

Ilustração: Cavalcante

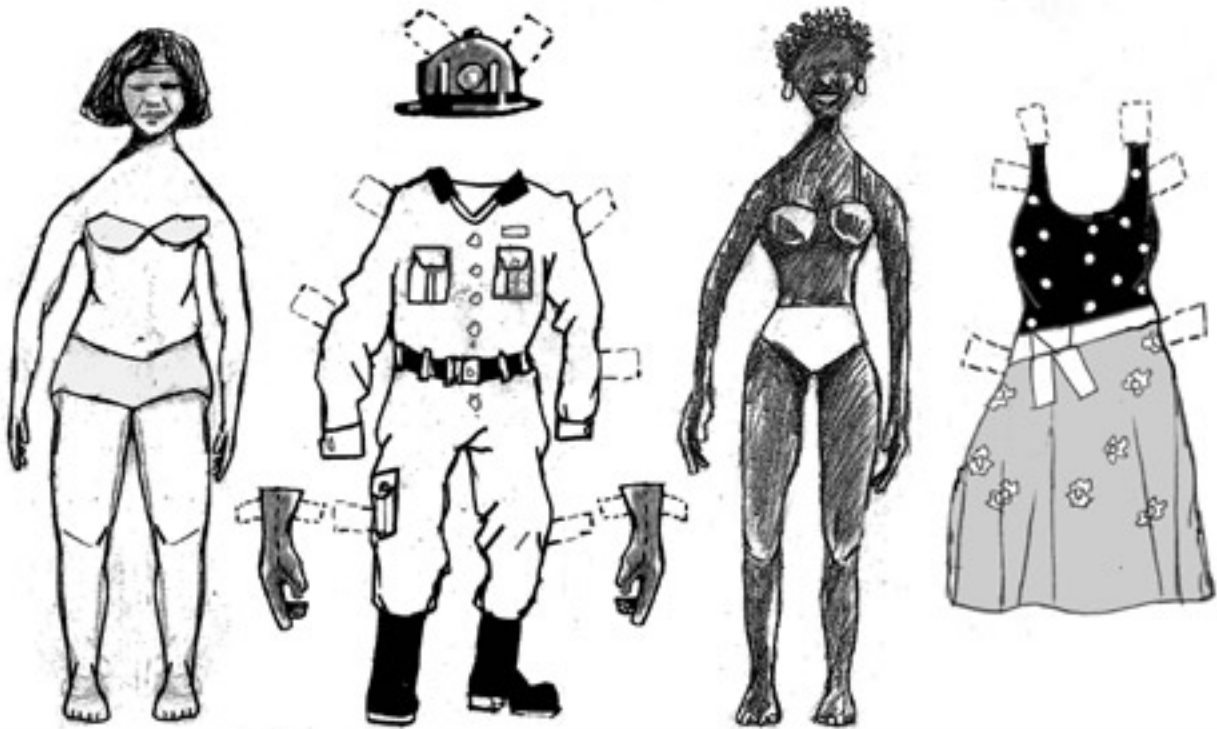
BOLETIM TÉCNICO DO SENAC

ISSN 0102-549X

Volume 32 nº 2 maio/agosto 2006



A Revista da Educação Profissional



PONIÉNDONOS LENTES DE GÉNERO PARA MEJORAR LA CALIDAD, LA PERTINENCIA Y LA EQUIDAD DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TÉCNICA

Sara Silveira*

Abstract

This article analyzes gender as a basic element in social relations and in building the identity of men and women, whose inequalities are increased by ethnicity, race, social class, etc. It proposes the gender perspective as a methodology to analyze labor, poverty, vocational training, and technical education. It argues that this approach improves educational technology, and the quality, relevance and equity of vocational training. The article also presents a policy model to enhance employability, citizenship, and equality, approved in several countries. In addition, the model includes its developments: systemic, multidimensional and multiactor approach, curriculum design through gender crossing and education by competences, Guidance and Occupational Project, system of complementary strategies to face inequalities, entrepreneurship learning.

Keywords: Gender; Vocational Training; Labor; Employability; Citizenship; Equity; Working Competence.

El propósito de este artículo es invitarlos/as a considerar el campo del género, la educación técnico-profesional y el trabajo como un escenario de intersecciones y fértiles entrecruzamientos en el cual el avance en la construcción del conocimiento de cada disciplina interpela e ilumina a las otras en una relación de recíproco enriquecimiento. Por ello, el abordaje de una estará necesariamente incompleto sin la otra y se requiere de un enfoque sistémico, atento a dichas intersecciones, para diseñar e implementar políticas que respondan al actual y triple desafío de la calidad, la pertinencia y la equidad.

Soy consciente de lo ambicioso de este propósito, pero me atrevo a él porque los argumentos a los que acudiré no son producto de mi inventiva, sino resultado de un rico proceso de construcción colectiva y socialización del conocimiento que los estudios de género y los sistemas de educación y formación profesional y técnica en el mundo y en la región vienen realizando y con los que, particularmente, la OIT y Cinterfor están comprometidos desde larga data. Como paso previo, creo imprescindible precisar el concepto de género del cual partimos.

1. EL GÉNERO EN LAS RELACIONES SOCIALES

La noción de género surgió, en la década de los 60, a partir de investigaciones en el ámbito de la antropología y la psicobiología y, como señala Gloria Bonder¹, se ha refinado y complejizado hasta transformarse en un concepto polisémico y en permanente construcción. Hoy es

utilizado en casi todas las disciplinas así como en el discurso de la amplia mayoría de las agendas de las políticas “sociales” y, sin embargo, los equívocos – tanto las simplificaciones como las bromas descalificadoras – siguen circulando fuertemente.

La cuestión de género no es un injerto en las relaciones sociales sino, por el contrario, su elemento constitutivo: ellas son el resultado de la interacción entre hombres y mujeres, o sea, entre sujetos sexuados, situados y condicionados. Como lo definía Enrique Pichón-Rivière, el ser humano es una unidad bio-psico-social en una relación mutuamente modificante con su entorno. “*El sujeto no es sólo un sujeto relacionado, es un sujeto producido. No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos, clases y contexto*”.² Por ello, la subjetivización y la socialización son planos convergentes e interactuantes de un mismo proceso: el de la construcción de la identidad del ser humano.

* Consultora en políticas de formación y equidad de Cinterfor/OIT. Coordinadora del Programa de fortalecimiento institucional a distancia Calidad y Equidad en la Formación. Profesora de Literatura y Psicóloga Social. E-mail: silveira@cinterfor.org.uy; Sitio web institucional Género, formación y trabajo: <http://www.cinterfor.org/mujer>.

El sexo es el componente biológico, genéticamente recibido y, por ello, considerado natural y esencialmente inmodificable. El género – conjunto de roles, hábitos y responsabilidades social y culturalmente asignadas a las personas – es el componente psicológico y social de dicha unidad, es histórico y, en cuanto tal, modificable. Es esta asignación social de funciones, actividades y esferas diferenciadas la que “naturaliza” los roles de hombres y mujeres, condiciona sus identidades, su visión del mundo y su proyecto de vida. Las representaciones o estereotipos han asociado el sexo de una persona a sus ámbitos de actuación, así como a su capacidad para realizar una tarea, y han adjudicado la esfera pública – el lugar del “trabajo productivo” y del reconocimiento, donde se desarrolla la vida económica, política, laboral y social – prioritariamente a los hombres y la esfera privada – el lugar del “trabajo reproductivo”, de la atención y el cuidado, la intimidad, el matrimonio, las relaciones personales y afectivas – a las mujeres. Ello implica, por ejemplo, no tener en cuenta que personas del mismo sexo poseen capacidades diferentes, o que hombres y mujeres, en contextos distintos, asumen y desarrollan las mismas funciones. Los estereotipos se cristalizan como competencias y tareas femeninas o masculinas, y como socialmente se las valorizan de manera desigual, así se internalizan y condicionan la elección y los lugares “reservados” a hombres



y mujeres en lo personal, laboral y profesional. Llevan a que cada uno haga lo que se espera de él y cuando esto no ocurre, se pone en riesgo la pertenencia al grupo y la propia identidad. Por ello, y durante siglos, el carné de pasaje a la vida adulta ha sido para los hombres el

trabajo productivo y para las mujeres, el casamiento y la maternidad: ambos destinos han sido visto como “naturales”, o sea, ineludibles y adecuados. Y hasta que las sucesivas crisis económicas y sociales no impusieron la necesidad del aporte femenino, no se esperaba que las jóvenes formaran parte de la población económicamente activa o, por lo menos, que se mantuvieran cuando se casaban o se convertían en madres.

...

los estereotipos se cristalizan como competencias y tareas femeninas o masculinas, y como socialmente se las valorizan de manera desigual, así se internalizan y condicionan la elección y los lugares “reservados” a hombres y mujeres en lo personal, laboral y profesional.



Para las mujeres, históricamente, esto se ha traducido en una baja o inexistente instrumentación para el desempeño en la esfera de lo público y una desigual distribución y consumo de los bienes y de las prácticas en el hogar (mayor cantidad de horas a las tareas domésticas, abandono de los estudios, maternidad adolescente,

violencia doméstica etc.). Este círculo se cierra porque el acceso diferenciado impacta en el desarrollo de los recursos internos – autoestima, confianza en sí misma, habilidad de liderazgo, capacidad para expresar intereses propios y para planificar, etc. – y genera una discriminación de género sobre cuya amplitud, generalización y persistencia ya no hay ningún tipo de dudas.

La polarización entre público y privado puede hacer suponer que lo privado no está reglado desde afuera y por la cultura societaria, sino que se regula también en forma privada. Esto no es así porque hombres y mujeres estamos inmersos en un orden y una ideología de género. El primero está constituido por reglas formales e implícitas y códigos de conducta, que se construyen y reproducen en las instituciones sociales – la familia, la escuela, los medios de comunicación, el mundo del trabajo – y fijan posiciones, prescripciones y sanciones diferenciadas para unos y otras. El orden de género rige la dimensión de la socialización en el proceso de construcción de la identidad y se internaliza mediante las representaciones en el plano simbólico e imaginario, o sea, mediante la ideología de género, en torno a la cual se construye la subjetivización. Como acabamos de señalar, en la autopercepción y en las trayectorias de vida y laborales tienen un rol esencial y muchas veces determinante, las percepciones, las etiquetas, las expectativas de los otros.

Es desde esta concepción que sostenemos que el género es una categoría de base del sistema de clasificación y valorización de las personas que se entrecruza, potenciándolos, con los otros factores de jerarquización y diferenciación presentes en la sociedad: raza, etnia, edad, clase social, ingreso, educación, condición rural o urbana etc. Todos ellos se asientan en relaciones de poder, de acceso diferenciado a los recursos y oportunidades y contienen, adicionalmente, dimensiones subjetivas y de orden simbólico, que

traen como resultado la creación o la racionalización de la inequidad que, históricamente, se ha expresado en el predominio masculino, de la raza blanca, de la cultura occidental, de los adultos, los ricos, los educados, etc. etc.

La raza, la etnia y la edad clasifican a las personas basándose, respectivamente, en las especificidades fenotípicas, en las características culturales, de lenguaje y territorio, en los años de vida, y traducen o singularizan el criterio primario de agrupación por sexo, interactuando en la construcción de la identidad individual y colectiva. Un ejemplo claro es el hecho de que históricamente se hayan otorgado características ligadas al estereotipo de lo femenino - por ejemplo, sumisión y pasividad- a los grupos raciales y étnicos subordinados. A su vez, se asocian y potencian con los criterios socioeconómicos de clasificación, generando la desigualdad y el círculo vicioso de reproducción de la pobreza y la subordinación. Como señala el Director General de la OIT:

Para las personas que viven en la pobreza, la discriminación y toda una serie de privaciones confluyen para crear un ciclo de desventajas. Las barreras de raza, religión o casta condenan a muchas comunidades a vivir en los márgenes de la sociedad y de la economía. A las mujeres les resulta incluso más difícil, todavía que a los hombres zafarse de la pobreza a causa de una discriminación generalizada basada en el sexo.³

Por ello, las modificaciones e intervenciones en materia de género movilizan reacciones y encuentran limitaciones en los otros, y viceversa.

Si bien los espacios de poder se determinan y construyen socialmente, también los sujetos pueden revertir lo que parece estar dado como hecho y natural. A ello nos referimos cuando hablamos del sujeto en una relación mutuamente modificante con su entorno. Reconocer el carácter relacional del género, su índole cultural e histórica así como su condición de proceso abierto, activo y sutil, de elaboración cotidiana, más tácito que explícito, es lo que permite su

revisión y modificación mediante la participación de mujeres y varones, a través de estrategias individuales y colectivas. Los contenidos y las prácticas sociales asociadas a cada género han ido evolucionando con las transformaciones en los modos de vida y en las percepciones de las distintas generaciones, pero esta modificación es lenta, costosa, no lineal e incluso contradictoria, por ello requiere de intervenciones, tanto desde el ámbito público como desde lo individual y colectivo para avanzar. Por otra parte, al tener su origen en una visión y una organización de la sociedad que diferencia y jerarquiza a ciertos grupos a partir de criterios muchas veces no explicitados que, además, están internalizados, los actos de exclusión no son necesariamente conscientes, sus manifestaciones son generalmente sutiles y van mutando en su forma de expresión. Esto requiere de una atención permanente para poder identificarlos y enfrentarlos. El ejemplo más evidente es la superación de la polarización en las esferas de actuación de unos y otras que hoy rige. Como veremos, la incorporación de la mujer a la población económicamente activa la ha modificado drásticamente. De igual modo, el logro femenino de altos niveles educativos está incidiendo favorablemente en la diversificación de sus opciones profesionales. Esta lectura es uno de los aportes más potentes de los estudios de género y, concretamente, de la perspectiva de género al desarrollo económico y social.

La perspectiva de género es el marco conceptual y el instrumento de análisis que evidencia cómo los grupos humanos transforman la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y cómo se expresan las relaciones entre hombres y mujeres en dimensiones normativas y socio-simbólicas que determinan su identidad, configurando la masculinidad y la feminidad. Es una

metodología de interpretación que -al visibilizar la atribución simbólicamente diferenciada de competencias y posibilidades de actuación para mujeres y hombres- cambia la mirada, modifica el esquema referencial desde el cual percibimos, clasificamos y operamos sobre la realidad objetiva, es decir el paradigma de género. El paradigma es un patrón o modelo, un lente a través del cual vemos y evaluamos tanto a los hechos como a las personas y es una herramienta potente para conocer y organizar la realidad, pero requiere ser revisada permanente a la luz de la praxis y de los cambios de esa misma realidad y para incorporar las perspectivas de los diferentes actores.

En su origen y durante las décadas pasadas, los esfuerzos de aplicación de la perspectiva de género se centraron en transformar la situación de notoria discriminación de la que partían las mujeres (lo que obviamente como efecto no buscado reforzó su desatención y descalificación en el ámbito científico). Pero los aprendizajes logrados han demostrado su potencialidad de aplicación para abordar todas las dimensiones económicas, normativas, socio-simbólicas y subjetivas que juegan en los fenómenos sociales y en los productos de la actividad humana, así como el abordaje y transformación de los diferentes criterios generadores de inequidad. En la actualidad, y desde las corrientes de pensamiento más innovadoras en materia de género, cada vez se avanza más en la investigación y conceptualización de género, raza, etnia y clase social como sistemas interdependientes de relaciones y significados⁴.

Desde estas convicciones realizamos la convocatoria a "incorporar los lentes de género" en el diseño y la gestión de las políticas sociales y, en lo que nos es propio, en las de trabajo y formación. Poner los lentes de género es mucho más que un acto de justicia social, es una



condición para la doble pertinencia (con el sujeto y con su entorno) y, por tanto, para el logro de la calidad y la equidad de las intervenciones. Y, desde nuestra experiencia, requiere hacerlo conjunta y simultáneamente, desde las lógicas de la transversalización y la focalización.

La transversalización de la perspectiva de género es el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles. Implica indagar cuál es la situación de cada uno en la realidad a abordar, cómo participan y cómo se benefician ambos de la intervención, de qué manera incorpora sus necesidades, intereses, contribuciones. Refiere a la capacidad de observación y anticipación frente a los desafíos y oportunidades para lograr la equidad de género, por lo que tiene que estar presente en todo el ciclo de la intervención, desde los objetivos a las actividades y estrategias, tanto generales como específicas, y desde el análisis de las condiciones externas a las internas de las organizaciones ejecutoras. Por ello, la transversalización requiere de procesos de capacitación/ sensibilización para mujeres y varones acerca de qué significa y para qué sirve la perspectiva de género. No se puede planificar lo que se desconoce y no se puede planificar sobre lo que se invisibiliza o se desdeña. En la formación en género, el sujeto de aprendizaje es la propia persona, es la experiencia personal la que se problematiza y se constituye en material de análisis crítico primero y propositivo, después. El objetivo es ampliar y cambiar la mirada, reconstruir conceptos y actitudes para identificar sesgos y condicionamientos y encarar, mediante el diálogo y la participación, su revisión y modificación. Por ello, ésta es la lógica de actuación a largo plazo que tiene por objetivo la transformación del orden y las representaciones de género.

La focalización refiere a la imple-

...
*En la formación
en género,
el sujeto de
aprendizaje es la
propia persona,
es la experiencia
personal la que
se problematiza
y se constituye
en material
de análisis
crítico primero
y propositivo,
después.*

mentación de metodologías, acciones y estrategias para la atención de la población-meta, lo que conduce a la discriminación positiva para enfrentar las desventajas de partida y/ o las especificidades del colectivo femenino y, a su interior, de los diferentes grupos afectados por discriminaciones, desventajas y/ o vulnerabilidades. No es posible la equidad tratando igual a desiguales, de ahí la insistencia en el concepto de igualdad de derechos, oportunidades, trato y resultados. La focalización requiere un amplio espectro de medidas: metodológicas, estratégicas, pedagógicas, económicas, etc., que tienen que ser siempre coherentes con la lectura desde la transversalización. Es la lógica de actuación coyuntural, para atender el hoy e ir generando condiciones para mejorarlo.

2. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL MUNDO DEL TRABAJO

El trabajo ha sido desde siem-

pre el resultado de la intersección de diversas dimensiones de la actividad humana: la personal, la relacional, la interacción con el entorno, y una de las maneras más potentes de transformación de la realidad. Además, en el mundo contemporáneo, especialmente en las últimas décadas, es la fuente primordial de la inclusión y la valoración social, así como un componente esencial del proyecto de vida y de la autoafirmación de hombres y mujeres. Pero para las mujeres, este rol del trabajo no sólo les ha implicado un cambio profundo en el modelo de vida dedicado a la reproducción y al cuidado de los otros, sino una notoria sobrecarga. El trabajo es el escenario más exigente de demostración de capacidades, saberes y aptitudes y las mujeres, para acceder, tienen que superar las barreras y prejuicios sociales respecto a sus derechos y capacidades, que se traducen en frenos de muy diversa índole para su participación equitativa en el empleo.

Por ello, mirar hoy el mundo del trabajo y, específicamente el actual paradigma laboral, sin lentes de género, parece muy poco pertinente, puesto que ellos nos permiten interpretar los datos cuantitativos, crear nuevos indicadores -en especial referidos a la calidad del empleo-, sugerir cómo pueden reducirse las brechas existentes, etc. A continuación planteo dos ejemplos de sus aportes que, al mismo tiempo, me sirven para avanzar en la caracterización del mundo del trabajo, imprescindible para abordar las políticas formativas.

a) Históricamente, el orden y las representaciones de género en el ámbito laboral determinaron la división entre trabajo productivo - remunerado - y trabajo reproductivo - no incluido en las cuentas nacionales. A su vez, al interior del trabajo remunerado e interactuando con las exigencias y condicionantes productivas y económicas, estructuraron la división sexual del trabajo. Esta división explica no sólo que el

mercado laboral haya reproducido la adjudicación de tareas, reservando para las mujeres las actividades afines con el cuidado y la atención (que son, al mismo tiempo, las de menor remuneración, valorización y capacidad de representación), sino que las haya alejado de los puestos de decisión y de los empleos técnicos, con alto contenido tecnológico, configurando la doble segmentación horizontal y vertical. También la división sexual del trabajo está presente – obviamente no desde lo explícito – en el hecho de que a las mujeres se le pague menos por trabajo de igual valor, se les exija mayor escolaridad para acceder a las mismas oportunidades, tengan mayores tasas de desempleo, estén sobrerrepresentadas en la economía informal etc. Como señala Marta Rangel, “*Las personas aprenden a ser y hacer lo que las clasificaciones y los estereotipos designan para ellas. Igualmente preocupante es que dejan de aprender a ser y hacer lo que se supone es ajeno y propio de otros grupos y categorías*”.⁵

Asimismo, las mujeres nos incorporamos a un mundo del trabajo que tenía como modelo el hombre trabajador, la disponibilidad plena, y cuyo supuesto de base era que había una mujer que se encargaba de la casa y del cuidado de hijos, enfermos y ancianos. Las mujeres no cuestionamos este modelo y sus reglas, de ahí que hayamos instaurado el modelo de doble presencia. Ya el proyecto de vida femenino no es la dedicación exclusiva al ámbito doméstico, pero esto no quiere decir abandonar las responsabilidades reproductivas y de cuidado y atención: dos de cada tres mujeres comparten ambas tareas, situación que sólo afecta a menos del 6% de los hombres activos. Por ende, son mayortirmente las mujeres las que enfrentan el desafío y la angustia de compaginar vida familiar y ciclo laboral. Esto ha impactado en la configuración del hogar y en la composición

demográfica de nuestros países: las jóvenes retrasan la maternidad, restringen el número de hijos o deciden no tenerlos. Si bien este es un comportamiento cada vez más compartido con sus compañeros de generación y es consecuencia de la interacción con los cambios en los patrones de comportamiento económico, social, cultural y de consumo. Son las mujeres las que pagan el precio más alto: deben optar o asumir la doble y triple jornada, convivir con la multiplicidad de roles y con el registro de estar en falta, con la culpa de dejar a los hijos o estar a medias con ellos. Las mujeres invierten más tiempo en actividades no remuneradas que los hombres y sus jornadas laborales son más largas. Las jefas de hogares pobres le destinan en promedio 5.4 horas y las de hogares no pobres, 4.4 horas, mientras estos guarismos para ellos son 1.3 y 1.6 respectivamente.

b) El La crisis del paradigma del empleo de masas, estable y previsible, la irrupción de modalidades alternativas de relacionamiento laboral y la integración definitiva y creciente de la mujer no sólo plantea el riesgo de la obsolescencia vertiginosa de conocimientos y ocupaciones, sino el desafío de la generación del propio empleo. Un análisis de género de estas transformaciones pone en evidencia los impactos diferenciados que ellas tienen para mujeres y varones.

Ambos colectivos se ven beneficiados por la valorización de las trayectorias laborales y el reconocimiento de saberes y competencias adquiridas en otros ámbitos; la apertura de nuevos nichos de empleos; el mejoramiento de las condiciones



de desempeño laboral a partir de la introducción de la tecnología; la flexibilidad de horarios, etc. Como contrapartida, se ven fuertemente afectados por la incertidumbre; la pérdida de estabilidad y protección social; la intensidad de las jornadas laborales; la reducción de puestos de trabajo, el aumento de la informalidad etc. Por su parte, todos estos aspectos tienen diferencias muy fuertes según condiciones educativas, culturales, económicas, geográficas etc.

Cuando el análisis de género del mercado de trabajo se focaliza en los varones se puede percibir que:

- se han visto beneficiados por el mejoramiento del clima laboral y de las condiciones ambientales en lo cual la presencia femenina ha incidido fuertemente; por la aceptación de su derecho a participar en la atención de sus hijos; por la amplitud de sus opciones ocupacionales etc. y, sin duda, se han visto perjudicados por el aumento de la competencia por el puesto de trabajo;
- la pérdida del empleo y su consiguiente impacto en el rol de proveedor, así como en su capacidad de autonomía, toma de decisiones etc. provoca, por ejemplo, en los jefes de hogar de más de 45 años una fuerte crisis de identidad, de revisión de la masculinidad, que reclama urgente de la implementación de políticas y estrategias específicas para abordarla.

Cuando el análisis de género atiende a las mujeres, no sólo se perciben ventajas y desventajas, sino que surge con claridad su interacción con la situación desfavorecida y discriminatoria de partida:

- cuentan con un mejor posicionamiento y con mayores posibilidades de desarrollo de intereses profesionales y personales: el valor añadido ya no lo aporta la fuerza física, frente a la cual competían en desventaja, sino los conocimientos

- y capacidades;
 - el mercado requiere y valoriza competencias que vienen ejerciendo desde hace mucho tiempo y el valor de dichas competencias es más objetivable;
 - en algunos subsectores, especialmente de servicios y de informática, se benefician de nuevas y mejores oportunidades de empleo: la alta tecnificación de los hogares y la migración de tareas domésticas hacia el espacio público ha facilitado la administración de la vida cotidiana y las tareas de atención y cuidado. Esa transformación de los hábitos, junto con la adquisición creciente de servicios tradicionalmente caseros en el mercado, se ha vuelto una fuente importante de trabajo femenino, constituyendo uno de los universos más fermentales de inserciones alternativas que, desde ya, reclaman de nuevas competencias que las mujeres tienen que fortalecer y/o adquirir;
 - las nuevas modalidades de trabajo (teletrabajo, trabajo a domicilio y trabajo a tiempo parcial) les abren nuevos nichos de empleo, acceso a la tecnología, posibilidad de atender las obligaciones familiares, flexibilidad horaria etc.;
 - sus enormes avances educativos y su voluntad de formación les brindan una solidez educativa que les permite reconversiones múltiples, lo que se transforma en beneficios en un mercado incierto y cambiante;
 - sus opciones profesionales se están diversificando, lo que se puede observar no sólo en las áreas académicas tradicionales sino en las nuevas carreras ofertadas de nivel terciario.
- La contrapartida es que:
- en el sector manufacturero, especialmente, la introducción de la tecnología de punta y de los sistemas de calidad las está relegando a un segundo nivel. Esta situación se produce aún en las

- ramas de actividad en las que ellas han sido siempre mayoría, dado que exigen alto nivel de calificación en áreas técnicas a las que aún no han accedido;
- la tercerización las está expulsando a las tareas y/o empresas de menor calificación. A ello se suma que, dado que los salarios femeninos son menores, las empresas tienden a contratar mujeres con mayores niveles educativos que los hombres, pero entregándoles trabajos para los que están sobrecalificadas y por los que reciben salarios similares o inferiores a los de los hombres con menor educación;
 - las mujeres participan mayoritariamente en las nuevas modalidades de trabajo que tienen una incidencia alta de precariedad, mala remuneración, escasa o nula protección social, incrementos muy fuertes de la intensidad horaria. Su traslado al ámbito doméstico incrementa las dificultades femeninas para diferenciar y poner límites entre la vida privada y la pública;
 - sus avances educativos han estado sustancialmente direccionados hacia formaciones académicas tradicionales que están fuertemente afectadas por la desvalorización;
 - la diversificación de sus opciones profesionales no escapa de los sesgos en el desempeño laboral: siguen teniendo como horizonte más probable de inserción el desempeño académico y no el ejercicio en el ámbito productivo de la profesión (con los menores sueldos que la función docente implica) y, cuando logran insertarse en actividades de investigación, sistemáticamente manejan los proyectos de menor envergadura en materia de impactos y recursos económicos y humanos.

Por ello, se requiere urgentemente de una reconceptualización del trabajo que incorpore y valore el “trabajo de cuidado y atención” e incluya la conciliación entre vida personal y vida laboral.

...
*el logro de un
 trabajo decente
 entendiendo por
 tal, y como lo
 propone la OIT,
 el que se realiza
 en condiciones de
 libertad, equidad,
 seguridad y
 dignidad ...*

3. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ANÁLISIS DE LA POBREZA

Así como la inclusión de la mirada de género permite entender y, por ende, operar con mayor pertinencia para transformar la realidad del trabajo, el fenómeno de la pobreza sólo se comprende en cabalidad desde esa perspectiva. En la actualidad, se concibe a la pobreza como un estado de carencia que impide a las personas alcanzar niveles socialmente aceptables. Dichas carencias refieren a bienes materiales y simbólicos, lo que impide el desarrollo de capacidades básicas indispensables para elegir formas de vida y proyectos personales y familiares satisfactorios. Por ello, la subutilización de la fuerza de trabajo, por desempleo o por empleo en actividades de baja productividad (fundamentalmente sector informal) así como las desigualdades y discriminaciones son sus causales prioritarias. Por ende, el logro de un trabajo decente – entendiendo por tal, y como lo propone la OIT, el que se realiza en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad, en el cual los derechos son protegidos

y que cuenta con una remuneración adecuada y protección social – es un factor fundamental para combatirla.

Incorporar la perspectiva de género en el análisis de la pobreza permite mejorar su definición, enfatizar sus causas, reconocer los factores que inciden en la mayor o menos disposición a experimentar la pobreza y situarla en su contexto, todo lo cual conduce a una mejor focalización de los recursos y de las intervenciones para reducirla⁶. Para decirlo con las palabras de Juan Somavía, “*En todo el mundo, la desigualdad de género confluye con las privaciones económicas generando formas de pobreza que afectan, en general, en mayor medida a las mujeres que a los hombres. Para acabar con la pobreza, es esencial promover la igualdad de género y eliminar todas las formas de discriminación en el trabajo*”⁷.

A diferencia de la pobreza masculina, que se relaciona básicamente con el trabajo, en la dinámica de la pobreza femenina inciden dificultades derivadas de:

- las barreras y limitaciones de recursos y de tiempo que le imponen las tareas domésticas y las responsabilidades productivas;
- las diferentes oportunidades ocupacionales y de bienestar derivadas de la definición temprana de roles;
- las barreras socio-culturales del mercado de trabajo (segregación ocupacional, discriminación salarial);
- el menor nivel o la inadecuación de la preparación o de la información debido a su relativo aislamiento;
- las pautas culturales que desincentivan el trabajo femenino;
- la desigual valoración económica y social de las tareas desempeñadas por las mujeres;
- el mayor desempleo y subempleo femenino y el diferencial remuneratorio;

- el menor acceso a recursos productivos y participación en organismos;
- las mujeres pobres tienen mayoritariamente menor nivel de educación, mayor número de hijos, menores posibilidades de contar con servicios de apoyo al trabajo doméstico, ambiente valórico menos favorable a la formación y a la participación;
- el embarazo adolescente, la viudez, el aumento de la maternidad en soltería, separaciones y divorcios;
- la inequidad en el consumo de alimentación, salud, educación, acceso al entretenimiento;
- la violencia y el abuso sexual etc.

Estas dificultades, además, se potencian entre sí (por ejemplo: las dificultades para acceder y permanecer en un trabajo se incrementan al no contar con apoyos para la atención de sus niños, ni con quién asuma gratuitamente las tareas en el hogar; las secuelas físicas y emocionales de la violencia doméstica le impiden asistir al trabajo con la consiguiente pérdida de salario etc.) y, fundamentalmente, con la etnia y la raza. Si no nos ponemos estos lentes de género, se tiende a concebir la pobreza como “neutra” y las políticas para combatirla terminan reproduciéndola, como decíamos al comienzo, no tienen pertinencia y sin ella no avanzarán hacia la equidad.

¿Qué mejor constatación que América Latina caracterizada tanto por su diversidad étnico-racial como por poseer la distribución más desigual de la riqueza?. La población indígena y afrodescendiente es la más pobre, la que tiene menos educación, se concentra en los empleos más precarios y peor remunerados y, a su interior, las mujeres enfrentan las peores condiciones que los hombres.

La canalización hacia el trabajo doméstico como ocupación es uno de los ejemplos más



claros de la intersección del sistema de género con los sistemas de diferenciación étnicos y raciales. Inclusive diferentes ramas del servicio doméstico son identificadas en los estereotipos con distintos grupos: la cocinera y nodriza deben ser negras, la lavandera y la que hace la limpieza deben ser “cholas” andinas⁸.

Con respecto a la brecha de inequidad, alcanza con seleccionar estos indicadores:

- el 10 % más rico de la población tiene 84 veces lo que el 10 % más pobre;
- al comienzo del nuevo siglo, más de 220 millones de latinoamericanos están en situación de pobreza y alrededor de 117 millones son niños o adolescentes;
- hay 40 millones de indígenas, de los cuales el 95% están en la pobreza extrema, especialmente en Bolivia, Perú y Guatemala;
- entre el 25 y el 50 % de los niños/as, según el país, no terminan el 4º grado de la escuela primaria; las tasas de deserción y repetición son elevadísimas y están concentradas en los sectores pobres;
- el 30% de los hogares carenciados tienen sólo a la madre al frente;
- sólo en el entorno del 6% de la población tiene acceso a la internet y, según los países, muchos ni siquiera al teléfono.

