

O SISTEMA “S” E OS NOVOS DESAFIOS DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: O CASO DO SENAI DA PARAÍBA*

*Roberto Véras de Oliveira
Eugenio V. Pereira Neto
Alexandre Santos Lima
Diogo Fernandes da Silva*

Introdução

O presente texto trata dos resultados iniciais da pesquisa “*O Sistema S e os novos desafios da Qualificação Profissional na Paraíba*”. Compõe uma pesquisa mais ampla intitulada “*Mudanças no Mundo do Trabalho e os Novos Desafios da Qualificação Profissional na Paraíba*”, desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa *Trabalho, Desenvolvimento e Políticas Públicas*, registrado no CNPq. Essa tem como objetivo traçar um quadro sobre como se conformam os diversos agentes da qualificação profissional diante das novas situações e referenciais trazidos com as mudanças que vêm atingindo as formas de produção e o mundo do trabalho no país e mundialmente. Busca apreender como em uma região periférica da economia capitalista, o Estado da Paraíba, a sociedade reage e atua sobre as referidas mudanças, mais particularmente quanto à qualificação profissional e no que diz respeito aos atores mais diretamente envolvidos com tal área.

A qualificação profissional tem sido entendida por alguns como panacéia frente à atual crise mundial do emprego, quando vem sendo remetida ao indivíduo a responsabilidade maior por criar para si condições de “empregabilidade”. Para outros, tem sido encarada, sobretudo, como objeto de política pública, seja sob uma perspectiva compensatória, de caráter paliativo, de enfrentamento da referida crise, seja sob uma perspectiva de promoção de formas alternativas de geração de trabalho e renda e de resgate e fortalecimento da cidadania. Para outros, ainda, configura-se tão somente como uma oportunidade de negócio, entre outras, aproveitando-se do crescimento da demanda trazido por esse contexto de instabilidade nas relações de trabalho.

*Comunicação a ser apresentada no VI Encontro Regional da ABET, no GT Educação e Trabalho: novas práticas, velhos desafios.

Resulta daí uma composição de interesses e motivações diversa e complexamente articulados, demarcando projetos distintos e, em certos momentos, conflitantes. Para uma discussão pública mais consistente sobre possibilidades de desenvolvimento e de construção da cidadania em uma região periférica como a Paraíba - onde a crise mundial do emprego repercute de modo ainda mais contundente e com características especiais -, o tema da qualificação profissional (associado às problemáticas mais amplas do trabalho e da educação) tem uma relevância central.

Para uma apreensão das diversas formas de ação presentes no campo da qualificação profissional na Paraíba, estamos considerando os atores/experiências seguintes: as políticas públicas e programas de qualificação profissional (que têm sofrido importante expansão, sobretudo a partir de meados da década de 1990, e têm envolvido um amplo debate social e formas inéditas no país de controle social, representadas pelo CODEFAT e as comissões estaduais e municipais de emprego); o Sistema S (que representa o que há de mais longo e tradicional em termos de formação profissional no Brasil e, ao mesmo tempo, vem sofrendo importantes mudanças institucionais e técnico-pedagógicas); as escolas técnicas públicas (que passaram por recente mudança institucional, com a Reforma do Ensino Técnico, de 1997); as escolas privadas, filantrópicas e ONGs (que registram expansão extraordinária no período recente); os programas próprios de qualificação profissional das empresas e instituições públicas e privadas (que vêm sofrendo reorientações trazidas com as mudanças mais amplas nos processos produtivos e de gestão).

Algumas dessas experiências constituem ações de caráter nacional. Outras resultam de intervenções articuladas a partir do plano local. Em geral, combinam uma dimensão local com uma dimensão nacional e, até, internacional (neste caso, sobretudo através de diversas formas de influências de agências mundiais). Com um olhar sobre a Paraíba, o referido projeto de pesquisa atua no sentido de apreender as conexões nacionais e internacionais das experiências estudadas e, particularmente, aquilo que eventualmente possa ser caracterizado como aspectos específicos, próprios, de uma realidade periférica.

O primeiro resultado desse estudo mais amplo já se encontra publicado em Vêras De Oliveira (2006), que trata da avaliação do Plano Territorial de Qualificação Profissional – PLANTEQ, na sua versão 2004, realizada sob convênio entre a Fundação Unitrabalho e a UFCG.

Quanto ao subprojeto “*O Sistema S e os novos desafios da Qualificação Profissional na Paraíba*”, vem sendo desenvolvido desde meados de 2005, através de uma equipe de estudantes vinculados ao PIBIC e PIVIC, e ainda não se encontra concluído. Tem, na sua primeira fase, um foco centrado no caso do SENAI da

Paraíba. Baseou-se principalmente em pesquisa bibliográfica e documental, na realização de entrevistas com gestores e professores e na visita a unidades da instituição. As reflexões aqui produzidas são parciais e resultaram das discussões realizadas no âmbito da equipe, ao longo de todo o processo da pesquisa.

Este texto está organizado em três partes principais. Na primeira, encontram-se situadas as principais implicações trazidas pelas mudanças no mundo do trabalho para o campo da qualificação profissional. Na segunda, discute-se como o Sistema S e, mais especificamente, o SENAI se colocaram historicamente como espaços de formação profissional no país, tendo em conta as principais mudanças sofridas ao longo desse processo. Isso para, em seguida, retomar o processo de constituição do SENAI na Paraíba, mais particularmente em Campina Grande, e as questões postas, a partir de tal iniciativa, em perspectiva histórica, de modo a situar mais claramente os desafios configurados atualmente.

Transformações no Mundo do Trabalho e novos desafios à Qualificação Profissional

Não obstante referências seminais à questão da qualificação dos trabalhadores no contexto do desenvolvimento do capitalismo industrial, trazidas pelos economistas clássicos e pela crítica marxista que se seguiu, foi somente com o surgimento da Sociologia do Trabalho, entre os anos 1940 e 1950, que tal questão tornou-se um objeto sistemático de estudos. O momento era de reestruturação da economia européia e de consolidação, a partir dos EUA, dos métodos tayloristas-fordistas de organização da produção. Pesquisadores como Georges Friedmann, Pierre Naville, Michel Crozier, Alain Touraine, embora sob prismas diversos - em boa medida, referenciados em conceitos derivados do pensamento de Marx, mas também de Weber e de outros autores clássicos -, voltaram-se para temas como: as novas tendências e o futuro das relações de trabalho; os efeitos da técnica, da mecanização e da automação sobre o trabalho; o parcelamento das tarefas e a fragmentação dos saberes, entre outros¹.

Considere-se que, no pós-guerra, sob a égide do paradigma fordista, conformaram-se sistemas nacionais de relações de trabalho, sobretudo na Europa Ocidental e nos EUA, voltados a uma regulação social da contratação e uso da força de trabalho pelas empresas. Nesses sistemas, desempenharam papel central o Estado e os acordos coletivos, resultando “na construção de uma estrutura de ocupações, que vinculava cada uma delas a um conjunto de funções e tarefas e a

¹ Ver, por exemplo, o estudo que se tornou referência a esse respeito, Friedmann & Naville (1973).

uma formação profissional (formal ou não) específica” (Dedecca, 1998, p. 272). Nesses termos, a qualificação profissional adquiriu um caráter social e passou a ser objeto de políticas públicas. Sob a ação reguladora dos Estados nacionais, estabeleceram-se sistemas nacionais de educação, encarregados da formação profissional inicial (em associação com a formação escolar), e a formação profissional contínua, realizada no âmbito das empresas (Dedecca, op. cit.).

Apesar dos ganhos sociais trazidos com tal modelo, certos estudos, como o de Braverman (1987), buscaram realçar o quanto o capitalismo, na sua fase “monopolista”, estaria levando a máxima taylorista da separação entre concepção e execução do trabalho às últimas conseqüências, de tal modo que daí não poderia resultar senão uma crescente desqualificação do trabalhador:

Para o trabalhador, o conceito de qualificação está ligado tradicionalmente ao domínio do ofício - isto é, à combinação de conhecimentos de materiais e processos com as habilidades manuais exigidas para desempenho de determinado ramo da produção. O parcelamento das funções e a reconstrução da produção como um processo coletivo ou social destruíram o conceito tradicional de qualificação e inauguraram apenas um modo para domínio do processo de trabalho a ser feito mediante e com o conhecimento científico, técnico e de engenharia do trabalho. Mas a extrema concentração desse conhecimento nas mãos da administração e suas organizações de equipes associadas fecharam essa via de acesso à população trabalhadora. O que se deixa aos trabalhadores é um conceito reinterpretado e dolorosamente inadequado de qualificação: uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva, ‘a velocidade como qualificação’ etc (Braverman, 1987, p. 375).

No entanto, na passagem dos anos 1970 aos 1980, em meio à crise do modelo taylorista-fordista, a introdução de inovações tecnológicas e organizacionais na produção, inaugurando o que para muitos tem se constituído em um novo paradigma produtivo, denominado *produção flexível* (Harvey, 1992), vem trazendo significativas mudanças no campo das relações de trabalho, particularmente no sentido de sua flexibilização.

Offe (1989) avalia que estaria havendo quatro grandes rupturas na estrutura institucional do trabalho assalariado “pretensamente unificado” da era fordista: a divisão vertical quanto à hierarquia funcional e às acentuadas diferenças na qualificação profissional entre os *core workers* (trabalhadores em tempo integral, com mais garantias, benefícios e melhores salários); a divisão entre mercados de trabalho internos (*core workers*) e externos (trabalhadores de empresas sub-contratadas, que não têm os mesmos benefícios); a ocorrência da produção de bens e serviços cada vez mais fora da órbita do trabalho assalariado formal, contratual (aumento do setor informal); e, por fim, as diferenças entre as formas de estruturação do trabalho

industrial e os serviços (a organização do processo de trabalho, a logística e a estratégia organizacional difeririam significativamente entre os dois setores).

Já para Castel (1998), o *Welfare State*, tido como uma resposta historicamente construída diante do risco à vulnerabilidade social no capitalismo liberal, estaria ingressando em um processo de desarticulação, quanto mais as formas de regulação constituídas em torno do trabalho perdem capacidade de integração. Seria a reedição da “vulnerabilidade de massa”, mesmo onde havia sido aparentemente superada.

Tais mudanças recolocaram o debate sobre a qualificação profissional sob outras condições, operando não só alterações de processos, mas também de sentidos. Destaque-se, quanto a isso, a emergência da noção de *competência*, que gradativamente ganhou relevância frente à noção, antes, como indicamos, amplamente disseminada, de *qualificação*.

