfeiçoamento/Atualização	9.176	31,38%	
	Programas Compensatórios	11.228	38,39%	
	Programas Sócio-profissionais	5.785	19,78%	
TÉCNICO	Qualificação Técnica	0	0,00%	0,84%
	Habilitação	247	0,84%	
SOMA		<b>29.246</b>	100,00%	100,00%

Fonte: Relatório de Gestão 2006 – SENAC/PA.

**ANEXO – 5 (continuação)****DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA TOTAL POR ÁREA DE FORMAÇÃO, POR NÍVEIS  
E TIPO DE CURSO**

NÍVEL	TIPOS DE CURSOS	QUANTIDADE	PERCENTUAL	PERC. NÍVEL
BÁSICO	Aprendizagem	810	4,05%	99,03%
	Capacitação	1.906	9,54%	
	Aperfeiçoamento/Atualização	7.741	38,75%	
	Programas Compensatórios	4.298	21,51%	
	Programas Sócio-profissionais	5.030	25,18%	
TÉCNICO	Qualificação Técnica	21	0,11%	0,97%
	Habilitação	171	0,86%	
SOMA		<b>19.977</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Relatório de Gestão 2007 – SENAC/PA.

NÍVEL	TIPOS DE CURSOS	QUANTIDADE	PERCENTUAL	PERC. NÍVEL
BÁSICO	Aprendizagem	903	3,60%	99,16%
	Capacitação	2.512	9,99%	
	Aperfeiçoamento/Atualização	8.214	32,65%	
	Programas Compensatórios	5.535	22,00%	
	Programas Sócio-profissionais	7.778	30,92%	
TÉCNICO	Qualificação Técnica	0	0,00%	0,84%
	Habilitação	212	0,84%	
SOMA		<b>25.154</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Relatório de Gestão 2008 – SENAC/PA.

**DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA TOTAL POR ÁREA DE FORMAÇÃO,  
POR NÍVEIS E TIPO DE CURSO**

NÍVEL	TIPOS DE CURSOS	QUANTIDADE DE MATRÍCULAS						
		2003	2004	2005	2006	2007	2008	TOTAL
BÁSICO	Aprendizagem	82	225	425	727	810	903	3172
	Qualificação Básica	3.446	2.719	2.401	2.083	1.906	2.512	15.067
	Aperfeiçoamento/Atualização	6.309	11.898	6.268	9.176	7.741	8.214	49.606
	Programas Compensatórios	15.522	12.177	13.074	11.228	4.298	5.535	61.834
	Programas Sócio-profissionais	3.448	2.184	4.357	5.785	5.030	7.778	28.582
	Instrumentação	1.607	----	----	----	----	----	1.607
TÉCNICO	Qualificação Técnica	97	20	109	0	21	0	247
	Habilitação	452	349	248	247	171	212	1.679
SOMA		<b>30.963</b>	<b>29.572</b>	<b>26.882</b>	<b>29.246</b>	<b>19.977</b>	<b>25.154</b>	<b>161.794</b>