En ese escenario de pobreza del continente, ha sido la participación laboral de las mujeres, especialmente de las más pobres (que son las que presentan las mayores tasas de actividad), lo que ha permitido frenar su aumento. Sus aportes han permitido a un número muy significativo de hogares la mejora del nivel de vida.



4. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL DISEÑO Y LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TÉCNICA

En el actual escenario de globalización económica y cultural, tanto la mejora de la competitividad y la productividad, la lucha contra la pobreza como el fortalecimiento de la gobernabilidad requieren de la generación de condiciones para que hombres y mujeres logren una inserción laboral exitosa. Por ello, enfrentar el déficit de trabajo decente es el desafío mayor y más urgente de la humanidad. La cantidad y calidad del trabajo del que dispone una sociedad en la actualidad determina su grado de inclusión y de equidad. Sólo si nos detenemos en América Latina, 23 millones de personas se encuentran en condición de desempleo abierto y 103 millones trabajan en la informalidad, con lo cual el déficit de empleo formal afecta a 126 millones de personas. Este número equivale a más de la mitad (53%) de la Población Económicamente Activa (PEA) de la región – sin contabilizar la situación en el Caribe, que es aún más compleja⁹.

A su vez, tanto para enfrentar esta contracción del trabajo como los cambios constantes en los contenidos, y la manera de hacer las cosas, la incertidumbre y los actuales requerimientos que el trabajo existente plantea, las personas tienen que conocerse a sí mismas y a la realidad en la que están insertas, reconocer y valorar las propias capacidades y limitaciones, y hacerlo en relación con las exigencias, características y perspectivas de inserción y desarrollo laboral que el entorno económico y social ofrece. Para ello, necesitan de un aprendizaje permanente, capacidad de identificar oportunidades y recursos, así como un alto grado de autonomía.

Ser el punto de encuentro entre las necesidades y posibilidades del sistema productivo y de quienes producen, varones y mujeres, es la responsabilidad de las políticas de

formación para el trabajo – entendidas como el conjunto articulado de orientaciones, directrices, metodologías, estrategias y actividades dirigidas al desarrollo de la oferta formativa para la población-meta, es decir, para su sujeto de atención. Planteamos la pertinencia con los sujetos de aten-

...

la formación profesional tiene que concebirse como un sistema complejo y multidimensional cuyo objetivo es la doble pertinencia con el trabajo y con sus sujetos de atención, y cuya finalidad es contribuir a un desarrollo económico y social que sea competitivo, sostenible e incluyente ...



ción porque con las transformaciones actuales del mundo de la formación y el trabajo, el sujeto que aprende es individual – mujer y varón –, pero también colectivo – grupos étnicos, jóvenes, personas con capacidades diferentes, pobres, desertores del sistema educativo o con baja educación,

rurales o urbanos, pero también micro y pequeñas empresas, sectores en reconversión etc. Por ello, y con más intensidad que nunca, la formación profesional y técnica es un derecho humano fundamental y un elemento esencial de la agenda del trabajo decente, con un papel determinante en la configuración de un entorno que lo haga posible.

Para responder a estos desafíos, la formación profesional tiene que concebirse como un sistema complejo y multidimensional cuyo objetivo es la doble pertinencia con el trabajo y con sus sujetos de atención, y cuya finalidad es contribuir a un desarrollo económico y social que sea competitivo, sostenible e incluyente. Si, como venimos expresando, la doble pertinencia es necesaria para cualquier política social, para la formación profesional y técnica es condición de existencia y, de ahí, su interacción con los desafíos de la calidad y la equidad.

Con relación al trabajo: las políticas de formación no son creadoras de empleo y menos en solitario, pero son una herramienta proactiva insustituible para articular y gestionar los conocimientos, esfuerzos y recursos de los distintos actores e instancias que confluyen en su generación así como para que responda a las condiciones de trabajo decente. Se trata de gestionar los recursos desde la sumatoria y la multidisciplinariedad, generar alianzas, armar redes, en definitiva articular y coordinar.

Con relación a los sujetos de atención y, particularmente, a las personas las políticas de formación no pueden asegurarle empleo y menos a la largo de su vida, pero pueden y deben apoyarlas para que, en lugar de ser sujetos pasivos que dependen de intervenciones que los conecten con una oferta de trabajo escasa, sean detectores y constructores de oportunidades, es decir, hacedores activos de proyectos de mejora o fortalecimiento de su empleabilidad que los conduzcan a la obtención de un trabajo decente o a potenciar su



desarrollo profesional y personal.

El sistema de formación de la región viene realizado múltiples y sostenidos esfuerzos para cumplir con estas responsabilidades, en especial a partir de la década de los ochenta. La función de Cinterfor/OIT es, precisamente, acompañar, recuperar, sistematizar estos esfuerzos, socializándolos como construcción colectiva de conocimiento – que es lo que efectivamente ellos son¹⁰. En el campo del género, de la educación profesional y técnica y del trabajo, este criterio rector dio lugar a una metodología de intervención que se vio fortalecida, en la última década, con los Programas Regional *Formujer* y *Proimujer* y, desde el 2004, con el de fortalecimiento institucional a distancia “*Calidad y Equidad en la Formación*” – PCYEF¹¹. Así se logró una plataforma de experimentación y aprendizaje dirigida a recuperar las experiencias nacionales y regionales, así como a desarrollar y validar criterios, metodologías y recomendaciones que, a partir de experiencias piloto, pudieran ser generalizables y puestas a disposición de otras entidades y países para reducir esfuerzos y avanzar más rápidamente en la mejora de la calidad y la equidad de la educación profesional. En dicha plataforma están representadas las distintas realidades del continente en términos geográficos y culturales y las diversas modalidades organizativas de la formación (instancias públicas de definición y orientación de políticas de formación y empleo; IFP de cobertura nacional de carácter público o privado, entidades locales y sectoriales, ONG que ejecutan la capacitación que los Ministerios financian etc.).

Es desde lo aprendido y validado mediante ella que identificamos los



aportes de la perspectiva de género a la mejora y la innovación de las políticas de formación y trabajo. Y también que compartimos un “*modelo de referencia de políticas para el mejoramiento de la empleabilidad y la equidad de género y social*” que procura sistematizar los enfoques, dimensiones, metodologías y herramientas desarrolladas. Se trata de un mapa conceptual del quehacer formativo, un modo de construir e interpretar la política

que hace eje, entre otros criterios rectores, en: *el enfoque sistémico, la doble pertinencia, la perspectiva de género como marco conceptual de análisis, el cruce de género y formación por competencia para el diseño curricular, la formación para la empleabilidad, la ciudadanía y la perspectiva de género como dimensiones transversales, la integración de la orientación ocupacional al proceso formativo y la adopción de la estrategia de trabajo por proyecto*. A los solos efectos comunicacionales designamos a este mapa conceptual modelo *Formujer*, porque se pudo desarrollar, durante su ejecución, a partir de una gestión participativa y multiactoral y de la coordinación de esfuerzos y recursos que lo caracterizaron. Pero, como se planteó desde su formulación, se trata de una propuesta abierta, en constante revisión y que se enriquece permanentemente por el aporte y las experiencias de todos los actores comprometidos con la mejora continua de la calidad y la equidad de la formación profesional.

Para cumplir con su responsabilidad con *relación al trabajo*, el sistema de formación de la región ha venido desarrollando:

- una nueva institucionalidad que implica no sólo el reconocimiento de la incorporación de nuevos actores al “oficio de la

formación” (Misterios de Trabajo y/o Educación, instituciones de formación profesional y técnica locales, sectoriales, regionales, organizaciones de trabajadores y empleadores, organizaciones no gubernamentales, entidades municipales, organizaciones comunitarias etc.), sino la combinación de financiamiento público y privado, provenientes de programas de asistencia a la pobreza, de apoyo a la innovación tecnológica, de promoción a las microempresas, el desarrollo local etc.;

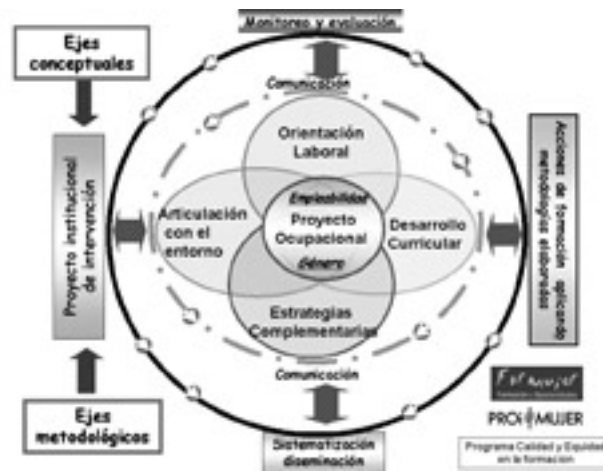
- la articulación con el desarrollo local para la identificación y desarrollo de nichos de empleo potenciales y/ o existentes y no cubiertos por falta de pertinencia de los perfiles de la oferta;
- la articulación con los centros de investigación y académicos para la identificación y la generación de nuevos nichos de empleo, en especial vinculados a las nuevas tecnologías, la inducción de la demanda en nuevos servicios y productos etc.;
- la adopción de la formación por competencias y de la gestión de la calidad de resultados y procesos;
- el desarrollo y la creación de espacios de investigación tecnológica.

La incorporación de la perspectiva de género a estas estrategias nos ha conducido a fundamentar la aplicación de un enfoque sistémico al diseño y la gestión de las políticas formativas.¹² Somos las personas las que hacemos un sistema de un conjunto de elementos interrelacionados con un objetivo común. Se requiere de una mirada intencional para entender a los componentes del sistema como integrantes de un todo que es diferente a sus partes. La condición de sistema es más que una cualidad intrínseca de la cosa, es también una actitud o apreciación de cada uno. Si la miopía nos deja ver solamente nuestra parte del sistema no podemos ser colaboradores, y me-

nos aún identificar nuestros roles y las interrelaciones a las que necesitamos atender para el logro del objetivo común. Desde el campo del género sabemos que la apropiación de la mirada y la actitud sistémica (enfoque o pensamiento) no se logra “naturalmente” implica un cambio profundo de paradigmas en las personas y en las entidades por lo que requiere de la confluencia y simultaneidad de una metodología, una ética y una estrategia del compartir.

- una metodología basada en la definición de presupuestos y lineamientos conceptuales rectores comunes y la atención a los roles, frenos y aportes de cada área, función y actor interviniente para el objetivo común;
- una ética que explicita y promueva la disseminación y la construcción conjunta de conocimientos y lecciones;
- una estrategia de gestión que, siendo rigurosa en los criterios metodológicos comunes, conciba la flexibilidad, la multiactorialidad y las coordinaciones como las herramientas para la inclusión y las focalizaciones en las diversas realidades productivas, poblacionales e institucionales involucradas.

Desde estos aprendizajes, y como se puede observar en su representación gráfica, el modelo planteado postula los criterios conceptuales y metodológicos antes enumerados e identifica los componentes imprescindibles para una política de formación en el actual contexto, sus roles e interrelaciones. Estos componentes son: la articulación con el entorno productivo-social, la orientación ocupacional, el desarrollo curricular, las estrategias compensatorias, el monitoreo y evaluación, la sistematización y disseminación. Cabe aclarar que se les denomina componentes para reafirmar el enfo-



que sistémico global: representan un campo de disciplina específica, pero tienen responsabilidad integradora de recursos y aportan en función de un objetivo que los trasciende y para cuya consecución no basta con ellos solos. En el quehacer concreto de cada institución de formación pueden asumir distintas expresiones: desde un área o departamento, pasando por un subsistema específico (por ejm., orientación e intermediación laboral) hasta formularse como herramienta o estrategia, pero lo que no hay duda es que tienen que estar todos presentes e interactuando.

A la luz de este marco de referencia, el modelo Formujer plantea la revisión y redefinición de cada componente, pero también del sistema en su conjunto para que todos confluyan en el común objetivo de fortalecer la empleabilidad y la ciudadanía, incrementar las oportunidades de las personas y empresas y mejorar la competitividad para avanzar hacia un desarrollo social y económico sostenible e incluyente. A su vez, y en concordancia con el pensamiento sistémico, define una lógica de proceso y de avance en espiral. Si cada dimensión o componente incide o es condición para el otro y, por ende, se requiere de la capacidad de aprender a cambiar constantemente, los progresos tienen que medirse en términos de revisión, maduración y enriquecimiento constante a partir de la retroalimentación teoría-práctica, del análisis de éxitos y fracasos, de

buenas prácticas y lecciones aprendidas. Desde lo estratégico, adopta el dispositivo de proyecto como herramienta de gestión de actividades y procesos dirigidos a generar cambios y, por ende, al logro de objetivos concretos. El plan o proyecto persigue el desarrollo de una transformación intencional hacia niveles superiores de integración y, al mismo tiempo, de diferenciación. Implica concebir el cambio como un proceso de aprendizaje colectivo por el cual el sistema incrementa su habi-

lidad para servir a sus miembros y a su contexto y en el que cada parte o integrante tiene conciencia de que no puede actuar solo, que su avance –aún siendo óptimo– se detiene si no tiene en cuenta al todo. El proyecto contiene tres elementos básicos: a) una actitud sistémica y prospectiva que lleva a visualizar un futuro distinto, deseado y posible; b) un análisis crítico de la situación de partida para identificar fortalezas, debilidades, oportunidades y desafíos tanto con relación a los enfoques planteados como a la doble pertinencia; c) la implementación de un plan estratégico de acción o de mejora conformado por el conjunto de objetivos, metas, estrategias, actividades, mecanismos de ejecución y seguimiento necesarios para transitar del presente insatisfactorio al futuro deseado.

Para cumplir con su responsabilidad con *relación a sus sujetos de atención y, particularmente a las personas*, los sistemas de formación han desarrollado:

- históricamente: programas de alfabetización o de carácter compensatorio; modalidades y metodologías de capacitación para poblaciones en situación de desventaja o discriminación, programas de actualización, de reconversión etc., todo ello junto con la oferta específica para los distintos niveles (inicial, técnico, especialización etc.);

- en los últimos tiempos: múltiples estrategias y metodologías para lograr que los diseños curriculares respondieran al desarrollo de las competencias requeridas por la innovación tecnológica, la globalización, la reestructuración productiva, las nuevas pautas de consumo, la movilidad de la fuerza de trabajo entre empresas, sectores, empleo formal e informal, modalidades de racionamiento laboral e incluso entre países ante el incremento de la migración en búsqueda de trabajo y nuevas oportunidades. Igualmente, han incorporado la formación en desarrollo y gestión empresarial para las nuevas tecnologías de comunicación e información etc. Así se ha desarrollado todo el movimiento de la formación por competencia, el aprendizaje a lo largo de la vida, la certificación, la modularización de la oferta, la gestión de la calidad de los procesos y resultados etc.;

Desde el aprendizaje de género, hemos aprendido que la adopción simultánea de la transversalización y la focalización de la perspectiva de género y equidad social es lo que nos permite poner el foco en el sujeto que aprende. Implica concebirlo como un ser integral, situado y condicionado por su género y su realidad socio-económica, pero que se vale tanto de capacidades y conocimientos como

de sentimientos y valores a partir de los cuales puede cambiar sus condiciones de inserción mediante estrategias individuales y colectivas. Al incorporar la perspectiva de género, la política de formación se fortalece como una herramienta imprescindible para la inclusión, la integración económica y social, para remover discriminaciones, combatir la



pobreza y generar igualdad de oportunidades para sus sujetos de atención. Su aplicación genera cambios tanto en la concepción como en la práctica pedagógica impulsando la innovación de la tecnología formativa al mismo tiempo que contribuye a superar las deficiencias de una política estandarizada y universalista.

Al ponernos los lentes de género, también vemos cómo las instituciones y las organizaciones sociales (sujetos colectivos) reproducen los criterios de clasificación y jerarquización. En nuestro ámbito, el ejemplo paradigmático es la segmentación profesional por género que no sólo está presente ni se inicia en el mercado de trabajo. El sistema de formación presenta sus propias barreras internas para una participación diversificada femenina. Basta señalar los más obvios:

- la inexistencia o carencias de un sistema de información y orientación vocacional y ocupacional con enfoque de género que estimule nuevas opciones y rompa los estereotipos. La internalización de los estereotipos y de los pre-conceptos, por ejemplo, sobre la inadaptabilidad femenina para trabajos técnicos, se ha traducido en mecanismos internos de represión que modelan deseos, expectativas, anhelos y motivaciones, de forma tal que algunas opciones profesionales se tornan “naturalmente orientadas”, haciendo que las elecciones pautadas por normas se interpreten como autodeterminantes;
- la persistencia de un lenguaje sexista y de estereotipos en la definición y la divulgación de la oferta (plomero, técnico en electrotécnica, técnico en hotelería, secretaria, maestra de jardín de infantes etc.), en los materiales didácticos, en los desarrollos curriculares, así como en las prácticas y metodologías docentes,
- la no consideración de las necesidades, horarios y disponibilidades femeninas en la estructura y organización de los cursos¹³.

...

Al incorporar la perspectiva de género, la política de formación se fortalece como una herramienta imprescindible para la inclusión, la integración económica y social, para remover discriminaciones, combatir la pobreza y generar igualdad de oportunidades para sus sujetos de atención.

Poner el foco en el sujeto colectivo u organizacional conduce a concebir las organizaciones como entidades que aprenden y gestionan conocimiento y al conocimiento como construcción colectiva. En el ámbito de la educación profesional y técnica, una organización que aprende es aquella que revisa permanentemente sus premisas conceptuales y sus herramientas, o sea, su “forma de hacer formación”, que es capaz de adoptar una “nueva mirada sobre sí misma”, cambiar de actitud, “re-aprender” y recrearse. Es, también, aquella comprometida con la innovación y el fortalecimiento institucional desde un enfoque de calidad y equidad

como un nexo crucial en el diseño y la gestión de la política. Como se postula desde el Programa Formujer: una formación de calidad y con equidad es aquella que promueve la *participación plena de los sujetos* en el mundo del trabajo, acompañando sus procesos de reconocimiento y adquisición de saberes y habilidades; procura *remover inequidades* que se originan en visiones estereotipadas sobre el papel que juegan las distintas personas según su sexo, origen, situación social, conocimientos etc.; fomenta la *igualdad de oportunidades*, la participación democrática, la multiculturalidad, la atención a grupos desfavorecidos y su inserción social, laboral y económica; se construye como una *herramienta sensible y pertinente* simultáneamente al contexto y a las personas; busca mejorar el

...
*se necesita
desarrollar las
capacidades
de las personas
para aprender
a aprender,
aprender a ser,
aprender a hacer
y aprender a
emprender.*

impacto de sus intervenciones, articulándose en estrategias más amplias de *desarrollo local o colectivo*.

En el modelo de políticas analizado, estos enfoques fundamentaron, entre otras innovaciones metodológicas y estratégicas:

- la inclusión de la formación para la empleabilidad y para la ciudadanía

- y la perspectiva de género como dimensiones interdependientes e integradas a los itinerarios formativos y a la formulación de familias ocupacionales;
- la identificación y diseño de perfiles ocupacionales en articulación con el entorno productivo y social y mediante el cruce de formación por competencia y género
- la incorporación de la orientación ocupacional como componente del proceso formativo;
- el desarrollo de la metodología de Proyecto Ocupacional (PO) como herramienta para el mejoramiento de la empleabilidad y eje estructurador del proceso formativo;
- el desarrollo de un sistema de estrategias complementarias, que incluye la coordinación con la denominadas “políticas pasivas” (seguro de desempleo, mecanismos de transferencia de ingreso para la atención a la pobreza, la emergencia social y la reconversión productiva etc.), para lograr y mejorar la focalización;
- la interdependencia entre proyecto ocupacional y proyecto institucional para gestionar la mejora continua de la calidad y la equidad de la formación.

Empleabilidad, ciudadanía y género

Los cambios en la organización y en la naturaleza del trabajo y la crisis del mercado laboral (desempleo, precarización, informalidad) cuestionan el concepto de profesión o de oficio y requieren nuevas competencias a los sujetos que trabajan. Se requiere de una formación para la empleabilidad, entendida, tal como lo plantea la Recomendación 195 de la OIT¹⁴ sobre el Desarrollo de Recursos Humanos: educación, formación y aprendizaje permanente como el “*conjunto de competencias y cualificaciones transferibles*” que refuerzan las capacidades y la aptitud de las personas para “*encontrar, crear, conservar, enriquecer un trabajo y pasar de uno*

a otro obteniendo a cambio una satisfacción personal, económica, social y profesional”. Ya no basta con la formación técnica, se necesita desarrollar las capacidades de las personas para aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a emprender. Se requiere apoyarlas para que identifiquen obstáculos y frenos externos e internos a su desarrollo, valoren sus habilidades y saberes, así como para que fortalezcan sus capacidades para definir y gestionar su trayectoria de vida y profesional, lo que es particularmente necesario en un contexto donde el empleo, al decir de María Ángeles Salle, “*necesita ser creado mediante capacidad de emprendimiento y estrategias de cooperación*”¹⁵.

Esto de ninguna manera significa culpabilizar a las personas por sus dificultades o carencias, sino que remite a la responsabilidad de las políticas en la habilitación de recursos y oportunidades para todos y todas. El análisis de la empleabilidad desde la perspectiva de género reafirma dicha responsabilidad y pone en evidencia que empleabilidad y ciudadanía tienen contenidos y exigencias diferentes de acuerdo a los contextos de vida de cada persona. Las competencias puestas en juego para obtener un trabajo decente, para conocer y hacer valer sus derechos y para participar y decidir socialmente son complementarias. Un ejercicio ciudadano pleno al igual que el trabajo actual reclaman de autonomía, autocuidado y cuidado de los demás, capacidad de decisión y de comprensión del medio en el cual se actúa, de comunicación, de trabajo en equipo. Ambos reclaman de la eliminación de estereotipos, del respeto a la diversidad, de la información y orientación sobre derechos, deberes, alternativas y oportunidades. Por ello, el mejoramiento y/ o fortalecimiento de la empleabilidad y la ciudadanía debería ser un objetivo prioritario de las políticas de formación y, necesariamente, deben ser abordados desde la perspectiva de género.

Diseño curricular basado en el cruce de los enfoques de género y formación por competencias

Después de múltiples esfuerzos por desarrollar metodologías que efectivamente ofrecieran el tipo de información requerida para el desarrollo curricular de perfiles, para identificar/promover la demanda potencial y/ o nuevos nichos de empleo, así como para contribuir a la eliminación de estereotipos sobre la oferta (de género, etnia, edad, etc.), se definió el cruce de estos enfoques como el marco conceptual y metodológico para mejorar la empleabilidad y la ciudadanía y, particularmente, para atender a los colectivos en situación de pobreza y vulnerabilidad. Dicho cruce hace posible: la doble pertinencia; el reconocimiento integral de las personas; la consideración de su diversidad; la valorización de los distintos espacios de aprendizaje y producción de saberes; la construcción de itinerarios formativos que trasciendan y atraviesen diversos desempeños a lo largo de la vida y en distintos campos ocupacionales. Asimismo, operacionaliza la empleabilidad al definir – en interacción con el sector productivo – los conocimientos, aptitudes y destrezas desplegadas en el desempeño profesional de mujeres y varones en contextos diversos y permite visualizar las inequidades que se originan en visiones estereotipadas sobre el papel que juegan las distintas personas según su sexo, origen, situación social, conocimientos etc., que obstaculizan un acceso y un desarrollo profesional equitativo. A su vez, el cruce contiene tres dimensiones relevantes para la calidad de la formación: la potencialidad del sujeto, el desempeño y el reconocimiento social.

Orientación Laboral

La orientación laboral no puede ser un servicio adicional, sino una instancia de aprendizaje, responsable de acompañar a las personas desde

que se acercan a la institución de formación, durante el proceso formativo y al finalizarlo, brindándole los instrumentos para la búsqueda de empleo formal y/ o para la inserción laboral autogestiva o microempresarial. Es responsable de la integración de la formación técnica específica con la formación en competencias clave para resolver con autonomía, reflexión y flexibilidad la planificación y organización del propio trabajo, o sea, de la instrumentación del proyecto ocupacional. Al adoptar la perspectiva de género se constituye en una instancia muy potente para remover estereotipos y segmentaciones ocupacionales a través de una actitud proactiva que incite al cambio y “desnaturalice” las opciones vocacionales; promover el acceso a formaciones tecnológicamente innovadoras; romper el “techo de cristal”; facultar el acceso a los puestos de supervisión y decisión etc. Para ello, tiene que interactuar con todos los otros componentes: con el de articulación con el entorno para procesar sus requerimientos y orientar los proyectos ocupacionales (PO) de las personas; con desarrollo curricular para la formación de las competencias, pero también para instrumentar las metodologías didácticas más adecuadas para el perfil de las participantes; con monitoreo, evaluación, sistematización y disseminación para instrumentar el acompañamiento y el seguimiento de la población, y retroalimentar a las políticas con los resultados; con estrategia de comu-



nicación para encarar la difusión de la oferta, la convocatoria e incorporación de la población estudiantil así como para llevar adelante una actitud proactiva de promoción de la diversificación ocupacional, de combate a la discriminación y eliminación de estereotipos y, por último, con estrategias complementarias para focalizar y enfrentar las desigualdades e inequidades.

Proyecto ocupacional, estrategias complementarias y proyecto institucional

El modelo de políticas tiene al PO como “punto de convergencia” porque se entiende que es mediante el apoyo a las personas para definir y gestionar un proyecto viable de formación y trabajo que se estará mejorando su empleabilidad y la calidad y equidad de la formación. Para las personas, el PO es el plan de acción para construir su trayecto formativo, lograr una inserción productiva y/ o mejorar su situación de empleo. Para el planeamiento curricular, es el eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje, una estrategia para la personalización y la flexibilización de la formación, para fortalecer su rol articulador con los diversos actores del entorno y ser un agente de cambio. Se estructura en cuatro fases:

- Autodiagnóstico
- Definición de metas y estrategias
- Identificación y planificación de actividades
- Revisión y monitoreo

Así se fortalecen las competencias de lectura e interpretación de la realidad personal y social, análisis y resolución de problemas, planificación, gestión de alternativas, autonomía, negociación, toma de decisiones, comunicación, vinculación con otros, trabajo en equipo, organización del tiempo etc.

El PO es personal pero también puede ser colectivo porque incluye el fortalecimiento de la competencia de emprender y promueve la articu-

lación de esfuerzos y recursos para la creación de alternativas de inserción. Por ello se constituyó en una metodología potente para el diseño de políticas de empleo, para el combate a la pobreza y el abordaje de la economía informal. Este ha sido uno de los mayores aprendizajes y logros de su implementación en el marco de los Programas *Formujer* y *Proimujer*. El aula se transforma así en un espacio de promoción de proyectos colectivos para desarrollar actividades microempresariales, lo que impone la necesidad de ampliar los contenidos de la formación, incorporando un menú amplio de estrategias y recursos dirigidos a la creación y sostenibilidad de los emprendimientos.

La implementación del proyecto ocupacional se potencia con las estrategias complementarias, entendida como el conjunto de apoyos de carácter económico, cultural y organizativo a los efectos de atender las desventajas y obstáculos que enfrentan las personas destinatarias de la formación, particularmente las mujeres. Es en el marco de la formulación y gestión del PO que los propios participantes definen esos apoyos de acuerdo a sus necesidades reales y diferenciadas, y muchas veces la solución a los problemas se encuentra colectiva y solidariamente. Así se constituyen en una herramienta didáctica de fortalecimiento de las competencias de resolución de problemas, negociación, articulación de recursos, empoderamiento, promoción de la solidaridad y de las redes. Esto también rige para los centros de formación, puesto que impulsa el trabajo con el entorno local y las posibilidades que ofrece para resolver las necesidades y expectativas de los y las participantes. La implementación de un sistema de estrategias complementarias es un mensaje claro de que hay dimensiones de la empleabilidad que no dependen de la persona, y sobre las cuales se puede incidir con estrategias colectivas. La definición de las estrategias se realiza tanto desde las necesidades de las personas como

del desarrollo local, sectores productivos específicos, para combatir la segmentación horizontal y vertical por género etc.

Las evaluaciones realizadas a los Programas *Formujer* y *Proimujer* y las opiniones de directivos, docentes y estudiantes coinciden en que su aplicación innovó la tecnología formativa, facultó una formación de calidad para poblaciones vulnerables y generó cambios e incremento de la empleabilidad. Mujeres y varones removieron los principales obstáculos para el acceso al empleo (baja autoestima, invisibilidad o carencia de competencias, bloqueos personales y relacionales, marcas de género etc.), incorporaron una actitud de búsqueda y generación de oportunidades, así como de reconocimiento de las propias fortalezas y debilidades en relación a los requerimientos laborales vigentes; se concibieron como constructores de su futuro y las competencias adquiridas les fueron decisivas para la generación individual y colectiva del propio empleo.

Asimismo, apoyar y promover los PO de su población se constituye así tanto en un desafío como, si lo asumen, en una nueva razón de ser para las instituciones de formación profesional. Conduce a reformular su proyecto institucional de intervención (PI), entendiendo por tal el plan estratégico de acción que permitirá a los centros de formación revisar e innovar sus metodologías y estrategias para posicionarse como compañeros de ruta al mismo tiempo que servicio de acompañamiento de los PO de su población-meta, o sea, de sus sujetos de atención. Supone revisar e innovar todas las dimensiones y componentes de la política en función de la concepción sistémica, sus interrelaciones, aportes o frenos para la promoción de dichos PO. El PI y el PO tienen, por tanto, una relación de interdependencia que hace que la instrumentación de uno necesite de la otra y viceversa.

La concepción sistémica del modelo propuesto faculta diversos

puntos de entrada, énfasis y estrategias de intervención diferenciadas. Por ello se adapta a diversos escenarios así como al nivel micro, meso y macro de la política. Se puede aplicar desde un centro de formación local a una entidad nacional ejecutora o rectora de las políticas de formación, pero también a un centro de información y orientación en el marco de un sistema integrado de trabajo y formación. La contextualización en el escenario es la que hace de los criterios metodológicos comunes un “modelo propio de intervención”, y los énfasis y estrategias son los que definen el proyecto institucional de intervención. (PI)

La caja de herramientas, así como las experiencias de implementación de estos enfoques, es bien amplia, diversa y crece constantemente. Desde Cinterfor/OIT procuramos sistematizarla y ponerla a disposición a través de publicaciones y mediante el portal www.cinterfor.org.uy, particularmente en el sitio Género, Formación y Empleo. Allí se faculta el acceso sin restricciones tanto de los desarrollos metodológicos y didácticos, las estrategias de aplicación como las lecciones aprendidas. Como han reconocido las entidades ejecutoras y la evaluación final internacional¹⁶ a la que fue sometido el programa *Formujer*, la innovación y el aporte de estas propuestas no ha sido el empeño en la originalidad, sino su carácter de intervención “calificante” entendiendo por tal la capacidad y el compromiso de integrar teorías, metodologías y herramientas, entregándolas en forma factible, “aterrible” para su aplicación por el sistema de formación de la región, en síntesis la de dejar “una agenda para múltiples intervenciones”.



NOTAS:

¹ BONDER, Gloria. **Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas**. [19 -] : PRIGEPP, 2006. Seminario Género y Educación, Unidad 1, punto 3.2.

² PICHON RIVIERE, Enrique. **El proceso grupal**. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 1985; **Id. Psicología de la vida cotidiana**. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión. 1985.

³ SOMAVÍA, Juan. **Memoria anual a la Conferencia Internacional del Trabajo**. ls. I.]: OIT, 2003. p. 38.

⁴ En este sentido, la OIT viene realizado a portes decididamente relevantes. A título de ejemplo, basta mencionar el Programa Igualdade de Gênero e Raça, Erradicação da Pobreza e Geração de Emprego en Brasil y la reciente publicación de la Colección Género, Pobreza y Empleo en América Latina: VALENZUELA, M. E.; RANGEL, M. (Coord.). **Desigualdades entrecruzadas: pobreza, género, etnia y raza en América Latina**. Santiago de Chile: OIT, 2004. 175p.

⁵ GÉNERO, etnicidad, pobreza y mercado de trabajo en Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú, En: VALENZUELA, M. E.; RANGEL, M. (Coord.). (2004) **op. cit.**

⁶ Para ampliar ver VALENZUELA, María Elena. Desigualdad de género y pobreza en América Latina: separata. En: VALENZUELA, María Elena (Ed.) **Mujeres, pobreza y mercado de trabajo**: Argentina y Paraguay. Santiago de Chile: OIT, 2003. cap. 1.

⁷ SOMAVÍA, Juan. (2003) **op. cit.**

⁸ **Id. ibid.**, p. 105.

⁹ Trabajo decente en las Américas: una agenda hemisférica, 2006-2015. Documento presentado en mayo de 2006 en Brasilia por el Director General de la OIT a los delegados de las Américas.

¹⁰ En este sentido, el más actual de los documentos elaborados es: CALIDAD, pertinencia y equidad. Un enfoque integrado de la formación profesional. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2006, 95 p. (Trazos de la Formación, 28).