Enquanto a noção de *qualificação* surgiu referenciada no paradigma fordista de produção, a noção de *competência* derivou da sua crise e substituição por um novo paradigma, o da produção *flexível*. No primeiro caso, demandava-se do trabalhador a capacidade de cumprir o que lhe fora prescrito, donde a qualificação exigida é parte da prescrição atribuída a cada posto de trabalho – havia, aqui, um realce social-coletivo e objetivo. No segundo caso, a demanda do sistema produtivo para o trabalhador passou a concentrar-se na capacidade deste em colaborar criativa e comprometidamente com a empresa no seu desafio de enfrentar eficientemente a crescente competitividade do mercado – o realce passou a ser mais presentemente no aspecto individual e subjetivo-motivacional. Em um contexto de crescente instabilidade das relações de emprego, ao trabalhador coloca-se, cada vez mais, a exigência de uma qualificação mais ampla, mais versátil e mais continuada, de modo a garantir melhores oportunidades de inserção em um mercado de trabalho mais exigente, mais restrito e submetido a uma dinâmica de mutações cada vez mais acelerada. Além do “saber fazer”, demanda-se do trabalhador o “saber ser” e o “saber agir”, entendidos como capacidades de se portar criativa e eficazmente, do ponto de vista da empresa, frente às situações que se apresentem como problema e àquelas que exijam respostas rápidas e inovadoras (Zarifian, 1995).

Para Schwartz (1998), teria ocorrido um “deslizamento” da centralidade da noção de qualificação para a de competência, e tal estaria relacionado a um processo no qual ocorre um deslocamento da noção de *trabalhar* para a de *gerir*, dando ensejo ao que denomina de “gestão de situação de trabalho”. Nesses termos, acrescenta o autor: “o registro do que parece hoje caber na ‘competência’ abrange um campo muito mais vasto, humanamente falando, do que os referentes mais circunscritos, precisos, estreitos, ligados a uma lógica de ‘postos de trabalho’, característica da linguagem da qualificação” (Schwartz, op. cit., p. 03).

O termo é polissêmico, seja nos seus usos anteriores, seja nas suas aplicações atuais². É inegável, no entanto, a sua capacidade de referenciar as novas políticas públicas na área da qualificação profissional. Basta ver a diversidade e importância de iniciativas quanto à “certificação de competências”³.

O que nos interessa realçar aqui é, sobretudo, o caráter de construção social das noções e práticas desenvolvidas, seja sob a égide do paradigma da qualificação, seja sob o da competência. Trata-se, em ambos os casos, de campos em disputa.

O ponto de partida de nossa abordagem, quanto a isso, é o de que as atuais transformações pelas quais vêm passando o mundo do trabalho envolvem discursos e práticas – embora contraditórios –, em geral referenciados em noções como “flexibilização do mercado de trabalho”, “competência”, “empregabilidade”, entre outras. Compõem, assim, um movimento que tem como base a substituição da regulação pública das relações de trabalho por uma regulação privada, realizada nos espaços das empresas, que se baseia na individualização crescente da relação entre estas e os trabalhadores (Dedecca, 1998).

Assimilação dos novos paradigmas do Trabalho e da Qualificação no Brasil e seus impactos no Senai

No Brasil, apesar do intenso processo de industrialização e urbanização pelo qual passou ao longo do Século XX, jamais se constituiu um Estado Social e um *pacto fordista* do modo como ocorreram nos países capitalistas centrais, senão aproximações na forma do Estado Desenvolvimentista e do “fordismo periférico”.

No que se refere à *qualificação profissional* empreendida como resposta às demandas suscitadas por tal processo, a iniciativa marcante foi a instituição do “Sistema S”, a partir da década de 1940⁴. Constituído em paralelo ao sistema público, o Sistema S foi destinado à gestão dos organismos sindicais patronais,

² Ver, por exemplo, considerações de Francesc Dobon, em “Pedagogia del excluidó” (Dobon, 2006).

³ Ver, a esse respeito, Manfredi (2006) e Antunes (2006).

⁴ O Serviço Nacional da Indústria - SENAI foi criado em 1942. O Serviço Social da Indústria - SESI, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC e o Serviço Social do Comércio - SESC foram instituídos em 1946. Em todos os casos, por decreto presidencial. Os demais “S” vieram depois: o Serviço Nacional de Aprendizagem da Agricultura - SENAR foi criado em 1976, extinto em 1988 e recriado em 1991; o Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes - SENAT e o Serviço Social do Transporte - SEST surgiram em 1993; o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas foi criado em 1990 (Manfredi, 2002).

mas custeado com recursos públicos. Conforme atestou Manfredi (2002, p. 183), particularmente o SENAI se constituiu na “maior rede de Educação Profissional formadora de força de trabalho para os diferentes setores empresariais, notadamente para as empresas do setor industrial, em seus diferentes ramos”.

Quanto à adoção de políticas públicas relacionadas ao tema do emprego no Brasil, trata-se de algo recente e se encontra em um estágio ainda bastante elementar de formulação e implementação. Basicamente, o primeiro programa governamental de formação profissional foi o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra – PIPMO, criado em 1963, submetido inicialmente ao MEC. O serviço de intermediação de mão-de-obra só começou a ser implementado com a criação do Sistema Nacional de Emprego – SINE, em 1975, quando o Ministério do Trabalho incorporou também o PIPMO. A instituição do seguro-desemprego só ocorreu na segunda metade dos anos 1980, fundamentalmente a partir da Constituição de 1988. Os programas de geração de emprego e renda adquiriram um caráter mais articulado e ampliado a partir de 1994⁵.

Mas, sobretudo a partir do início dos anos 1990, mudanças introduzidas nos campos da política de desenvolvimento e de gestão das relações de trabalho no Brasil conformaram um novo momento à discussão a respeito da *qualificação profissional*. Apesar da introdução dos Círculos de Controle de Qualidade na indústria automobilística no início dos anos 1980 e da introdução de inovações tecnológicas, particularmente nos segmentos mais dinâmicos da economia, no final da década, o fenômeno da *reestruturação produtiva* só ganhou impulso com a adoção, pelo país, no início da década de 1990, das políticas de liberalização do mercado, seguidas de privatizações de empresas estatais, da abertura do sistema financeiro, da política macroeconômica centrada no controle inflacionário e fiscal, da liberalização do câmbio e das medidas de desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho.

Ao longo dos anos 1990, o desemprego e a precarização do trabalho converteram-se em um dos mais graves problemas sociais do país, na forma de um “fenômeno de massa” (Pochmann, 2001). Ocorreu, na verdade, um agravamento de um quadro já dotado de características histórico-estruturais: a dualidade e a heterogeneidade do mercado de trabalho⁶.

⁵ Ver, por exemplo, Azeredo (1998a e 1998b) e Castioni (2002).

⁶ “Assim, os problemas da ‘modernidade’, decorrentes do novo paradigma tecnológico, da abertura dos mercados e da globalização financeira, se superpõem aos problemas do atraso (alto grau de informalização e de precariedade das relações de trabalho, desigualdade social, deficiências no sistema de proteção social, baixíssimo nível de escolaridade da força de trabalho etc.)” (Azeredo, 1998a, p. 125-126).

Na referida década, em particular, as políticas públicas de emprego resultaram (contraditoriamente e em processo), de um lado, das possibilidades institucionais derivadas da Constituição de 1988 e, de outro, da adoção da orientação de índole liberalizante na condução do país. O novo cenário teve uma relação direta com a constituição do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT e com a criação do Conselho Deliberativo do FAT – CODEFAT.

As políticas públicas de emprego, que foram formuladas de maneira mais sistêmica a partir do início da década de 1990, tiveram um caráter fundamentalmente *reativo*, diante do quadro de crise estrutural do emprego e como contraface da opção por uma política macroeconômica orientada prioritariamente para a estabilização monetário-fiscal⁷. Desenvolveram-se paralelamente ao tratamento dado pelo próprio governo à normatização das relações de trabalho, esta marcada, de um lado, conforme já tratamos, por sucessivas iniciativas no sentido da *flexibilização* e, de outro lado, por um esforço sistemático de desqualificação da proposição, apresentada pelas centrais sindicais, no sentido da constituição, no país, de um “sistema democrático de relações de trabalho”. Tais políticas resultaram de um processo contraditório, marcado, tanto por um claro esforço de desresponsabilização do Estado frente às políticas sociais, como por um diverso e difuso movimento, por parte da sociedade civil organizada, visando ampliar a participação quanto à formulação e gestão das políticas públicas.

O governo brasileiro, sob a influência de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, o BID, a UNESCO, a OIT, entre outros, trouxe para si a responsabilidade de empreender um conjunto articulado e sistemático de iniciativas, visando colocar sob novas referências a questão da *qualificação profissional*. Conforme Castioni (2002), a instituição, em 1995, do Plano Nacional de Educação Profissional - PLANFOR⁸, sob a coordenação do então Ministério do Trabalho - MTb⁹, teria sido o veículo introdutor de novos “conceitos”. A partir da regulamentação do FAT, em 1990, o Governo Federal, através do

⁷ “Desde os anos 1990, a postura oficial do governo de desvincular as questões relativas à geração de emprego da política macroeconômica, marcada pela rápida e pouco seletiva abertura comercial, pela forte dependência de financiamentos externos, tem sido um dos fatores decisivos para a adoção de um tipo de política social com caráter reativo, voltada basicamente para a correção pontual das distorções do mercado de trabalho” (Dieese, 2001, p. 260).

⁸ Que, em 1999, passou a denominar-se Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, conservando a mesma sigla; e, em 2003, com o novo governo, passou a denominar-se Plano Nacional de Qualificação, sob a nova sigla PNQ.

⁹ Atualmente denominado por Ministério do Trabalho e Emprego - MTE.

MTb, retomou a iniciativa no campo da política pública de qualificação profissional. Em 1993, tiveram início ações voltadas à qualificação profissional dos beneficiários do seguro-desemprego e funcionários do SINE. Mas, foi só em 1995 que o PLANFOR foi instituído.

A reforma do ensino técnico, operada em consonância com a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB, através do Decreto Lei 2208/97, configurou uma nova institucionalidade para a educação profissional no país, tornando mais enfática a separação entre formação geral e formação tecnológico-profissionalizante. Além da educação tecnológica e da educação técnica, o novo modelo prevê a educação profissional básica - voltada, sobretudo, aos desescolarizados e desempregados -, que passou a ser operacionalizada fundamentalmente através do PLANFOR¹⁰.

