

## **2**

### **Referencial teórico**

Este capítulo foi criado com o intuito de ilustrar os principais conceitos e teorias utilizados para nortear tanto o tratamento dos dados coletados quanto o processo de análise durante a realização da pesquisa.

Em razão das características do método de pesquisa selecionado, parte do referencial teórico decorreu da análise dos dados coletados e foi dividida em três seções destinadas a contemplar os temas que surgiram a partir da análise dos dados. São elas:

Seção 2.1. Ensino profissionalizante e sua evolução nos cenários educacional e organizacional.

Seção 2.2. A evolução do ensino técnico no Brasil – que trata dos aspectos relacionados à forma; como o ensino profissionalizante surgiu no Brasil.

Seção 2.3. Competências – que apresenta o conceito com o conjunto de elementos que precisam ser desenvolvidos, tendo como foco o mercado de trabalho e o profissional.

#### **2.1.**

##### **Ensino profissionalizante**

De acordo com Landes (1994), até a Revolução Industrial o processo produtivo era realizado de forma artesanal por profissionais que empregavam, no máximo, máquinas muito simples. Em função da necessidade de escala, esses artesãos se juntavam em manufaturas, dividindo etapas do processo produtivo ou não, cuidando desde a aquisição da matéria-prima até a transformação, gerando o produto final e sua comercialização. Realizado em pequenas oficinas, muitas vezes na casa do próprio artesão, o trabalho dos “profissionais” dominavam por completo todo o processo produtivo.

Ainda segundo Landes (1994), o início da Revolução Industrial no século XVIII, na Inglaterra, e a consequente mecanização do processo produtivo, significou uma forte mudança de paradigma: os artesãos, até então os donos da matéria-prima, do produto final e, conseqüentemente, dos lucros, passam a trabalhar para um patrão, a controlar máquinas dos novos donos do meio de produção.

Para Landes (1994), esse momento de evolução tecnológica e econômica impõe, naturalmente, fortes mudanças sociais e inaugura o ciclo de relação capital-trabalho com operários vivendo em cidades, em condições precárias, submetidos a jornadas de trabalho que chegavam até a 80 horas por semana com salários que representavam em torno de 2,5 vezes o nível de subsistência, introdução da mulher e trabalho infantil no processo produtivo.

Para Hobsbawn (2011), a divisão do trabalho em etapas e a produção em larga escala distancia progressivamente o trabalhador do produto final em função da chamada especialização do trabalho, da etapa da produção, na tentativa de se gerar maior produtividade.

No início do século XX, novas formas de organização de produção industrial surgiram provocando mudanças no processo produtivo: o Taylorismo e o Fordismo. Ambos os sistemas objetivavam racionalizar de forma extrema a produção, maximizando o lucro.

Frederick Taylor desenvolveu um conjunto de métodos para a produção industrial conhecido como Taylorismo. (HOBSEBAWN, 2011).

Sob o sistema de gestão de Taylor<sup>1</sup>, as fábricas eram geridas através de métodos científicos. Os principais elementos da Administração Científica<sup>1</sup> são:

- a. O desenvolvimento de uma verdadeira ciência.
- b. A seleção científica do trabalhador.
- c. A educação científica e desenvolvimento do trabalhador.

---

<sup>1</sup> Administração científica é o modelo de administração desenvolvido por Frederick Taylor que publicou em 1911 "Princípios de Administração Científica". Nesse livro, o autor apresenta aos leitores sua teoria de que o melhor jeito de administrar uma empresa é através de um estudo, de uma ciência. A racionalização do trabalho, que nada mais é que a divisão de funções dos trabalhadores  
TAYLOR, F. W. *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Atlas, 8.ed.-14.reimpr.-São Paulo: Atlas,2009.

- d. A descrição e a cooperação amistosa entre a administração e os homens.

Para Stoner (1999), Taylor inicia o conceito de criação e transformação de cultura organizacional ao afirmar que existem riscos da gerência na tentativa de fazer a mudança no que viria a ser chamado, posteriormente, a cultura da organização.