¹¹ El Programa Regional de Fortalecimiento de la Formación Profesional y Técnica de Mujeres de Bajos Ingresos (Formujer) primero finalizó en diciembre de 2004 y fue ejecutado por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de Argentina, la Fundación Infocal de Bolivia y el INA de Costa Rica, y co-financiado por el BID. El de Promoción de la Igualdad de Oportunidades en el Empleo y la Formación (Proimujer) continúa activo y es ejecutado y financiado

por la Junta Nacional de Empleo/ Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de Uruguay. Formujer, por su parte, dio continuidad al Programa de Participación de la Mujer en la Formación Técnica y Profesional en América Latina, del que formaron parte IFP de doce países, entre ellos Brasil, a través del Senai-Bahia y el Senac. Por último, los aprendizajes y desarrollos acumulados con estas intervenciones se están actualmente volcando en el PCYEF, co-financiado por la Agencia Suiza de Cooperación.

¹² Recordar la definición amplia de políticas que adoptamos: conjunto de criterios, orientaciones, metodologías, estrategias, acciones etc.

¹³ La Encuesta sobre Participación de la Mujer en la Formación Profesional y Técnica, realizada entre 16 instituciones de la región, mostró que, si bien la matrícula femenina tuvo un crecimiento sostenido, al iniciarse el siglo XXI persistía la inequidad cuantitativa: las mujeres eran el 28% de la matrícula en 1995 y llegaron al 39% en 1999. Los avances en la diversificación, con ser muchos, no alcanzaron para superar la concentración de la matrícula, ni las expresiones más intensas de la segmentación vocacional. Los diez subsectores con mayor número de alumnas daban cuenta del 77% de la matrícula femenina, mientras que en la masculina representaban el 51%. Además, a su interior, el sector de servicios da cuenta de casi la mitad de la participación femenina. Paralelamente, se agudizó la heterogeneidad y segmentación al interior del colectivo femenino, que se traduce en importantes diferencias de oportunidades entre las escasas mujeres que pueden llegar a formaciones de nivel superior y la amplia mayoría que, en el mejor de los casos, solo accede al nivel básico y en las especialidades "tradicionales"; una nueva y sutil manifestación de la discriminación a partir de que el crecimiento del capital formativo implica que se reclama a las mujeres un perfil significativamente superior al de los varones para acceder a las mismas oportunidades. Una síntesis del documento de base se encuentra en SILVEIRA, S; MATOSAS, A. Hacia una formación decente para las mujeres. Avances y asignaturas pendientes para la participación femenina en la formación profesional y técnica en América Latina. **Boletín Técnico Interamericano de formación profesional**, Montevideo, Cinterfor/OIT, n. 151, 2002. Numero sobre Trabajo decente y formación profesional.

¹⁴ OIT. **Recomendación sobre la orientación profesional y formación profesional en el desarrollo de los recursos humanos** : Recomendación 150. Ginebra, 1975. Disponible en : <<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/recdisp2.htm>>. Acceso en: agosto, 2006.

¹⁵ SALLE, María Angeles. **La empleabilidad como un proyecto personal y social**: algunas reflexiones y experiencias, ponencia. Costa Rica, 2002. Presentada en el II Taller regional del Programa FORMUJER.

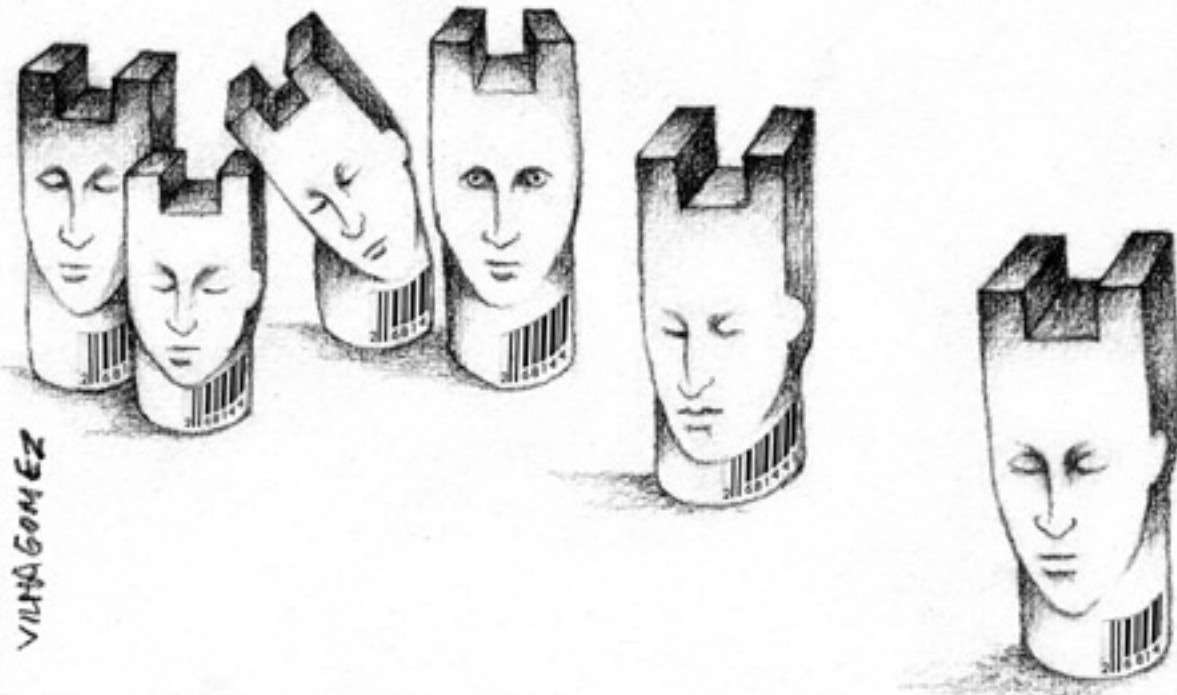
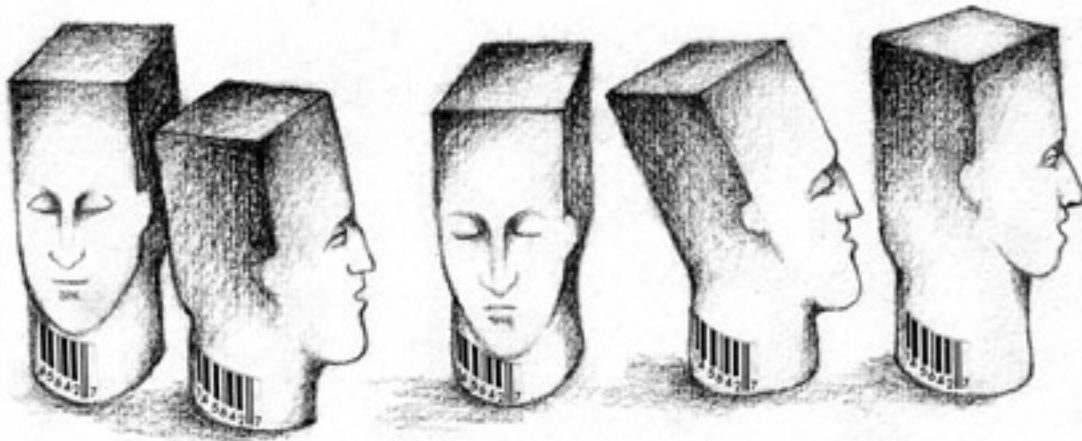
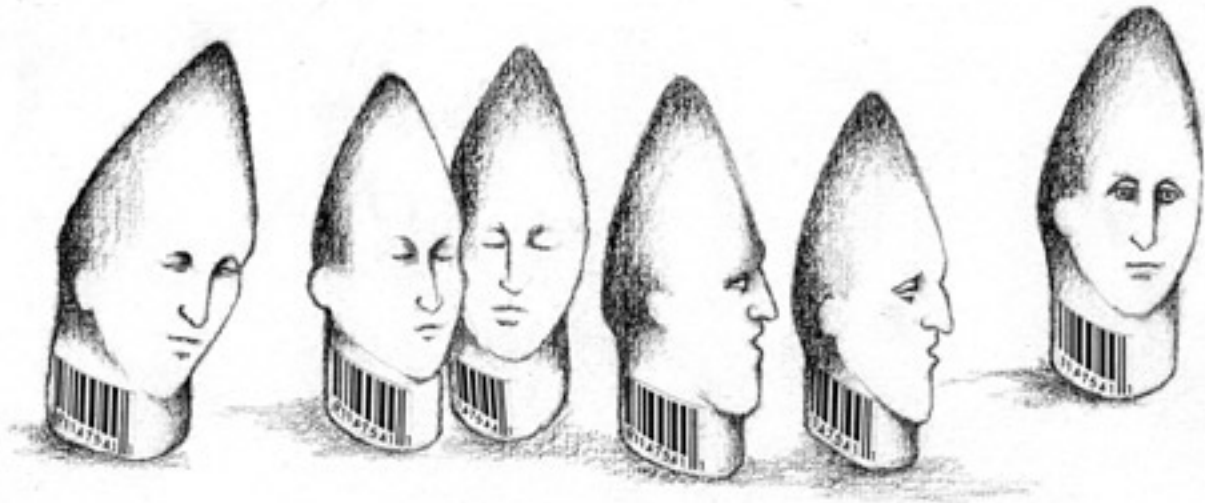
¹⁶ LEITE, Elenice M. Formujer: una mirada integral sobre calidad y equidad en la formación. Evaluación expost. **Resumen Ejecutivo**, jun., 2004. Disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/gender/formujer/eval/res_ejec.do>. Acceso en: 08 agosto 2006.

RESUMEN

*Sara Silveira. **Poniéndonos lentes de género para mejorar la calidad, la pertinencia y la equidad de las políticas de educación profesional y técnica.***

Analiza el género como elemento constitutivo de base de las relaciones sociales y la construcción de la identidad de varones y mujeres que se potencia con etnia, raza, clase social, etc. en la generación de desigualdad. Propone la perspectiva de género como metodología de análisis del trabajo actual, la pobreza y la educación profesional y técnica. Postula que ésta mejora la tecnología educativa, la calidad, pertinencia y equidad de la educación profesional. Presenta un modelo de políticas para el mejoramiento de la empleabilidad, la ciudadanía y la equidad, validado en diversos países, con sus desarrollos: enfoque sistémico, multidimensional y multiactorial, diseño curricular mediante cruce de género y formación por competencias, Orientación y Proyecto Ocupacional, sistema de estrategias complementarias para enfrentar las desigualdades, aprender a emprender.

Palabras claves: Género; Educación Profesional; Trabajo; Empleabilidad, Ciudadanía; Equidad; Competencia Laboral.



VILMA GOMEZ

ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA A IDENTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Allan Claudius Queiroz Barbosa*

Marco Aurélio Rodrigues**

Abstract

This article examines the origin of the “competence approach” in the field of studies of organization, labor, and strategy, as a response to increasing environmental turbulences and uncertainties. It describes and compares the distinctive characteristics of some of the main methodological approaches that have been suggested to identify and build systems for managing people through competences.

Keywords: Competences; Capacity; People Management; Corporation; Management; Methodology.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 90 do século passado, o termo “competência” ingressou na agenda dos estudos estratégicos com um sentido renovado. Conceito nuclear de uma abordagem ainda em desenvolvimento no âmbito do pensamento gerencial contemporâneo, o termo exprime o retorno aos recursos e às capacidades das empresas enquanto uma dimensão chave da sua força competitiva.

De fato, após duas décadas de predomínio de perspectivas cujo foco são as condições externas, ou seja, a dinâmica do setor ou indústria na qual a empresa atua, a análise estratégica redescobriu, a partir da abordagem da “visão baseada em recursos”¹, a natureza decisiva dos aspectos internos à empresa.

Embora os contornos dessa perspectiva já estivessem presentes na gênese da análise estratégica contemporânea, enquanto área de estudo e pesquisa, ela, no entanto, foi relegada a um plano secundário pois, ainda que oferecesse roteiros completos para se identificar as “forças e fraquezas” das empresas, os métodos e ferramentas de análise disponíveis não respondiam de forma adequada às questões substantivas levantadas.

A ascensão e predomínio de modelos baseados na abordagem de Edward Mason e Joe Bain², originária no campo da economia industrial e, particularmente, o trabalho de Michael Porter,³ contribuíram para obscurecer a perspectiva interna da empresa.

O modelo de Porter, ao explicar a origem da vantagem competitiva com base na exploração de espaços favoráveis dentro da indústria e a construção de barreiras de proteção, conferiu à análise estratégica, além de uma sólida fundamentação, maior robustez. Isso talvez explique sua ampla aceitação, tanto no espaço acadêmico como no profissional, ao longo da década de 80 e em parte da de 90 do século passado.

Entretanto, sob a égide de uma transformação histórica sem precedentes, a reestruturação do capitalismo no final do século XX provocou impactos profundos no *modus operandi*, tanto de empresas como de nações. No plano da competitividade, as condições determinantes do sucesso empresarial foram significativamente alteradas à medida que o fundamento do desempenho econômico superior deslocou-se do tamanho e posse de ativos para a capacidade de adaptar-se às condições de incerteza.⁴

*Pós-Doutor pelo ISEG-UTL (Portugal) e Doutor em Administração pela USP. Professor adjunto da Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG e coordenador do Núcleo Interdisciplinar sobre Gestão em Organizações (não) Empresariais (Nig.one) da UFMG. E-mail: allan@ufmg.br.

** Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor assistente da Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG e sub-coordenador do Núcleo Interdisciplinar sobre Gestão em Organizações (não) Empresariais (Nig.one) da UFMG. E-mail: marco@face.ufmg.br.

Recebido para publicação em: 05/04/06.

Na esfera industrial, concomitante a um padrão concorrencial distinto do que prevaleceu no ciclo virtuoso do pós-guerra, as empresas ocidentais viram-se diante de uma demanda muito mais volátil e exigente. Concretamente, a inversão nas condições de mercado – de comprador para vendedor – impôs às firmas novos constrangimentos que se intensificaram com o aprofundamento da internacionalização. A necessidade de lidar com novos entrantes, capazes de oferecer produtos com uma relação preço/qualidade mais atrativa, marca a passagem da lógica ‘técnica’ para uma lógica centrada no ‘cliente’. Qualidade e serviços diferenciados tornam-se ubíquos.

Novos ofertantes, empregando sistemas e processos de produção inovadores, exibem não apenas níveis mais elevados de eficiência como se mostram mais bem adaptados às novas condições de mercado. Portadores de arranjos flexíveis no plano da organização e gestão do trabalho, para muitos analistas, essas novas formas organizacionais representaram respostas às condições,

...

*A necessidade
de lidar com
novos entrantes,
capazes de
oferecer produtos
com uma relação
preço/qualidade
mais atrativa,
marca a passagem
da lógica ‘técnica’
para uma lógica
centrada no
‘cliente’.*

agora transformadas, entre, de um lado, as relações de produção e produtividade e, de outro, entre consumo e concorrência⁵.

No encerramento dos anos 1980, outras modalidades de flexibilidade revelaram-se eficazes, particularmente, as que decorreram das formas assumidas pelo Investimento Direto Estrangeiro (IDE). Precedida por estratégias de terceirização, maior envolvimento com pesquisa e desenvolvimento e liberação da produção, a formação de alianças presidiu o nascimento das redes de firmas, uma configuração articulada de atividades cooperando em certas áreas e competindo em outras, podendo ou não ser coordenada por uma firma-rede⁶.

A empresa horizontal, termo que expressa a mudança no padrão de organização corporativa, anteriormente centrada na grande empresa integrada verticalmente⁷, além de apresentar uma configuração de atributos que a distingue das demais trajetórias organizacionais, marca uma mudança significativa nas condições de produção do valor agregado. Ou seja, deslocam o fundamento do desempenho das estruturas internas para as economias externas, criadas a partir das interações contínuas entre as firmas. Esses movimentos contribuem para esmaecer os recortes tradicionais de análise, principalmente as noções usuais de setor, indústria e mercado.

Nesse contexto, à medida que os novos “modelos” são desvendados, entendidos e imitados como “melhores práticas”, diluem-se progressivamente os diferenciais de desempenho que estas formas organizacionais inovadoras proporcionavam individualmente às empresas, equalizando, uma vez mais, as condições de competitividade. O reconhecimento que na nova configuração das economias de mercado, “as forças competitivas das empresas repousam sobre capacidades organizacionais aprendidas”⁸, consolida e reforça a perspectiva que atribui aos recursos e capacidades internos da empresa ou rede a fonte

primária da criação de valor para os clientes.

Dentro desta perspectiva, o presente artigo procura apresentar diferentes abordagens metodológicas a partir da conceituação de competências, considerando a perspectiva das capacidades e dos indivíduos. A identificação das competências e a posterior discussão dos enfoques metodológicos conduz a reflexões conclusivas sobre a validade da sua utilização, visando otimizar o espaço do trabalho e da gestão.

2. A DIMENSÃO CONCEITUAL CAPACIDADES E COMPE- TÊNCIAS INDIVIDUAIS

O percurso conceitual adotado parte da idéia inicial de que a natureza integradora da “visão baseada em recursos” se caracteriza em larga medida por conformar um campo de estudos para onde convergem conhecimentos de inúmeras correntes e abordagens de pensamento. Embora seja um campo em evolução, sem dispor ainda de uma teoria unificada, são inúmeros os pontos compartilhados com outras perspectivas, tais como a “competição baseada em competências”, a “economia organizacional” e as agendas de pesquisa no campo do “aprendizado organizacional” ou da “gestão do conhecimento”.

Nesse sentido, não devem ser consideradas incomuns ambigüidades ou até mesmo imprecisões na definição dos conceitos básicos no âmbito dessa abordagem. Esse é o caso, por exemplo, das noções de “competência” e “capacidade”, termos usualmente referidos ao nível da análise estratégica ou organizacional. Aqui se constata uma espécie de dominância da perspectiva da “competência” sobre a noção de “capacidade”, fato que pode ser atribuído à rápida disseminação e aceitação do conceito de “competência essencial” (*core competence*)⁹.

Ressaltando a natureza crítica ou central de determinadas competências empresariais, a ênfase situa-se no

conjunto de atributos que conferem à empresa uma capacidade distintiva e única e, dessa forma, o termo denota um vínculo direto com atividades ou ações. Embora a noção de “ativo estratégico”¹⁰, por incorporar todo o leque de recursos e capacidades da empresa, seja considerada por alguns analistas como um termo mais apropriado que competência, assume-se, para efeito de diferenciação, no âmbito da visão baseada em recursos, que as capacidades são definidas com relação às “rotinas” organizacionais, ao passo que as competências expressariam a capacidade de combiná-las.

Coerente às discussões que se processam em nível organizacional, a noção de competência foi igualmente re-introduzida no léxico dos analistas da organização do trabalho e de recursos humanos. Vale observar, no entanto, que nessas áreas o termo exibe de forma ainda mais acentuada sua natureza polissêmica. São tão variados os significados atribuídos ao termo que não é possível discernir tratar-se de um mesmo conceito.

Em um esforço de *recenseamento* na literatura corrente sobre o significado do conceito¹¹, é observado o emprego do termo com nada menos que duas dezenas de diferentes conotações e ênfases. Um balanço desse extenso rol de significados associa o conceito a aspectos múltiplos e variados do mundo do trabalho, da educação, da gerência e da gestão de pessoas.

Em resposta às preocupações de que o interesse atual por esse tema venha a se tornar mais um daqueles “modelos salvadores” que, recorrentemente, transformam-se na “moda” do momento no ambiente empresarial, são utilizados argumentos que, se na sua origem, na década de oitenta do século passado, a questão ficou circunscrita ao universo empresarial e às discussões de especialistas, atualmente faz parte do debate social e político¹².

Remetida ao nível individual, a discussão sobre competências busca configurar novas práticas de gestão de pessoas, em resposta a

um duplo estímulo. De um lado, uma forte reorientação das práticas empresariais, privilegiando a criação de valor e resultados e, de outro, as pressões de um contexto cada vez mais complexo e turbulento¹³.

No âmbito dos recursos humanos, embora a identificação de capacidades únicas da empresa possa parecer simples, uma vez que se refere à base de recursos previamente disponíveis, essa tarefa é repleta de dificuldades. Isso é ilustrado, por exemplo, tanto na natureza incompleta e fragmentada dos dados e informações, quanto na elevada incerteza que decorre sobretudo da imbricação de redes e fluxos de relacionamentos entre recursos e capacidades¹⁴.

Além disso, uma vez que se trata de algo “novo” e que, potencialmente, remete a mudanças em áreas sensíveis da gestão, há, por parte das empresas, uma enorme cautela na formatação dessas iniciativas.

Assim, no que se refere às competências individuais, embora potencialmente seja factível estabelecer inferências com base na experiência efetiva dos empregados, nas descrições ocupacionais, nos níveis de qualificação e outros atributos relacionados, essas fontes, na realidade, são insatisfatórias e limitadas para expressar a capacidade das pessoas. Esses motivos talvez expliquem a variedade de entendimentos sobre o que são competências e, particularmente, as dificuldades de se identificá-las, etapa inicial na construção de sistemas de gerenciamento fundados nesse enfoque.

Com efeito, a engenharia e a administração dispõem de uma longa tradição de análise do trabalho. Nessas áreas, apreender e explicitar, para fins de racionalização, os atributos mobilizados pelo trabalhador para executar tarefas foi sempre um objeto relevante de interesse, tanto de teóricos como de praticantes. Esse é o caso, por exemplo, do *Estudo de Tempos e Movimentos*, ferramenta aperfeiçoada no bojo do taylorismo-fordismo, e que pode ser considerada como o ancestral dos



métodos modernos de análise do trabalho. Com as contínuas mudanças introduzidas no espaço produtivo ao longo do século XX, inúmeros outros métodos de análise, alguns dos quais extremamente sofisticados, foram desenvolvidos.

Uma argumentação possível¹⁵ afirma que os procedimentos para tornar a capacidade do trabalhador apreensível aos gerentes, para fins de treinamento e desenvolvimento, permaneceram inalterados desde Taylor. Nessa perspectiva, as características desses métodos podem ser categorizadas em função de três orientações básicas. A primeira, direcionada ao trabalhador, é dominante no gerenciamento de recursos humanos. Sua ênfase acentua, por um lado, os atributos detidos pelo sujeito em termos de conhecimentos, habilidades e destrezas, e por outro, nos traços pessoais requeridos para o desempenho da tarefa. A segunda, focaliza as atividades de trabalho ao invés dos atributos do trabalhador. A principal dificuldade relacionada a essa abordagem é a inexistência de mecanismos capazes de traduzir as atividades de trabalho em atributos requeridos. Finalmente, uma terceira abordagem contempla simultaneamente ambas as orientações, ou seja, o trabalhador e o trabalho, buscando com isso contornar as deficiências de cada uma isoladamente.

Nessa perspectiva, a principal limitação dessas orientações deve-se ao fato de serem portadoras de uma concepção ultra-racionalista, tanto do trabalho como do trabalhador. Assim,

seus resultados: (i) são descrições fragmentadas, atomísticas e difusas; (ii) são contingentes, ou seja, as conexões que mantêm com a teoria e os dados empíricos são frágeis; (iii) apresentam sérios vieses à medida que tendem a confirmar as premissas adotadas pelos pesquisadores; (iv) pressupõem um relacionamento externo entre os atributos do trabalhador e as atividades de trabalho, não apreendidos ou definidos pelas mesmas medidas e, finalmente, (v) por que as descrições são indiretas e não diretas; ou seja, são na melhor das hipóteses pré-requisitos que habilitam ao desempenho de um trabalho¹⁶.

...

*a competência,
noção que se
confunde com a
de qualificação,
é uma espécie
de “ativo” ou de
“capital”; algo
que os indivíduos
adquirem nos
processos de
socialização e
formação e que
os habilita agir e
obter resultados
em um posto de
trabalho.*

Corroborando essas críticas, as mudanças induzidas pelas novas lógicas de organização, e sua contraparte, as tecnologias de informação, intensificaram os argumentos, assim como as evidências, demonstrando as

limitações dessas concepções.

De fato, o movimento de revalorização e resgate do trabalhador, dimensão intrínseca das novas estratégias de produtividade e competitividade, contribuiu para acentuar a rigidez da definição estrita dos postos de trabalho e das tarefas como referenciais de análise e definição de perfis ocupacionais. Para muitos analistas, neste campo, estaria em curso um processo de mudança acelerado cuja característica é a passagem da lógica centrada no posto de trabalho para uma outra, centrada nas competências do trabalhador. A implementação desse novo enfoque, no entanto, não é isenta de dificuldades. Refletindo as variações do conceito de competência, há uma grande diversidade de métodos e ferramentas sugeridos para apoiar a construção de sistemas de gestão com base nesse enfoque. Inventariar as propostas existentes nesse sentido é o propósito das próximas seções.

3. ENFOQUES METODOLÓGICOS PARA A IDENTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Cinco correntes metodológicas podem ser identificadas como potencialmente relevantes para a construção de sistemas de gestão com base na noção de competências. São elas: os enfoques **ocupacional**, **comportamental**, **construtivista**, pela **fenomenografia** e **funcional**.

Cada um desses enfoques, fundado em referenciais teóricos singulares e em aplicações concretas, emprega princípios metodológicos distintos e oferecem referências a partir das quais é possível construir programas de capacitação.

3.1. ENFOQUE OCUPACIONAL

Essa denominação abrange um elenco variado de perspectivas e orientações metodológicas¹⁷ que têm em comum, por um lado, a ocupação como categoria central de análise e, por outro, o objetivo de identificar competências básicas e genéricas.

Nesse enfoque, a ocupação é definida como um conjunto de postos de trabalho cujas tarefas principais são análogas e demandam requisitos semelhantes em termos de conhecimento e habilidades.

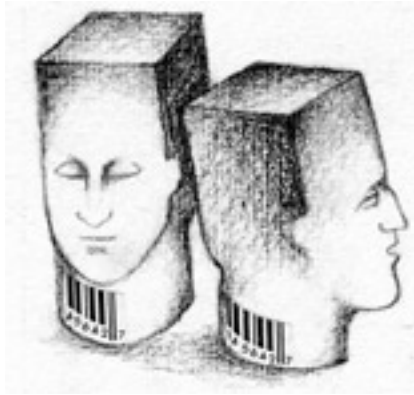
Em uma de suas modalidades, o estudo de análise ocupacional busca identificar comportamentos similares e comuns de conjuntos de ocupações do aparato produtivo. Seu objetivo é proporcionar, mediante uma linguagem padrão, a identificação dos requisitos de conhecimentos, aptidão, habilidade, destreza e atitudes que, demandadas pelo mercado de trabalho, são comuns a diversas ocupações.

Outra importante característica da metodologia refere-se aos vínculos estreitos que o produto da análise – conhecimento real e objetivo do trabalho – deve manter com os processos conexos de avaliação-certificação e de formação-capacitação.

Nessa perspectiva, a competência, noção que se confunde com a de qualificação, é uma espécie de “ativo” ou de “capital”; algo que os indivíduos adquirem nos processos de socialização e formação e que os habilita agir e obter resultados em um posto de trabalho.¹⁸ Nesse sentido é, grosso modo, um atributo que reflete a “capacidade potencial” de uma pessoa em termos daquilo que ele/ela pode realizar e, não necessariamente, o que efetivamente faz.

3.2. ENFOQUE COMPORTAMENTAL

Remontando à década de vinte do século passado, o enfoque comportamental da competência é, nos Estados Unidos, depositário de uma longa tradição de pensamento nos campos da educação, da capacitação e da psicologia¹⁹, e, mais recentemente, no plano gerencial.²⁰ Seu modelo genérico de competência enfatiza o elenco de *atributos* que um indivíduo mobiliza no “desempenho efetivo ou superior” do trabalho gerencial. Nesse sentido, a competência inclui uma gama variada de características pessoais, tais como motivos, traços



de personalidade, autoimagem e conhecimentos que se combinam para a obtenção de “resultados específicos com ações específicas” em um contexto determinado.

3.3. ENFOQUE CONSTRUTIVISTA

Originário da França, as bases lógicas dessa corrente de pensamento estão ancoradas no campo da pedagogia. As estratégias metodológicas utilizadas nessa abordagem visam não apenas identificar competências, mas, sobretudo, o desenho de processos formativos. O cerne da abordagem irradia da relação dialética que se estabelece entre indivíduo e conhecimento, fazer e saber, teoria e prática.

Inerente ao pensamento construtivista encontra-se a premissa básica da capacitação construída em torno da reflexão sobre o trabalho, *per se*, em uma dupla determinação: o de ser, simultaneamente, a origem do conhecimento e do aprendizado, bem como o repositório das transformações que decorrem da sua aplicação.

A competência, nesse enfoque, é concebida como um campo de convergência das necessidades do contexto – trabalho e situação – e das características do indivíduo. São identificadas a partir do processo de formação, ou seja, em situação de trabalho e suas propriedades básicas se caracterizam por “*estar centrada no desempenho, incorporar as condições sob as quais esse desempenho é relevante[...].e favorecer o desenvolvimento de níveis maiores de autonomia*

dos indivíduos”²¹.

Duas estratégias de capacitação através do trabalho derivam da abordagem construtivista:

1. A formação em alternância e,
2. A pedagogia da disfunção.

Além da formação e identificação de competências, essas estratégias visam a inclusão das pessoas na esfera produtiva, sobretudo, embora não exclusivamente, as de menor escolaridade.

As premissas que fundamentam tais estratégias colocam em primeiro plano o seguinte:

- O conhecimento que as pessoas detêm sobre o trabalho que realizam são indissociáveis do processo de formação e capacitação;
- A capacitação individual resulta de um processo reflexivo e de tomada de consciência no contexto da capacitação coletiva;
- As necessidades, conteúdos e percursos formativos são definidos com a participação ativa dos que serão capacitados.

Partindo de elaborações e re-elaborações, contínuas e progressivas, dos vínculos entre o saber e o fazer, essas estratégias visam construir um conhecimento sistemático da situação e do ambiente, através de um ciclo que parte do trabalho para a formação e dessa para o trabalho.

A aplicação dessas abordagens, em formatos de intervenção denominados de experiências-piloto, requer, além dos princípios enunciados acima, que o trabalho ofereça uma dupla possibilidade: a de proporcionar uma evolução progressiva em termos de complexidade e a aplicação do conhecimento na transformação do próprio trabalho.

A formação por alternância, como sugere sua denominação, privilegia a dimensão formativa da capacitação e, nesse sentido, inverte o binômio ensino-aprendizado para aprendiza-

do-ensino. Contempla, portanto, o espaço de trabalho como um espaço de aprendizado e *locus* permanente de formação e capacitação. Em contraste com a formação convencional, na qual ensino e aprendizado são momentos distintos, saber e fazer são aqui integrados.

A competência, nessa abordagem, emerge e se desenvolve da tomada de consciência do que se aprendeu, do que se possui e, sobretudo, do potencial de transferir esse acervo para outras situações, pessoas ou coletivos. Essa condição remete à dinâmica dos processos de intervenção, responsáveis por criar espaços de reflexão e síntese.

Adotando as mesmas premissas da formação por alternância, o enfoque da pedagogia da disfunção é centrado na percepção e reflexão dos imprevistos ou disfunções como eixo do processo de formação-aprendizagem-capacitação. O imprevisto, identificado e sistematizado com base na metodologia da pesquisa-ação participativa, é empregado como material de aprendizado. O confronto de perspectivas, intrínseco ao método da pesquisa-ação, confere ao processo a dinâmica necessária para construir, em termos individuais e coletivos, o conhecimento analítico, o espaço de reflexão e abertura necessários para empreender ações de correção e transformação do próprio trabalho.

Implementada no contexto das estratégias de produtividade e competitividade, a experiência-piloto não exige o emprego de instrumentos analíticos ou conceituais sofisticados para sua operacionalização. Precisamente, o que se requer é que sejam flexíveis, sustentados nos princípios que fundamentam essas abordagens e elaborados no sentido de apoiar a reflexão individual e coletiva. Embora não haja restrições quanto ao número ou categoria de análise para orientar o processo de reflexão, essas incluem normalmente a organização, o conteúdo e a situação de trabalho. Sensibilização, diagnóstico, planejamento, implementação e documen-

tação final são algumas das etapas típicas nas intervenções que adotam esse enfoque.

3.4. ENFOQUE PELA FENOMENOLOGIA

O trabalho de Jörgen Sandberg²² é a referência maior desse enfoque. Sua contribuição, ao pontuar as fragilidades epistemológicas dos estudos fundados no racionalismo, tem o mérito de inaugurar uma nova perspectiva nesse campo de estudo, enriquecendo, de forma extraordinária, as discussões sobre competência. Para Sandberg, a preocupação com as competências humanas no trabalho foi sempre uma questão relevante para os gestores. Porém, no atual ambiente competitivo, ela se tornou um problema gerencial crítico.