Os programas que compuseram o PLANFOR, ao longo de sua vigência, entre 1995 e 2002, tanto no âmbito nacional como estadual, foram executados através de parcerias com terceiros, incluindo o “Sistema S”, as centrais sindicais, ONGs, entre outros. Segundo Pochmann (1999), apoiando-se em dados do Ministério do Trabalho, enquanto as Escolas Técnicas contaram com 700 mil alunos, em 1996, o “Sistema S” atingiu 3 milhões e o PLANFOR, 1,1 milhão¹¹.

Para Affonso (2001), o PLANFOR tem sido um exemplo da aplicação dos princípios liberais da *focalização*, descentralização e transferência de responsabilidade das políticas sociais para o campo privado. Na avaliação de Ferretti (1999, p. 13):

Assim, o Estado, o empresariado e a sociedade civil, via ONGs, dão respostas ao desemprego oferecendo cursos de formação. Ora, de um lado, isso parece muito interessante, porque afinal de contas pode revelar uma certa preocupação social. Mas, com o que se oferece em boa parte desses cursos, os indivíduos pouco escolarizados e subempregados ou desempregados dificilmente conseguirão situar-se consistentemente no mercado. Além disso, tal tipo de estratégia tende a transferir às pessoas a culpa por não terem emprego, ao deixar subentendida a mensagem de que, se apesar de todo o empenho do Estado, da sociedade civil e dos empresários, nada resultou, então a responsabilidade não é social, mas individual.

¹⁰ Ver, a respeito da avaliação do Planfor, Prestes (2006) e Costa (2006).

¹¹ “O programa desde a sua origem tinha o propósito de atender os trabalhadores desempregados, visando elevar a escolaridade e cuja meta era articular, através da ampla rede de formação profissional existente no País, 20% da População Economicamente Ativa – PEA até o ano 2000, meta esta que foi postergada para 2002, por meio da Resolução n. 194/98” (Castioni, 2002, p. 213).

O PLANFOR foi concebido a partir de três idéias-força: as noções de *competência*, de *empregabilidade* e de *parceria*. No que diz respeito à concepção de qualificação, sobressaiu no âmbito do PLANFOR a noção de *competência*. Associada que está ao paradigma da *produção flexível*, tal conceito foi evocado como base para a promoção de uma noção de qualificação que tornasse o trabalhador capaz de “compreender, antecipar-se e resolver os problemas de sua função na empresa” (Araújo, 2000, p. 57). Além do saber “fazer”, para o qual os trabalhadores eram preparados no âmbito do paradigma fordista de qualificação, a esse deveria ser acrescido o saber “ser” e o saber “aprender”¹².

Assim ancorado, o PLANFOR se manteve fundamentalmente omissivo quanto ao que o termo *competência* sugere a respeito da nova realidade do mundo do trabalho, se alinhando às visões excessivamente otimistas sobre os novos perfis profissionais demandados pelo mercado de trabalho, quando o que vem prevalecendo, particularmente em países como o Brasil, em contraste com cada vez mais restritos núcleos de trabalhadores com vínculos mais estáveis, remuneração diferenciada e melhor qualificação, é um quadro de crescente precarização e desemprego¹³, em um contexto já marcado estruturalmente pela segmentação, baixa escolaridade e elevada informalidade¹⁴.

No que concerne ao entendimento, proposto pelo PLANFOR, sobre o sentido último da política de qualificação, ganhou destaque, associado ao conceito de *competência*, o discurso da *empregabilidade*, sobretudo no primeiro mandato de FHC:

¹²“Delinca-se neste contexto um novo perfil e um novo conceito de qualificação, que vai além do simples domínio de habilidades manuais e/ou disposição para cumprir ordens (...) O novo perfil valoriza traços como participação, iniciativa, raciocínio, discernimento, informação. Busca-se pessoas com iniciativa, capacidade de decidir e agir em face de imprevistos ou eventos aleatórios – que são tanto mais freqüentes quanto mais modernas, integradas e informatizadas as empresas” (MTE/SPPE/DEQP, 2001, p. 54).

¹³“As mudanças produtivas que se processam na economia brasileira demandam, de fato, a implementação de ações que visem combater o baixo perfil de qualificação da força de trabalho nacional (...) Entretanto, cabe perguntar sobre a funcionalidade dos programas propostos em um contexto onde as empresas pouco privilegiam os programas de qualificação e os novos métodos de gestão de mão-de-obra (...) Mesmo nos períodos de recuperação do nível de atividade, não se verifica um desempenho mais positivo do nível de emprego, observando-se uma crescente divergência entre esse e o ritmo da atividade econômica (...) Se mantido esse comportamento das empresas, será difícil vislumbrar um papel mais efetivo das políticas de qualificação e de seus efeitos sobre o desemprego e a qualidade de emprego dos trabalhadores” (Dedecca, 1998, p. 290-291).

O emprego dos anos 90 tem um novo conceito: a empregabilidade, conjunto de conhecimentos, habilidades, comportamentos e relações que tornam o profissional necessário não apenas para uma, mas para toda e qualquer organização. Hoje mais importante do que apenas obter um emprego é tornar-se empregável, manter-se competitivo em um mercado em mutação. Preparar-se, inclusive, para várias carreiras e diferentes trabalhos – às vezes, até simultâneos (MTb/Sefor, 1995, p. 12).

O problema do emprego/desemprego foi, assim, formulado essencialmente, não como uma “questão social” (Castel, 1998), mas como uma questão de natureza técnico-administrativa, remetida ao plano individual, cabendo ao trabalhador individualmente, através da *requalificação profissional*, adequar-se às exigências do *mercado* e, com isso, tornar-se “empregável”. Ao Estado caberia, nessa equação, tão somente oferecer oportunidades a cada um, através, sobretudo, de programas de educação profissional.

Ora, essa noção foi gestada justamente em um contexto no qual a questão do desemprego ganhava uma dimensão ímpar de drama social. Negado como *questão social*, perde significado como questão *pública*, passando a ser inserido na perspectiva da *desresponsabilização* do Estado, e da sociedade, para com essa problemática, assim como na perspectiva do esvaziamento do *trabalho*, da *educação* e da *qualificação* como direitos¹⁵. Corrobora, assim, sem assumi-la explicitamente, uma percepção de fundo *privatizante* de tais políticas.

Tal concepção adquiriu concretude institucional, organizacional e operacional através da idéia de *parceria*. O discurso da *parceria* ganhou evidência no contexto da Reforma do Estado, operada particularmente pelo governo FHC. Derivou da compreensão de que a *crise do Estado* é uma crise de natureza fiscal e está relacionada

¹⁵Nas palavras de Gentili (1999, p. 88-89), “a tese da empregabilidade recupera a concepção individualista da teoria do capital humano, só que acaba com o nexos que aquela estabelecia entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social; as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é, de fato, um investimento em capital humano individual); só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende hoje de uma maior e melhor integração de todos à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social) (...) ‘Empregabilidade’ não significa, então, para o discurso dominante, garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis, alguns sobreviverão, outros não (...) Nesse sentido, o discurso da empregabilidade tem significado uma desvalorização do princípio (teoricamente) universal do direito ao trabalho e, de forma associada, uma revalorização da lógica da competitiva inter-individual na disputa pelo sucesso num mercado estruturalmente excludente”.

ao esgotamento da “estratégia estatizante” de intervenção do Estado e da forma “burocrática” de administrá-lo. Compôs um esforço, que apontava, de um lado, para a *privatização* daquelas atividades concebidas como passíveis de serem “controladas pelo mercado” e, de outro, para a *descentralização* na execução de serviços sociais de educação, saúde, cultura, pesquisa científica. Nesse caso, através de um setor “público não estatal” (ou Terceiro Setor). As instituições não estatais passaram a ser solicitadas a participarem da execução de serviços sociais, em um contexto de crescente retração do Estado no que concerne a financiamento e a gestão dos serviços públicos (Dain & Soares, 1998).

Entretanto, a idéia de *parceria* também estava relacionada às conquistas sociais e políticas dos anos 1980 e 1990, particularmente quanto à ampliação de espaços de participação na forma de conselhos e fóruns públicos, entre os quais se destacam o CODEFAT e as comissões estaduais e municipais de emprego/trabalho. Dessa maneira, em programas como o PLANFOR, a noção de *parceria* se colocou ambigualmente associada às idéias de *cidadania*¹⁶, *privatização*, *descentralização*, *público não-estatal*, *participação da sociedade civil*¹⁷.

A noção de *competência* foi o elemento de referência que imprimiu um determinado sentido à idéia de qualificação adotada conceitualmente no âmbito do PLANFOR. Entretanto, não significou, isso, que tal noção tenha informado os conteúdos dos programas – em geral, voltados para aqueles segmentos colocados fora do núcleo mais restrito do mercado de trabalho. O discurso da *empregabilidade* foi o elemento que orientou tal política pública quanto aos seus propósitos finais – seja no que se refere ao que, de fato, se colocou como objetivo, seja no que diz respeito ao que procurou suscitar como expectativa do público ao qual se destinou. A idéia de *parceira*, trabalhada, sobretudo, no sentido de

¹⁶Particularmente através da referência “cidadão produtivo”: “O cidadão produtivo é aquele capaz de apreender e gerir a realidade que tem como regra a transitoriedade permanente” (MTE/Sefor, 1998, apud Affonso, 2001, p. 70). Conforme Castioni (2002, p. 213), o termo “cidadão produtivo” procura contemplar “a palavra cidadania reivindicada pelos trabalhadores e a competitividade dos empresários”.

¹⁷Conforme Vilmar Faria (apud MTE/SPPE/DEQP, 2001, p. 56), o Governo FHC tinha como princípios organizadores de sua estratégia de desenvolvimento social para o país: a) “igualdade de oportunidades no ponto de partida, entendendo por isso um papel estratégico do setor público na oferta de serviços”; b) “avaliação do custo e efetividade das políticas e programas sociais”; c) “descentralização e flexibilidade, em face das dimensões e heterogeneidade do país”; d) “participação, como forma de controle público sobre as políticas sociais”; e) “parceria entre União, Estados e Municípios, entre governo e sociedade civil, assumindo a impossibilidade de o Estado enfrentar sozinho a complexidade da questão social no Brasil”.

repassar responsabilidades de execução a instituições terceiras, foi, por sua vez, aquilo que cimentou, de um ponto de vista organizativo-institucional, tal projeto. *Competência, empregabilidade e parceria* mostraram-se, com a experiência do PLANFOR, elementos plenamente combináveis, sob certa perspectiva.