Por outro lado, Henry Ford desenvolveu um sistema de organização do trabalho industrial que ficou conhecido como Fordismo. Diferente do Taylorismo, que visava a criar uma administração científica, o Fordismo tinha como principal característica a introdução das linhas de montagem em que os operários ficavam em um determinado local executando uma tarefa, enquanto o automóvel se deslocava pelo interior da fábrica, na linha de produção, em uma espécie de esteira. Segundo Barros (2004), dessa maneira o ritmo de trabalho passou a ser ditado pelas máquinas e não pela velocidade dos trabalhadores na linha de produção. A repetição constante de apenas uma tarefa provocava alienação física e psicológica nos operários, fazendo com que não tivessem conhecimento do processo produtivo do automóvel.

Tanto o Taylorismo quanto o Fordismo objetivavam a ampliação da produção em um menor espaço de tempo e dos lucros através da exploração da força de trabalho dos operários. O sucesso dos modelos fez com que várias empresas adotassem as técnicas desenvolvidas por Taylor e Ford, utilizadas até os dias atuais por algumas indústrias. (HOBBSAWN, 2011)

## 2.2.

### A evolução do ensino técnico no Brasil

Comumente fala-se que a educação técnica no Brasil iniciou-se em 1909 com o decreto de Nilo Peçanha. Entretanto, segundo Garcia (2000), o ensino técnico remete à chegada da família real portuguesa em 1808, à consequente revogação do alvará de proibição da existência de fábricas de 1785 por D. João VI, e à criação do Colégio das Fábricas, que teve como objetivo ensinar e educar artistas e aprendizes oriundos de Portugal.

*“O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm, por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil”, (Alvará de 05.01.1785 in Fonseca, 1961).*

Durante o período imperial e um ano após a abolição legal da escravidão, o número de fábricas instaladas no Brasil representava, aproximadamente, 636 estabelecimentos (MEC, 2009) empregando cerca de 54 mil trabalhadores, em uma população de 14 milhões de habitantes que, em sua grande maioria, trabalhava na agricultura exportadora, tendo como emprego relações pré-capitalistas.

Apesar dessa pré-existência, as escolas técnicas efetivamente remetem ao ano de 1906 quando, por intermédio do Decreto nº 787, Nilo Peçanha, então Presidente do Estado do Rio de Janeiro (cargo equivalente a governador), criou a Escola de Artífices e Aprendizes, destinada ao ensino dos artesãos que, posteriormente, trabalhariam nas oficinas de trabalho da época. Foram criadas, primeiramente, quatro escolas: Campos, Petrópolis e Niterói, voltadas para o ensino de ofícios, e a de Paraíba do Sul, para aprendizagem agrícola.

Com o falecimento do presidente Afonso Penna, em 1909, o Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, assume a presidência do Brasil, e assina, no mesmo ano, o decreto nº 7.566, criando, ao mesmo tempo, em diferentes unidades da federação, as chamadas “Escolas de Aprendizes e Artífices”, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (MEC, 2009). A partir desse momento, diversas ações foram tomadas de forma a estender, modificar, ou obrigar o oferecimento de ensino profissional gratuito no país. Exemplos são a Constituição de 1927 e o Projeto Fidelis.

A Constituição de 1937 foi a primeira a tratar diretamente do assunto através da lei 378, artigo 129 do mesmo ano, que renomeou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Profissionais (destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus). A chamada “Reforma Capanema”, em 1941, passou a considerar o ensino profissional como nível médio e condicionou o ingresso aos exames de admissão, além de dividir o ensino em curso básico industrial e artesanal e em estágio supervisionado (MEC, 2009).

Segundo Coelho e Delgado (2000), até 1960 as relações Fordistas-Tayloristas marcaram de forma intensa as disparidades educacionais dos diversos segmentos da estrutura ocupacional. A separação mais importante refere-se à dicotomia entre o ensino superior e sistema de formação profissional (para dirigentes e técnicos) e um ensino básico deficiente majoritário. Assim como em outras sociedades, nossa capacidade de competição apoiou-se em mão-de-obra barata, matérias-primas abundantes e variadas formas de protecionismo com pouca preocupação em formar mão-de-obra qualificada.

Durante o governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), ocorreu, no Brasil, um aprofundamento da relação economia e Estado, surgindo como grande ícone da industrialização no Brasil a indústria automotiva. Durante os cinco anos do Plano de Metas do governo Juscelino foram realizados investimentos massivos em infraestrutura (energia e transporte representaram 73% dos investimentos, segundo o PND). Pela primeira vez, em toda a história do Brasil, o setor de educação foi contemplado

com 3,4% do total de investimentos previstos para o desenvolvimento de profissionais orientados às metas de evolução industrial do país (MEC, 2009).