Uma maior dependência com a competência humana passou a demandar novas modalidades de gerenciamento da força de trabalho, sobretudo nos aspectos relacionados ao treinamento e desenvolvimento. É, portanto, nesse amplo espectro de atividades, que este trabalho e suas propostas se inserem.

Embora as perspectivas convencionais possam oferecer contribuições no esforço de apreender a competência humana, elas são limitadas em alguns pontos principais. Primeiro, seus resultados são descrição fragmentadas e atomizadas da competência, não provendo mais do que orientações difusas e incompletas à gestão. Segundo, na totalidade dos modelos ocorre tanto uma escolha 'arbitrária' das categorias de atributos quanto são empregadas definições apriorísticas da competência. Finalmente, e no entendimento do autor citado a mais séria limitação desses enfoques, é a dissociação que fazem do trabalhador e do conteúdo do trabalho, tomadas em todos os modelos como entidades distintas e separadas²³.

Com esse último ponto, algumas pistas da alternativa que será proposta para resolver a questão central de 'como' apreender efetivamente os

aspectos *essenciais* da competência humana são identificadas.

Em termos substantivos, as perspectivas descritas acima, fundamentadas no pensamento racionalista, falham no seu intento porque seus resultados são obtidos de forma indireta. Precisamente, o que é questionado são as premissas epistemológicas e ontológicas dos métodos fundados no racionalismo que assumem, por um lado, que o conhecimento refere-se a uma realidade que é objetiva, passível de ser apreendida e está situada externamente ao indivíduo e, por outro, que indivíduo e mundo são instâncias distintas e separadas. O emprego de métodos fundados na perspectiva racional leva não apenas à divisão do fenômeno da competência em duas entidades distintas – o trabalhador e o trabalho –, como também, o objetivismo, produz descrições do trabalho que são independentes daquele que o realiza²⁴.

O resultado é a redução da competência a duas entidades separadas: uma lista de atributos e uma lista de atividades. Assim, face às limitações estruturais do modelo racional, é advogada a tese que, para descrever a competência de forma direta – única forma viável para captar os aspectos essenciais do fenômeno –, é necessário mudar radicalmente o *approach* científico empregado.

Com base nos resultados de estudos-piloto, concebidos e executados sob o enfoque de atributos – portanto nos marcos da epistemologia racionalista –, foram obtidas importantes evidências. Dessas evidências, vale ressaltar, primeiro, o conceito de "concepção do trabalho", empregado inicialmente como uma categoria de atributo em seus estudos. Suas conclusões foram que, mais que um atributo, a "concepção" governa não apenas a forma como o trabalho é realizado como também quais atributos efetivamente são mobilizados na sua realização. No entanto, permanecia como não resolvido o problema da descrição indireta, impedindo-o de identificar 'como' operava o concei-

to. A segunda evidência, objeto do questionamento das premissas por ele adotado, referia-se a um componente "interno", e não externo, da concepção do trabalho. Portanto, a questão de apreender os aspectos essenciais da competência no trabalho consistiria em adotar, como ponto de partida, a "*concepção ou interpretação do trabalhador sobre o trabalho*"²⁵.

Assim, considerando as limitações do enfoque racional, essa alternativa remete à abordagem interpretativa que, enriquecida e re-elaborada com conceitos oriundos da fenomenologia, fornece as bases metodológicas para o emprego da fenomenografia enquanto método mais eficaz para descrever, de forma direta, a competência no trabalho.

Com raízes no empirismo britânico, nas ciências humanas e na filosofia contemporânea, a *fenomenologia* foi desenvolvida, notadamente, no início do século XX, a partir do trabalho do filósofo alemão Edmund Husserl. Desde então, ao desenvolvimento do movimento fenomenológico estão associados inúmeros pensadores como Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Ricoeur, Gadamer and Schütz.

Foi no bojo do pensamento fenomenológico que surgiu pela primeira vez o termo fenomenografia. Empre-

...

*a "concepção"
governa não
apenas a forma
como o trabalho
é realizado
como também
quais atributos
efetivamente são
mobilizados na
sua realização.*

gada por Ulrich Sonnemann em 1954 para diferenciar duas vertentes dessa corrente filosófica, o termo referia-se, no campo da pesquisa psicopatológica, a um registro descritivo, tal como relatado, da experiência subjetiva imediata. No campo da educação, um dos mais proeminentes representantes foi D. A. Schon, cujas críticas às universidades e outras instituições de educação profissional enfatizaram os limites da epistemologia racionalista, especialmente as dicotomias que essa abordagem induz nos educandos ao separar teoria e prática, saber e fazer. A formulação de Schon concebia a competência humana como composta de duas dimensões fundamentais: conhecimento em ação e reflexão em ação.

A fenomenografia é uma abordagem de pesquisa empírica e qualitativa empregada originalmente no campo da educação, para melhor entendimento das formas como as pessoas, em diferentes disciplinas, experimentam as tarefas de aprendizado. Seu objeto é descrever as variações qualitativas nas experiências individuais do ponto de vista do indivíduo.

3.5. ENFOQUE FUNCIONAL

O enfoque ou análise funcional configura um modo particular de olhar o mundo do trabalho. Tem como premissa básica a idéia que “*uma pessoa é competente para fazer algo quando demonstra que sabe fazer*”²⁶. Referida ao mundo do trabalho, a competência é mais um atributo da pessoa que demonstra ser capaz de realizar uma atividade específica, em condições de eficiência e segurança. Portanto, identificar competências no campo do trabalho requer o emprego de indicadores ou de parâmetros de referência que, extraídos de atividades concretas, possam evidenciar, de forma inequívoca, o alcance dos resultados esperados e as capacidades mobilizadas nessa realização.

A característica distintiva do enfoque da análise funcional, relativamente à análise ocupacional, é

sua orientação para desempenhos ou resultados concretos. Assumindo como referência conceitual as relações contextualizadas entre o todo e suas partes integrantes, é uma ferramenta que busca explicitar, a partir de desdobramentos sucessivos das atividades produtivas, as funções elementares do trabalho que podem ser realizadas por uma pessoa.

Cada função elementar, expressando um desempenho ou um resultado, constitui uma referência técnica à qual é possível vincular critérios para a sua verificação, definir as condições em que ela se aplica e demonstrar, por evidências, tanto a sua realização efetiva quanto o conhecimento eventualmente requerido. Nos termos da análise funcional, a função elementar de trabalho constitui o que se denomina de *elemento de competência* e seus aspectos associados são rotulados como *componentes normativos*.

Na esfera do trabalho, desvendar tecnicamente os elementos de com-

...

*a competência é
mais um atributo
da pessoa que
demonstra ser
capaz de realizar
uma atividade
específica, em
condições de
eficiência e
segurança.*

petência – que, vale observar, não se apresentam de forma isolada, mas combinados, conformando atividades compostas – consiste, na lógica da análise funcional, em proceder à desagregação sucessiva das funções produtivas até encontrar as que são



realizáveis por uma pessoa. Trata-se, portanto, de um procedimento analítico que, à semelhança da *Análise do Valor / Engenharia do Valor* ou do *Desdobramento da Função Qualidade*, busca identificar as funções necessárias para se alcançar o que se denomina de *Propósito Principal* ou enunciado que evidencia o *valor agregado* de uma macro-função produtiva.

A decomposição sucessiva da macro-função produtiva em subfunções é expressa por um diagrama ou mapa, que fornece uma identificação lógica e visual dos inter-relacionamentos necessários que devem ser desempenhados para atingir o Propósito Principal.

Preconizados pelas principais instituições que aplicam esse método, os seguintes princípios fundamentam a análise funcional:

1. *A análise funcional se aplica do geral (o Propósito Principal) para o particular;*
2. *A análise funcional deve identificar funções delimitadas (discretas), separando-as de um contexto específico de trabalho;*
3. *O desdobramento na análise funcional é realizado com base na “relação de causa-efeito” ou “problema-solução”.*

A análise se encerra quando são identificadas, no último nível de desdobramento, as funções que podem ser desempenhadas por uma pessoa e correspondem, no método, aos elementos de competência.

A conjugação de elementos e componentes conforma um padrão ou estrutura que, normalizados, dão origem à *Norma Técnica de Competência*, uma descrição do conjunto

de capacidades que uma pessoa deve possuir para desempenhar uma atividade produtiva. No contexto dos sistemas normalizados de certificação, a norma é o instrumento de referência para identificação da competência no trabalho.

A verificação da acuidade do desdobramento, para cada enunciado de função, é realizada no sentido inverso à construção do mapa – da direita para esquerda –, com base na resposta à pergunta “Para que realizamos isto?”

Vale lembrar que os elementos de competência não se encontram isolados. Na realidade, apresentam-se na atividade produtiva de forma integrada, formando compostos ou subconjuntos mais ou menos complexos – elementos de competência e respectivos componentes normativos – denominados na metodologia de *unidades de competência*. Essas unidades são passíveis de certificação e, como tal, constituem o primeiro de reconhecimento formal da competência.

A elaboração do mapa – ou árvore – é o centro da análise funcional. Independente do âmbito ocupacional do objeto de exame – área, empresa, ramo ou setor produtivo –, recomenda-se o emprego de procedimentos padronizados, de forma a garantir sua

consistência e objetividade. As seguintes etapas compõem sua realização: (i) constituir o grupo de especialistas; (ii) fixar o propósito principal e o escopo da análise; (iii) desenvolver o mapa funcional; (iv) definir, determinar e redigir os componentes normativos; e (v) proceder a sua validação.

Vale observar que o alcance e a precisão da técnica reside na observância, juntamente com o princípio da participação, da premissa subjacente de que são os especialistas aqueles que melhor conhecem as funções e o trabalho realizado.

Esses aspectos asseguram e fundamentam a base de legitimidade e a representatividade do processo de análise. A figura 1 reproduz o esquema de um mapa funcional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das características distintivas da literatura – e da mídia – atual de negócios é sublinhar a persistência das mudanças a que estão submetidas as organizações, tanto no plano interno como externo. Nessa perspectiva, o campo do gerenciamento tem sido permanentemente questionado como uma área altamente suscetível a “modismos”.

Nesse quadro, qualquer atividade dentro de uma organização passou a

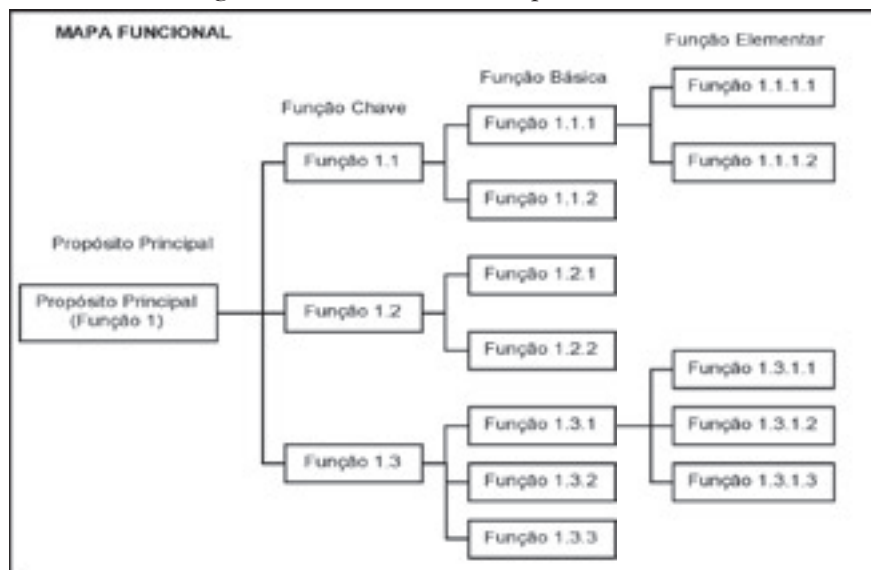
ser submetida a uma rotineira e sistemática comprovação de sua importância e utilidade. É importante observar que, mesmo que no discurso corrente fique demonstrada uma certa ênfase nos recursos humanos, sendo isso um importante, senão o mais significativo diferencial competitivo, o fato é que até mesmo sua legitimidade e permanência no dia-a-dia organizacional estão cada vez mais condicionadas à comprovação quase “matemática” de sua efetividade.

Ao “contribuir” para a comprovação de valor, o conceito de competências ganha uma conotação mais pragmática e operacional, e é entendido, na maioria das empresas, como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, traduzido em resultados. O “discurso” das competências, então, surge como uma prática gerencial de importância significativa. E a *noção* de competência, mesmo que aplicada ao espaço organizacional, não pode prescindir de um mapeamento preliminar que a situe em um contexto conceitual mais amplo.

Esse conceito, que apresenta uma diversidade que leva a uma multiplicidade de abordagens e perspectivas, evidencia que a noção de competência ainda encontra-se em construção e tem sido amplamente submetida a uma ação operacional no âmbito das empresas, com diferentes resultados e impactos. E com uma gama variada de interpretações quanto ao seu escopo.

Assim, não seria infundado pensar que o tema da competência

Figura 1 - Modelo de mapa funcional



viesse a se constituir como mais uma daquelas soluções ‘milagrosas’ que cotidianamente são oferecidas a dirigentes e gestores. Acredita-se que os argumentos apresentados neste texto mostram que, felizmente, não é esse o caso.

A concepção adotada é que o tema *competência* e seus desdobramentos, tanto no plano teórico quanto no plano concreto das práticas de gerenciamento, pode representar uma extraordinária revitalização do campo da “organização e gestão do trabalho”. Isto se justifica, por exemplo, nas discussões e debates no mundo acadêmico, no crescimento do número de publicações, nas iniciativas empresariais e, mais importante, no reconhecimento dos limites da perspectiva convencional, fundada na noção de posto de trabalho, para uma gestão eficaz de novos padrões de organização.

Todavia, avanços efetivos nessa área – que ultrapassam as fronteiras dos estudos em seus campos originais – somente serão possíveis com a disponibilidade de métodos, técnicas e ferramentas apropriadas. Os enfoques metodológicos apresentados neste documento oferecem alternativas interessantes para operacionalizar sistemas integrados de gestão com base no conceito de competência.

NOTAS:

¹ Visão baseada em recursos, ou *resource based view (RBV)*, é uma perspectiva teórica que conferiu um novo impulso ao desenvolvimento das estratégias de gestão. Fundada no pensamento de Edith Penrose (1959) e nas idéias de David Ricardo, a RBV oferece uma nova forma de explicar a origem da vantagem competitiva das empresas, localizando a fonte principal dessas nos recursos (ativos estratégicos) e capacidades internas, e na forma como são empregados em estratégias únicas.

² Denominação dos trabalhos pioneiros de Edward Mason e Joe Bain sobre a estrutura da indústria. Argumenta que o *desempenho* das firmas em uma indústria particular depende do *comportamento* (estratégia) de compradores e vendedores quanto a preços, cooperação, pesquisa, investimento, publicidade etc. O comportamento é, por

sua vez, definido pela estrutura da indústria em questão.

³ Michael Porter, da Universidade de Harvard, deixou contribuições que dominaram o pensamento estratégico nas décadas de 80 e parte da de 90.

⁴ CASTELLS, M. **A sociedade em rede – a era da informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo : Paz e Terra, 1999, v. 1.

⁵ **Id. Ibid.**

⁶ **Id. Ibid.** ; ANDREFF, W. **Multinacionais globais**. São Paulo : Unesc, 2000.

⁷ CASTELLS, M. (1999) **op. cit.**, v. 1; CHANDLER, A. D. **Strategy & structure** : chapters in the history of the industrial enterprise. Cambridge : MIT Press, 1962.

⁸ CHANDLER, Alfred D. **O século eletrônico**. Rio de Janeiro : Campus, 2002.

⁹ PRAHALAD, Gary; HAMEL C. K., **Competindo pelo futuro** : estratégias inovadoras para obter o controle de seu setor e criar os mercados de amanhã. Rio de Janeiro : Campus, 1995. cap. 10, p. 257-274.

¹⁰ AMIT, R; SCHOEMAKER, P-J. Strategic assets and organizational rent. **Strategic Management Journal**, v. 14, nº 1, p. 33-46.

¹¹ BITENCOURT, C.; BARBOSA A. C. Q. A gestão de competências In: BITENCOURT, C. (Org.) **Gestão contemporânea de pessoas**. Porto Alegre : Bookman, 2003.

¹² ZARIFFIAN, P. **A gestão da e pela competência**. Rio de Janeiro : CIET, 1996. (Seminário Internacional); **Id. Mutación de los sistemas productivos y competencias profesionales** : la producción industrial de servicio. El modelo de la competencia y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales. Montevideo: OIT/Cinterfor, 1999.

¹³ BARBOSA, A. C. Q. et al. **Competências no Brasil** – um olhar sobre os modelos de grandes organizações de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG/CNPq, 2005. (Relatório de Pesquisa)

¹⁴ **Id. Ibid.**

¹⁵ SANDBERG, Jörgen. **Human competence at work** : an interpretative approach. BAS. 1996.

¹⁶ **Id. Ibid.**

¹⁷ <<http://www.job-analysis.net/>>.

¹⁸ MERTENS, L. **Sistemas de competência laboral** : surgimiento y modelos. Guayaquato, México : Resumen Ejecutivo, 1996.; LEITE, Elenice M. **El rescate de la calificación**. Montevideo : Cinterfor, 1996.

¹⁹ MERTENS, L. (1996) **op. cit.**

²⁰ BOYATIZIS, R. **The competent manager**: a model of effective performance. New York: Wiley, 1982.

²¹ IBERFOP **Análisis ocupacional del trabajo**. Madrid : OIT, 1998.

²² SANDBERG, Jörgen. **Human competence at work** : an interpretative approach. BAS. 1996.

²³ **Id. Ibid.**

²⁴ **Id. Ibid.**

²⁵ **Id. Ibid.**

²⁶ IBERFOP. **Análisis ocupacional del trabajo**. Madrid : OIT, 1998.

RESUMEN

*Allan Claudius Queiroz Barbosa; Marco Aurélio Rodrigues. **Alternativas metodológicas para la identificación de competencias.***

El trabajo examina el origen del enfoque de la “competencia” en el ámbito de los estudios de la organización, del trabajo y de la estrategia como respuesta al crecimiento de las turbulencias e incertidumbres ambientales. Describe y compara las características distintivas de algunos de los principales enfoques metodológicos sugeridos para identificar y construir sistemas de gestión de personas por competencias.

Palabras clave: *Competencias; Capacidad; Gestión de Personas; Empresa; Metodología.*

PANORAMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA AMÉRICA LATINA E CARIBE¹.



Pedro Daniel Weinberg

Diretor do Centro Interamericano de Pesquisa e Documentação sobre Formação Profissional-(Cinterfor) Organismo Internacional da OIT. Pós-graduado em Sociologia e Demografia pela Universidade de Chicago, EUA.
E-mail: dirmvd@cinterfor.org.uy

Na entrevista o diretor do Cinterfor relata a experiência pioneira desse organismo da OIT para América Latina e Caribe, no desenvolvimento de uma rede regional de informação sobre Educação Profissional integrando os países da América Latina e Caribe e apresenta os projetos estratégicos do Cinterfor para os próximos anos. A análise abrangente do prof. Weinberg nos dá um panorama histórico da EP na região e mostra a capacidade de experimentação e inovação permanente em matéria de estrutura curricular, elaboração de materiais didáticos, formação de docentes e gestão institucional de suas instituições educacionais. Destaca, ainda, o pionismo destas instituições no trato da inclusão social.



Léa Maria Sussekind Viveiros de Castro

Diretora de Educação Profissional do Senac Nacional. Mestre em Educação pela PUC/RJ.
E-mail: lviveiro@senac.br

Léa: ¿Como analiza el panorama de la educación profesional y técnica en este inicio de siglo, en América Latina y el Caribe?

Weinberg: Soy muy optimista en relación a lo que está ocurriendo en la región latinoamericana y del Caribe en materia de Educación Profesional (EP). El panorama de la EP en este nuevo milenio es alentador y se muestra perfectamente articulado con las demandas de formación y desarrollo de los recursos humanos de nuestros países.

En estos años, la EP ha venido guiando y adecuando su intervención a partir de los imperativos de Calidad, Pertinencia y Equidad. Una formación de calidad que, además de poseer niveles

técnicos suficientes y capacidad para adaptarlos a diferentes escenarios, es capaz de responder adecuadamente a las demandas, necesidades y expectativas de sus sujetos de atención (individuos, empresas, sectores, cadenas productivas, territorios), y posibilita simultáneamente la creación de nuevas necesidades y expectativas personales, sociales y de desarrollo/promoción profesional en la población participante.

Por otra parte, en materia de pertinencia debemos admitir que ella alude a un doble desafío; por un lado, hace referencia a la pertinencia del entorno productivo, tecnológico, laboral y sociocultural de la formación; por otro, una pertinencia relacionada con las características,

condicionamientos, necesidades y expectativas de los sujetos de atención de los programas. En materia de equidad, la formación impartida por las entidades especializadas está concebida para responder a las exigencias de superación de la desigualdad y la exclusión social, sirviendo efectivamente de puente entre las necesidades y posibilidades productivas del contexto y de quienes producen, entre el empleo y las personas, entre el entorno productivo y los individuos y grupos sociales. En definitiva, las prácticas formativas que llevan a cabo las instituciones se orientan en torno a los imperativos de calidad, pertinencia y equidad, en la medida que diseñen sus políticas, estrategias y programas a partir del análisis y articulación del contexto

¹ Entrevista realizada em agosto de 2006.

...

*las prácticas
formativas que
llevan a cabo las
instituciones se
orientan en torno
a los imperativos
de calidad,
pertinencia y
equidad ...*

productivo y laboral, las características de los sujetos, los condicionamientos sociales y de género, y cómo ellos están presentes en los contenidos y modalidades de la oferta formativa.

Léa: Podría precisar cómo se aplican estos imperativos en la práctica cotidiana de las instituciones de formación profesional?

Weinberg: Un aspecto notable en este panorama se hace evidente al verificar cómo el espacio institucionalizado de la EP, en cuanto a su vigencia y posibilidades de transformación, exhibe un rasgo significativo que singulariza a las instituciones, sobre todo cuando se las compara con otras instancias del esfuerzo educativo nacional; me estoy refiriendo a la innovación permanente en materia de diseño curricular, elaboración de materiales didácticos, formación de docentes y de directivos de centros, etc. A mi criterio, la investigación, desarrollo e innovación en las instituciones constituyen uno de los bienes intangibles más importantes y definitivos de su cultura organizacional.

Luego de un período de difícil y ardua adaptación que se originó en los rápidos cambios en la organización de la economía, en las nuevas tecnologías adoptadas y en las nuevas demandas de las empresas; desde la segunda mitad de los años 90 y llegando a los principios del siglo XXI, las Instituciones de EP se embarcaron con éxito en amplios procesos de modernización y transformación. En tal virtud y analizados los resultados que se vienen registrando a lo largo y ancho de la región, las instituciones de EP demuestran poseer un capital intangible y altamente valioso en su capacidad de innovación y experimentación. Sin duda ello les ha permitido reaccionar a la impresionante velocidad que adquirieron los cambios en todos los sectores de la economía desde fines de los años 70.

Los procesos de innovación que se han puesto en juego cubren la gestión institucional, las áreas técnico pedagógicas y la diversificación de los servicios. A continuación me referiré con más detalle a cada uno de estos tres espacios de innovación.

En primer lugar, en el grupo de las innovaciones relacionadas con la gestión institucional podemos mencionar logros como la incorporación de la filosofía de la calidad; la flexibilización en los horarios de atención a los participantes, la extensión de la capacitación y desarrollo del personal. Ninguna otra organización dedicada a un fin específico a lo largo de una región, como lo es la red de instituciones de formación profesional de América Latina y el Caribe puede exhibir el sello de calidad a su gestión

en más de 2.100 centros y escuelas de formación. Esa capacidad de experimentar e innovar está detrás del esfuerzo que en los últimos diez años ha llevado a instituciones como INTECAP de Guatemala, INA de Costa Rica, INFOTEP de República Dominicana, SENA de Colombia, SENATI de Perú, SENAI y SENAC en Brasil o el SENCE de Chile, a adoptar los criterios de gestión de la calidad de las normas ISO para implementarlo en su sistema de gestión y someterse a una auditoria externa de validación y certificación.

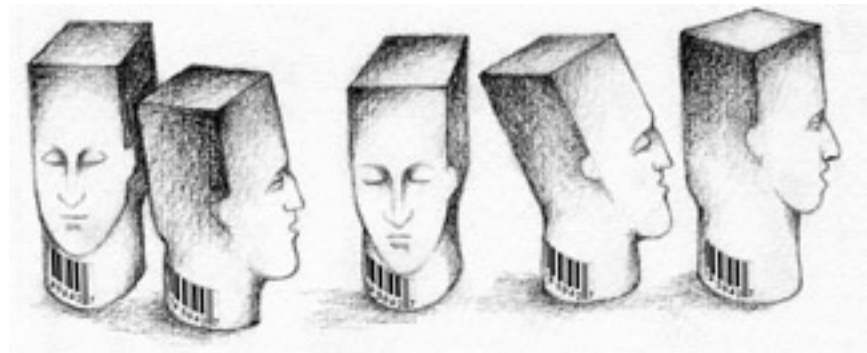
Para todos es conocido el abrumador cambio en el mercado de trabajo, no sólo a nivel cualitativo como también en el uso de nuevas tecnologías y formas de contratación. El tiempo de trabajar y el tiempo de educarse se han de compatibilizar hoy por cualquiera que desee participar con éxito en el mercado; en ese sentido, las Instituciones de EP han sabido responder a este desafío creando ofertas de programas que pueden ser tomados a la media noche o el fin de semana. En Guatemala hay centros de formación del INTECAP trabajando los siete días de la semana;



en Colombia, el SENA atiende trabajadores nocturnos que terminan su jornada a la madrugada y van a complementar sus conocimientos en el Centro de la Industria Gráfica. Ante esto uno se pregunta ¿que otra institucionalidad en el ámbito educativo ha previsto y reaccionado con tal velocidad a estas condiciones cambiantes? Máxime cuando es justamente en la educación donde se encuentra uno de los campos en que todavía se reflejan con mayor nitidez las prácticas y roles que se practican desde siglos atrás.

En segundo lugar, en el ámbito de las transformaciones técnico pedagógicas

...
en el ámbito de las transformaciones técnico pedagógicas los resultados se evidencian en un amplio abanico que cubre la adopción del enfoque de competencias para la formación, el reconocimiento de saberes adquiridos en la vida productiva ...



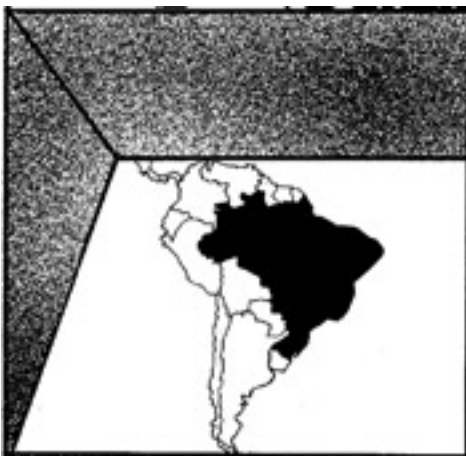
los resultados se evidencian en un amplio abanico que cubre la adopción del enfoque de competencias para la formación, el reconocimiento de saberes adquiridos en la vida productiva, la formación basada en proyectos y en solución de problemas, la reingeniería en los programas y los diseños curriculares y el rápido advenimiento de las tecnologías de información y comunicaciones aplicadas a la formación.

Por toda la región latinoamericana se ha probado, diseñado y estructurado la formación orientada al desarrollo de competencias más que a la fría transferencia de destrezas y contenidos típica de la educación tradicional. Después de que varias instituciones de EP hablaran del tema, organizaran seminarios técnicos, capacitaran a sus docentes y aún más, que transformaran sus programas, el ámbito educativo se interesó en el tema e inició reformas curriculares encaminadas al desarrollo de competencias básicas. Es más, en varios países el diálogo educación/trabajo se ha facilitado enormemente a partir del factor común competencias laborales. Muchos Ministerios de Educación –sobre todo las unidades a cargo de la educación técnica y tecnológica- han acudido a las Instituciones de EP una vez comprobaron cómo se ajustaban mejor a la demanda y como sus

docentes estaban siendo capacitados en nuevas técnicas didácticas y con nuevos programas de formación.

Son varias las muestras de este enfoque en su aplicación práctica; en Guatemala, por ejemplo, INTECAP optó por modificar y actualizar sus programas volcándolos a resultados tangibles en el trabajo, a competencias identificadas y reconocidas. En Colombia, el SENA ha estado organizando un sistema nacional de formación para el trabajo que logra compartir estándares de competencia originados por el sector productivo, por instituciones formadoras privadas y públicas distintas al SENA mismo. En Chile con la participación del SENCE, se lleva a cabo un ambicioso programa de educación a lo largo de la vida que entre sus ejes contempla la formación orientada hacia el desarrollo de competencias en una perspectiva de adquisición permanente. En Brasil se evidencian notorios avances en la concepción y práctica pedagógica en el SENAC, el SENAI y el SENAR a partir de la adopción del enfoque de competencias en sus programas de formación. Y como es práctica habitual en las instituciones, la adopción de los estándares de competencia se alcanza con el diálogo entre empleadores y trabajadores, a través de sus organizaciones.

Otro campo de innovación en el espacio técnico pedagógico se encuentra en el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación para la educación profesional. La radio, el correo escrito y la TV desde los años 70 han sido utilizadas en mayor o menor grado para fines educativos. La idea de esos años era predominantemente llegar a poblaciones apartadas a donde no resultaba sencillo enviar docentes, materiales y equipos. Hoy en día, Internet ha puesto toda la información y el conocimiento al alcance de la mano de más gente que nunca antes en la historia de la humanidad. En pocos años estaremos reconociendo que el acceso a la red sea un derecho tanto como el derecho a la educación. Pero junto con eso, las necesidades de formación, el tiempo disponible y la maduración enorme de la capacidad de elección de las personas hace que muchas opten



por elegir sus itinerarios y adoptar su estilo de formación por fuera de los tradicionales linderos casa-escuela o trabajo-escuela. Hoy se reconoce que la gente aprende en cualquier lugar y no solo acudiendo a un aula; las Instituciones de Formación supieron captar a tiempo este mensaje y actúan

*Hoy se reconoce
que la gente
aprende en
cualquier lugar y
no solo acudiendo
a un aula; las
Instituciones
de Formación
supieron captar
a tiempo este
mensaje y actúan
en consonancia.*

en consonancia.

Veamos sólo aquí, cómo opera el SENAC, con su enorme oferta de formación a través de Internet. ¿a cuántos brasileños y brasileñas llega hoy la posibilidad de acceder al conocimiento y desarrollar una nueva competencia en el sector comercio y servicios? De esta forma, SENAC llega a quienes antes las jornadas nocturnas de trabajo o el falso límite de la escolaridad, no les permitía acceder a un contenido formativo. En Colombia, en una experiencia de más reciente desarrollo, se han incorporado más de 400 mil personas a cursos “virtuales” del SENA utilizando la Internet en una inteligente combinación con un programa gubernamental que ha incentivado la distribución y el acceso fácil a computadoras básicas con acceso a la red.

Pero aún más allá, ha cobrado vigencia la idea de que las personas adquieren y desarrollan competencias aún por

fuera de los procesos educativos que tradicionalmente conocemos. Alentados por las demostraciones claras del resultado del trabajo o la vida diaria como generadores de competencias, varias Instituciones de EP han iniciado el reconocimiento y certificación de las mismas. Tales instituciones fueron las primeras en hablar del tema, el INA de Costa Rica y el SENA de Colombia ya en los setenta estaban evaluando y certificando competencias a trabajadores de ese país; Cinterfor impulsó el tema y organizó un programa de asistencia técnica por esos años.

Después con el advenimiento de la filosofía de educación a lo largo de la vida se ha reconocido el valor implícito en los procesos de reconocimiento y certificación de los aprendizajes previos y ahora, además de las instituciones mencionadas, tenemos procesos de certificación en marcha en el SENCE de Chile; programas desarrollados en Secretarías especializadas de Ministerios del Trabajo como el caso de Argentina; o en SENAI, por solo mencionar algunos. Pero además de todos estos avances, el interés por el tema ha hecho que, como ya se siente en Brasil y otros países, diferentes actores de distinta procedencia aborden este filón a veces, por qué no decirlo, con afanes más mercantilistas que educativos.



Una perspectiva reciente en el ámbito técnico pedagógico se está facilitando con el accionar articulado de los Ministerios de Educación y Trabajo que en varios países están buscando fórmulas para hacer realidad la idea de la educación permanente, la formación a lo largo de la vida facilitando la articulación entre la educación media y la educación profesional. En Chile a partir de la ejecución del proyecto “Chile califica” se viene animando un programa de educación permanente, donde se han promovido diversas redes de articulación con identidad sectorial y

...