Conforme o debate que vinha sendo travado na sociedade a respeito do novo momento da *qualificação profissional*, desde o início da década de 1990, as novas referências discursivas vão impregnando, embora com ambigüidades, nuances, contradições, não só os agentes governamentais, mas também os representantes empresariais e até mesmo as lideranças sindicais (Castioni, 2002).

A discussão pública ganhou novos contornos com a instituição do Plano Nacional de Qualificação (PNQ), em 2003, em substituição ao PLANFOR. Partindo da crítica ao período anterior, o PNQ propôs mudanças nos planos político, institucional, conceitual, pedagógico, ético e operacional (MTE/SPPE/DEQ, 2003). Sobretudo, realçou a noção de qualificação como construção social, questionou o discurso da “empregabilidade” e buscou centrar o entendimento da política pública de qualificação profissional na perspectiva dos *direitos sociais*. Estabeleceram-se, no entanto, não só descontinuidades, mas também continuidades. Manteve-se, com isso, como um campo em disputa¹⁸.

No que se refere ao Sistema ‘S’, em particular, que hoje atua nos níveis básico, técnico e tecnológico da formação profissional, em todo o território nacional e envolvendo os diversos setores da economia do país, mantém-se como um ator de destaque nas discussões e experimentações que o atual momento tem suscitado no campo da *qualificação profissional*. Vem buscando, através de várias iniciativas, adequar-se à nova situação.

O SENAI foi criado para fazer frente a uma situação de crescente carência de operários especializados, especialmente causada pela expansão e diversificação da atividade industrial, desencadeadas a partir dos anos 1930. Estava configurada, naquelas circunstâncias, de um lado, a necessidade de uma crescente racionalização técnica do processo produtivo e das relações de trabalho e, de outro, a construção de um novo projeto hegemônico para o país, o qual requeria a socialização das novas levas de trabalhadores assalariados através de uma representação social assentada na percepção do desenvolvimento industrial como conveniente a todos. Conforme Manfredi (2002, p. 204), a formação do SENAI atuou simultaneamente nessas duas perspectivas. Segundo essa autora, para os críticos da experiência do Sistema S,

¹⁸Ver a respeito, por exemplo, Veras de Oliveira (2005).

...sua formação teria uma orientação muito mais tecnicista do que tecnológica e voltada para as necessidades conjunturais do mercado de trabalho e dos setores produtivos. Assim sendo, serviria de canal de divulgação de uma visão de mundo, de trabalho e de educação ideologicamente orientada pela ótica patronal.

Ao mesmo tempo, é evidente o quanto o Sistema S converteu-se, desde sua fundação, na maior rede de formação profissional do país e da América Latina, ministrando cursos regulares e livres, técnicos e de especialização, em suas próprias escolas, nas empresas e nos sindicatos.

Mas sua trajetória precisou ir se adaptando às transformações econômicas e políticas ocorridas na sociedade brasileira. Citando Cunha (2000), Manfredi (2002, p. 183-184) observa três fases nessa trajetória:

...a primeira, nos anos 50 e 60, com a expansão da industrialização para a indústria de base, quando as iniciativas relativas às atividades de aprendizagem se tornaram insuficientes e foram se criando outros cursos de curta duração, denominados de treinamento, que chegaram a ser o foco de sua atuação, sem o desmonte dos cursos de aprendizagem. Na segunda, nos anos 70, por razões ligadas antes à política educacional do que ao setor produtivo, foi a vez de outra ponta: cursos técnicos de nível médio tiveram de ser criados, voltados para certas especialidades. E na terceira, a partir do final dos anos 90, podem-se apontar tanto fatores ligados aos processos de reestruturação da economia e aos processos produtivos na indústria quanto à política educacional, à criação de cursos de nível superior e, como veremos, de novos programas de consultoria e assessoria, indo, portanto, além da educação.

Para Manfredi (2002), com os novos ares políticos trazidos pelo processo de redemocratização do país, dos anos 1970 aos 1980, e com as mudanças introduzidas no padrão tecnológico e organizacional da produção, dos anos 1980 aos 1990, configurou-se um novo contexto para o mundo do trabalho, diante do qual o SENAI se viu pressionado a adaptar-se. De um lado, encontra-se sob a necessidade de atender as novas exigências de qualificação colocadas pelo mercado, cada vez mais marcadas por aspectos como agilidade, dinâmica, flexibilidade, multifuncionalidade, heterogeneidade. De outro, por meio de pressões sociais oriundas da contradição entre o caráter público do seu financiamento e o caráter privado de sua gestão, vê-se sob a necessidade de responder a tais pressões, ajustando o discurso, reestruturando-se e orientando sua atuação institucional.

Assim como a orientação da reforma do sistema de ensino se deu muito vinculada a diretrizes de organismos internacionais, estes também se voltaram para o Sistema SENAI, apontando nele uma estrutura inadequada às novas necessidades do mercado brasileiro. A opção adotada foi a de realizar uma reforma institucional (Mores, 1999). Diante de tal cenário, atuando como um agente importante que

vem influenciando essas condições, o Sistema S, e particularmente o SENAI, vem operando adequações no seu projeto institucional. Segundo Mores (1999, p. 75):

Algumas das transformações mais significativas dizem respeito à progressiva extinção da modalidade de aprendizagem, à concentração de esforços na formação de técnicos, à instalação de cursos de curta duração e ao investimento em atividades de assessoria técnica às empresas.

Ao SENAI coube ajustar melhor seus cursos ao mercado de trabalho, com maior flexibilidade institucional, com a incorporação de habilidades comportamentais na formação da força de trabalho e com a reestruturação dos currículos.

Como consequência desses ajustes, a partir de meados de 1990, o SENAI vem diversificando suas ações, agora estruturadas em três eixos principais: (1) Assistência Técnico-Tecnológica, nas áreas de processo, produção, qualidade e segurança no trabalho e de Informação Tecnológica (serviços vendidos por consultoria ou parceira); (2) Pesquisa Aplicada e; (3) Qualificação Profissional, definindo os cursos conforme a atual estrutura do ensino brasileiro para a educação profissional: no nível tecnológico-superior, oferecendo cursos de graduação em tecnologia gráfica, mecatrônica, tecnologia ambiental, tecnologia gráfica e vestuário; no nível técnico, correspondente ao ensino médio, o SENAI vem oferecendo cursos nas áreas de construção civil, gestão de processos industriais, informação, química, telecomunicações, transporte sobre trilhos e indústria (mecânica, metalúrgica, automobilística, gráfica, vestuário etc.); e no nível de formação profissional básica, no qual se concentra o seu maior número de ação, vem operando com três modalidades:

» Cursos de Aprendizagem Industrial, com carga horária variável entre 800 a 2200 horas, destinados a menores entre 14 e 18 anos que tenham concluído o ensino fundamental; propõe-se a inserir o aprendiz em estágio profissional em empresas;

» Cursos de curta duração (08 a 250 horas): são denominados de qualificação¹⁹, especialização, treinamento, aperfeiçoamento e atualização profissional; não requerem, em geral, nível formal de escolaridade e são serviços vendidos para os empresários ou abertos à população na forma de cursos não-gratuitos, o que difere da modalidade de aprendizagem;

» Cursos de educação à distância não-presencial; são eles: desenho técnico, matemática básica e financeira, mecânica, dentre outros.

¹⁹O termo usado pelo SENAI para qualificação refere-se fundamentalmente a cursos de curta duração, treinamentos técnicos rápidos.

Para a efetivação de seus serviços, o Sistema SENAI possui uma vasta rede escolar que inclui Unidades Fixas, num total de 428 (compreendem basicamente: Centros de Tecnologia, Centros de Educação Profissional, Centros de Treinamentos, Unidades de Treinamentos Operacional), e Unidades Móveis (316), totalizando 744 unidades SENAI espalhadas por todo o país²⁰.

Antes de passarmos a uma abordagem sobre os resultados da pesquisa a respeito da trajetória histórica e desafios atuais do SENAI na Paraíba, cabe algumas considerações sobre como o processo de integração do Nordeste à industrialização brasileira trouxe desafios especiais à qualificação profissional e, como consequência, ao Sistema S.

A integração subalterna da economia nordestina e paraibana e algumas hipóteses sobre o papel histórico do Senai na região

Ao longo do século XX, com a industrialização do país, operou-se o aprofundamento das disparidades e desigualdades regionais. O Centro-Sul (principalmente São Paulo) consolidou-se como centro dinâmico do novo modelo do desenvolvimento econômico, passando a concentrar os investimentos em detrimento, sobretudo, do Norte e Nordeste do país.

Estudos como o de Oliveira (1977) nos ajudam a perceber a lógica de acumulação e reprodução do capitalismo no Brasil, especialmente com um desenvolvimento industrial desigual:

A especificidade particular de um tal modelo consistiria em reproduzir e criar uma larga periferia onde predominam padrões não-capitalísticos de relações de produção, como forma e meio de sustentação e alimentação do crescimento dos setores estratégicos nitidamente capitalistas, que são a longo prazo a garantia das estruturas de dominação e reprodução do sistema (Oliveira, 1987, p. 44).

Da redefinição espacial operada por tal processo, surge, no país, a Questão Regional Nordestina, aqui entendida como a consolidação do Centro-Sul irradiador de capital, região de crescimento, desenvolvimento e modernizações, concentrando os setores mais dinâmicos da economia. O Nordeste passa a assumir, dentro do sistema capitalista nacional, a função de fornecedor de mão-de-obra e de matéria-prima para as indústrias do Sudeste (Oliveira, 1977).

Identificada como região atrasada, possuidora de um lento crescimento econômico, originário de uma base produtiva tradicional e de fraco dinamismo, o Nordeste passou a ser pensado pelo planejamento econômico do Estado

²⁰Ver: www.senai.br.

Brasileiro notadamente como uma região a ser integrada pela industrialização. Sob tal referência foi criada a Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE, em 1959²¹, responsável por articular uma série de políticas públicas de incentivos fiscais (FINOR), de combate à seca (DNOCS), de crédito público (BB, BNB, BNDES), cuja proposta central era incentivar a industrialização do Nordeste com o propósito de superar as dificuldades geradas pela velha economia agro-exportadora. Acreditava-se, com isso, promover a integração dos espaços econômicos numa base ou sistema nacional (Oliveira, 1987).