Já em 1959, as escolas técnicas foram transformadas em autarquias, isto é, entidades autônomas tanto didáticas como financeiramente, chamadas “Escolas Técnicas Federais”. A transformação das escolas técnicas em autarquias aumentou e acelerou a formação técnica no país, mão-de-obra indispensável no desenvolvimento da indústria brasileira (MEC, 2009).

Em 1971, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (nº. 5.692) – cujo objetivo é transformar a escola técnico-profissional em currículo de segundo grau, criando um paradigma importante relacionado à formação urgente de mão-de-obra profissional. Em 1978, é sancionada a Lei nº 6.545, cujo objetivo é a transformação das Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica, mais conhecidos como CEFETs, conferindo a essas instituições a formação de engenheiros além da formação técnica (MEC, 2009).

As diretrizes da grade curricular no nível de ensino técnico foram definidas por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais que surgiram pelas de discussões entre os representantes do Conselho Nacional da Educação e o próprio Secretário de Educação Média e Tecnologia do MEC, tendo como resultado final o Parecer 16/99 e a Resolução 4/99 que instituem essas diretrizes que são compostas de um núcleo de competências comuns, caracterizando o conceito de área profissional, e, para cada uma das áreas, competências profissionais gerais, formando um conjunto de matrizes de referência. (MEC, 2009). Através do Parecer 16/99 e da Resolução 4/99, o MEC promulgou uma série de Diretrizes que adotaram um núcleo comum e se trata de um “conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico” (MEC, 2009).

O novo conceito transformou o conceito consolidado de qualificação em conhecimento não restrito ao técnico-operacional, fazendo depender menos do técnico-operacional e mais da atitude, da comunicação. Contudo, como não há uma definição única, alguns acadêmicos, como Manfredi (1999), acreditam na ampliação e substituição do conceito de qualificação pelo conceito de competência, fruto da necessidade da adaptação das empresas às novas formas de organização, que enfatizam o desenvolvimento de múltiplas habilidades do empregado, assim como sua capacidade de prever problemas e desenvolver soluções alternativas, sugerindo novas linhas de ação no chão de fábrica.

Para Vieira e Luz (2003), o conceito de qualificação está diretamente ligado à preparação do cidadão, à existência de práticas educativas por meio da formação profissional visando ao aprimoramento de habilidades e à execução de tarefas. Complemento da educação formal, a qualificação profissional visa incorporar conhecimentos teóricos e técnicos voltados à produção de bens e serviços.

Manfredi (1999) agrupa as noções de qualificação em “Economia da Educação” e “Produção e Organização do Trabalho”. Ao abordar o tema qualificação sob esses enfoques, a autora divide a discussão “Economia da Educação” em dois planos: a “Preparação do Capital Humano” e a “Qualificação Formal”, e “Produção e Organização do Trabalho” em concepção Taylorista de qualificação e visão da qualificação social do trabalho e trabalhador.

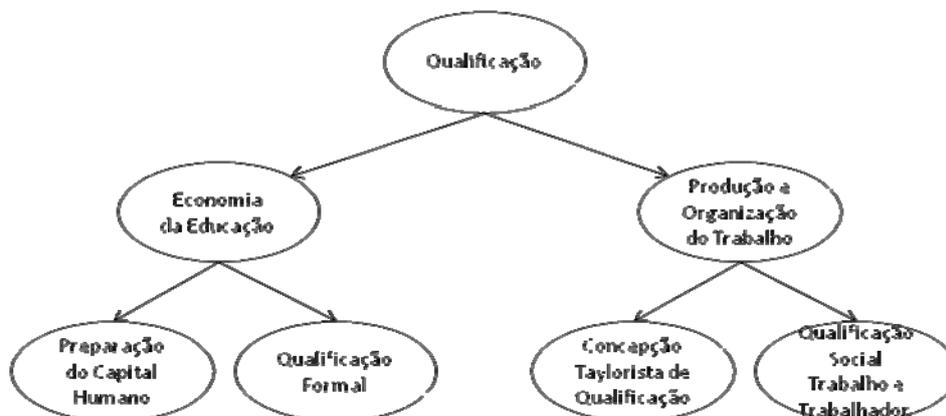


Figura 1: Qualificação Formal -  
Fonte: Manfredi (1999)

Na preparação do capital humano, a qualificação se associa ao desenvolvimento social e econômico e à necessidade do empenho do governo em investir de forma relevante no planejamento e na educação escolar visando a atender o mercado de trabalho para garantir equilíbrio entre demanda e a oferta de mão-de-obra pelo sistema educacional. Isso significa investimento na instrução como ferramenta essencial para a expansão do sistema produtivo (MANFREDI, 1999).