Crecientemente las Instituciones de EP son consideradas e involucradas en políticas nacionales de fomento al desarrollo tecnológico o al desarrollo económico.

muchas veces local; se están buscando fórmulas curriculares para facilitar la movilidad de las personas desde la educación básica pasando por la media, la media técnica, la tecnológica y el nivel superior. El SENA de Colombia ha organizado un concepto de redes con la misma finalidad aunque con una identificación más geográfica.

En tercer lugar el panorama nos muestra las innovaciones en materia de diversificación de servicios; allí se encuentran, entre otras, la ampliación de las acciones hacia campos como los servicios tecnológicos y el apoyo e integración con programas volcados al desarrollo económico y al desarrollo social.

Crecientemente las Instituciones de EP son consideradas e involucradas en políticas nacionales de fomento al desarrollo tecnológico o al desarrollo económico. En el primer caso se cuenta con casos de amplia experiencia como los núcleos tecnológicos del INA en Costa Rica o los Centros de Desarrollo Tecnológico del SENA de Colombia o SENAI en Brasil. Los Centros de formación de muchas instituciones se utilizan como campos de investigación en el sector agropecuario trabajando en asociación con instituciones de investigación y transfiriendo valiosos conocimientos a los participantes de los programas.

Las pruebas y ensayos de laboratorio, el desarrollo de prototipos o el acceso a redes de información se suelen acercar a los empresarios a través de la especialización de centros de formación en ámbitos variados de la industria, los servicios y el agro.

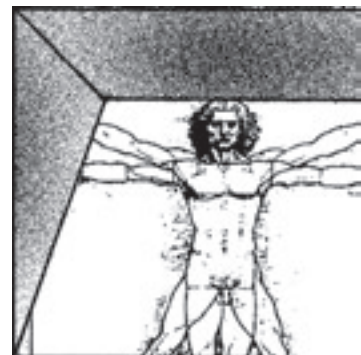
En el caso de formulación de políticas específicas para el turismo o para el apoyo al desarrollo social, muchas instituciones han tenido la flexibilidad para responder y han sido incluidas en los planes sectoriales o en las acciones de apoyo. Las políticas de fomento local o sectorial suelen considerar el factor EP y recurrir a la oferta de las instituciones. Es así que



el sujeto de atención de éstas ya no es más el trabajador individualmente considerado y se dibuja en la empresa como unidad interconectada a un arreglo local o a lo que se suele llamar un “tejido productivo” o inmersa en una realidad sectorial. La capacidad de inserción de la EP en estas nuevas realidades hace que los nuevos arreglos institucionales privilegien muchas veces la identificación sectorial que atienden que la ubicación geográfica.

La flexibilidad de las instituciones de EP esta hoy claramente demostrada, su solidez como organismos generadores y acumuladores de conocimientos, su capacidad para implementar respuestas inmediatas y de impacto así como su transparencia, están haciendo parte de ese panorama que, como le dije al comienzo, veo con optimismo.

Léa: La educación profesional y tecnológica vine siendo valorizada



como importante instrumento de inclusión social en las políticas públicas del gobierno brasileño. ¿Esto ocurre con la misma intensidad en los demás países de América Latina y el Caribe?

Weinberg: A decir verdad las instituciones de EP fueron los primeros espacios de interés público que se preocuparon por la inclusión social. Muchas instituciones en los años 70 encontraron una fuerte demanda de capacitación proveniente de sectores de población urbana y rural que no tenían más opción para vincularse a un empleo que la de acceder a una capacitación de calidad y la más de las veces gratuita.

El SENA en Colombia desarrolló programas móviles urbanos y rurales en los 70, algo similar ocurrió con el INCE de Venezuela o en Costa Rica con los talleres públicos del INA. El punto que mejoró sensiblemente con respecto a esas primeras experiencias se podría ubicar en que fueron diseñadas con tal fuerza y propiedad que terminaron por generar ofertas diferenciadas; como si la realidad de capacitar un trabajador marginado fuera distinta a la de uno vinculado a un empleo en el sector formal de las economías. Llegó a ocurrir que se tenían programas formales para la economía formal y programas para la economía informal con otros instructores y otro presupuesto.

Hoy en día la atención a las poblaciones más necesitadas está tendiendo a nivelar su acceso a los mismos contenidos y la misma calidad que en cualquier otro programa. Las nuevas tecnologías así lo permiten y en ello ha sido extraordinariamente

útil el desarrollo de los programas y talleres móviles para la formación y el uso de las TIC en los programas. Hace poco un curso de formación para construcción en áreas de riesgo de terremoto que fue diseñado por el SENA en Colombia registró alumnos de países como Honduras y Guatemala!!! Las barreras al acceso están cayendo a causa de las TIC y de la flexibilidad de las Instituciones de EP que responden a los desafíos.

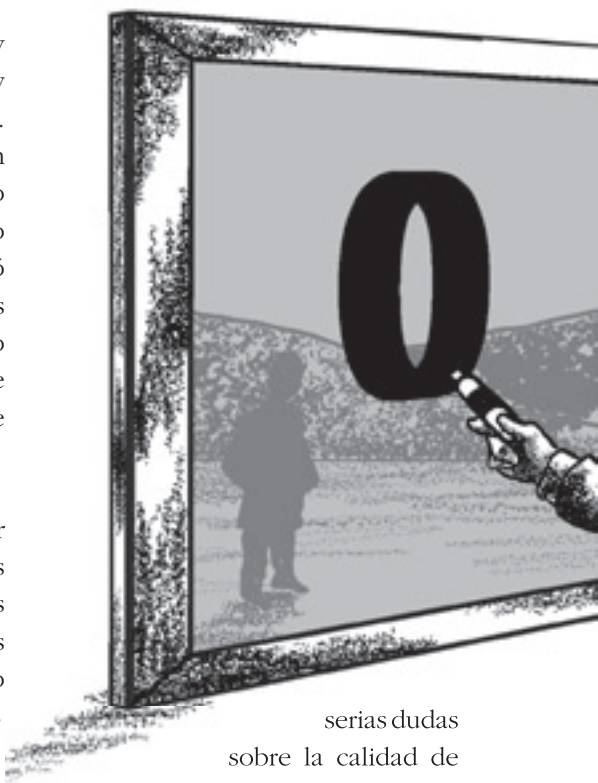
Como parte de esta preocupación por la inclusión social y a partir de las críticas al papel de las instituciones de EP que se acentuaron en los años 80, muchos Ministerios del Trabajo de la región, provistos de recursos financieros y de un marco de

...

las instituciones de EP fueron los primeros espacios de interés público que se preocuparon por la inclusión social.

políticas de empleo, ingresaron al campo de la formación muchas veces preconizando la idea de activar un “mercado” y reservándose solo el derecho a fijar políticas y asignar recursos mismo el de evaluar los resultados.

Hoy podemos ver claramente que en presencia de fondos y de demanda, el mercado efectivamente se activó pero que en muchos casos quedaron



serias dudas sobre la calidad de los resultados. La EP no parece ser un bien que se trance eficientemente a precios de mercado en un marco institucional volátil, se ha comprobado que una cosa es disponer de una institución especializada con recursos humanos calificados y con la capacidad de generar conocimientos vertidos en los programas de formación y en los materiales y prácticas pedagógicas y otra es llenar un formulario para participar en una licitación. Lamentablemente muchas ofertas formativas cumplieron en lo formal lo que pedía la licitación pero una vez terminados, los fondos se esfumaron, no hubo continuidad institucional ni acumulación.

Tal vez en ningún área como en la educación, la continuidad, la institucionalidad y la capacidad de acumular y aprender son tan valiosas y generan tan buenos resultados. Baste con mirar cuáles son las mejores universidades del mundo, verdaderas instituciones provistas de

capacidad para generar y acumular conocimientos; que desarrollan ellas por si mismas los mejores programas y los mejores ambientes educativos. Es muy ilustrativo al respecto revisar el ranking de las mejores universidades del mundo (elaborado por la Jiao Tong University de Shanghai); siempre las mejores tienen los mejores “campus”, los más calificados (y mejor pagos) profesores, las mejores bibliotecas y sobre todo una buena reputación en el mundo empresarial.

Weinberg: ¿Cual es la importancia de una red como Cinterfor para el desarrollo de las Instituciones de Educación Profesional?

Léa: Los pioneros de la idea de un Centro de investigación y documentación sobre formación profesional estuvieron animados por las enormes perspectivas de la información, una forma de acumulación de conocimiento que nos permitió en los primeros años

preservar para siempre los hallazgos metodológicos que quedaron plasmados en las series metódicas del SENAI y difundirlos en toda la región a partir del ambicioso programa de Cinterfor referido a las Colecciones Básicas (CBC).

Trabajar en equipo o mejor dicho, cooperar horizontal y solidariamente entre instituciones en torno del concepto de “Interamericano” significó en muchos casos reunir a los mejores instructores de los distintos países para desarrollar materiales didácticos inexistentes. La tecnología a difundir era pedagógica, pocos sabían elaborar un programa formativo, realizar el “layout” de una escuela o taller o establecer las características de una prueba de evaluación.

Eso fue lo que Cinterfor facilitó en sus comienzos, fue y sigue siendo, un medio de las Instituciones de EP de la región para avanzar, acumular, reinventar y avanzar más. Ello constituyó una prueba de la enorme capacidad de previsión; de hecho fue la amplia visión de las instituciones de EP en ese momento.

Hoy en día, con las posibilidades que ofrecen las TIC, tenemos la mayor base de información sobre EP que pueda existir en la región y está al alcance de todos. El Director de cualquier Institución o el Instructor o el participante del más remoto lugar puede acceder por Internet al acervo de materiales didácticos, tecnológicos, metodológicos, cursos de formación de instructores y directivos, etc. El sitio de la red de Instituciones de formación profesional de la región registra más de 8.500 visitas diarias y tiene ya una base de datos con más

El sitio de la red de Instituciones de formación profesional de la región registra más de 8.500 visitas diarias y tiene ya una base de datos con más de 12.000 páginas web y 1200 MB de información.

de 12.000 páginas web y 1200 MB de información.

De todos modos, debemos admitir que Cinterfor no es solo eso; las instituciones de EP nos mandatan cada dos años para cumplir un programa de actividades; asimismo tratamos de facilitar las acciones de cooperación y apoyo que recibimos habitualmente. Aún pecando de inmodestos creemos que las publicaciones tanto impresas como virtuales que exhiben los resultados de las Instituciones de Formación, se deben en todo a la capacidad de innovación que tales instituciones han mostrado y a su aporte en información y experiencias a la red. ¿Qué otra organización en red, y más aún del ámbito educativo, es capaz de desarrollar en solo diez años una innovación regional del volumen que fue la incorporación del enfoque de competencias?

La visión de las Instituciones de EP se continúa ejemplificando para áreas de innovación como el uso de las TIC en la formación; ya en los dos últimos años se han compartido acciones de formación de docentes, de intercambio de materiales y de prácticas. Recuerdo bien que hace apenas dos años con el apoyo del Departamento Nacional de SENAC se realizó el primer taller sobre “e-learning”, aquí en Brasil, y hoy puede verificarse que INTECAP de Guatemala, INA de Costa Rica, SENA de Colombia, INFOTEP de República Dominicana, SENATI de Perú, la Dirección de Centros de Capacitación de México, HEART/NTA de Jamaica, por citar sólo algunos, están ejecutando programas o iniciando la implementación de los mismos.

Sería difícil encontrar volúmenes de inversión en la capacitación de sus cuadros docentes más altos y efectivos que el que realizan las instituciones de EP pero sería más difícil encontrar pruebas de colaboración y cooperación más genuinas que las que se escenifican en los talleres y cursos en que muchas de ellas sirven de anfitrionas en sus propias instalaciones y con sus propios recursos.

Léa: ¿Cuáles son los proyectos estratégicos de Cinterfor para los próximos años?

Weinberg: Nuestras áreas estratégicas corren paralelas a las áreas de innovación que le planteé en la primera pregunta y se enmarcan en el fortalecimiento de una formación con calidad, pertinencia y equidad.

Sin lugar a duda nos proponemos profundizar los alcances y dinámica de la red de Instituciones de EP en América Latina y el Caribe; ello con la mira puesta en el fortalecimiento permanente de las instituciones en áreas sustantivas como el acceso al conocimiento y las buenas prácticas, formación de su personal, capacidad de innovación en las áreas como la gestión de la calidad, el uso de TIC en la formación, la innovación técnico pedagógica, las competencias laborales, el diseño de nuevos programas, la prestación de servicios tecnológicos, y en general, todo cuanto fue aprobado por la última reunión de la Comisión Técnica en el 2005 en Santo Domingo.

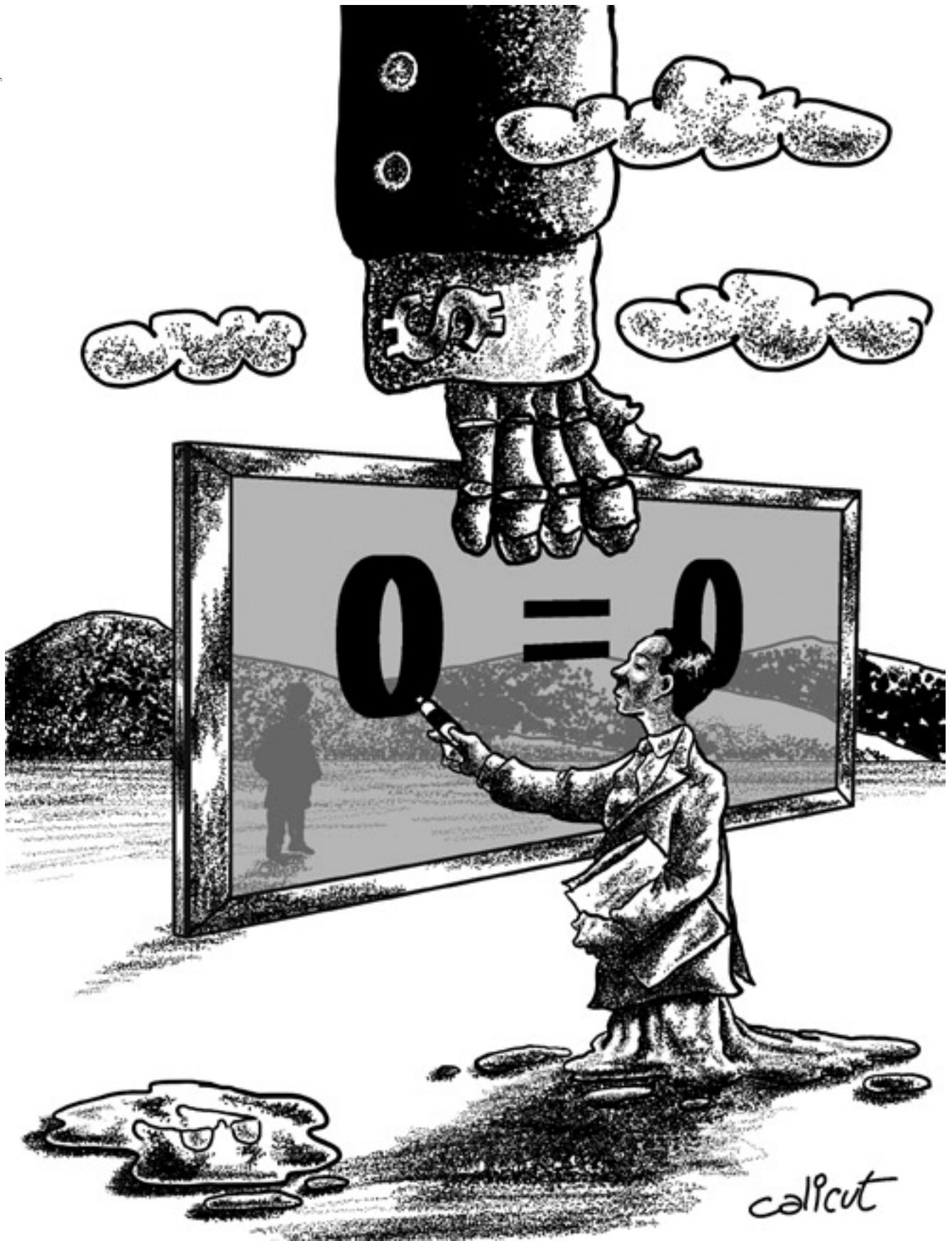
Con una concepción más abierta y dado el carácter social de la EP seguiremos impulsando el encuentro de los actores en mecanismos de dialogo social en torno a la formación. El tema del desarrollo de los recursos humanos ha sido felizmente objeto de una Recomendación, la 195 de la OIT con lo cual se ha generado una poderosa herramienta a nivel de los países para reconocer las áreas de trabajo sugeridas por la Organización y fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, el dialogo social, la formación como medio para alcanzar un trabajo decente. La Recomendación 195 por si misma contiene el más actualizado repertorio para el desarrollo de los recursos humanos con una visión de política pública y estamos dispuestos a apoyar su disseminación y puesta en marcha.

De todos modos, no quisiera cerrar esta entrevista, sin dejar de mencionar temas que nos seguirán preocupando y en los cuales seguiremos atendiendo

*Nuestras áreas
estratégicas
corren paralelas
a las áreas de
innovación que le
planteé ...
y se enmarcan en
el fortalecimiento
de una formación
con calidad,
pertinencia y
equidad.*



las demandas de las Instituciones de EP y facilitando entre todos los miembros de la red el acceso a respuestas. Creemos en que se debe continuar buscando una mayor cobertura en las acciones y al efecto hay que probar el alcance de las TIC como herramienta universal; pensamos que se debe continuar prestando atención al tema de la pertinencia; las bondades del diálogo social a través del contacto entre los empleadores y los trabajadores es fundamental; del mismo modo ha de seguir la tradición de calidad de la EP en la región a cuyos efectos es necesario profundizar la formación de los instructores y docentes para los nuevos programas y las nuevas tecnologías.



O PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE: INTERFACES ENTRE A PRODUÇÃO E A ESCOLA

*Kênia Miranda**

Abstract

Starting with the analysis of recent changes in the capitalist mode of production – the transition from Fordism to flexible accumulation – this article intends to help in understanding the current nature of teaching in basic education, particularly the transformations in the work process. To this extent, we analyze some aspects of the teaching work, such as school social function, class composition, hiring forms, autonomy, in addition to the degree of subordination of the work of these professionals to capital and to the state.

Keywords: Education; Work; Teacher; Flexible Accumulation; Teaching Work; Productive Restructuring.

Para compreender a interface entre a produção e a escola, é necessário assinalar que embora a escola não esteja situada no cerne da produção capitalista, ou seja, não produz diretamente mercadorias, se aproxima, de certa forma, de algumas de suas esferas de reprodução. Ou seja, se o esboço e o traço final do sistema capitalista são dados pelo seu núcleo duro, a produção de mercadorias, há outras esferas necessárias à sua viabilização, tais como: 1) a capacidade produtiva do trabalhador que pressupõe um determinado conhecimento (formação/qualificação) sobre o trabalho a ser realizado, e 2) a circulação das mercadorias (movimentação + consumo). São nestas duas esferas que a educação

tende a se articular ao modelo contemporâneo de desenvolvimento da sociedade, naquilo que é próprio da formação de novos trabalhadores, assim como no consumo de mercadorias necessárias ao seu funcionamento, tais como mobiliário, alimentos, tecnologia e também uma mercadoria especial: a força de trabalho docente.

O presente artigo trata do processo de trabalho docente, partindo da configuração atual do modo de produção capitalista – a transição do fordismo à acumulação flexível – como cenário explicativo para as transformações em curso. Da mesma forma, analisamos alguns aspectos do trabalho docente como função social da escola, composição de classe, formas de contratação, autonomia, a natureza do trabalho, além do grau de subsunção destes trabalhadores no atual padrão produtivo.

Em síntese, o trabalho está dividido em três seções, a saber: *A reestruturação produtiva como contexto; Processo de trabalho*

docente rumo à acumulação flexível; A natureza do trabalho docente e Algumas conclusões sobre as transformações em curso.

A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA COMO CONTEXTO

O modo de produção capitalista estava organizado de maneira a promover com regular satisfação a valorização do capital através do padrão de acumulação fordista/taylorista até que a crise de 1973 impôs a necessidade de criação de novos métodos de expansão que garantissem a funcionalidade e a reprodução sociometabólica do capital (MÉSZÁROS, 2002)¹.

Esse padrão contemporâneo à bipolarização política criada por Estados Unidos e União Soviética concedia pequenos benefícios à classe trabalhadora a fim de arrefecer a luta de classes, colocando-se como par antagônico ao comunismo. O chamado *estado de bem-estar social*, viabilizado pelo crescimento

* Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pós-graduada em Educação Brasileira (UFF). Supervisora educacional da Secretaria Municipal de Educação de Niterói. E-mail: mirandakenia@ig.com.br.

econômico de países centrais do sistema, conseguiu sustentar por certo período uma política de pleno emprego e direitos sociais que os trabalhadores nunca haviam experimentado e, segundo ANTUNES, *ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser efetiva, duradoura e definitivamente controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado.* (1999)²

Porém, esse conjunto de fatores não almejava somente a acomodação do movimento sindical e a difusão da crença de um “capitalismo humanizado”, mas, certamente, propiciar a ampliação do consumo de massas para uma produção excedente, sendo esse o paliativo encontrado para o controle da crise de superprodução e do desemprego estrutural. Estava posta a necessidade de reestruturar a produção, assim como a maneira de pensar a sociedade, com vistas a manter um certo patamar de estabilidade, garantindo a hegemonia³ do capital na sociedade.

A rigidez do fordismo, a figura do Estado interventor, as conquistas trabalhistas e seu arcabouço político e ideológico, por sua vez também se tornaram obstáculos ao novo momento econômico e desfavoráveis na correlação de forças entre capital e trabalho.

A ideologia neoliberal logrou as tão esperadas condições históricas para sua disseminação quando, mais uma vez, foi imposta ao capital a necessidade de administrar uma crise cíclica. Para tal, não era suficiente só reformar as bases produtivas utilizando a apropriação do desenvolvimento científico e tecnológico, mas também as relações sociais, principalmente redirecionando a intervenção do Estado em favor do mercado, e buscando o convencimento da classe trabalhadora à sua lógica.

A atual etapa do desenvolvimento capitalista é marcada pela predominância do capital financeiro e, na esfera produtiva – viabilizado pela automação microeletrônica –, pôde reorganizar a produção de

forma mais flexível⁴ para lidar com sua instabilidade sistêmica. Sendo assim, a reação do capital à crise foi reorganizar o processo produtivo, gerando uma alteração no padrão de acumulação, aliando a isto novos mecanismos de *subsunção, controle e cooptação* da classe trabalhadora.

Em meio a rupturas e continuidades, uma nova forma flexibilizada de gerir a produção é constituída pelo modo de produção capitalista para favorecer a recomposição de sua expansão, através da emergência de novos setores da produção, flexibilização e desregulamentação do mundo do trabalho e mercantilização de direitos sociais.

Diverso do padrão anterior, baseado na produção de mercadorias padronizadas, o toyotismo⁵ pode ser caracterizado basicamente pelos seguintes traços, apontados por ANTUNES (1999)⁶: produção voltada à demanda do consumo; heterogeneidade e diversidade na produção; trabalho operário em equipe e flexibilidade nas funções, visando à intensificação da exploração sobre a força de trabalho; melhor aproveitamento do tempo, estoque mínimo e terceirização de parte da produção.

Devido à posição subordinada que o Brasil ocupa na divisão internacional do trabalho, pode-se afirmar que, embora o neoliberalismo tenha sido bastante difundido, o toyotismo não foi homoganeamente implementado no seu parque industrial, mesclando-se a outras formas de produção. Desta forma heterogênea, o capitalismo busca adequar a forma de produção à realidade encontrada em uma dada região, desde que atenda ao objetivo maior de valorização do capital (Cf. TUMOLO, 2002)⁷. De um modo geral, nos países latino-americanos, o neoliberalismo abriu as economias nacionais ao capital transnacional, acentuou a desnacionalização e desindustrialização e reservou-lhes o papel de consumidores de tecnologia e montadores de produtos.

Esse quadro nos possibilita compreender o grau de funcionalidade da política neoliberal, há uma década e meia em expansão no Brasil, e sua articulação aos interesses do capital internacional. Tendo como destaque a unidade da burguesia em torno dos ataques sistemáticos à classe trabalhadora, buscando novas formas de subordinação do trabalho ao capital, que se desdobra também em novas formas de cooptação do trabalhador individual, assim como de suas organizações de classe.

O sistema capitalista, como movimento contraditório e destrutivo da humanidade, é a origem de toda e qualquer “cooptação” da classe trabalhadora. Contudo, a administração do capital do seu sistema sociometabólico é bastante complexa, fundada em um esforço contínuo de gerir suas próprias contradições – algumas insolúveis – e prolongar sua existência.

Assim, a reorganização do cenário produtivo promovida pelo capitalismo sob as formas do padrão de acumulação flexível trouxe novos contornos à velha exploração da condição objetiva da classe trabalhadora, associada à intensificação da exploração subjetiva. Em outras palavras, o capital precisa estabelecer as relações sociais correspondentes através do processo de influência recíproca entre a estrutura econômica da sociedade e a superestrutura⁸.

O sistema capitalista é organizado a partir da instauração do estranhamento do trabalho, construindo a classe operária através da apropriação do trabalho vivo, em que o trabalhador é alienado do processo, do produto e da sua própria dimensão humana. Porém, percebemos, nessa etapa, um novo tipo de





estranhamento. O processo de trabalho é recomposto de forma a não abalar a subordinação do trabalho ao capital, apenas camuflá-la, mantendo, portanto, a alienação do produto. Ou seja, no padrão de produção flexível, trabalhadores são chamados a uma *desalienação ilusória e provisória* do processo de trabalho, participando de grande parte das etapas da produção, sentindo-se colaborador, sócio, polivalente, comprometido subjetivamente com seu espaço de trabalho. Entendemos

...

nos países latino-americanos, o neoliberalismo abriu as economias nacionais ao capital transnacional, acentuou a desnacionalização e desindustrialização e reservou-lhes o papel de consumidores de tecnologia e montadores de produtos.

que, dessa forma, o capital constrói uma nova proposta de conformação⁹, cooptando, através do ilusório e parcial controle dos processos de trabalho, a subjetividade dos trabalhadores, além do direcionamento interessado de sua formação – qualificação – e da interferência na sua relação com as entidades sindicais.

Assim como os demais trabalhadores que vêm sofrendo transformações nas condições objetivas de trabalho, seja de forma ou conteúdo, os profissionais da educação não estão alheios a esse processo, cabendo compreender as particularidades dessa categoria em sua articulação com a nova dinâmica da sociedade capitalista.

PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE RUMO À ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

Não é possível compreender a natureza do trabalho docente e seu processo de trabalho apenas pela análise profunda de técnicas e procedimentos pedagógicos, do conhecimento como fonte do trabalho e da relação professor-aluno. Por isso, tomamos como ponto de partida o processo de transformação em curso na sociedade contemporânea, a fim de perceber como as escolas vêm se estruturando a partir de uma lógica não idêntica, mas de aproximações sucessivas da lógica organizativa do capital.

No entanto, a interface entre a escola e a produção nem sempre foi tão direta. Sempre se deu a partir de níveis diferenciados de mediações, e cabe destacar que sua criação remonta a sociedades pré-capitalistas, embora seja procedente da divisão da sociedade em classes.

Nas comunidades primitivas sem propriedade privada dos meios e instrumentos de produção e excedentes e, portanto, sem a divisão em classes sociais, o fenômeno educativo já existia. Era de responsabilidade do coletivo, numa experiência es-

sencialmente prática de vivência no grupo, portanto, sem a materialização do espaço escolar.

Até o surgimento de um novo modo de produção, esse ideal pedagógico de adaptar a criança aos interesses e necessidades da comunidade respondeu ao modelo de uma sociedade sem classes, cujos

... fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo, e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: *espontâneo* na medida que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, *integral* no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e explorar (PONCE, 1996. Grifos no original.)¹⁰

É com a mudança na forma de produção e apropriação no seio da sociedade que a educação passa a ser compreendida como propriedade privada de uma determinada classe social; aquela que controla os meios de produção material começa também a exercer o controle sobre os meios de produção espiritual.

A separação entre os homens que organizavam a sociedade e aqueles que executavam as tarefas destruiu a unicidade da educação. Havia a necessidade de educações diferentes correspondentes à divisão social do trabalho e “*certos conhecimentos passaram a ser requeridos para o desempenho de determinadas funções, conhecimentos esses que os seus detentores começaram a apreciar como fonte de domínio*” (PONCE).¹¹ Assim, a educação foi ocupação das classes dominantes na etapa pré-capitalista.

A necessidade de ampliação da educação surge com o capitalismo, mais precisamente na transição da manufatura à grande indústria. A educação parcelar para a classe operária emergente colaborava para a adaptação ao novo modelo produtivo. A escola, instituição que por excelência desenvolve a função social de transmitir parte do conhecimento produzido pela humanidade às novas





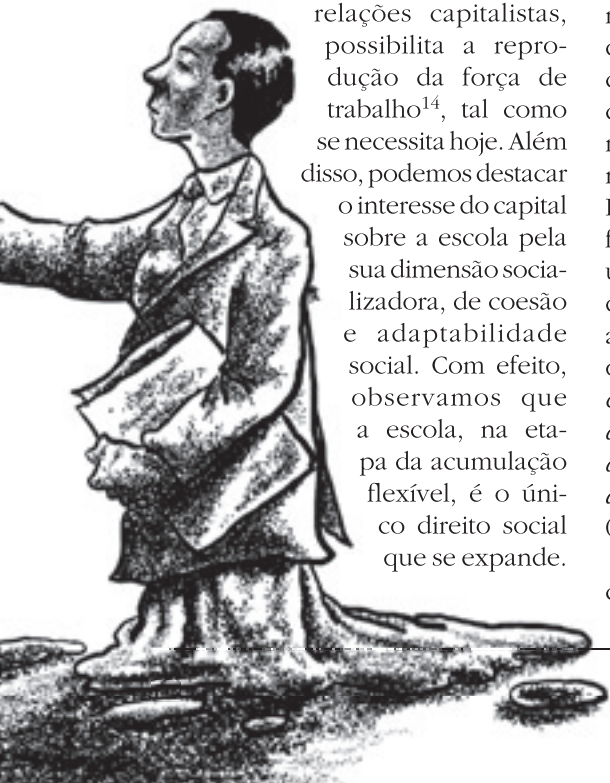
gerações, consolidou uma estrutura dual com organizações diferentes para as diferentes classes sociais.

Contudo, a natureza da escola e da produção de bens materiais não é equivalente. Cada uma guarda suas formas sociais correspondentes. Ao analisar a Teoria do Capital Humano, FRIGOTTO (1989)¹² vai realçar o caráter mediador da escola com a estrutura da sociedade, demonstrando que não está situada no mesmo campo da produção de mais-valia e nem é autônoma em relação a tais condicionantes objetivos. Por não ser da mesma natureza que a produção, a prática educativa

... relaciona-se com essa não de forma imediata e direta, mas de forma mediata. Sendo essas relações sociais relações de classe e, como tais, expressam interesses antagonicos, essa mediação é contraditória. (FRIGOTTO, 1989)¹³

A escola, enquanto espaço contraditório, de natureza diversa da produção, é uma mediação na sociedade capitalista e, portanto, dada a configuração da luta de classes apresenta maior ou menor funcionalidade ao capital e sua expressão essencial, a produção de mais-valia.

A função social da escola pode ser funcional ao capital na medida que possibilita o desenvolvimento das forças produtivas e, permeada pelas relações capitalistas, possibilita a reprodução da força de trabalho¹⁴, tal como se necessita hoje. Além disso, podemos destacar o interesse do capital sobre a escola pela sua dimensão socializadora, de coesão e adaptabilidade social. Com efeito, observamos que a escola, na etapa da acumulação flexível, é o único direito social que se expande.



Isso ocorre por fatores combinados, seja para dar à população a sensação de humanização já retirada em outras esferas, seja porque sua negação poderia provocar um dano maior que suas concessões homeopáticas, ou ainda a quebra de empresas que obtêm lucro como fornecedoras no entorno das escolas, como chama atenção BRAVERMAN:

Não podemos desdenhar o impacto econômico imediato do sistema escolar ampliado. Não apenas o dilatamento do limite de escolaridade limita o aumento do desemprego reconhecido, como também fornece emprego para uma considerável massa de professores, administradores, trabalhadores em construção e serviços etc. Ademais, a educação tornou-se uma área imensamente lucrativa de acumulação do capital para a indústria de construção, para os fornecedores de todos os tipos e para uma multidão de empresas subsidiárias. (1987)¹⁵

Esses e outros aspectos que FRIGOTTO (1989)¹⁶ denominou de produtividade da escola improdutivo demonstram que, apesar da escola pública não gerar valor de troca no seu interior, contribui como valor de uso – e como *antivalor* (OLIVEIRA, 1998)¹⁷ – como meio de acumulação para determinados ramos da economia.