Para Oliveira (1977), os impulsos da criação da SUDENE e de sua condução devem ser buscados numa abordagem que capte o contexto econômico, político e social do próprio Nordeste e do país. Numa palavra, buscando no conflito de classes as respostas para tal empreendimento. No choque entre forças sociais tradicionais (oligarquias agrária e burguesia agroindustrial regional) e a burguesia internacional-associada do Centro-Sul, na operação de um tenso movimento, capturou a SUDENE, beneficiando-se de isenções e incentivos para a acumulação e reprodução expandida do capital industrial, setor dinâmico e estratégico do novo modelo econômico hegemônico no país.

De fato, a ação planejada e de incentivo da SUDENE gerou um forte dinamismo na região, atrelando-a à dinâmica da economia nacional, sob a égide da expansão capitalista do Centro-Sul. Com isso se superou uma situação de economia regionalizada e desarticulada, entretanto não sem reafirmarem-se as posições centro-periferia, com novas desigualdades e desníveis inter e intra-regionais. Numa palavra, não se homogeneizou nem o espaço econômico nacional, nem tampouco as estruturas produtivas distribuídas no espaço regional.

Conforme Araújo (2000), o novo parque industrial nordestino foi constituído a partir de pólos econômicos. Daí resultou uma relativa perda de posição e importância industrial do Estado de Pernambuco e uma maior pujança de Estados como Bahia, Maranhão e Ceará. Produziram-se, de outra parte, subespaços de “isolamento relativo”, caracterizados por uma baixa dinâmica comercial e industrial, como os casos do Rio Grande do Norte, Alagoas e Paraíba.

Para Araújo (2000), que analisa esse contexto ao longo das décadas de 1960 até 1990, baseada em dados da própria SUDENE e do IBGE, o Nordeste passou de uma região cuja indústria assentava, sobretudo, na produção de bens de consumo não-duráveis, tais como têxteis e alimentícios, para uma base industrial orientada para a produção de bens intermediários.

²¹Tendo existido até 1998, quando foi extinta sob o Governo de Fernando Henrique Cardoso, foi recriada no Governo Lula, em janeiro de 2007.

Como referências dessa nova estrutura produtiva, destacam-se os pólos econômico-industriais de Camaçari- BA (Petroquímico), de Sergipe (Fertilizantes), de Alagoas (Complexo Salgema) e do Maranhão (Complexo Minero-Metalúrgico). Além desses, emergiu o pólo têxtil e de confecções de Fortaleza, como resultado da articulação de capitais internacionais e do Centro-Sul com a indústria tradicional local. Assim como, os novos pólos agroindustriais do Vale do São Francisco-BA, do Sul do Maranhão e do Piauí, do Oeste da Bahia e do Vale do Açu-RN.

Esses pólos industriais e agro-industriais, que produzem atividades econômicas modernas, as chamadas indústrias incentivadas da SUDENE, mas que, ao mesmo tempo, coexistem e combinam-se organicamente com a rigidez das velhas estruturas políticas (oligarquias tradicionais) e estruturas também envelhecidas de organização econômico-sociais, nos oferecem a constatação, segundo Araújo (2000), da permanência de diferenças espaciais dentro da própria região, revelando uma região portadora de crescente heterogeneidade, complexidade e dinâmica.

Ainda conforme Araújo (2000), as ações da SUDENE na região acabaram gerando implicações econômico-industriais orientadas, basicamente, em dois sentidos. Primeiramente para o questionamento da divulgada visão do Nordeste como “*problema da seca, da miséria e do atraso*”, na medida em que, com o surgimento de sub-regiões, de pólos de crescimento, de maior fluxo de capitais inter-regionais e internacionais, essa Região passou a assumir um papel de maior importância no conjunto da indústria nacional, mostrando um forte dinamismo industrial e comercial, crescimento esse que teve como “principal agente econômico o Estado, na medida em que este agiu investindo, produzindo, incentivando, criando infraestrutura econômica” (Araújo, 2000, p. 166).

Por outro lado, e ao mesmo tempo, tal política teve seus efeitos na dimensão social, ou seja, tal crescimento econômico, via industrialização, combinado com a permanência de estruturas sócio-econômicas e espaciais tradicionais (emblemático o caso da rígida concentração agrária na região) acabaram por reproduzir e aprofundar as desigualdades intra-regionais e sociais. Em outras palavras: “a pobreza continua a ser uma das marcas mais importantes do Nordeste, quando vista no contexto nacional. É um traço antigo que o dinamismo econômico das últimas décadas não conseguiu alterar significativamente” (Araújo, 2000, p. 166).

Fontgalland (2006), em estudo sobre a economia paraibana, envolvendo o período 1986 e 2002, observa que, apesar da predominância dos ramos tradicionais no setor industrial (alimentos e bebidas, têxtil e confecções, calçados, gráfico), vem surgindo uma tímida indústria dinâmica de minerais não-metálicos,

de artigos de borracha e plásticos, assim como uma tendência pelo interesse na química fina (cosméticos) e eletrônicos. Todavia, o setor econômico que se destacou ao longo da década de 1990, com uma média de participação de 62,8% do PIB estadual, foi o terciário, ou seja, o comércio e os serviços. Esse setor ainda foi o responsável, aliado à administração pública, pela maior parcela do emprego formal gerado no período de 1986 a 2001. De modo que o mercado de trabalho paraibano, historicamente caracterizado por traços de baixos níveis de escolaridade e de qualificação profissional, por trabalho precário e elevado contingente de mão-de-obra na informalidade, mantém-se com tais características (Fontgalland, 2006).

Segundo Targino *et alii* (2006), há uma tendência marcante de absorção da força de trabalho no setor de serviços, no mercado paraibano, que deve ser entendida como ligada a um contexto mais amplo de transformações não só regionais (com o fenômeno da desconcentração industrial, ou seja, a re-localização de unidades produtivas incentivadas pela Guerra Fiscal²²), mas, sobretudo, ligado ao processo de abertura comercial, liberalização e desregulamentação de mercados em contexto Global.

No caso particular de Campina Grande, houve um primeiro período de expansão econômica ligado intimamente às atividades agro-exportadoras regionais, justamente com a instalação do tronco ferroviário, em 1906, que subsidiou a expansão da produção e comercialização do algodão. Essa transformação também colocou Campina Grande na posição de importante entreposto comercial, um pólo de venda de produtos no atacado e no varejo (Xavier, 1990). Até 1960, ocorreu uma profunda transformação econômica na cidade, com a instalação de indústrias de produtos alimentícios, de extrativismo vegetal, de couro, peles e produtos similares, indústrias do ramo têxtil, assim como indústrias metalúrgicas (Carvalho *et alii*, 1996).

Tais circunstâncias históricas elevaram a cidade a uma condição de destaque na economia da Paraíba, tornando-a mais apta a receber a primeira unidade do SENAI no Estado. Com a transição para uma economia nacional integrada (em decorrência da nova dinâmica de integração dos espaços locais com o centro da economia nacional), na qual, como vimos, a SUDENE atuou decisivamente, Campina Grande sofreu os impactos (1960-1990) da perda de sua função atacadista (Araújo, 2000).

²²Na qual a Paraíba vem participando com o CINEP (Companhia de Desenvolvimento do Estado da Paraíba). Esta vem operando com a política de incentivos fiscais: isenção de ICMS legalizados no FAIN (Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Industrial da Paraíba).

Atualmente, Campina Grande vem despontando como centro turístico de eventos, além de vir destacando-se pelo dinamismo de atividades de base tecnológica, com o *tecno-pólo* de produção e exportação de software, no qual se destacam as ações combinadas entre o Parque Tecnológico da Paraíba, o Sistema S (com o Centro Tecnológico Couro-Calçadista) e a UFCG.

É sob tal perspectiva que procuramos compreender a trajetória do SENAI na Paraíba, com destaque para as transformações recentes pelas quais vem passando.

A trajetória histórica do Senai na Paraíba e seus desafios atuais

Para compreendermos a trajetória do SENAI na Paraíba e as inflexões conceituais e organizacionais pelas quais vem passando nas últimas duas décadas, é preciso abordá-la historicamente, considerando-a sob uma perspectiva de inserção que não poderia deixar de dialogar com as especificidades sócio-históricas da região. Ou seja, o SENAI estabeleceu-se no espaço local operando com uma diversidade de ações, ao mesmo tempo atendendo as funções nacionalmente determinadas e outras funções suscitadas à medida que se foi inserindo na realidade local.

Quanto a isso, o livro-memória *Uma escola e algo Mais*, de Lopes (2004), assim como seu próprio depoimento como importante ator social e histórico da trajetória do SENAI de Campina Grande, são importantes fontes de reconstituição desse processo. Os utilizaremos, aqui, como referências principais, sempre os confrontando com outras evidências.

Conforme tais fontes, a primeira unidade do SENAI no Estado da Paraíba foi instalada em Campina Grande, com a construção do prédio localizado no atual bairro da Prata, no ano de 1950. Aí foram instalados a Escola de Aprendizagem do SENAI²³ e o Departamento Regional do SENAI da Paraíba, em 1952. Naquele momento, já funcionavam o SENAI-PE, o SENAI-AL, o SENAI-CE e o SENAI-MA.

O contexto sócio-econômico nacional se orientava sob uma dinâmica de industrialização, colocando a exigência de uma resposta à altura das demandas de preparação de mão-de-obra qualificada para a ocupação de postos de trabalho no setor mais dinâmico da indústria. No âmbito local, Campina Grande concentrava o maior número de estabelecimentos industriais no Estado, mas

²³Em 1987 a Escola passou a denominar-se Centro de Formação Profissional Prof. Stenio Lopes. Com a reforma do sistema de ensino nacional ocorrida em meados dos anos 1990 (LDB/96), passou a chamar-se Centro de Educação Profissional Prof. Stenio Lopes - CEPSL-SENAI.

com um tipo de indústria muito incipiente. Sobretudo, afirmava-se como importante entreposto comercial de porte meso-regional.

Até 1957, a unidade local do SENAI contava com um edifício principal, os blocos que abrigavam as oficinas de ajustagem mecânica, uma oficina de tornearia mecânica, uma oficina de mecânica de motores de automóveis, outra de marcenaria e um terreno anexo à Escola que funcionava como criadouro²⁴.