Em função do enfoque adotado pelos governos, as políticas educacionais visavam à criação de sistemas de formação profissional voltados para demandas e necessidades técnico-organizativas, suprimindo, assim, as necessidades apontadas pelo sistema produtivo.

## **2.3. Competências**

### **2.3.1. O conceito de competência**

Para o senso comum, competência se relaciona com a qualificação de uma pessoa para realizar algo. A palavra competência vem assumindo diversos significados, alguns mais ligados às características pessoais: conhecimentos, habilidades e atitudes (variáveis de *input*) e, outros, à tarefa, aos resultados (variáveis de *output*) (FLEURY & FLEURY, 2004).

O dicionário Webster (1981, p. 63) define competência, na Língua Inglesa, como: “qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para uma determinada tarefa”. Essa definição, bastante genérica, menciona dois pontos principais ligados à competência: conhecimento e tarefa.

O dicionário de Língua Portuguesa Aurélio enfatiza, em sua definição, aspectos semelhantes: capacidade para resolver qualquer assunto, aptidão, idoneidade, e introduz outro: capacidade legal para julgar um pleito.

*“o conceito de competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas”.*  
(FLEURY & FLEURY, 2004, p. 3)

A competência é percebida como estoque de recursos que o indivíduo detém. Embora o foco de análise seja o indivíduo, a maioria dos autores americanos sinaliza a importância de se alinhar às competências, às necessidades estabelecidas pelos cargos ou posições existentes nas organizações. Ou seja, tanto na literatura acadêmica como nos textos que fundamentam a prática administrativa, a referência que baliza o conceito de competência é a entrega da tarefa e/ou conjunto de tarefas pertinentes a um cargo (FLEURY & FLEURY, 2004, p. 53).

Nesta linha, a gestão por competência é apenas um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do Taylorismo-Fordismo. Assim, a estratégia começa a ser abordada segundo o enfoque das capacidades e das competências por diversos autores (CHANDLER, 1992; HAMEL; PRAHALAD, 1995; RUAS, 1999).

Referindo-se a uma visão ainda presente entre profissionais de Recursos Humanos, Fleury & Fleury (2004) citam o conceito de competência de Parry (1996): [...] conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que afetam a maior parte do trabalho de uma pessoa, e que se relacionam com o desempenho no trabalho: a competência pode ser mensurada quando comparada com padrões estabelecidos e desenvolvida por meio de treinamento (PARRY, 1996, apud FLEURY & FLEURY, 2004).

Zarifian (2001) traz as seguintes formulações de competência: a competência é o “tomar iniciativa” e o “assumir responsabilidade” do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara. A competência é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que aumenta a diversidade das situações: A competência é a faculdade de mobilizar redes e atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de corresponsabilidade.

Le Boterf (2003) define competência como o saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Isso implica saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades num contexto profissional determinado. Le Boterf (2003) “sugere a necessidade de raciocinar não somente em termos de competências, mas em termos de profissionalismo (que está mais ligado à capacidade de enfrentar a incerteza do que a definição estrita e totalizadora de um posto de trabalho)”.

Focando no indivíduo, que é, ao mesmo tempo, portador e produto da gestão da competência, Le Boterf (2003, p. 13) declara: “[...] a competência-chave de uma empresa é o resultado da combinação das competências dos indivíduos, de seu profissionalismo e das competências coletivas das unidades e equipes”.