O exposto acima nos leva a afirmar que a escola já é expressão da divisão técnica e social do trabalho tal como está constituída na sociedade capitalista. Contudo, como todo fenômeno social, gera contraditoriamente no seu interior o seu pólo oposto. Portanto, a escola não é uma mera ferramenta e criação do capital, mas um espaço de contradições que toma determinada direção de acordo com a luta de classes, cabendo destacar que “*não é da natureza da escola ser capitalista, senão que por ser o modo de produção social da existência predominantemente capitalista, tende a mediar os interesses do capital*” (FRIGOTTO, 1989).¹⁸

Ao buscar as relações da escola com a totalidade, pretendemos enten-

der o contexto no qual se desenvolve o trabalho do professor, a fim de avançar na compreensão de sua natureza, entendida aqui não como características imutáveis, mas natureza como sinônimo de aspectos essenciais de seu trabalho.

A primeira polêmica que se apresenta em diversos textos, dentre eles ALEXANDRE (1993), CAÇÃO (2001), ENGUITA (1991), HYPÓLITO (1991), SAVIANI (1987)¹⁹, é a classificação sociológica da função docente e sua classe social.

Entendemos que as classes fundamentais podem ser definidas essencialmente como aquelas proprietárias dos meios de produção e aquelas proprietárias exclusivamente da mercadoria força de trabalho e, em um plano intermediário, o que Marx chamou de pequena burguesia ou classe média, que reúne desde aqueles profissionais empregados diretos do capital ou do Estado em postos de direção e supervisão até aqueles que trabalham como profissionais liberais.

O estudo de BRAVERMAN (1987)²⁰ sobre os processos de trabalho dentro do setor de serviços, especialmente o trabalho nos escritórios, demonstra que a classe média sofreu um processo de proletarianização uma vez que foi perdendo suas qualificações e, conseqüentemente, o domínio sobre seu processo de trabalho, colocando todos na condição de vendedores da mercadoria força de trabalho, inclusive os professores:

... as camadas médias do emprego, como a classe trabalhadora, ela não possui qualquer independência econômica ou ocupacional; é empregada pelo capital e afiliados, não possui acesso algum ao processo de trabalho ou meios de produção fora do emprego, e deve renovar seus trabalhos para o capital incessantemente a fim de subsistir. (BRAVERMAN, 1987. Grifos nossos)²¹

Se a categoria de docentes já pertenceu à classe média na esfera econômica, gozando de status social,

ou como grupo que realiza potencialmente trabalho intelectual e/ou de supervisão, ou ainda, visto como pertencente ao grupo de profissionais liberais, na atualidade, precisa de uma nova análise de classe que contemple suas múltiplas determinações.

A pauperização da categoria como um todo (e/ou sua proletarização) pode ter se dado de forma articulada e simultânea à ascensão individual de cada professor, como destacou SILVEIRA (2002)²². Ou seja, a categoria que foi perdendo o prestígio social ao longo das últimas décadas era formada majoritariamente pela classe média, e as novas gerações que começaram a compor essa categoria têm sua origem, em geral, na classe trabalhadora mais explorada.

Entendemos que professor é o trabalhador que vende sua força de trabalho para uma instituição educacional (estatal ou privada) e que sobrevive desse trabalho e não de outro. O professor realiza um trabalho de grande valor de uso, sendo remunerado para seu exercício na divisão social do trabalho. Os trabalhadores da educação são trabalhadores assalariados em sua totalidade, sem propriedade dos meios de produção, possuindo parcial controle do processo de trabalho e flexibilizado nas suas formas de contratação.

Das constatações acima, podemos tirar algumas conseqüências, a saber: o professor deve vender sua força de trabalho ao Estado – seu maior empregador – ou à empresa de serviços educacionais privada e, portanto, possuir o conhecimento específico de sua área não basta para que exerça sua profissão, ou seja, o conhecimento não é o único instrumento de produção necessário. Fora da instituição escolar, não há exercício da docência. Portanto, a escola pública ou privada, ou ainda a empresa que oferece educação à distância, são os principais meios de produção, sem os quais o conhecimento profissional do professor se iguala ao conhecimento profissional de um soldador sem seu equipamento de soldagem. Tal

...
*professor é o
trabalhador que
vende sua força
de trabalho para
uma instituição
educacional
(estatal ou
privada) e que
sobrevive desse
trabalho e não de
outro.*

analogia se dá apenas no sentido de que o professor não pode exercer sua profissão com fins de sobrevivência sem estar devidamente empregado, ou seja, em contato direto com os demais instrumentos e meios de produção da educação.

Com relação ao controle parcial do processo de trabalho, podemos destacar que a divisão técnica e social dentro das escolas se expressa na transposição de técnicas de administração empresarial, na fragmentação pedagógica, no distanciamento entre concepção e execução da qual fazem parte os especialistas (supervisores, orientadores, administradores), exaustivamente analisados pelos críticos da pedagogia tecnicista, além do fetichismo da autonomia que permeia a academia e o coletivo de professores. HYPÓLITO trata desse debate:

A escola transitou de um modelo tradicional, que se caracterizava pela autonomia do professor em relação ao ensino e à organização escolar e por processos burocráticos praticamente inexistentes, para um modelo técnico-burocrático, caracterizado pela redução da autonomia do professor em relação ao ensino e à organização da escola – divisão de tarefas, formas de controle, hierarquização.²³

Enquanto fenômeno social, a autonomia do trabalhador pode possuir diferentes graus. A sua manifestação maior ou menor em uma dada profissão será expressão da produção material e de suas relações sociais correspondentes. A tese da autonomia inalienável do trabalho docente, defendida em diversos textos acadêmicos, apresenta-se hoje inconsistente. Tal autonomia foi tornando-se rarefeita, síntese das múltiplas determinações da configuração do espaço escolar, de sua relação com o Estado ou com a iniciativa privada.

A questão que se coloca é se o professor é um trabalhador livre para planejar e executar seu trabalho. De um modo geral, poderíamos dizer que sim, uma vez que não existe, dentro de cada sala de aula, um inspetor que acompanha e registra o seu desenvolvimento. Porém, cabe discutir quais são as condições objetivas de exercício livre de planejar e executar. Então caímos em situação análoga àquela que Marx se refere sobre a dupla liberdade do trabalhador: o professor possui uma dupla autonomia, que se expressa, por um lado, pela autonomia de exercer sua criatividade *sem tempo* para o planejamento, dada a intensificação de sua jornada, e por outro lado, a autonomia de planejar aulas com sua *baixa qualificação*, de fato.

A autonomia não pode ser completamente alienada da classe trabalhadora; porém, a superestimação da autonomia do professor não pode ocultar as relações sociais em que esse tipo de trabalho está inserido, não pode tornar-se um fetichismo aparentando uma força mística que impede o capital de qualquer forma de subordinação.

Outro aspecto diz respeito às formas de flexibilização da contratação da força de trabalho, característica peculiar da acumulação flexível, como tratamos na seção anterior.



Nessa direção, podemos afirmar que houve uma ampliação da base docente sob formas de crescente precarização. Como existe uma clivagem entre as escolas públicas e as escolas privadas no que tange a forma de contratação, dividiremos a análise em dois blocos.

...
*o professor
pode, numa
circunstância,
ser definido como
trabalhador
produtivo e,
noutra, como
trabalhador
improdutivo,
uma vez que sua
característica
fundamental é
a capacidade de
gerar mais-valia.*

Com relação às escolas públicas, se antes existia a figura do *professor efetivo* como regra, esse agora compartilha de outras formas de contratação. Portanto, podemos destacar três formas predominantes de contratação na rede pública: o *professor efetivo*, o *professor temporário* e o *professor precarizado*. O professor efetivo é o servidor público, concursado, estável, estatutário; já o professor temporário é aquele profissional contratado por tempo determinado, em substituição ao incompleto quadro efetivo, organizado sob o regime da CLT; e, por fim, o professor precarizado, que é aquele que realiza a ampliação de carga horária via contrato provisório

– pode ser servidor efetivo ou temporário da rede de ensino –, sem nenhum direito trabalhista como licença médica, férias, 13º salário, na maioria dos casos. Não muito usual, mas presente em algumas realidades, há também as terceirizações-extrajurídicas de professores realizadas pela comunidade escolar, que reúne fundos através de “caixinhas” ou de empresas que fazem doações financeiras às escolas públicas.

Com relação às formas de contratação na rede privada, temos os *professores-horistas*, que podem estar trabalhando baseados na CLT ou não, ou seja, podem ter sua carteira de trabalho assinada ou sem qualquer proteção legal.

Nesse contexto, o professor-trabalhador-assalariado, que tem mais de um emprego, na maioria dos casos, devido aos baixos salários, pode estar sujeito a combinações de todas essas formas de contratação em cada local de trabalho. Pode ser um professor-horista de carteira assinada pela manhã, um professor efetivo à tarde, um professor precarizado à noite e ainda um professor-horista sem proteção legal num curso pré-vestibular aos sábados. Certamente essa multiplicidade de contratos trabalhistas vai interferir na condição docente, ou seja, na forma de organização desses trabalhadores, na sua formação e no seu cotidiano profissional.

A fragmentação da categoria docente começa pelas diferentes formas de contratos de trabalho em exercício numa mesma escola ou rede educacional, ou de um mesmo trabalhador em locais de trabalho diferentes, como vimos acima, havendo, porém, ataques direcionados ao conjunto dos trabalhadores da educação como a reforma da previdência; a substituição de planos de carreira por avaliações de desempenho e produtividade que destroem a paridade entre profissionais da ativa e aposentados, dentre outras tantas formas diretas ou indiretas de suca-

teamento das condições objetivas de trabalho.

Há ainda a difusão da idéia de que qualquer sujeito pode exercer a docência, como se essa profissão já tivesse sido transformada num trabalho em geral. Exemplo disto é o chamado à sociedade civil ao financiamento da educação pública, incentivo a “parcerias” e trabalho voluntário.

No entanto, o trabalho docente guarda especificidades, não se transformou em um trabalho abstrato. Mas quais categorias, então, são fundamentais para a compreensão da natureza deste trabalho?

A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE

Discutimos acerca da precarização do trabalho docente. Cabe, nesta seção, um exercício de definição de sua natureza de trabalho, levando em consideração a análise de algumas categorias.

Considerando a afirmação de Marx que “*um trabalho de idêntico conteúdo pode ser produtivo ou improdutivo*”,²⁴ concluímos que as categorias de **trabalho produtivo e trabalho improdutivo** não advêm da natureza de um trabalho específico, mas sim, das relações sociais que se estabelecem a partir desse trabalho. Assim, o professor pode, numa circunstância, ser definido como trabalhador produtivo e, noutra, como trabalhador improdutivo, uma vez que sua característica fundamental é a capacidade de gerar mais-valia. Para tanto, Marx utiliza como exemplo fora da produção material o caso das relações sociais presentes na categoria dos professores:



Nos estabelecimentos de ensino, por exemplo, os professores, para o empresário do estabelecimento, podem ser meros assalariados; há grande número de tais fábricas de ensino na Inglaterra. Embora eles não sejam trabalhadores produtivos em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário. Este permuta seu capital pela força de trabalho deles e se enriquece por meio desse processo²⁵.

Sabemos que também não é possível definir sua natureza através da separação entre **trabalho intelectual** e **manual**, grande equívoco cometido por muitos autores. Definir a profissão de docente como intelectualizada simplesmente tem sido uma forma de “resistência” encontrada por muitos autores contra a ofensiva capitalista de desqualificação, como se a condição intrínseca de trabalho intelectual dos professores afastasse completamente a possibilidade de objetivação do seu trabalho. Porém, a resistência semântica é mera figura de retórica, e examinar a natureza docente em sua essência é que pode possibilitar uma compreensão mais aprofundada da questão.

Para GRAMSCI, embora em determinadas funções sociais incidam graus diferentes de elaboração intelectual e esforço muscular-nervoso, não “há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens”²⁶. As tentativas de separação entre concepção e execução na divisão de trabalho na produção obtêm, no máximo, uma prevalência ou do trabalho manual ou do intelectual numa dada tarefa, nunca a eliminação de uma das esferas que compõem a unidade humana.

Como discutimos na seção anterior, o grau de autonomia do professor é cada vez menor²⁷, seja pela ampliação de sua jornada de trabalho, seja pelo rebaixamento de seu nível de qualificação. A cristalização da imagem do professor como um sujeito pleno de autonomia, de exercício intelectual inalienável, oculta as origens históricas de seu processo de proletarianização.

Todavia não respondemos à nossa questão central. O que definiria, então, a natureza do trabalho docente? Segundo SAVIANI (1987), uma possibilidade é entendê-lo como inserido no âmbito do **trabalho imaterial**. Embora seja uma boa direção para a análise, discordamos apenas da afirmação que “a produção não material não está diretamente vinculada ao modo de capitalista de produção”²⁸.

Marx, influenciado pelo contexto histórico do século XIX, ao explicar a relação entre o modo de produção capitalista e a produção social, afirmava que:

A produção imaterial, mesmo quando se dedica apenas à troca, isto é, produz mercadorias, pode ser de duas espécies:

1. Resulta em mercadorias, valores de uso, que possuem uma forma autônoma, distinta dos produtores e consumidores, quer dizer, podem existir e circular no intervalo entre produção e consumo como mercadorias vendáveis, tais como livros, quadros, em suma, todos os produtos artísticos que se distinguem do desempenho do artista executante. A produção capitalista aí só é aplicável de maneira muito restrita. (...)
2. A produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres etc. Também aí o modo de produção capitalista só se verifica em extensão reduzida e, em virtude da natureza dessa atividade, só pode estender-se a algumas esferas.²⁹

No caso dos professores, podemos dizer que as duas formas de realização do trabalho imaterial já estão postas na atual realidade educacional. A não separação entre produção e consumo existe nas escolas presenciais e ainda é maioria na atualidade. Porém, a expansão da educação à distância é uma tendência incontestável, colocando a educação e o trabalho de professores em um nível de objetivação nunca antes visto. A produção se separa do ato do consumo nessa modalidade de ensino; o modo de



produção retira da escola suas características pré-capitalistas e pode se aplicar em sua inteireza.

O processo de trabalho dos professores não se resume mais ao segundo caso em tela, o que nos leva a afirmar que aumentou o grau de subsunção ao capital.

Estamos, portanto, diante da polêmica da objetivação do trabalho docente e dos desafios postos na etapa da pós-modernidade, que “finalmente dissolve o cultural no econômico e o econômico no cultural” (JAMESON, 2001)³⁰. A produção marxista contemporânea tem demonstrado em que medida os trabalhos imateriais estão sendo incorporados à chamada sociedade pós-moderna, expressão do capitalismo tardio e suas formas de encurtamento entre base e superestrutura.

Quanto ao fato do modo capitalista de produção se aplicar na sua inteireza ou não à escola, acreditamos que, por serem de naturezas diversas, a análise da escola não é uma simples transposição da análise da produção de mercadorias, mas é possível realizar analogias. É precisamente no esforço de compreender a natureza do trabalho docente frente às mudanças ocorridas na acumulação flexível que afirmamos que o trabalho docente caminha na direção da **subsunção formal à subsunção real** do trabalho ao capital. Tal etapa deve ser entendida na extensão de seu movimento, como etapa transitória.

Dessa forma, definir o trabalho docente na etapa de **subsunção formal** não explica mais a sua condição, uma vez que o professor não é mais um mestre-escola, não é empregador de si mesmo, ele não possui o controle total de seu processo de trabalho, tampouco os meios e o conjunto dos instrumentos de produção. Só lhe restou uma ferramenta de trabalho, que é o conhecimento parcial de sua área

de atuação, um conhecimento livre, não patenteado³¹, que está à disposição da sociedade de diversas formas. Assim como também não nos parece correto afirmar que a dependência do professor seja restrita à dependência econômica do comprador de sua força de trabalho e que “*não existe nenhuma relação política, fixada socialmente, de hegemonia e subordinação*”³², aspectos que Marx considera uma das premissas essenciais da subsunção formal.

Marx não via os estágios de subsunção formal e real como independentes, mas como faces do movimento histórico de desenvolvimento capitalista. As categorias não são estáticas, as formas de subsunção podem ser criadas e recriadas em uma dada circunstância histórica, portanto são categorias de análise dinâmicas.³³ Partindo dessa tese, observamos que uma determinada profissão não estará eternamente situada em um estágio de subsunção. Este é o caso da categoria docente, que já não mais se encontra subsumido apenas formalmente ao capital. Por isso, discordamos da conclusão de CAÇÃO (2001) ao afirmar que ao

... trabalho docente, por sua natureza e especificidade, não se aplicaria senão de forma limitada, o modo de produção capitalista, sendo-lhe impossível sofrer completo processo de objetivação, controle e parcelarização, consideramos a subsunção formal do trabalho docente ao capital, no sentido específico que Marx confere a esse conceito, uma categoria profícua de análise.” (grifo nosso)³⁴

Se a subsunção formal já é um estágio superado pela condição docente no padrão de acumulação flexível, como situar a análise do processo de trabalho desta categoria profissional se também não é possível identificá-la na etapa da subsunção real?

O que garante a um professor graduado o exercício de sua profissão com fins de subsistência? O conhecimento adquirido ao longo

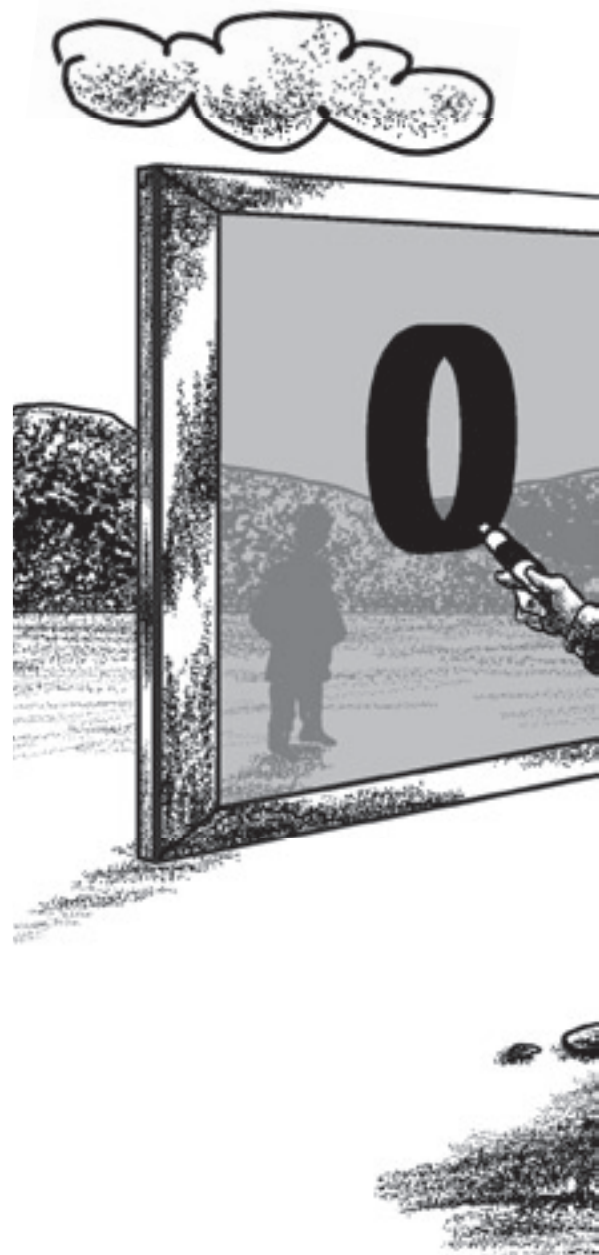
da sua formação? A certificação? Não apenas. Com esta ferramenta – o conhecimento –, o profissional recém-formado não exerce sua profissão. Ele precisa tornar-se um trabalhador assalariado, vender sua força de trabalho no “mercado educacional”, seja essa venda efetivada para entes públicos ou privados. É nesse sentido que afirmamos acima que o professor se assemelha a um soldador, quando o domínio dos fundamentos do trabalho não lhe garante a existência enquanto trabalhador individual e que, portanto, deve subsumir-se às relações sociais capitalistas. O seu conhecimento, na verdade, é uma ferramenta imaterial de trabalho.

Dessa forma, temos como meios e instrumentos de produção da educação as escolas, sejam oriundas das redes municipais, estaduais, federais ou privadas em qualquer uma das modalidades de ensino, e a posse do conhecimento não faz do professor um proprietário dos meios de produção³⁵.

Tentamos proceder a análise não em termos absolutos, mas como processo, como lei tendencial, chegando, então, à conclusão que o trabalho docente encontra-se na fase transitória entre a *subsunção formal* e a *subsunção real* dos processos de trabalho, em que a primeira etapa já foi superada e a segunda ainda não se completou. Essa é a tendência, um processo crescente de alienação (ou perda de autonomia) do trabalho docente, de transformações essenciais em sua forma. O que nos leva a concluir que, enquanto relações historicamente determinadas, o trabalho docente tende a uma subsunção real ao capital. Na falta de uma nomenclatura melhor, poderíamos definir esse estágio como uma *subsunção proto-real do trabalho docente* ao capital e/ou ao Estado.

A escola ainda não pode ser definida, no conjunto, como um serviço de vendas de mercadorias; portanto, não é um modo de produção específico que “*transforma totalmente a*

natureza real do processo de trabalho e as suas condições reais” (MARX, [19- -])³⁶, sendo um equívoco tratar o trabalho docente como subsumido realmente ao capital. Contudo, as relações sociais e o próprio processo de trabalho já apresentam o modelo das relações capitalistas em seu conjunto; a introdução de tecnologias nesse trabalho já torna possível o processo de objetivação³⁷ que talvez nunca seja completamente implementado, sempre será variável, apresentando um determinado grau de objetivação em relação às demais formas de tra-



balho. E o grau hoje de objetivação do trabalho docente ou de subsunção é maior do que no período que Marx analisou. Outra característica peculiar da subsunção real que podemos perceber no trabalho docente:

Com o desenvolvimento da subordinação real do trabalho ao capital ou do modo de produção especificamente capitalista, não é o operário individual que se converte no agente (...) real do processo de trabalho no seu conjunto, mas sim, uma capacidade de trabalho socialmente combinada.³⁸

O professor já não desenvolve sua atividade profissional senão coletivamente e empregado pelo capital, ou seja, sob a forma de *trabalho socialmente combinado*, o conhecimento é fragmentado em especialidades, e o professor, em muitos casos, não

sabe exatamente o resultado que seu trabalho provocou nos alunos.

Por que, então, o grau de objetivação não chegou ao seu limite? Porque para o sistema capitalista não há demanda pela substituição completa do professor. Não interessa ainda tamanha simplificação do trabalho docente frente às dificuldades inerentes ao próprio processo de objetivação.

É necessário, ainda, levar em consideração a composição dessa força de trabalho que é barata, possuindo um exército de reserva considerável³⁹, composto majoritariamente pela força de trabalho feminina.⁴⁰

As disputas no interior da escola não são meras abstrações. As forças envolvidas nessas disputas estão em movimento, impondo uma determinada direção. O resultado – provisório – dessa disputa no espaço público escolar tem sido a expressão da hegemonia do capital, o que não elimina as diversas formas de resistências dos trabalhadores da educação a essa conjuntura. Dado o caráter histórico do processo supra analisado, consideramos que essa realidade, além de compreendida, precisa ser transformada.

ALGUMAS CONCLUSÕES SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES

EM CURSO

A lógica capitalista reestruturou a produção material e espiritual da sociedade, transformando também o espaço escolar, impondo sua forma organizativa através da divisão técnica

O grau de autonomia do professor vem tornando-se cada vez menor, seja pela ampliação de sua jornada de trabalho, seja pelo rebaixamento de seu nível de qualificação.

e social do trabalho, da implementação de novas formas de contratação e da alteração do nível de subsunção dos trabalhadores da educação ao capital e/ou ao Estado.

O grau de autonomia do professor vem tornando-se cada vez menor, seja pela ampliação de sua jornada de trabalho, seja pelo rebaixamento de seu nível de qualificação. A cristalização da imagem do professor como um sujeito pleno de autonomia, de exercício intelectual inalienável, oculta as origens históricas do processo de proletarianização que tratamos.

Compreender a escola como meio de produção e o conhecimento como ferramenta imaterial do processo de trabalho docente, assim como as novas características determinantes do processo de trabalho docente, nos levou a problematizar a tese de que esse trabalho está apenas formalmente subsumido ao capital.

Para responder à questão de qual seria o nível de subsunção da categoria docente ao capital frente às transformações discutidas, recorremos a algumas categorias de análise marxistas e construímos uma nova categoria – *subsunção proto-real* – para explicar o processo transitório entre a subsunção formal e real do



trabalho docente ao capital.

O trabalho docente vem sendo alvo de reestruturações, como procuramos demonstrar. No entanto, isso não quer dizer que será necessariamente suprimido por formas objetivadas de trabalho referentes ao ensino e a aprendizagem. Tal estudo, ao contrário de realizar previsões que apontem para o fim dessa forma de trabalho, visa compreender o processo de proletarização em curso há algumas décadas, em especial sua configuração no atual padrão produtivo, para contribuir com a reflexão acerca da condição docente e, quiçá, utopicamente, para a busca de estra-

tégias de sua valorização social.

NOTAS:

¹ MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo/Campinas: Boitempo/ EdUnicamp, 2002.

² ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999. p. 38.

³ ANDERSON demonstra que o conceito de hegemonia em Gramsci sofreu alterações ao longo de sua trajetória. Para o referido autor, na primeira versão, “Gramsci opõe a hegemonia à sociedade política ou ao Estado, enquanto na segunda, o próprio Estado se torna um aparelho de hegemonia. Em uma terceira versão, a distinção entre sociedade civil e sociedade política desaparece totalmente: tanto o consentimento como a coerção tornam-se extensões do Estado” (2002. p. 36-7). Então, o conceito de hegemonia passa a significar a direção ético-política de uma classe sobre as demais, usando não só a coerção, mas também seu poder de convencimento, em proporções diferenciadas do binômio coerção-convencimento dependendo do contexto histórico. É esta última formulação que utilizamos de base para o uso do conceito hegemonia em Gramsci. ANDERSON, Perry. **As antinomias de Gramsci**: afinidades seletivas. São Paulo: 2002.

⁴ O confronto direto com a rigidez do fordismo leva HARVEY (2003) a denominar esse novo estágio de acumulação flexível. HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

⁵ A principal referência do padrão de acumulação flexível, assim como do padrão anterior, é originária da fábrica automobilística, desta vez baseada na experiência da empresa japonesa Toyota.

⁶ ANTUNES, Ricardo. (1999) **op. cit.**, p.230.

⁷ TUMOLO, Paulo Sérgio. **Da contestação à conformação**: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas: EdUnicamp, 2002.

⁸ A metáfora do edifício encontra-se no prefácio à Contribuição à crítica da economia política: “Na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas

formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina seu ser; é o ser social que, inversamente, determina sua consciência”. MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

⁹ No plano subjetivo, o conceito utilizado por RUMMERT (2000) de projeto identificatório é elucidativo para entendermos os elementos constitutivos da lógica imposta pelo capitalismo neoliberal ao imaginário dos trabalhadores: “O projeto identificatório é constituído por um conjunto de proposições formuladas por um grupo, por uma fração de classe ou por uma classe, que objetiva manter ou conquistar a hegemonia sobre outros grupos, frações de classe ou, mesmo, sobre a totalidade social. Esse conjunto de proposições se apresenta como um modelo carregado de positividades, com o qual é necessário identificar-se para assegurar –segundo a concepção de seus formuladores – a inserção exitosa, individual e/ou coletiva, em um dado momento histórico”. RUMMERT, Sônia Maria. **Educação e identidade dos trabalhadores**: as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000. p. 178.

¹⁰ PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 21.

¹¹ **Id. ibid.**, p. 26.

¹² FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1989.

¹³ **Id. ibid.**, p. 223.

¹⁴ Há trabalhadores da educação mais próximos ou mais distantes desse processo de reprodução da força de trabalho como aqueles que trabalham na educação básica e aqueles que atuam em cursos profissionalizantes. Utilizam um determinado conhecimento de forma desinteressada ou interessada (Gramsci), de acordo com o nível e/ou modalidade de ensino, ou ainda de acordo com a fração de classe a que se destina.

¹⁵ BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. p. 372.

¹⁶ FRIGOTTO, Gaudêncio. (1989) **op. cit.**

¹⁷ OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do anitavalor**: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

¹⁸ FRIGOTTO, Gaudêncio. (1989) **op. cit.**, p. 223.



¹⁹ ALEXANDRE, Carlos Roberto. **Estudo da natureza do trabalho do professor** : pressupostos metodológicos. Rio de Janeiro: Iesae-FGV, 1993; CAÇÃO, Maria Izaura.. **Jornada de trabalho docente** : delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público estadual paulista. Campinas, 2001. Tese (doutorado) Unicamp, 2001; ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria e educação**. Porto Alegre: Pannonica, nº 4, 1991; HYPOLITO, Álvaro. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, nº 4, 1991; SAVIANI, Dermeval. Trabalhadores em educação e crise na universidade. In: **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

²⁰ BRAVERMAN, Harry. (1987) **op. cit.**

²¹ **Id. ibid.**, p. 41.

²² SILVEIRA, Marta Lima Moraes. **Entre gregos e troianos** : as relações entre o Sepe/RJ e a categoria de profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Niterói, 2002. Dissertação (mestrado em Educação) – UFF, 2002. p. 39.

²³ HYPÓLITO, Álvaro. (1991) **op. cit.**, p. 4.

²⁴ MARX, Karl. **O capital** : resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, [19 - -] cap. 6. p. 115.

²⁵ **Id. Teorias da mais valia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. v. 1. p. 404.

²⁶ GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2. p. 52-3.

²⁷ Embora a autonomia nunca possa ser exterminada completamente em nenhum tipo de trabalho. Nem o artesão era absolutamente autônomo, nem o trabalhador fordista completamente alienado.

²⁸ SAVIANI, Dermeval. (1987). **op. cit.**, p.80.

²⁹ MARX, Karl. (1980) **op. cit.**, p. 404.

³⁰ JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro**: ensaios sobre a globalização. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 22.

³¹ Dentre as complexificações da sociedade contemporânea, podemos destacar a própria mercantilização e exercício da propriedade privada sobre o conhecimento através das patentes.

³² MARX, Karl. [19 - -] **op. cit.**, p. 94.

³³ A própria análise da transição do fordismo para a acumulação flexível nos possibilita

notar que esse grau de subsunção pode tanto ter um caráter crescente, quanto decrescente.

³⁴ CAÇÃO, Maria Izaura.. (2001) **op. cit.**, p. 194-195.

³⁵ Professores que possuem escolas são de fato professores ou capitalistas? É possível a esta categoria, trabalhar em sua profissão fora das escolas, tenham elas as características que tiverem? As respostas a estas questões são negativas. As aulas particulares são em um número tão insignificante que podem ser desconsideradas para efeito de análise e também só existem em função da existência das escolas.

³⁶ MARX, Karl. [19 - -] **op. cit.**, p. 104.

³⁷ A educação a distância, em expansão hoje, representa a parcela da educação que pode ser desprendida, em grande parte, do trabalho docente presencial, seja na educação superior ou ainda na educação profissional. O trabalho, cada vez mais, assume uma forma genérica, porque o trabalho está objetivado. Aqui temos um grande campo de análise a ser explorado a partir dessa perspectiva.

³⁸ MARX, Karl. [19 - -] **op. cit.**, p. 110.

³⁹ O último concurso para a rede estadual de educação no Estado do Rio de Janeiro contou com a maior relação candidato/vaga que se tem registro para o salário de R\$ 431,00.