Naquela ocasião, eram ofertados cursos de qualificação profissional nas áreas de Mobiliário, Mecânica e Manutenção de Veículos Automotores, que funcionavam na modalidade de *aprendizagem industrial*, com aulas distribuídas em um turno de quatro horas, que contemplava a educação geral (ciências físicas e naturais, matemática, português e desenho técnico), e mais um turno de quatro horas para a educação profissional, com a prática nas oficinas. Estimativas de Lopes (2004) apontam, sobre tal período, para um total de 50 a 60 alunos aprendizes com idade entre 14 a 16 anos, estudando em regime de internato.

Tomando posse na direção da Escola de Aprendizagem e do Departamento Regional da Paraíba, em 1957, Stenio Lopes tornou-se um dos mais importantes personagens dessa trajetória. É sob sua condução (até final da década de 1980) que o SENAI de Campina Grande e da Paraíba passará por marcadas mudanças.

Nesse período, o SENAI de Campina Grande vivia uma realidade singular. O ambiente inspirava uma “mentalidade rural”, diferenciando-se do seu caráter de órgão por excelência do setor industrial. Era das localidades circunvizinhas e até de outras mais distantes que vinham os que iriam tornar-se alunos internos-aprendizes do SENAI-CG. Tais alunos enxergavam no internato gratuito uma oportunidade para possibilitar sua formação educacional. Esse não era um procedimento comum no SENAI, que mantinha regimes de internatos apenas em situações nas quais os aprendizes fossem enviados pelas empresas industriais. Focalizado em preparar mão-de-obra para a indústria e empreender uma mentalidade voltada para o trabalho industrial, a direção do SENAI na Paraíba, ao longo do período de 1960-80, extinguiu o sistema de internato.

O curso de Aprendizagem Industrial foi mantido como principal ação estratégica, porém modificada em sua estrutura, já que pela contingência de recursos financeiros e ênfase na preparação profissional, as aulas e os conteúdos da educação geral foram cortados e acrescentados a orientação educacional, o serviço social e o setor de psicologia, como serviços complementares à formação dos alunos. Além dessa modalidade de curso de Qualificação Profissional, foram criados cursos de curta-duração noturnos destinados ao

²⁴Posteriormente cedido ao SESI para a construção do atual Clube do Trabalhador.

público adulto, pautados na noção de treinamento. Ou seja, o SENAI-CG “oferecia um treinamento, uma iniciação profissional. As pessoas que participavam de tais cursos não deviam ser considerados alunos ou estudantes, e sim pessoas que aprendiam, em curto espaço de tempo, as práticas básicas de um ofício” (Lopes, 2004, p. 92).

No que se refere às áreas profissionais priorizadas pelas atividades do SENAI na Paraíba, seria inevitável a configuração de uma situação-problema: dado o caráter tradicional e periférico da economia local, em contraste com a natureza das demandas que resultaram no projeto do SENAI a partir do Sudeste do país (centradas numa economia industrial de base dinâmica), estabeleceu-se uma discrepância entre as demandas e orientações determinadas pela Direção Nacional e as necessidades e demandas da realidade local. Nas palavras de Lopes (2004, p. 48):

...os critérios inicialmente formulados em São Paulo segundo os quais o SENAI atendia à demanda de nova mão-de-obra para o crescimento industrial e à necessidade de reposição da mão-de-obra dispensada ou perdida por vários motivos, não se aplicavam às regiões Norte e Nordeste naquelas décadas de 50, 60 e 70.

A posição prevalecente no SENAI local foi a de atender prioritariamente as expectativas do SENAI Nacional, mantendo uma agenda de cursos centrados nos “ofícios básicos” ou “estratégicos”, que compreendiam as áreas de metal, madeira e eletricidade, voltados fundamentalmente para montagens e reparações. Mas, de outra parte, empreender algumas iniciativas, embora tímidas, no sentido de atender demandas específicas das indústrias locais. É certo que a absorção dos egressos do SENAI-CG no mercado local, naquele período, esbarrava nas limitações de um parque industrial restrito e predominantemente tradicional. Lopes (2004) constata que boa parte dos melhores alunos dos cursos da área de mecânica ia embora para São Paulo. Nessa medida, a inserção dos concluintes aprendizes nas empresas da cidade “parecia mais um favor às pessoas que faziam o SENAI”, do que uma necessidade da indústria local (Lopes, 2004, p. 48).

É possível dizer também que, conforme as fontes consultadas, apesar da identificação de demandas de cursos de qualificação profissional no mercado local ser feita pelo Departamento Regional de maneira assistemática e, noutra ocasião, através de uma pesquisa de mercado realizada pela própria Escola de Aprendizagem, foram empreendidas tímidas ações no sentido de uma maior integração e adaptação das ações do SENAI às demandas do mercado campinense. Ao que tudo indica, essa foi uma situação que se prolongou até anos mais recentes.

Destaque-se, ainda, que o SENAI-CG também acabou preenchendo, nos seus primeiros anos de existência, o papel de qualificação que caberia ao SENAC, o qual ainda não se estabelecera na cidade. Isso, por exemplo, ao realizar um curso de auxiliar de escritório, com duração de 720 horas, que funcionou nas dependências do Colégio Estadual da Prata. O público alvo era de mulheres com no mínimo 16 anos e com escolaridade mínima de 1º grau concluído. O currículo era composto de datilografia, mecanografia, redação técnica, matemática comercial, noções de legislação do trabalho, relações humanas, prática de escritório e etiqueta social.

Duas iniciativas marcaram a expansão do SENAI pela Paraíba a partir da base de Campina Grande. A primeira delas ocorreu com a instalação de uma unidade do SENAI na cidade de Bayeux, em 1966. Inicialmente, tal unidade operou com cursos na área de mecânica e, posteriormente, dedicou-se à área de construção civil. Apenas em 1979 foi inaugurado o Centro de Formação Profissional de João Pessoa, incorporando áreas de mecânica e de manutenção de veículos automotores, de eletricidade, de editorial e gráfica, assim como de vestuário e artefatos de tecidos.

A segunda iniciativa ocorreu na década de 1970, com a criação dos “cursos volantes” (embriões das atuais Unidades Móveis), que contou com apoio financeiro do Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra – PIPMO, do Governo Federal, e da Secretaria Estadual do Trabalho. Constituíam-se em cursos de curta duração para preparar alunos adultos do interior do Estado. Com turmas de no máximo 12 alunos e duração que em algumas experiências chegaram a até cinco meses, os cursos volantes formavam: mecânico de motores de automóveis, serralheiro-soldador, eletricitista instalador, eletricitista reparador de eletrodomésticos e bombeiro hidráulico (encanador). Inicialmente, funcionaram no mês de férias da Escola de Aprendizagem de Campina Grande, “levando máquina e equipamentos que pudessem ser facilmente transportados” (Lopes, 2004, p. 59). Em 1988, foi inaugurado um Centro de Treinamento, operando em apoio às Unidades Móveis, em Sousa e, em 1989, um Centro de Treinamento em Guarabira.

A ação de *Qualificação Profissional* esteve centrada nos ofícios básicos e estratégicos de montagem e reparação (metal-mecânica, madeira e eletricidade), cuja orientação técnico-pedagógica se baseou na Série Metódica de Oficina - SMO, uma orientação referenciada no paradigma taylorista-fordista e associada aos fundamentos da “instrução programada”, baseada na psicologia behaviorista de Skinner.

Aplicando as orientações advindas da padronização da metodologia de ensino do SENAI Nacional, a unidade de Campina Grande adotou e aperfeiçoou

ao longo de 45 anos de funcionamento o que era denominado de “Tecnologia Educacional”. Esta expressão significou basicamente a aplicação sistemática do conhecimento científico para a solução adequada dos problemas de educação. Para qualquer pessoa, em quaisquer tempo e lugar, se objetiva uma aprendizagem empiricamente fundamentada e orientada para a forma mais ágil e racional, cujo objetivo claro é a obtenção do máximo de proveito. Tal entendimento nasceu sob a referência da noção de Formação Profissional recomendada por organismos internacionais da década de 1950, tais como a OIT e a UNESCO. Tal noção compreendia duas dimensões principais: de um lado, significava “adequação do homem ao posto de trabalho, comportando os conhecimentos, habilidades específicas requeridas pelo trabalho”. De outro lado, de sentido mais amplo, implicava os “conhecimentos e comportamentos relacionados com as condições e relações laborais, situando o homem em uma perspectiva de desenvolvimento pessoal e social” (Lopes, 1992, p. 26).

Nesse sentido, a *ocupação* é considerada o centro de interesse em torno do qual orbitam as chamadas disciplinas teóricas (português, matemática, ciências e desenho). Nada é visto nessas disciplinas que não tenha uma aplicação imediata na aprendizagem da operação. Aprender fazendo é o postulado básico. As habilidades motoras, organizadas metodicamente são aprendidas por meio de demonstrações e da prática supervisionada.

Tendo em vista essas referências da “Tecnologia Educacional”, o SENAI-CG consolidou seu método de ensino de ofícios através da SMO, baseada em “uma seqüência de operações de dificuldade crescente, representadas por peças que eram confeccionadas pelos aprendizes, ou em operações manuais com o uso de instrumentos, ou em máquinas operatrizes por eles manipulados” (Lopes, 2004, p. 26). A SMO incluía folhas de instrução, folhas de tarefas, folhas de operação e informação tecnológica. O princípio lógico era basicamente ir do mais simples para o mais complexo, partir do concreto para chegar ao abstrato, repetir as atividades como forma de fixação da aprendizagem. O aprendizado do ofício comportava quatro fases: estudo, demonstração, execução e avaliação da tarefa.

Esse foi o principal instrumento pedagógico no ensino de ofícios e profissões, aliado à observação de operações, à incorporação do estudo dirigido em grupo, tanto na prática de oficina, como nas disciplinas teóricas e no uso de material didático (texto impresso e audiovisual). Esse último recurso usado a partir da década de 1980.

Entre 1968 e 1985, passaram pela Escola do SENAI de Campina Grande quatro diretores que de alguma forma continuaram os rumos traçados por Lopes, uma vez que o mesmo ainda orientava o SENAI da Paraíba, mas

ao mesmo tempo também imprimiram condições e situações diferenciadas. Foram eles: Clodoaldo dos Santos Muniz, Roberto Aroldo Pimentel, Marcos José A. Barbosa e Adjair Maia Lourenço.

Quando do afastamento de Stenio Lopes da direção da Escola de Aprendizagem, permanecendo na direção do Departamento Regional até 1987, ano que marcou seus 30 anos de serviços prestados ao SENAI-PB, desenvolveu-se uma segunda ruptura na gestão institucional.