Nota-se uma mudança com a inserção do trabalhador no processo produtivo como um todo. Não se busca mais o trabalhador restrito ao seu posto de trabalho, qualificado apenas para realizar as tarefas básicas. Busca-se um trabalhador completo, interagindo com os recursos inerentes à empresa para o bem da organização, gerando valor e possibilitando a disseminação do conhecimento por meio das relações interpessoais (FLEURY & FLEURY, 2004). Essa ampliação do conceito de competência extrapola a visão individual e alcança a visão organizacional. Neste sentido, o conceito de competência organizacional tem raízes na abordagem da organização como um portfólio de recursos, dentre os quais os recursos humanos, que devem ser mobilizados em prol da organização (FLEURY & FLEURY, 2004). Ainda segundo Fleury & Fleury (2004), a noção de competência passa a ser entendida como algo que agregue valor econômico para a organização e valor social para o trabalhador.

Segundo Ruas (2004), apesar de crescente utilização do conceito de competência, seja como competência essencial, seja organizacional nas empresas brasileiras, pouco consenso há sobre o tema e muitas questões precisam de soluções. Os autores Fleury & Fleury (2004); Le Boterf (1995); Zarifian (1999); e Hirata (1994) apresentam uma ampla variedade de definições acerca do conceito. Seguindo esse conceito ampliado,

analisa-se a questão competência, inicialmente, sob o ponto de vista da organização e, na sequência, sob a ótica dos indivíduos.

Apesar de não existir no mundo acadêmico uma definição única e unânime de competência, alguns autores tentam dar um sentido ao conceito.

Em um primeiro momento, Le Boterf (1995, p. 22) define as competências como “conjuntos de conhecimentos, de capacidade de ação e de comportamentos estruturados em função de um fim e em um tipo de situação dada”. Num segundo momento, Le Boterf (2003) define competência como a prática do que se sabe dentro de um contexto, permeado por relações trabalhistas, cultura organizacional, contingências e limitações, ou seja, a mobilização de conhecimentos em diferentes situações, em ações.

Além disso, Le Boterf (2003) adiciona ao construto algumas outras variáveis ligadas à aprendizagem quando faz uma relação entre indivíduo e sua formação educacional e experiência profissional. Dentro dessa relação, o autor incorpora as ações de saber agir, saber fazer, mobilizar, integrar e transmitir conhecimentos, recursos e habilidades, dentro de um universo profissional, gerando o reconhecimento por parte de outros.

Enquanto isso, Zarifian (1999, p. 18-19) considera competência como:

*“a conquista de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo sobre as situações profissionais com as quais ele se confronta. Uma inteligência prática das situações que se apóiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam, com tanto mais força quanto a diversidade das situações aumenta. A faculdade de mobilizar os recursos dos atores em torno das mesmas situações, para compartilhar os acontecimentos, para assumir os domínios de corresponsabilidade”.*

Ainda segundo Zafiran (1999) competência abrange também responsabilidade que o empregado assume diante da prática produtiva e pode ser entendida como a forma com que a pessoa utiliza os conhecimentos adquiridos e os transforma em trabalho.

Fleury & Fleury (2000) definem o construto como saber agir, responsável e reconhecido, mobilizando, integrando, transferindo conhecimentos, recursos, habilidades, agregando valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

Conforme defende Hirata (1994, p. 129), o conceito de competência foi adotado na década de 90 na França como contraposição ao regime de produção Taylorista-Fordista, baseado na fabricação em massa de bens padronizados através de uma linha de produção com máquinas especializadas não flexíveis, cumprindo rigorosamente operações, na noção de tarefa e de cargo. Segundo o autor, o conceito de competência é baseado em um modelo flexível no qual as qualificações exigidas remetem à capacidade do trabalhador de pensar, decidir, agindo, simultaneamente, como operário de produção e de manutenção, representando a atualização do conceito de qualificação, oriunda do meio empresarial na França nos anos 90.

Importante observar a convergência dos autores acerca do conceito de competência como um saber agir, usando o conhecimento adquirido e transformado em um determinado contexto.

A necessidade das organizações em promover a sua capacidade competitiva para enfrentar a concorrência globalizada vem demandando transformações no perfil do profissional. Tais transformações trazem desafios para que esse reúna as competências necessárias para atender o mercado de trabalho. Na visão de Zarifian (1999), existem várias competências dentro de uma organização: competências sobre processos de trabalho, competências técnicas específicas sobre o trabalho que deve ser realizado, competências sobre saber organizar os fluxos de trabalho, competências de serviço aliando a competência técnica à de atendimento ao consumidor e competência social, o saber ser incluído, atitudes que sustentem o comportamento das pessoas.