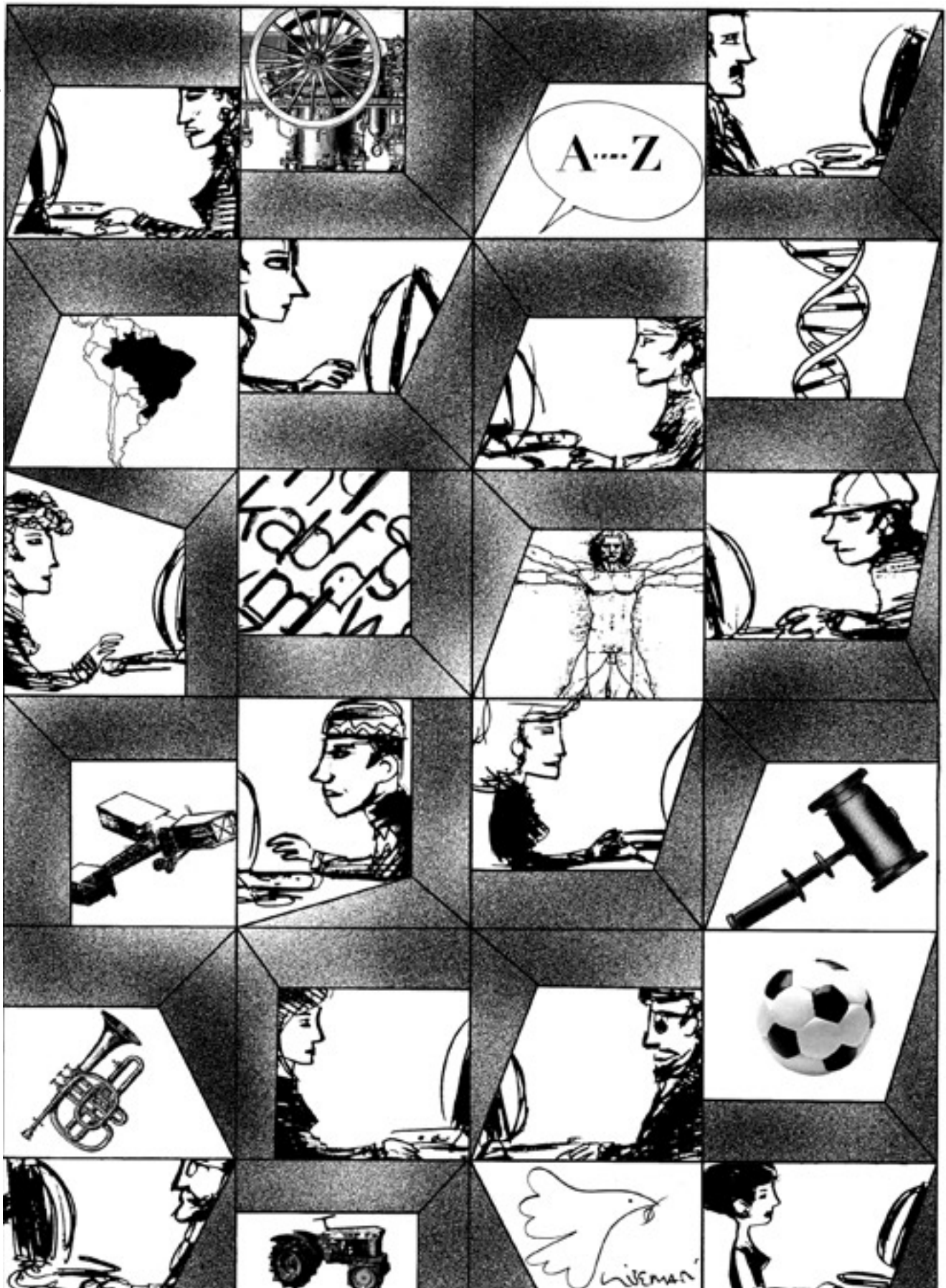
⁴⁰ Segundo BRAVERMAN: a porção feminina da população tornou-se o principal reservatório de trabalho. Em todos os setores da classe trabalhadora, os que mais rapidamente crescem são constituídos, na maioria, de mulheres, e em alguns casos, a maioria esmagadora dos trabalhadores. As mulheres constituem a reserva ideal de trabalho para as novas ocupações maciças. BRAVERMAN, Harry. (1987) **op. cit.**, p. 326.

RESUMEN

Kênia Miranda. El proceso de trabajo docente: interfaces entre la producción y la escuela.

Este artículo que parte del análisis de las transformaciones recientes en el modo de producción capitalista – la transición del fordismo a la acumulación flexible – pretende contribuir a la comprensión de la actual naturaleza del trabajo docente en la Educación Básica, y en especial a las transformaciones en su proceso de trabajo. En este sentido, analizamos algunos aspectos del trabajo docente, tales como, la función social de la escuela, composición de clases, las formas de contratación y la autonomía además del grado de subordinación del trabajo de dichos profesionales al capital y/o al Estado.

Palabras clave: *Educación; Trabajo; Docente; Acumulación Flexible; Trabajo Docente; Reestructuración Productiva.*



COMUNIDADE COOPERATIVA DE APRENDIZAGEM EM REDE.¹

Maria Ilse Rodrigues Gonçalves*

Abstract

The possibility of “many-to-many” communication offered by cyberspace is making it possible to create virtual communities, whose translation into the educational field enables new forms of networking learning. In this article, the concepts of community and web community are explained, on certain occasions with references to presential communities and networking learning cooperative community. Organization and dynamics of cooperative groups, their advantages and difficulties are discussed, as well as the need for cooperative evaluation is highlighted and some reflections on the future are proposed.

Keywords: Networking Learning; Virtual Community; Cooperative Learning; Community in Cyberspace.

INTRODUÇÃO

O ciberespaço oferece novas formas de relações sociais, o que tem repercutido nos diversos setores, como no mundo do trabalho, da educação, do lazer, e, ainda, possibilitando a criação de comunidades virtuais.

Com referência à conceituação de comunidade em um contexto tradicional, reportando-se a Tacussel (1998)², esta pode ser considerada como espaço das relações intersubjetivas, ou seja, espaço de interação entre os mundos internos, gerando tantas comunidades quantas

forem as relações intersubjetivas nas quais o sujeito estiver implicado. Para tanto, é fundamental a troca entre os sujeitos, bem como a construção cotidiana da comunidade, que sempre se refaz e se constrói. Segundo o referido autor (1998), *a comunidade começa nesse reconhecimento do semelhante e do diferente, do interior e do exterior, do próximo e do distante*³.

Dessa forma, as pessoas se associam em torno de idéias, de interesses e de metas comuns, de identidade e de valores compartilhados, e cada vez mais tem sido fortalecida a idéia de comunidade como união das pessoas em torno de objetivos comuns. Como afirma o mesmo autor, *o liame comunitário deve continuar sendo aquilo que é – uma ligação afetiva de valores, de crenças compartilhadas*⁴.

Com o advento da comunicação eletrônica, principalmente da facilidade da comunicação muitos-a-muitos, as comunidades têm se fortalecido de forma substancial e vêm

passando por uma transformação. Entretanto, paradoxalmente, cresce a fragmentação e o isolamento, como afirmam Wheatley e Kellner-Rogers (1998):

Vivenciamos terríveis guerras étnicas, formação de milícias, clubes de interesse especial e ‘salas de bate-papo’ pela internet. Estamos utilizando o instinto de comunidade para nos isolar e proteger uns dos outros, em vez de criarmos uma cultura global de comunidades diversas e entrelaçadas⁵.

Tal constatação evidencia a fragmentação e o isolamento que caracterizam o paradoxo entre a promessa de comunidade e a realidade vivenciada, que, no momento, necessita ser repensada construtivamente em direção a uma comunidade planetária.

Na memória histórica de comunidade, pode-se observar seu contraste evolutivo. No passado, como afirma Goldsmith (1998), *comunidade podia rejeitar o membro muito mais facilmente que o membro podia rejeitar a comunidade. [...] Eram*

* Doutora em Educação pela Universidad Nacional de Educación a Distancia, Departamento de Didáctica General, Didácticas Específicas y Organización de las Instituciones Educativas. Professora das Unidades “Cenário atual da EAD” e “A aprendizagem e tutoria” do Curso de Especialização em Educação a Distância, do Senac em Minas Gerais. E-mail: ilse.bhe@terra.com.br. Site: <http://www.ilse.pro.br/>.

como monopólios ou, na melhor das hipóteses, oligopólios⁶. Na atualidade, ocorre de forma diferente, uma vez que são comunidades por escolha. As pessoas integram a comunidade por vontade própria, e não porque são obrigadas. Logo, seus participantes podem deixá-la sem aviso e com reduzido custo pessoal.

2 - COMUNIDADE NO CIBERESPAÇO

Nas comunidades tradicionais, as pessoas primeiramente se encontram, para depois se conhecerem. Nas comunidades virtuais, ocorre o oposto: as pessoas se conhecem e depois decidem encontrar-se ou não, sendo que, às vezes, nunca se encontrarão no plano físico. Na comunidade tradicional, pesquisa-se entre conhecidos, vizinhos e colegas profissionais, o que proporciona o encontro entre pessoas que compartilham valores e interesses comuns. Na comunidade virtual, pode-se ir diretamente à área de interesse, estabelecendo conhecimento posterior com aqueles com os quais se quer identificar (Rheingold, 1998)⁷.

Uma comunidade virtual, para Palloff e Pratt (1999), *é agregação cultural que emerge quando um número suficiente de pessoas encontram-se umas com as outras, frequentemente, no ciberespaço*.⁸ Apresenta diversidades em relação à comunicação face a face, assim como evita que um cibernauta identifique a raça, a idade, o país de origem e a aparência física do outro. Essas características evidenciam-se somente quando os envolvidos querem, o que redundava em vantagens para os que não querem se identificar. Como afirma Rheingold (1998),⁹ como os cibernautas não podem ser vistos, torna-se impossível formar preconceitos sobre eles antes de se ler o que têm a dizer.

Por outro lado, suprime componentes visíveis e vitais na maioria das comunicações pessoais, tais como as expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz, enfim,

...
*A noção de
fronteira tem
nova dimensão.
As comunidades
emergentes,
na atualidade,
constituem a
expressão de
um propósito
compartilhado,
baseando-se em
interesses e desejos,
e não em regras.*

perdem-se insinuações sutis contidas numa linguagem não-verbal, que fica prejudicada na comunicação escrita. Essas dificuldades podem resultar em mal-entendidos, os quais, na conversação face a face, podem ser mais facilmente esclarecidos (Barksdale, 1998 e Palloff e Pratt, 1999).¹⁰

As pessoas introvertidas, às vezes, têm mais facilidade de lidar com o ambiente virtual, uma vez que dispõem de tempo para processar a informação internamente e depois opinar, e ainda lidam melhor com ambientes silenciosos, enquanto socialmente apresentam maiores dificuldades. Em contraposição, os extrovertidos sentem-se mais confortáveis com o contato social e, conseqüentemente, podem ter mais dificuldades na comunidade virtual (Palloff e Pratt, 1999).¹¹

Outro problema, no momento ainda sem solução, é a maior facilidade de enganar as pessoas *online*, uma vez que os cibernautas podem incorporar máscaras que não correspondem à

sua identidade. Dessa forma, não há certeza quando o conhecimento se estabelece apenas mediante palavras diante de uma tela de computador.

Há outras dificuldades que surgem da natureza assíncrona e de um-para-muitos da comunicação *online*. Quando se fala ao telefone, sabe-se que alguém está recebendo sua mensagem naquele exato momento e lugar, enquanto o e-mail sugere incerteza, pois nunca se sabe se todos receberam sua mensagem. Considere-se, ainda, a imprevisibilidade das respostas, pois ao mesmo tempo em que pode ser positivo identificar a diversidade nas proposições, pode ser frustrante quando a resposta específica procurada se perde na discussão.

Essa diversidade oferece diferentes possibilidades quanto à forma de pensar a respeito de si próprio e dos outros. A noção de fronteira tem nova dimensão. As comunidades emergentes, na atualidade, constituem a expressão de um propósito compartilhado, baseando-se em interesses e desejos, e não em regras. Os cibernautas sabem por que estão juntos e concordam quanto às condições para estarem juntos. As comunidades tornam-se locais de reuniões e trocas, embora o preço de pertencer a uma comunidade seja a perda da autonomia individual. A inclusão tem um preço alto: a perda da auto-ex-



pressão (Wheatley e Kellner-Rogers, 1998)¹².

Na comunidade virtual, a presença física, o encontro face a face, pode nunca acontecer, apesar de o contato pessoal ser útil e facilitar o seu desenvolvimento, como afirmam Palloff e Pratt (1999),¹³ podendo-se, entretanto, construir uma comunidade sem esse encontro.

À primeira vista, pode parecer que a internet seja fonte expressiva de criação de novas comunidades, mas não se pode distanciar do paradoxo da desigualdade ou da exclusão. Por meio das redes, os cibercibers estão se fortalecendo e solidificando seus laços. Unidos pelo instinto de comunidade, estão se especializando cada vez mais, identificando-se de forma crescente com seus próprios interesses, com sua própria imagem, mas, por outro lado, estão segregando-se cada vez mais do resto da sociedade. A sociedade digital é excessivamente excludente.

O avanço tecnológico possibilitou o surgimento das comunidades virtuais, emergindo a “comunicação cooperativa”, que pode enriquecer informações e construir conhecimentos a partir das contribuições de todos, sem limite de número de participantes ou preocupação com o tempo ou com o espaço.

Os reflexos das comunidades virtuais têm repercutido sobremaneira na economia, na política, no mundo do trabalho e na educação. Barksdale (1998)¹⁴, referindo-se à hierarquia organizacional que durante os últimos cem anos foi produtiva, afirma que esta se tornou obsoleta, não mais necessária ou adequada à produtividade no mundo de alta velocidade do futuro. Para ele, as comunidades organizacionais dinâmicas do futuro serão construídas com base numa tecnologia de comunicação assíncrona, global e colaborativa, utilizando grupos de discussão, fóruns de discussão, teleconferências, videoconferências e outros recursos, suprimindo as reuniões demoradas e, conseqüentemente, poupando as

organizações de “vários anos-homem de tempo executivo”.

No passado, as organizações eram fechadas. Os *softwares* abertos para a internet estão mudando todo o paradigma das comunicações. Prevê-se, no futuro, as organizações constituindo comunidades por interesses que atravessem as fronteiras organizacionais e derrubem muros convencionais com uma infra-estrutura de intranet comum atravessando todos os seus sistemas.

Atualmente, nas organizações, percebe-se que o potencial humano de seus integrantes, estimulados a se expressar, promove mais o engajamento destes do que daqueles simplesmente submetidos à hierarquização e que recebem ordens. Hoje, os avanços da tecnologia possibilitam, simultaneamente, a criação de equipes, o fortalecimento da comunidade e o aumento da produtividade, o que não ocorria no passado. Assim, num sistema em que seus participantes apresentem eficientemente idéias e estabeleçam um bom *feedback*, acelera-se e aperfeiçoa-se o processo de desenvolvimento (Barksdale, 1998)¹⁵.

As organizações do futuro, refletindo os resultados das conquistas tecnológicas, prevêm o estabelecimento de comunidades por interesse que extrapolem os marcos da estrutura tradicional e ensejem relacionamentos duradouros, com a estabilidade necessária à prosperidade das organizações, num mundo em mudança constante.

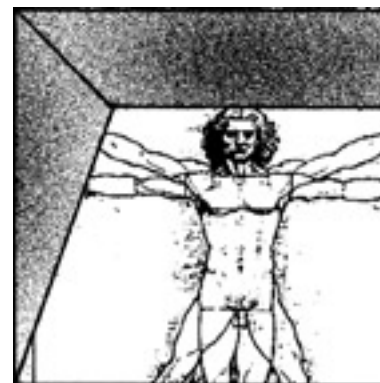
Questão desafiadora é a relativa à segurança e à privacidade dos cibercibers. Segundo Barksdale (1998)¹⁶, espera-se que a nova tecnologia vença essas dificuldades e que, com o tempo, as comunidades cooperativas, via rede, apresentem comunicações mais produtivas.

Dessa forma, pode-se verificar que a vivência da comunidade é reflexo comum da diversidade de seus setores, resultado dos avanços da Sociedade da Informação. A adoção da comunidade cooperativa cria nova

dimensão com tais avanços, permitindo que seja usada no mundo do trabalho e transposta com intensidade para os meios educacionais, principalmente mediante a aprendizagem via rede.

3. REFLEXOS DA COMUNIDADE COOPERATIVA NA APRENDIZAGEM EM REDE

A aprendizagem cooperativa não é recente; porém, na atualidade, está



ressurgindo de forma expressiva. Para Harasim, Hiltz, Turoff e Teles (2000), aprendizagem cooperativa é *cualquier actividad que se lleve a cabo empleando la interacción, la evaluación y/o la cooperación por parte de los compañeros, con cierto componente de estructuración y coordinación por parte del instructor.*¹⁷

Tal abordagem pode ser enriquecida, segundo Guitert e Giménez (2000),¹⁸ que a entendem como resultado da reciprocidade entre grupos de participantes que sabem distinguir e contrastar seus pontos de vista, de modo a produzir a construção do conhecimento. Ressaltam a importância de se aprender mais no grupo do que se aprenderia individualmente.

Dessa forma, o trabalho cooperativo não pode ser realizado por um grupo de participantes em que cada qual produz parte do trabalho para agrupá-lo no final, mas que seja a base sobre a qual se deve construir o trabalho conjunto.

A aprendizagem cooperativa altera a natureza do processo educativo e a relação entre aprendizes e professores/tutores/moderadores, deixando

estes últimos de representarem uma autoridade para se tornarem orientadores e fontes de informação para as atividades de aprendizagem em grupo.

A atuação dos integrantes dessa comunidade reveste-se de fundamental importância nesse processo: todos aprendem, construindo conhecimentos na aprendizagem cooperativa em rede professores/tutores/moderadores e aprendizes. Os participantes dependem uns dos outros para construir o aprendizado, uma vez que sem a participação inexistente a comunidade.

Outro aspecto a ressaltar é que a presença do professor/tutor/moderador é fundamental, deve ser frequente, ágil e rápida. O cibernauta é exigente, quer respostas imediatas nas comunicações e, quando essas não vêm, a tendência é desanimar, irritar-se; ou seja, sempre redundante em certo desconforto e, às vezes, no esvaziamento do grupo.

Se um participante entra no site do curso que não tenha tido atividades por muitos dias, pode sentir desestímulo ou mesmo a sensação de abandono, como se fosse o único a acessar a rede, pois até o professor/tutor/moderador está ausente (Palloff e Pratt (1999)¹⁹. Vale ressaltar que a atenção a esse aspecto é fundamental na administração de cursos *online*, uma vez que reflete sobremaneira na retenção dos participantes virtuais, contribuindo para evitar a evasão.

O êxito do grupo está em conseguir que todos os seus integrantes assimilem os objetivos de sua proposta e que aprendam com o grupo. O desenvolvimento das atividades deve centrar-se em uns ensinando aos outros, ou seja, mediante colaboração mútua, de maneira que assimilem idéias e cada um absorva o conteúdo proposto. É importante que os participantes respondam à avaliação individual, prescindindo da ajuda do grupo.



Em um contexto de aprendizagem em rede, a avaliação não pode ser tarefa apenas do tutor/professor/moderador, sendo importante a avaliação cooperativa. Os aprendizes devem avaliar seus próprios desempenhos e receber retorno uns dos outros. A habilidade em dar retornos eficientes deve ser atividade desenvolvida e estimulada. A interação avaliativa em cooperação, associada à auto-avaliação, pode ser bom recurso didático, mesmo porque um grande avanço para um participante pode ser insignificante diante do grupo, e essa troca socializada pode resultar crescimento para a comunidade de aprendizagem.

Para se construir uma comunidade de aprendizagem, alguns pontos básicos devem ser considerados, tais como: definir claramente os propósitos do grupo; definir normas e código de conduta; possibilitar uma variedade de papéis para os participantes; propiciar e facilitar a existência de subgrupos e ensinar oportunidades para que os participantes resolvam suas próprias disputas, constituindo o último recurso a intervenção do professor/tutor/moderador (Palloff e Pratt, 1999).²⁰ Para evitar que o grupo fique preso apenas a alguns participantes, é importante valorizar as colocações de todos os cibernautas, o que tenderá a fortalecer a construção do conhecimento.

As dificuldades ou conflitos nos grupos virtuais são mais complexas que nos presenciais. Os participantes têm dificuldades de descobrir, via rede, como os outros do grupo se sentem. É difícil um consenso, principalmente quando discordam a respeito de algo.

Para a integração da comunidade cooperativa é importante que seus



participantes não tenham receio de fazer perguntas, não hesitem em respondê-las e coloquem novos temas em debate, o que propiciará a produção do conhecimento emergindo do discurso virtual.

É fundamental a utilização de todas as ferramentas de comunicação disponíveis, sendo o telefone e os encontros presenciais formas adequadas para sedimentar e expandir os relacionamentos estabelecidos online.

Premissa importante no trabalho cooperativo é que os aprendizes se ajudem, discutam com seus companheiros, avaliem o que sabem, colaborando na superação compartilhada de problemas, o que enseja a aquisição de habilidades, dentre as quais a de intercâmbio de idéias, a negociação de posicionamentos distintos e a resolução de conflitos.

Os integrantes do grupo devem expor claramente suas idéias, a fim de serem socializadas e avaliadas conjuntamente. Nesse sentido, Harasim, Hiltz, Turoff e Teles (2000)²¹ afirmam que os participantes que divagam constituem uma carga para os demais.

...

O grupo é responsável pelas decisões, e não um participante individual. Assim, deve-se assumir que cada participante integra o todo, compondo uma engrenagem comum.

■

Outro aspecto a ressaltar é que afirmações, sugestões e opiniões devem ser justificadas mediante argumentações, para que possam ser criticadas de forma construtiva pelo restante do grupo. Respostas evasivas ou lacônicas não apresentam consistência nos debates e devem ser consideradas qualitativamente numa avaliação.

As mensagens, idéias e discussões apresentadas pelos participantes devem ser consideradas de forma crítica e construtiva. Esse ponto deve ser bem discutido na comunidade em rede, por ser importante tanto para a liberdade de expressão como para a crítica a essas apreciações. Os participantes devem estar imbuídos de que as reflexões críticas se reportam às idéias e não às pessoas (Johnson, David; Johnson, Roger; Holubec, E., 1999)²².

Na comunidade cooperativa de aprendizagem em rede, é necessária a elaboração do diário das discussões e das atividades, a formulação de um sistema de intercâmbio de informação contínua, que propicie elaborar e organizar as discussões, além de fomentar a auto-avaliação. Como afirma Guitert e Giménez (2000), *involucrarse en el trabajo de los demás y darse apoyo desarrollando una vivencia de grupo y una tarea con finalidad compartida, asumiendo de forma coherente, que el éxito del resultado del trabajo depende de la participación de todos los elementos del equipo*²³.

O grupo é responsável pelas decisões, e não um participante individual. Assim, deve-se assumir que cada participante integra o todo, compondo uma engrenagem comum.

4. TEORIAS QUE FUNDAMENTAM AS INTERAÇÕES COOPERATIVAS

A comunidades cooperativas de aprendizagem em rede têm encontrado fundamentação teórica na visão construtivista da aprendizagem, que



se baseia fundamentalmente nas teorias de Piaget e Vygotsky. Ambas consideram o contexto social como elemento básico para o desenvolvimento cognitivo da construção do conhecimento. Os aprendizes, com diferentes graus de desenvolvimento, experiências e habilidades, socializando seus conhecimentos, podem contribuir não somente para o desenvolvimento das atividades propostas, mas também para o crescimento de seus colegas (Espinosa, 2003)²⁴.

Tanto para Piaget quanto para Vygotsky, a função do mediador é muito importante nos diferentes níveis desse processo, desde a informação compatível com a estrutura assimilativa do sujeito até situações de informações mais complexas, quando seu papel se reveste de maior importância.

A esse respeito, Piaget, mesmo considerando os fatores sociais no desenvolvimento da inteligência, apresentou formulações mais genéricas sobre o conhecimento individual desenvolvido num contexto social. Já na concepção de Vygotsky, o ser é eminentemente social, por consequência, concebe o conhecimento como produto do contexto social, sendo esse um de seus legados essenciais. Para ele, as funções formam-se primeiro no coletivo e somente depois das interações convertem-se em funções psíquicas do indivíduo (Vygotsk, 2000)²⁵.

As teorizações de Vygotsky apresentam contribuições para subsidiar a comunidade de aprendizagem em

...
*é importante
conseguir que
todos os membros
socializem as
informações e
que as sugestões
novas sejam
consideradas
na reflexão
dos elementos
acrescidos.*

rede à medida que a interação social se torna importante, aliada às discussões em grupo, as quais constituem técnica significativa na produção do conhecimento por meio das atividades cooperativas. Os grupos contribuem para o desenvolvimento de seus participantes, os quais, como mediadores entre si, impulsionam o desenvolvimento do conhecimento e o desempenho da intervenção pedagógica, que pode ser um processo privilegiado, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. E, ainda, os grupos, quando recorrem aos recursos da rede, aos demais participantes, aos professores/tutores/moderadores, enfim, aos contextos sociais, de fato podem estar promovendo um projeto coletivo extremamente produtivo.

5. DINÂMICA DE GRUPO COOPERATIVO

A formação de equipes de trabalho depende sempre dos objetivos. Quando constituídas de adultos, devem ser escolhidas pelos próprios participantes. No entanto, quando compostas de adolescentes ou de crianças, é importante que formem grupos heterogêneos, em termos de

sexo, rendimento e outros. Nessas faixas etárias, deixando-se a escolha para os próprios aprendizes, é provável que optem por companheiros com o mesmo rendimento e ligados por laços afetivos. Tal situação poderá empobrecer a dinâmica do grupo. Com parceiros diversificados, uns tendem a estimular os outros, o que pode resultar em melhor funcionamento e maior produção do conhecimento.

Para Slavin (1999),²⁶ há pontos importantes na dinâmica do grupo cooperativo dos quais não se pode distanciar, tendo em vista seu bom funcionamento, como os aprendizes serem responsáveis pelo aprendizado de seus companheiros, implicando o término dos debates apenas depois do domínio do tema por todos.

Outras normas oriundas das discussões do próprio grupo devem ser acrescentadas, visando favorecer a dinâmica de trabalho. Por exemplo: se um participante se ausenta das atividades durante um mês, sem colaborar em nada, é importante que os próprios participantes decidam convidá-lo a sair do grupo (Guitert e Gimenez, 2000)²⁷.

Por essa razão, deve-se registrar sempre que um participante se ausentar por viagens, doenças ou outros motivos. É desagradável aos demais aguardar respostas que não virão ou não entenderem o porquê do silêncio.

Nas comunidades de aprendizagem em rede é necessário que se tenha um espaço para os assuntos pessoais e sociais. Se assim não acontece, os participantes tendem a transferir esses aspectos para as discussões dos grupos. Logo, deve haver a possibilidade de oferecer espaços como café virtual, horário de recreio e outros. Como afirmam Harasim, Hiltz, Turoff *et al.* (2000),

[...]la comunicación social es un componente esencial de la actividad educativa. Igual que la facultad y el campus cara a cara proporcionan a los alumnos un lugar para que hagan relaciones sociales, el entorno educativo en red tiene que proporcionar un espacio, por ejemplo

un café virtual, para el diálogo informal. El café virtual puede contribuir a crear una sensación de comunidad dentro del grupo. La construcción de lazos sociales presenta importantes ventajas socioafectivas y cognitivas de cara a las actividades educativas.

El café virtual debe ser sobre todo un espacio para los alumnos y no tiene que estar vinculado directamente al programa académico.²⁸

Também os professores/tutores/moderadores necessitam de um espaço social no qual possam trocar idéias, técnicas e experiências, o que pode ajudar na construção da comunidade.

6. ORGANIZAÇÃO DO INTERCÂMBIO DA INFORMAÇÃO

Na organização de grupos cooperativos, todas as etapas do planejamento devem ser bem detalhadas. De acordo com Slavin (1999),²⁹ para o êxito da atividade cooperativa é relevante o esclarecimento das instruções iniciais previamente à formação dos grupos.

O cronograma das atividades deve estar bem delimitado, deixando claros o limite de tempo e o prazo. Deve dar margem a que todos opinem sobre os assuntos discutidos, negociem, de forma clara, as propostas previstas e aproveitem as possibilidades técnicas da ferramenta para organizar o diário das discussões.

A importância da permuta e do processamento de informação em equipe, como ressaltam Guitert e Giménez (2000),³⁰ decorre de que



cada participante deve opinar sobre os temas discutidos e apresentar argumentos com consistência, explicitando seu ponto de vista, seja concordando ou discordando. Outro destaque a ser considerado é que, existindo mensagens com novas idéias, torna-se necessário integrá-las à discussão.

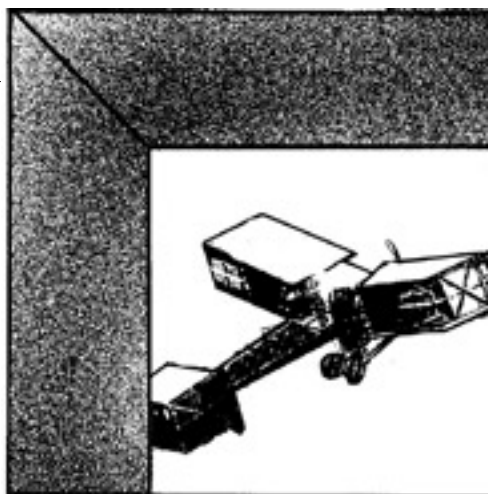
Na discussão do grupo, é importante conseguir que todos os membros socializem as informações e que as sugestões novas sejam consideradas na reflexão dos elementos acrescentados. Assim, deve-se valorizar a capacidade de se chegar a um consenso quando necessário.

Nesse ponto, há diferença com relação ao grupo presencial, uma vez que nele é comum os participantes mais extrovertidos monopolizarem o diálogo, dando falsa ilusão de engajamento no grupo, enquanto na comunidade em rede todos devem registrar e fundamentar suas apreciações.

Deve-se analisar com os integrantes a necessidade da sua participação, mediante o envio de mensagens enriquecedoras para a integração grupal. Isso favorece a socialização dos diferentes pontos de vista, contribuindo para o crescimento dos aprendizes, bem como para a construção do conhecimento na comunidade cooperativa de aprendizagem.

7. PROBLEMAS QUE PODEM ADVIR DO APRENDIZADO COOPERATIVO

A aprendizagem cooperativa pode apresentar algumas dificuldades, como ressalta Slavin (1999)³¹, ao afirmar que se o planejamento não for bem consistente pode resultar no que o autor denomina de *fecto polizón*, no qual alguns participantes do grupo elaboram a maior parte do trabalho, enquanto outros *viajan gratis* ou *pegam carona*, como se diz popularmente no Brasil. Esse aspecto pode ser mais freqüente quando a tarefa ou informe é único, ou seja, quando se produz atividade em conjunto.



Outro aspecto relevante a ser destacado é o fato de alguns participantes se especializarem em determinados assuntos ou tópicos que trabalharam, e não sobre os trabalhados pelos demais.

Nesse contexto, é importante trabalhar mais para que os participantes sejam responsáveis pela sua aprendizagem, sendo relevante uma visão global do conteúdo abordado. Parece uma boa medida para amenizar essas dificuldades solicitar também atividades individuais a serem desenvolvidas, o que pode contribuir para que todos dominem o assunto. Posteriormente, o grupo deve ser avaliado no seu resultado total, ou seja, numa avaliação participativa, cada participante deve avaliar o aprendizado dos demais, bem como proceder à sua auto-avaliação.

É conveniente que, no início do aprendizado cooperativo, seja realizada uma avaliação prévia contendo itens sobre a expectativa dos participantes sobre as atividades.

8. VANTAGENS DO APRENDIZADO COOPERATIVO

Como a comunicação via rede é predominantemente escrita, concorre para o seu aperfeiçoamento, como atestam Harasim; Hiltz; Turoff *et al.* (2000), o fato de *los investigadores en ciencias de la educación han señalado que las redes de aprendizaje que conectan escuelas urbanas y rurales en distintas áreas de un mismo país o del mundo contribuyen a mejorar la redacción de los estudiantes*³².

A necessidade de se comunicarem de forma clara com os colegas e as produções conjuntas de diários informativos eletrônicos em colaboração resultam, conseqüentemente, em sua melhoria.

Na aprendizagem cooperativa, as tarefas dos aprendizes não consistem em *fazer algo como equipe, mas em 'aprender' algo como equipe*, como afirma Slavin (1999),³³ o que leva à compreensão de ser comum o fato de colegas conseguirem explicar melhor as idéias difíceis, traduzindo o que sabem com sua própria linguagem, de forma mais compreensiva do que seus professores/tutores/moderadores.

Alguns dos resultados desejados, mencionados por Palloff e Pratt (1999),³⁴ são considerados como avanços que uma comunidade *online* pode atingir: a interação ativa, dinâmica, envolvendo tanto o conteúdo do curso quanto a comunicação pessoal; o aprendizado cooperativo evidenciado na construção do conhecimento produzido entre participantes e professores/tutores/moderadores; a partilha e o estímulo estabelecidos entre os diversos participantes pela disponibilidade para se avaliar criticamente o trabalho dos outros.