É só na década de 1990 que o SENAI-CG começará a sentir os impactos das profundas transformações que vinham atingindo o mundo do trabalho em escala mundial e nacional. Os novos modelos de organização industrial e a introdução da automação de base microeletrônica exigiu uma massa de novos conhecimentos e atitudes bastante diferente do padrão de qualificação oferecido pela “tecnologia educacional” do SENAI, ao longo de seus 45 anos de atuação local.

Sob orientação institucional do SENAI Nacional, através da atualização de sua missão²⁵, do novo contexto sócio-econômico e político, tanto em âmbito nacional como local, o CEPSE-SENAI empreendeu em 1998 uma avaliação sistemática de suas ações, do qual resultou elaboração de um plano estratégico projetado para o período 1997-2002. Nesse, consideram-se as situações de ameaças e de riscos e as principais fraquezas da unidade local em Campina Grande, assim como, identifica suas principais forças, oportunidades e potencialidades a serem desenvolvidas.

Suas linhas de ação geral, que antes da década de 1990 centravam-se apenas na *Qualificação Profissional*, agora passam estrategicamente a ser orientadas para: a IT (Informação Tecnológica), realizada pela Biblioteca, Internet e Olimpíada do Conhecimento - evento promovido pelo Sistema S, que visa integrar e nivelar conhecimentos, técnicas e processos na formação profissional dos alunos, a nível nacional); da ATT (Assistência Técnico-Tecnológica); e da ET (Educação para o Trabalho). Neste último caso, foram mantidos os cursos de Aprendizagem Industrial, com funcionamento no período diurno, mas a oferta de cursos foi ampliada, nas modalidades de nível básico (treinamentos, qualificação, aperfeiçoamento). Recentemente, foi criado no CEPSE o curso técnico (aquele equivalente ao ensino médio) em eletroeletrônica.

²⁵Em âmbito nacional, a missão atualizada do SENAI é “contribuir para o fortalecimento da indústria e para o desenvolvimento pleno e sustentável do país, promovendo a educação para o trabalho e a cidadania, a assistência técnica e tecnológica, a produção e disseminação de informação e adequação, geração e difusão de tecnologia”. Disponível no portal www.senai.br.

Tendo em vista sua missão local de “contribuir para o fortalecimento das indústrias da região, promovendo a educação para o trabalho e a cidadania, a assistência técnica e tecnológica, a produção e a disseminação de informações” (CEPSL-SENAI, 1998, p. 10), o CEPSL manteve sua área de atuação nos chamados ofícios básicos, reestruturando seus currículos: metal (metrologia, tornearia-fresa mecânica, ajustagem mecânica, solda elétrica e oxiacetilênica), mecânica (de autos e injeção eletrônica); mobiliário (marcenaria e lustre de móveis); e eletricidade (predial, industrial e de motores). Mas introduziu novas áreas, como eletrônica (básica, digital), artes gráficas (impressão off-set e tipográfica), alimentos (panificação e confeitaria), automação industrial (controle lógico programável, pneumática, hidráulica, programação de torno) e informática (operação, computação gráfica, programação, webdesiger e manutenção e reparo em hardware), muitos desses cursos oferecidos em modalidade de curta duração.

As transformações recentes vêm alterando, além dos currículos, a orientação técnico-pedagógica que, por 45 anos, esteve embasada na SMO e numa noção de *Qualificação Profissional* referenciada em uma racionalidade instrumental, que engendrava um treinamento técnico para a ocupação de um posto fixo de trabalho industrial. A partir de 1990, se impõe uma *Qualificação Competente*, entendida como aquela cujas bases estão assentadas no aspecto comportamental, isto é, na formação de um profissional que seja capaz de contribuir com a solução de problemas inusitados, e não apenas habilitado a operar máquinas, tal como no paradigma anterior.

É exatamente nesse período da década de 90 até hoje que a gente percebe essa virada de rumo na educação profissional. O mundo do trabalho mudou, o mundo da educação precisa se adequar para estar à altura de colocar no mercado de trabalho profissionais que venham a atender esse leque de mudanças que aconteceu. É exatamente nesse período que você vai perceber que o SENAI começa a enfocar questões mais estratégicas (...) provocar mudanças nos currículos, inclusive, em nível de conteúdo (...) as mudanças que cada vez mais exigem um profissional que seja capaz de contribuir com soluções e não apenas operar máquinas (...). Nós temos hoje uma abrangência na parte teórica que vai desde aspectos de qualidade a aspectos comportamentais²⁶.

Conseguiu-se identificar em tal experiência, tanto ao nível do discurso dos gestores e dos instrutores, como nos documentos norteadores, uma ótica competitiva, que busca ampliar oportunidades, maximizar a utilização de recursos logísticos, materiais e humanos, sempre referenciados em modelos flexíveis de ensino-aprendizagem.

²⁶Entrevista com gestor do SENAI-CG, em 05/05/2006.

A qualidade dos produtos e serviços para o CEPSSL-SENAI implica ter poder de decisão e responsabilidade com as atividades, firmeza, rapidez no atendimento ao cliente-aluno e respeito aos prazos negociados. Com base nessas idéias-força, a aprendizagem é vista como

...flexível a mudanças, e essa flexibilidade dá-se ante a necessidade que surge no desenvolvimento das atividades de ensino/aprendizagem considerando o perfil do aluno (cliente), tempo e economia, respeitando as características e processos na execução de tarefas (...). Com esta ênfase, procura-se atender as exigências da nova Lei de Diretrizes e Bases, entendendo-se o aluno como elemento individualizado, respeitando-se suas necessidades individuais e dotes particulares, sem, contudo, fugir ao conteúdo programático (CEPSL-SENAI, 1998, p. 48).

Até onde foi possível apurar e ainda que em caráter parcial, os desafios colocados ao atual momento da trajetória do SENAI da Paraíba e de Campina Grande, passam por aspectos como:

- » a defasagem tecnológica de equipamentos das unidades locais aliada à defasagem tecnológica do próprio parque industrial local, predominantemente tradicional, o que gera distorções na preparação/formação profissional dos alunos;
- » conseqüentemente e aliado à crescente inovação tecnológica do mercado, em termos mais gerais, há um déficit, um descompasso verificado pela própria instituição quanto às grades curriculares;
- » a continuidade da dificuldade histórica de absorção no mercado de trabalho local dos egressos do CEPSSL-SENAI, cuja estimativa para a modalidade de Aprendizagem aponta para algo em torno de 20% desses;
- » a inserção (formas de integração) do Sistema S na rede de formação profissional e no sistema público de trabalho, emprego e renda no território estadual.

Considerações finais: para não concluir

Considerando o caráter de continuidade e aprofundamento desta pesquisa, aqui levantamos algumas questões, a título de hipóteses a serem melhor investigadas, a respeito da implantação e ação político-institucional desenvolvida pelo SENAI em um espaço e contexto sócio-econômico periférico. Ou seja, no Estado da Paraíba (região Nordeste), na cidade de Campina Grande, cuja importância no contexto da indústria nacional, particularmente frente ao parque instalado no Centro-Sul, foi e continua sendo inexpressiva, embora tenha desempenhado um papel importante como entreposto comercial de abrangência meso-regional.

Seguem as questões:

» O SENAI implantou-se em todo o território nacional, com o objetivo principal de preparar mão-de-obra especializada para a indústria do tipo dinâmica, aquela que dirigia a expansão do capitalismo no país, na sua esmagadora maioria situada no Sudeste;

» O SENAI atuou, também, uma vez baseando-se em todo o território nacional, com a função de formador da força de trabalho industrial e dos serviços ligados à produção, por meio da divulgação, disseminação e sedimentação nas subjetividades dos trabalhadores, ou futuros trabalhadores, da representação social do Brasil como uma sociedade modernizada e industrial;

» O SENAI, além das funções de formador de mão de obra qualificada, sobretudo para a indústria do Sudeste, e de promotor de uma perspectiva do Brasil enquanto uma sociedade de tipo industrial, também atuou no sentido de construir as bases dos serviços necessários ao processo de industrialização, mesmo que na forma de economia informal. São os casos, em destaque, das oficinas de reparação de automóveis. Tal estratégia subsidiou particularmente as indústrias automobilísticas e de eletro-eletrônicos, de modo a tornar viáveis a produção e o consumo em massa desses bens duráveis nas condições da economia brasileira (questão que se coloca na perspectiva da tese de Oliveira (1987), a respeito da imbricação das formas “modernas” e “tradicionais” presentes na dinâmica da industrialização do país);

» Todavia, uma vez situando-se em espaços diferenciados do centro dinâmico da industrialização brasileira, como o foi o caso do Nordeste e da Paraíba, o SENAI não pôde se estabelecer, no sentido de cumprir as funções acima indicadas, sem que, ao mesmo tempo, tivesse que se dispor a adentrar a realidade local, abrindo-se a uma série de situações-problemas que não podem ser entendidas como meras reproduções mecânicas das relações e demandas nacionais. Com isso se quer dizer que, no seu processo de implantação em regiões como a Paraíba, o SENAI precisou se abrir à possibilidade de adaptações locais;

» O processo de adaptação do SENAI, em termos nacionais, às novas exigências do trabalho industrial e das relações de trabalho, colocou, por sua vez, desafios especiais para sua atuação em regiões, como a Paraíba e Campina Grande, que continuam situadas como de tipo periférica. Destacam-se, nesse caso:

a) A necessidade de gerar sua própria sustentação financeira. Tendo, para isso, que “privatizar-se”. Ou seja, tendo que adotar um comportamento de empresa (que busca vender seus produtos no mercado), e não mais de prestadora de serviços (que, como o Estado, sob certa base de financiamento, oferecia um serviço de caráter social a parcelas significativas da população trabalhadora). Com isso, altera sua grade de ações de qualificação oferecidas ao público,

diversificando-as e priorizando aquelas mais rentáveis. Por outro lado, passa a encarar os públicos aos quais destinava seus serviços (alunos) e o segmento a quem procurava atender (indústria), agora, como clientes dos serviços que passa a vender como produtos comerciais;

b) A adoção de uma estratégia de especialização de funções, de modo a atender, com mais eficácia e em perspectiva de rede nacionalmente distribuída, cada um dos segmentos mais importantes da indústria. É o caso do setor couro-calçadista na Paraíba, a partir do qual foi instalado pelo SENAI um núcleo tecnológico em Campina Grande, voltado para dar suporte ao setor em âmbito regional. Isso, em termos de pesquisa, de assistência e de qualificação profissional.

Referências

- AFFONSO, C. (2001). *A CUT conselheira, Tripartismo e Formação Profissional: concepções e Práticas sindicais nos anos 90*. Dissertação de Mestrado, IFC/UFRRJ, Rio de Janeiro.
- ANTUNES, L. (2006). “Notas gerais sobre processos de formação profissional, de reconhecimento e de avaliação de competências em Portugal”. In Véras de Oliveira, R. (org.). *Qualificação para quê? Qualificação para quem? Do Global ao Local: o que se espera da Qualificação Profissional Hoje*. São Paulo/Campina Grande: UNITRABALHO/ EDUFPG.
- ARAÚJO, T. B. de. (2000). “Nordeste, Nordeste: que Nordeste?” In: *Ensaios sobre o Desenvolvimento brasileiro: heranças e urgências*. Rio de Janeiro: Revan.
- AZEREDO, B. (1998a). “Políticas Públicas de Emprego no Brasil: limites e possibilidades” In.: OLIVEIRA, M. A. (org.) *Reforma do Estado e Políticas de Emprego no Brasil*. Campinas: IE/Unicamp.
- _____. (1998b). *Políticas Públicas de Emprego: a experiência brasileira*. São Paulo: ABET.
- BRAVERMAN, H. (1987). *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- CARVALHO, M. L. D. et alii. (1996). “Política Pública e o setor industrial de Campina Grande-PB”, *Revista Raízes*, Campina Grande, n. 12, janeiro de.
- CASTEL, R. (1998). *As Metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes.
- CASTIONI, R. (2002). *Da Qualificação à Competência: dos fundamentos aos usos, O PLANFOR como dissimulador de novos “conceitos” em educação*. Tese de Doutorado, IE/Unicamp: Campinas.

- COSTA, C. (2006). "Do Planfor ao PNQ: mundo do trabalho, qualificação profissional e políticas públicas". In Vêras de Oliveira, Roberto (org.). *Qualificação para quê? Qualificação para quem?* Do Global ao Local: o que se espera da Qualificação Profissional Hoje. São Paulo / Campina Grande: UNITRABALHO/ EDUFCEG.
- DAIN, S; SOARES, L.T. (1998). "Reforma do Estado e Políticas Públicas: relações Intergovernamentais e Descentralização desde 1988" In. OLIVEIRA, Marco Antônio de. (org.) *Reforma do estado e Políticas de Emprego no Brasil*. Campinas: IE/Unicamp.
- DEDECCA, C. S. (1998). Emprego e Qualificação no Brasil dos anos 90 In: OLIVEIRA, M.A. (org.) *Reforma do Estado e Políticas de Emprego no Brasil*. Campinas: IE/Unicamp.
- DIEESE. (2001). *A Situação do Trabalho no Brasil*. São Paulo: Dieese.
- DOBON, F. (2006). "Pedagogia del Excluído". In Vêras de Oliveira, Roberto (org.). *Qualificação para quê? Qualificação para quem? Do Global ao Local: o que se espera da Qualificação Profissional Hoje*. São Paulo/Campina Grande: UNITRABALHO/ EDUFCEG.
- FERRETTI, C. J. (1999). "Brasil: Educação e Formação Profissional nos Anos Recentes". In: *Formação Sindical em Debate nº II*. São Paulo: Escola São Paulo/CUT.
- FRIEDMANN, G; NAVILLE, P. (1973). *Tratado de Sociologia do Trabalho*. São Paulo: Cultrix.
- FONTGALLAND, I. L. (2006). "A Economia Paraibana: particularidades e algumas discussões sobre indicadores de emprego de 1986 a 2001" In: CAMPOS, F. L. S. *et alii* (org.) *A economia paraibana: estratégias competitivas e políticas públicas*. João Pessoa: EU/UFPB.
- GENTILI, P. (1999). "O conceito de empregabilidade" In.: LODI, Lucia Helena (org.) *Avaliação do PLANFOR: uma política pública de educação profissional em Debate*. São Paulo: Unitrabalho.
- HARVEY, D. (1992). *A Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola.
- MANFREDI, S. M. (2002). *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2005). *Qualificação e educação: reconstruindo nexos e inter-relações*. Brasília: MTE/SPPE/DEQ, (vol.1. Coleção Construindo a Pedagogia do Trabalho)
- _____. (2006). "Certificação profissional: concepções, institucionalidades e experiências". In Vêras de Oliveira, R. (org.). *Qualificação para quê? Qualificação para quem?* Do Global ao Local: o que se espera da Qualificação Profissional Hoje. São Paulo/Campina Grande: UNITRABALHO/ EDUFCEG.
- MORAES, C.S.V. (1999). *Diagnóstico da Formação Profissional: ramo metalúrgico*. São Paulo: CNM/UNITRABALHO.
- MTE/SPPE/DEQP. (2001). "Educação profissional no Brasil: Construindo uma nova institucionalidade". *Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador*: Guia do PLANFOR 2001. Brasília: MTE.
- OFFE, C. (1989). "Prefácio" & "Trabalho como categoria sociológica fundamental?" In.: *Trabalho e Sociedade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- OLIVEIRA, F. de. (1987). *Economia Brasileira: Crítica a Razão Dualista*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (1977). *Elegia para um Re(l)igião*: SUDENE, Nordeste, Planejamento e conflitos de classe. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- POCHMANN, M. (2001). *O emprego na globalização: a Nova Divisão Internacional do Trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. Campinas: Boitempo.

- PRESTES, Emília. (2006). "Considerações sobre o Planfor e suas experiências de avaliação". In Véras de Oliveira, R. (org.). *Qualificação para quê? Qualificação para quem? Do Global ao Local: o que se espera da Qualificação Profissional Hoje*. São Paulo/Campina Grande: UNITRABALHO/EDUFCG.
- RAMOS, P. (1999). "As contradições da modernização conservadora" In.: *Agroindústria canavieira e propriedade fundiária no Brasil*. São Paulo: Hucitec.
- SCHWARTZ, Y. (1998). "Os Ingredientes da Competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel" In. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: n° 65, Cedes.
- TARGINO, I. et alii. (2006). "Políticas de incentivos fiscais e geração de emprego na indústria paraibana" In.: CAMPOS, F. L. S. et alii (org.) *A economia paraibana: estratégias competitivas e políticas públicas*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- VÉRAS DE OLIVEIRA, R. (2006). "Qualificação Profissional: um campo de disputa" In.: Véras de Oliveira, R. (org.) *Qualificação para quê? Qualificação para quem? Do Global ao Local: o que se espera da Qualificação Profissional Hoje*. São Paulo/Campina Grande: UNITRABALHO/EDUFCG.
- _____. (2005). *A Qualificação Profissional como política pública*. Brasília: MTE/SPPE/DEQ, (Vol.3.Coleção Qualificação Profissional e Social: Construindo Institucionalidades)
- XAVIER, J. A. (1990). A questão regional no exemplo de Campina Grande. In *Revista Raízes* ano IX, vol 05, n° 07. Campina Grande: GPS-UFPB, dezembro.
- ZARIFIAN, P. (1995). "A Gestão da e pela Competência" In. *Anais do Seminário Internacional Educação Profissional, Trabalho e Competência*. Rio de Janeiro: SENAI/CIET.

Documentos:

- LOPES, J.S. (2004). *Uma Escola e Algo Mais*. Campina Grande: SENAI-PB.
- LOPES, J.S. (1992). *Senai 50 Anos: Retrato de uma Instituição Brasileira*. Campina Grande: SENAI.
- SENAI. (2005). *A missão Nacional e Estrutura*. Disponível em: < www.senai.br > Acesso em: 20 de fevereiro.
- SENAI-CEPSL. (1998). *Relatório de Auto-Avaliação e Planejamento Estratégico (1997-2002)*. Campina Grande: SENAI-PB. (Impresso)
- SENAI/DN. (2006). *Relatório Anual 2005*. Brasília: SENAI/DN. (Arquivo Pdf).
- SENAI/DN. (2000). *Focalizações Regionais: plano estratégico do SENAI revisão 2000-2010*. Brasília: SENAI/DN. (Arquivo Pdf).
- SENAI-CEPSL. (2001). *Plano de Ação 2006*. Campina Grande: SENAI-PB. (Arquivo Doc)
- VASCONCELOS, M.do S. B.; AZEVEDO, E. A. (2001). *Alguns Dados históricos*. Campina Grande: SENAI-PB.

RESUMO

O Sistema “S” e os novos desafios da qualificação profissional: o caso do SENAI da Paraíba

Este artigo apresenta os resultados iniciais do projeto de pesquisa “O sistema ‘S’ e os novos desafios da Qualificação Profissional na Paraíba”. Inicialmente, apresenta um panorama das principais mudanças que vêm ocorrendo mundialmente nas relações de trabalho e suas implicações para a qualificação profissional. Na seqüência, tenta situar o papel histórico do SENAI diante da industrialização brasileira, mais particularmente frente à realidade econômica específica regional e local, do Nordeste e de Campina Grande, respectivamente. Por fim, sistematiza os primeiros resultados da pesquisa, indicando elementos da trajetória do SENAI na Paraíba e as principais mudanças pelas quais vem passando.

Palavras-chave: mudanças no mundo do trabalho; qualificação profissional; Sistema “S”

ABSTRACT

The “S” System and new challenges of professional qualification: the case of SENAI Paraíba

This article presents the initial results of the research project “The ‘S’ System and new challenges for professional qualification in Paraíba”. It begins with an overview of the principal changes which have been occurring globally in work relations and their implications for professional qualification. Following this it attempts to situate the historic role of SENAI in the process of Brazilian industrialization, and particularly in the specific regional and local economic context of respectively the Northeast and Campina Grande. Finally it organizes the initial results of the research indicating aspects of the trajectory of SENAI in Paraíba and the principal changes through which it has been passing.

Keywords: changes in the world of work; professional qualification, “S” System

Recebido para apreciação: março de 2007

Aprovado para publicação: abril de 2007

Roberto Véras de Oliveira é professor da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. (rbveras@uol.com.br)

Eugenio V. Pereira Neto é aluno do Curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG e bolsista PIBIC-CNPq. (eugeniovital@yahoo.com.br)

Alexandre Santos Lima é aluno do Curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG e vinculado ao PIVIC – Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica. alexandresolto@hotmail.com

Diogo Fernandes da Silva é aluno do Curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG e vinculado ao PIVIC – Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica. (diogofernan@yahoo.com.br)