Um resultado esperado do desenvolvimento da comunidade em rede é a possibilidade de que esse ambiente proporcione, além do aprendizado, fortes conexões sociais entre os seus participantes. Para tanto, a interven-



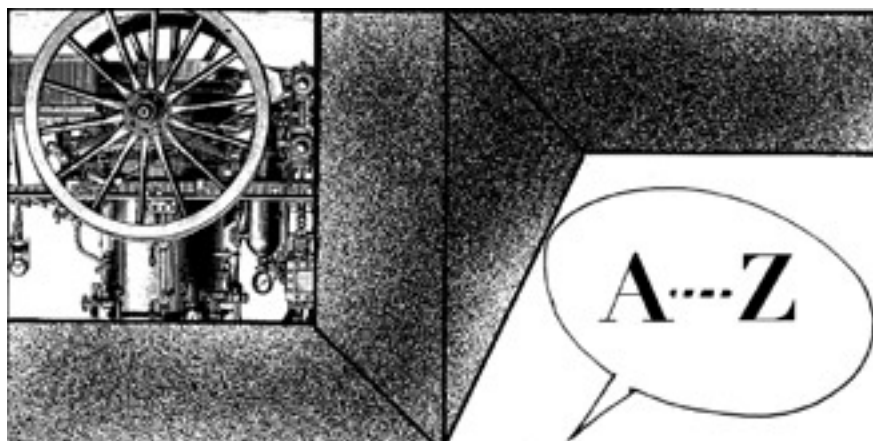
ção do moderador é fator importante. Ele deve agir com habilidade, de modo a reconduzir os participantes dispersos para as metas do aprendizado que os uniram no início. O desenvolvimento de uma comunidade produtiva não deve ser apenas o de uma comunidade social, mas resultar no aprendizado, que deve ser o traço distintivo da aprendizagem mediada pela virtualidade.

Enfim, a administração, o acompanhamento e a manutenção das comunidades de aprendizagem em rede constituem um desafio, pois não há uma diretriz ideal, cada caso é um caso, e somente a vivência dessas diversidades indicará o caminho mais adequado.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Prevê-se que a aprendizagem em rede, no futuro, abordará grandes temas que estão vinculados aos dois paradigmas: a produção do conhecimento e o trabalho cooperativo no ciberespaço.

Hoje, esses temas são amplamente difundidos por empresas tecnológicas e até mesmo por instituições dedicadas ao ensino, como estratégias de marketing, sem conhecer em profundidade as questões metodológicas que levam a cabo a aprendizagem cooperativa e a produção do conhecimento. A visão que oferecem essas organizações é geralmente superficial, demonstrando um escasso conhecimento do problema real que significa “educar no ciberespaço”.



...
*aprendizagem em
rede constituem
um desafio, pois
não há uma
diretriz ideal, cada
caso é um caso, e
somente a vivência
dessas diversidades
indicará o
caminho mais
adequado.*

Nessa modalidade de aprendizagem, ainda são grandes os desafios. Na construção do saber, o fazer coletivo interdisciplinar e interprofissional, a socialização dos saberes ainda carece de largo aprendizado.

Outro aspecto a se ter em conta é como estimular ou propiciar que essa comunicação não seja verticalizada entre professor e aluno e aluno e aluno, mas que seja linear, entre alunos e professores, com um fortalecimento da interação dos alunos entre si.

Muitos são os desafios para o futuro, dentre eles, como avançar simultaneamente no conhecimento coletivo e individual, sem que um sobreponha ao outro. Para que a

comunidade avance, é necessário que todos seus membros o façam juntos, que uns dependam dos outros e que, ao mesmo tempo, fomentem a auto-estima de cada participante e do grupo. Essa mudança de paradigma, como afirmam Bielaczyc e Collins (2000), difere do ensino tradicional, que sempre tem priorizado o conhecimento associado ao rendimento individual, supondo ademais que todos os alunos deveriam adquirir o mesmo conhecimento ao mesmo tempo.

No campo da educação virtual, são necessárias novas idéias e novas formas de trabalhar que possam contribuir para que as comunidades cooperativas sejam mais ágeis, participativas, comprometidas com o grupo e com a produção do saber.

NOTAS:

¹ GONÇALVES, Maria Ilse Rodrigues. **Educación en el ciberespacio**. Madrid, Espanha, 2003. Tese (Doutorado em Educação a Distância) – Universidad Nacional de Educación a Distancia, Departamento de Didáctica General, Didácticas Específicas y Organización de las Instituciones Educativas. Madrid, Espanha, 2003. Disponível em: <http://www.ilse.pro.br/>.

² TACUSSEL, Patrick. Comunicação e intersubjetividade: o compartilhamento do sentido. **Revista de Comunicação Social Gerais**, Belo Horizonte: Departamento de Comunicação Social e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da UFMG, n. 49, p. 3-12, maio 1998. p. 4.

³ **Id. ibid.**, p. 6.

⁴ **Id. ibid.**, p. 12.

⁵ WHEATLEY, Margareth J.; KELLNER-ROGERS, Myron. O paradoxo e a promessa de comunidade. In: DRUCKER, Peter F. **A comunidade do futuro** – idéias para uma nova comunidade. Trad. Bazán. São Paulo: Futura, 1998. p. 21.

⁶ GOLDSMITH, Marshall. Comunicações globais e comunidades por escolha. In: DRUCKER, Peter F. **A comunidade do futuro** – idéias para uma nova comunidade. Trad. Bazán Tecnologia e Lingüística. São Paulo: Futura, 1998. p. 115.

⁷ RHEINGOLD, Howard. Comunidades virtuais. In: DRUCKER, Peter F. **A comunidade do futuro** – idéias para uma nova comunidade. Trad. Bazán Tecnologia e Lingüística.

- São Paulo: Futura, 1998. p. 123.
- ⁸ PALOFF, R.; PRATT, K. **Building learning communities in cyberspace**. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1999. p. 23.
- ⁹ RHEINGOLD, Howard. (1998) **op. cit.**, p. 122.
- ¹⁰ BARKSDALE, James L. Tecnologia de comunicação em comunidades organizacionais dinâmicas. In: DRUCKER, Peter F. **A comunidade do futuro** – idéias para uma nova comunidade. Trad. Bazán Tecnologia e Linguística. São Paulo: Futura, 1998. p. 105.; PALOFF, R.; PRATT, K. (1999) **op. cit.**, p. 26.
- ¹¹ PALOFF, R.; PRATT, K. (1999) **op. cit.**, p. 22.
- ¹² WHEATLEY, Margareth J.; KELLNER-ROGERS, Myron. (1998) **op. cit.**, p. 24.
- ¹³ PALOFF, R.; PRATT, K. (1999) **op. cit.**, p. 23.
- ¹⁴ BARKSDALE, James L. (1998) **op. cit.**, p.100.
- ¹⁵ **Id. ibid.**, p. 103.
- ¹⁶ **Id. ibid.**, p. 103.
- ¹⁷ HARASIM, Linda; HILTZ, Starr Roxanne; TUROFF, Murray et al. **Redes de aprendizaje** : guía para la enseñanza y el aprendizaje en red. Trad. Kavoer Calvo. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 51.
- ¹⁸ GUITERT, Montse; GIMÉNEZ, Ferran. Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. In: DUART, Joseph M.; SANGRÁ, Albert (Comp.). **Aprender en la virtualidad**. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 114.
- ¹⁹ PALOFF, R.; PRATT, K. (1999) **op. cit.**, p. 29.
- ²⁰ **Id. ibid.**, p. 24.
- ²¹ HARASIM, Linda; HILTZ, Starr Roxanne; TUROFF, Murray et al. (2000) **op. cit.**, p. 233.
- ²² JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; HOLUBEC, Edythe J. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Buenos Aires: Paidós, 1999. p. 55.
- ²³ GUITERT, Montse; GIMÉNEZ, Ferran. (2000) **op. cit.**, p. 118.
- ²⁴ ESPINOSA, Maria Paz Prendes. Aprendemos... ¿cooperando o colaborando? Las claves del método. In: SÁNCHEZ, Francisco Martínez. **Redes de comunicación en la enseñanza**: las nuevas perspectivas del trabajo corporativo. Buenos Aires: Paidós, 2003, p. 97.
- ²⁵ VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 75.
- ²⁶ SLAVIN, Robert E. **Aprendizaje cooperativo**: teoría, investigación y práctica. Trad. Miguel Wald. Argentina: Aique, 1999. p. 95.
- ²⁷ GUITERT, Montse; GIMÉNEZ, Ferran. (2000) **op. cit.**, p. 118.
- ²⁸ HARASIM, Linda; HILTZ, Starr Roxanne; TUROFF, Murray et al. (2000) **op. cit.**, p. 160.
- ²⁹ SLAVIN, Robert E. (1999) **op. cit.**, p. 100.
- ³⁰ GUITERT, Montse; GIMÉNEZ, Ferran. (2000) **op. cit.**, p. 120.
- ³¹ SLAVIN, Robert E. (1999) **op. cit.**, p. 40.
- ³² HARASIM, Linda; HILTZ, Starr Roxanne; TUROFF, Murray et al. (2000) **op. cit.**, p. 54.
- ³³ SLAVIN, Robert E. (1999) **op. cit.**, p. 18.
- ³⁴ PALOFF, R.; PRATT, K. (1999) **op. cit.**, p. 32.
- ³⁵ BIELACZYK, Katerine; COLLINS, Allan. Comunidades de aprendizaje en el aula: una reconceptualización de la práctica de la enseñanza. En: REIGELUTH, Charles M. (Ed.) **Diseño de la instrucción**: teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Trad. Rafael Llanori de Micheo y Ernesto Alberola Blásquez. Madrid: Aula XXI/Santillana, 2000. Parte I., p. 299.

RESUMEN

*Maria Ilse Rodrigues Gonçalves.
Comunidad cooperativa de
aprendizaje en red.*

La posibilidad de comunicación de “muchos para muchos” que brinda el espacio virtual ha propiciado la formación de comunidades virtuales, cuya transposición hacia el campo educacional ha facilitado nuevas formas de aprendizaje a través de la red. En este estudio, se conceptualiza la comunidad, comunidad en la web, reportándose en algunos momentos a las comunidades presenciales y a la comunidad cooperativa de aprendizaje en red. Se abordan temas tales como la dinámica de los grupos cooperativos, sus ventajas y dificultades enfatizándose la necesidad de evaluación cooperativa y proponiendo algunas reflexiones sobre el futuro.

Palabras clave: *Aprendizaje en Red; Comunidad Virtual; Aprendizaje Cooperativo; Comunidad en el Ciberespacio.*

RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL: UM OLHAR NA PERCEPÇÃO DO CLIENTE.¹

Nivaldo da Costa Pereira*

“...passarinho que se debruça – o vôo já está pronto”
Guimarães Rosa.²

Abstract

The phenomenon of corporate social responsibility is supported by two arguments: one ethical and the other instrumental. Although they are apparently conflicting arguments, they establish complementary relationships. The socially-responsible corporation, characterized by high ethical standards and an effective social presence, may with this conduct be strengthening its competitive advantages regarding its competitors. This article proposes an approach to this issue, analyzing central determining aspects of the origins of corporate social responsibility in Brazil. It also mensurates the dualistic character of their relations, comparatively measuring the perceptions of a Cuiabá and a Várzea Grande consumer via-à-vis the Brazilian consumer.

Keywords: Social Responsibility; Corporation; Socially-Responsible Corporation; Marketing; Consumer; Cuiabá.

INTRODUÇÃO

Enquanto produz aços longos, níquel e zinco, a Votorantim Metais também investe na vida das comunidades onde está instalada. Isto pode ser chamado de responsabilidade social...” (mensagem publicitária da Votorantim Metais, 2004)³.

Um dos engodos mais responsáveis pela gravidade dos problemas sociais brasileiros tem o nome de “função social da empresa” ou, na variante que enche igualmente as falas de certo tipo de empresário, “função social do capital”. (Jânio de Freitas,)⁴

Responsabilidade social empresarial é uma expressão contemporânea genericamente associada ao universo das organizações não-governamentais

e ao chamado Terceiro Setor. Assumida por parcela considerável do mercado, passou a compor importante estratégia de marketing corporativo, como aposta possível de permear na opinião pública, preferencialmente no cliente consumidor, a imagem da empresa-cidadã, cujos compromissos avançariam além dos estatutariamente estabelecidos com os acionistas, alcançando objetivos mais amplos que a dogmática otimização da lucratividade, e expondo-se a preocupações comunitárias, éticas, morais e ambientais.

A corrida para agregar valor à marca de empresas e de produtos, com a implementação de ações de responsabilidade social, contaminou, em certa medida, o entendimento sobre a questão, banalizando a face politicamente correta presente no enfoque original e situando em um mesmo contexto propostas diferenciadas, de contorno e suporte éticos distintos. Para os críticos trata-se de muito trovão para pouca chuva. Os entusiastas do fenômeno,

entretanto, interpretam-no como a dimensão moderna do capitalismo, com propriedades para unir, em prol de causas comuns, as forças historicamente antagônicas do capital e do trabalho.

Independente do conflito de pontos de vista, é inegável que em torno da chamada responsabilidade social da empresa corporificou um movimento de expressiva abrangência. A despeito da disparidade de números utilizada para dimensionamento da quantidade de agentes envolvida, pesquisa do Ipea (2002) demonstrou que 60% das empresas com atuação no Brasil desenvolvem ou apóiam programas sociais, com investimentos anuais, a maioria em projetos comunitários, que alcançam a expressiva cifra de 2.5 bilhões de dólares (Carta Capital, 2003)⁵.

O que no início da década de 90 configurou-se como tendência, firmase agora como estratégia corporativa, conectando a empresa aos valores e a percepção manifestos de parcela crucial dos seus *stakeholders*. Intervir

* Jornalista. Especialista em Estratégia e Marketing pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Supervisor do Sesc Pantanal. E-mail: nivaldo@yaboo.com.br.

Recebido para publicação em 02/05/06.



na sociedade de forma planejada, agregando aos projetos formatos de gestão empresarial, como ação compensatória à utilização dos recursos humanos e materiais pertencentes à própria sociedade parece ser, em síntese, a postura atitudinal e definidora da responsabilidade social corporativa.

Visões diferentes, por vezes pigmentadas de ideologia, estabelecem faces *a priori* opostas à concepção de Responsabilidade Social Empresarial, confrontando os que acreditam ser esta vertente de uma matriz política humanista, produto, portanto, desta concepção, aos que compreendem a atitude como movida pelo intuito único de conquistas de vantagens competitivas. Divergências à parte, céticos e entusiastas concordam em que a presença da organização além do campo estrito dos seus próprios interesses corporativos ultrapassa a modismos, consubstanciando-se como um fenômeno incorporado aos novos modelos de estratégia dos negócios no mundo globalizado.

Revisar o sistema de atuação das corporações é, assim, uma questão posta na ordem do dia. Henderson (2003)⁶, ao alertar para os dilemas atuais da economia mundial, defende que “*os contratos sociais das corporações precisam ser redesenhados para refletir novas realidades, onde o conhecimento seja reconhecido como um fator-chave da produção e o desempenho social e ambiental seja ponto de referência*”. Repercutindo uma situação ainda merecedora de melhor comprovação, esta autora norte-americana, baseada na realidade do seu país, afirma que “*a maioria das corporações, (...) está aceitando a realidade de que os executivos gerenciam para atender a diversos grupos de interesses (stakeholders), fazendo a otimização entre acionistas, empregados, clientes e fornecedores, comunidades e meio ambiente*”. (Henderson, 2003)⁷.

Pretende-se neste artigo ampliar a compreensão sobre o fenômeno da responsabilidade social corporativa, analisando aspectos condicionantes de suas origens no Brasil, dimensionando

o alcance de sua intervenção social e problematizando a dualidade do caráter de suas relações com a sociedade. Investe-se ainda na elaboração de um diagnóstico do consumidor residente nos municípios de Cuiabá e Várzea Grande, como este percebe a responsabilidade social das empresas, que expectativas mantém em relação ao fenômeno e que interferências o seu posicionamento exerce em sua atitude de compra. Move-nos o propósito de oferecer informações que permitam otimizar o ainda restrito debate local sobre o assunto.

A percepção do cliente morador dos dois municípios mato-grossenses foi aferida através de pesquisa qualitativa exploratória, com amostragem aleatória em universo de 403 pessoas, realizada no período de julho a outubro de 2004. Procurou-se obter uma visão do entendimento regional sobre esta questão, comparando-o em suas variáveis de sexo, escolaridade e renda à visão nacional apresentada na terceira rodada da pesquisa *Responsabilidade Social das Empresas – Percepção do Consumidor Brasileiro*, produzida em conjunto pelos Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social e Indicator Pesquisa de Mercado⁸.

A expressão responsabilidade social empresarial aparecerá neste trabalho nos seus vários correlatos, como responsabilidade social corporativa, responsabilidade social nos negócios, cidadania corporativa, cidadania empresarial, em todos sendo mantido o enfoque homogêneo e sinônimo que associa o termo ao compromisso da empresa com a pluralidade dos seus grupos de interesse.

RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL NO BRASIL: FATORES CONDICIONANTES

A crítica ao *welfare state*, particularmente “*ao abrangente enfoque à questão social por ele assumido*” (Gomes, 2003)⁹, está na gênese das discussões que orientariam o surgimento, no Brasil, de novas

visões, importadas nos anos 80 dos países desenvolvidos, quanto à forma de enfrentamento dos problemas crônicos que afligiam os países do Terceiro Mundo. Postulava-se por recusar a utopia fiscal do atendimento pleno às necessidades de bem-estar e previdência, estas sempre em constante e natural expansão, bem como a discutível eficiência dos programas sociais introduzidos.

O estado de bem-estar social (*welfare state*) está definido em um dicionário de economia como:

... sistema econômico baseado na livre-empresa, mas com acentuada participação do Estado na promoção de benefícios sociais. Seu objetivo é o de proporcionar ao conjunto dos cidadãos padrões de vida mínimos, desenvolver a produção de bens e serviços sociais, controlar o ciclo econômico e ajustar o total da produção, considerando os custos e as rendas sociais (...) cabendo ao Estado a aplicação de uma progressiva política fiscal de modo a possibilitar a execução de programas de moradia, saúde, educação, previdência social, seguro-desemprego, e acima de tudo garantir uma política de pleno emprego. (Sandroni, 1989)¹⁰

A crítica ao modelo *welfareano* questionava também a eficácia dos projetos sociais implantados, em geral sob gerenciamento do Estado, ou a este agregados, com a finalidade de integrar à produção e à economia os segmentos desfavorecidos da população. Passava-se a reclamar por um formato novo de atendimento, mais segmentado e com envolvimento direto da sociedade, inclusive na estratégica gestão do financiamento. A revisão do estado de bem-estar social tem raízes na crise dos anos 70, que marca o fim do ciclo de prosperidade nas economias ocidentais, iniciado no pós-guerra e cujos ecos alcançam o Brasil na década de 90, quando tem início a ascensão do pensamento neoliberal.

...

Passa-se a exigir maiores responsabilidades das elites empresariais em questões mais amplas, como nos impactos sociais e ambientais causados pelos bens, produtos e serviços por elas fabricados ou fornecidos.

Contraponto ao modelo desenvolvimentista dos últimos cinquenta anos (ancorado na possibilidade de conciliar crescimento econômico e distribuição de renda com níveis aceitáveis de inflação, a ser combatida através de planos econômicos heterodoxos), o ideário neoliberal, inaugurado e mantido como modelo de política macroeconômica desde o início dos anos 90, baseava o seu credo na adoção de políticas ortodoxas de estabilização econômica, independente de conseqüências regressivas, complementadas por reformas liberalizantes na economia e com redução do papel gestor do Estado, que seria afetado e diminuído por desregulação econômica, privatização das empresas estatais e reforma administrativa.

As restrições ao modelo político-econômico vigente alcançariam também o modelo de assistência social, excessivamente centrado no Estado. A reforma concebida para alterar o sistema de bem-estar social brasileiro voltaria então a sua ênfase à formação de parcerias com

a sociedade civil para cobertura de um elenco variado de demandas sociais, que iam da alfabetização de adultos à distribuição de alimentos a populações carentes, campanhas de vacinação, de desarmamento, contra a carestia etc.

A existência de um potencial de mobilização na sociedade civil, herdado dos movimentos cívicos e das lutas em prol da democratização na primeira metade dos anos 80, seria o estuário que desaguaria no fenômeno a ser chamado pela imprensa de “renascimento da sociedade civil”, base filosófica e estrutural do que viria a ser denominada Terceiro Setor. Passa-se a exigir maiores responsabilidades das elites empresariais em questões mais amplas, como nos impactos sociais e ambientais causados pelos bens, produtos e serviços por elas fabricados ou fornecidos.

“Parecia que a sociedade brasileira começava a se ver cada vez mais responsável ela mesma pela solução de seus problemas, independentemente do Estado” (Gomes, 2003)¹¹. O surgimento do Terceiro Setor, em parte também motivado pela insatisfação com a deterioração dos serviços públicos na década de 80, refletia suas implicações no consumo em geral, com alterações no padrão de exigência do consumidor, o que levaria ao surgimento de instituições de defesa e a lei maior que consolidaria a nova postura, o Código de Defesa do Consumidor.

A criação do Terceiro Setor significaria, assim, uma renovação na mentalidade empresarial brasileira, estabelecendo novas exigências de posicionamento competitivo, reestruturação das empresas, inserção democrática e reação à mentalidade corporativa patronal.

Frente a esse complexo e multifacetado quadro, foi surpreendente observar que os empresários – tradicionalmente marcados por uma postura reativa às mudanças político-econômicas e sem uma preocupação mais efetiva com as questões sociais – passaram por um processo de profunda renovação, envolvendo-se em vários tipos de ações e projetos sociais. (Gomes, 2003)¹².

RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL: REFLEXÕES CONCEITUAIS

O modelo dos *stakeholders* fornecerá elementos à reflexão conceitual e ao debate sobre responsabilidade social corporativa enquanto fenômeno que posiciona, em um extremo do contínuo, acionistas ou proprietários e, no outro, os demais segmentos mantenedores de qualquer relação com a empresa, aí inclusos os consumidores, fornecedores, funcionários, governos, sindicatos e comunidade em geral. A caracterização desse fenômeno supõe o envolvimento de duas dimensões: a primeira referente aos grupos ou atores responsáveis e beneficiários da gestão e das ações da empresa; a outra vinculada à motivação das ações desta mesma empresa.

As várias dimensões do fenômeno, capazes de abranger todas as suas motivações, podem ser captadas e condensadas



na tabela 1, na qual as abrangentes concepções do termo, ao especularem sobre seus propósitos, podem, em um formato menos prolixo e mais esquemático, serem enquadradas nos seguintes modelos, apresentados e definidos conforme interpretação do professor da Universidade Federal Fluminense, Eduardo Gomes (2003), em artigo intitulado “O Terceiro Setor empresarial no Brasil de hoje”¹³:

a – **Produtivismo**: volta-se o foco da gestão empresarial exclusivamente à geração de benefícios aos acionistas, consolidando uma cultura instrumental na qual toda e qualquer ação social somente viabiliza-se quando compreendido e alcançado o retorno tangível à empresa;

b – **Filantropia**: ainda que a gestão volte-se aos interesses dos acionistas, há espaço e motivação moral para atitudes extra-empresa, mesmo que estas não tragam necessariamente benefícios tangíveis ao ativo patrimonial;

c – **Idealismo ético**: aqui predominam as ações extra-empresa e de motivação moral, com abrangência centrada em benefícios para um público mais amplo;

d – **Progressista**: concilia as motivações de caráter moral e instrumental, adotando atitudes gestoras para públicos mais amplos, considerando a efetiva possibilidade de auferir benefícios tangíveis à empresa.

O discurso, ainda caótico, da responsabilidade social nos negócios sustenta-se em dois pilares: o *argumento ético* e o *argumento*

Tabela 1

Modelos de responsabilidade social empresarial:		
Motivação da ação Beneficiários da ação	Instrumental	Moral
Acionistas/donos	Produtivismo	Filantropia
Stakeholders	Progressista	Idealismo ético

Fonte: Gomes, (2003).

instrumental. O suporte ético está indissociavelmente ligado à ancestral relação entre o homem e a polis. Rios (2004), citando Corbusier:

sendo social ou “político” por natureza, por isso que é *logos*, razão e palavra, que implica em si mesmo o outro, ou a alteridade, o homem está destinado a viver na *polis*, na cidade, não sendo possível transformá-lo, isto é, educá-lo... sem transformar simultaneamente a *polis* na qual o homem vive¹⁴.

Avistar-se no outro, refletir-se no próximo, comporta razões que, mesmo quando encerra princípios humanitários, holísticos, com raízes em sólidas estruturas morais, pode também, no universo prático dos negócios, estar alimentado de motivações táticas. O olhar ou o abraço sobre o entorno, de si ou dos seus interesses, pode estabelecer dimensões novas ao relacionamento, princípio básico do marketing, estando assim a serviço da construção de estratégias voltadas à obtenção de vantagens, nem por isso abdicando de sua validade como processo de desenvolvimento e de progresso. Veste-se assim com o manto da dualidade a responsabilidade social empresarial.

A acepção responsabilidade designa abstratamente *compromisso com* ou *obrigação para com*. Contextualizada aos propósitos deste trabalho, a definição de Abbagnano (1970), citada em Ashley (2002)¹⁵, é a que melhor estrutura-se como receptora das indagações e das ambigüidades que acompanham o termo. Responsabilidade apresenta-se como “a possibilidade de prever os efeitos do próprio comportamento e de corrigir o mesmo comportamento com base em tal previsão”. Insinua-se nas veredas da definição a existência de uma atitude incorreta, mas deliberada, de efeitos

previsíveis para o autor que presume um total controle sobre esses efeitos e sobre as possibilidades de agir corretivamente. Biroui (1976), também referenciado por Ashley (2002), define responsabilidade como condição “... *daquele que é chamado a responder pelos seus atos face à sociedade ou à opinião pública (...) na medida em que tais atos assumam dimensões ou conseqüências sociais*”¹⁶.

Outros estudiosos, ainda reportados na obra literária coordenada por Ashley (2002), como Votaw (1975), Jaramillo (1966) e Angel (1966)¹⁷, agora já com a adjetivação do termo, escoram o entendimento sobre responsabilidade social das empresas ao viés da obrigação, do compromisso, da subjugação a um preceito superior ético, nivelando a dimensão desse compromisso ao tamanho da corporação, no mesmo sentido de Drucker (1981), que vincula responsabilidade ao resultado das críticas recebidas pelas empresas, nas últimas décadas, “no campo social, ético e econômico por adotarem uma política baseada estritamente na economia de mercado” (Ashley, 2002)¹⁸.

A existência de uma moral reparadora, de uma purgação ética, não apenas da empresa, mas, em um plano maior, também do *modus operandi* do capitalismo globalizado, parece constituir a redoma que protegerá a razão instrumental imbricada no fenômeno da responsabilidade social corporativa. Ashley (2002) resume responsabilidade social nos negócios como “o compromisso que uma organização deve ter para com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que a afetem positivamente, de modo amplo, ou a alguma comunidade, de modo específico, agindo proativamente e coerentemente no que tange a seu papel específico na sociedade e a sua



prestação de contas para ela".¹⁹ Para a autora, a corporação, no exercício de sua responsabilidade social, agrega ao conjunto de suas obrigações estatutárias, outras de ordem moral, que a despeito de não estarem vinculadas a suas atividades, devem merecer tratamento estratégico, na medida em que possam contribuir para o desenvolvimento sustentável da sociedade.

Enquanto suporte teórico, o modelo dos *stakeholders* serve de abrigo a críticos e defensores da responsabilidade social corporativa. Em torno da atenção, prioritária, total ou exclusiva, a qualquer dos grupos de interesse, coabitam entendimentos conflitantes quanto ao papel das empresas. A literatura especializada ressen-te-se de um mergulho sistêmico e aprofundado nas dimensões conhecidas que sustentam o discurso e a prática da cidadania corporativa, a despeito dos louvores e achaques com que entusiastas e céticos sustentam as suas divergências. Diverge-se sobre se é correto a uma empresa aplicar os seus recursos fora do campo estrito de sua lógica de negócios.

Friedman (1970), citado por Ashley (2002)²⁰, advoga como papel social da empresa exclusivamente a geração de novos empregos, o pagamento de salários justos e a melhoria das condições de trabalho, além do pagamento de impostos definidos em lei. Para Friedman, a empresa, quando se volta para ações sociais, arrisca-se a comprometer a sua competitividade, não tendo também, na qualidade de agente dos acionistas, direito de voltar-se a outros propósitos que não seja o objetivo da maximização dos lucros.

Contrário a esse posicionamento, Davis (*apud* Ashley, 2002)²¹, corroborando uma corrente atualmente numerosa, insere-se entre os defensores da empresa socialmente ativa, que age proativamente de forma a compensar os custos sociais que os seus negócios acarretam para a sociedade e para a natureza. No hiato entre a visão conservadora, gestada na incubadora do pensamento econômico clássico, em que Friedman é um dos expoentes,

e as proposições mais progressistas, vinculadas a um nível mais amplo de inclusão e de relacionamento da empresa, evolui o conceito, subordinado sempre a seguinte perspectiva: para quem volta-se a responsabilidade social da empresa.

...
*A existência
de uma moral
reparadora, de
uma purgação
ética, não apenas
da empresa, mas,
em um plano
maior, também do
modus operandi
do capitalismo
globalizado,
parece constituir
a redoma que
protegerá a razão
instrumental
imbricada no
fenômeno da
responsabilidade
social corporativa.*

Três segmentos são, ao longo das últimas três décadas, permanentemente reportados como beneficiários do olhar estratégico da corporação: "os acionistas", repercutindo o ideário do pensamento econômico clássico; "comunidade e funcionários", conforme visão prevalente sobretudo nos anos 80/90; e, subjugados a uma ótica mais contemporânea firmada no início deste século, "a natureza, governos, rede de fornecedores, clientes e sociedade".



O amplo guarda-chuva que dá abrigo teórico aos beneficiários da responsabilidade social da empresa torna ainda mais caótica e menos empírica a abordagem e o discurso sobre o tema. Paradoxalmente, porém, fortalece-se neste embate os dois argumentos que tradicionalmente lhe vêm servindo de sustentação teórica: o ético e o instrumental. O Instituto Ethos caminha entre esses dois pólos para reafirmar as suas premissas sobre o assunto, propugnando para a empresa socialmente responsável "a capacidade de ouvir os interesses das diferentes partes e de conseguir incorporá-los no planejamento de suas atividades, buscando atender às demandas de todos, e não apenas de acionistas e proprietários" (Ethos, 2002)²².

A argumentação ética remonta a princípios religiosos articulados a um disciplinamento pautado por normas e regulamentos orientadores da práxis e da moral vigentes em determinado contexto. Ética e moral, por alguns desvãos semânticos, costumam ser empregados com sentidos semelhantes. "Etimologicamente os termos também guardam analogia, referindo-se ao comportamento humano estabelecido pelo hábito, pelos costumes" (Heemann, 1998)²³.

O argumento instrumental, mesmo sem recusa explícita ao preceito ético, deste vale-se para incorporar a seu marketing valores potenciais à conquista de vantagens, permitindo a consolidação de posições e de relações favoráveis ao desempenho econômico da organização. Na órbita dessas relações estariam, na interpretação de Ashley, a sedimentação de uma consciência ampliada sobre as questões culturais, ambientais e comunitárias; um posicionamento preventivo, antecipatório a atitudes oficiais restritivas à ação empresarial e, finalmente, a diferenciação de seus produtos em relação a concorrentes socialmente menos atuantes.



RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL: A PERCEPÇÃO DO CLIENTE

A responsabilidade social já é assunto estrategicamente presente no planejamento de diversas empresas no Brasil. A revista Carta Capital, na edição especial intitulada “A Onda da Responsabilidade Social”, em editorial assinado pelo jornalista Mino Carta, afirma que “no Brasil, 462 mil empresas declaram-se envolvidas com a causa, desde a doação eventual de recursos a pessoas carentes à execução de projetos sociais integrados à sua rotina” (Carta Capital, 2003)²⁴.

Executivos e acionistas já perceberam que a conduta empresarial voltada à comunidade e a outros preceitos éticos pode agregar valor ao marketing corporativo, com positivos

...

Executivos e acionistas já perceberam que a conduta empresarial voltada à comunidade e a outros preceitos éticos pode agregar valor ao marketing corporativo, com positivos impactos midiáticos.

impactos midiáticos. Neste contexto, mais ainda valoriza-se o “olhar” crítico do cidadão, com perspectivas de influir na atitude do consumidor. O exercício crescentemente mais acentuado da cidadania põe na agenda do indivíduo um conjunto de questões práticas, todas vinculadas a demandas do dia-a-dia, como segurança, educação, respeito, ecologia, lazer, saúde e convivência saudável. Embora este comportamento crítico proporcionalmente seja mais influente em comunidades com maior poder de organização e mobilização, seus reflexos espraiam-se a outros ambientes, estabelecendo uma cadeia sinérgica com forças para romper inércias e sinalizar para horizontes mais promissores.

Teóricos do comportamento humano separam e hierarquizam as diversas matrizes indutoras da atitude de consumo do cliente. Maslow (1970), Murray (1938) e Dichter (1964)²⁵, estudiosos dos fenômenos comportamentais relacionados a desejos e necessidades como vetores do consumo, incluem entre os motivos e moções indutores do ato da compra aspectos associados a “sentimentos de pertença, amor”, “acolhimento” e “amor e afeição”, categorias que, mesmo presas a condicionantes de natureza fisiológica, são vistas como pontes entre o sentimento individualista, de caráter instrumental, e as motivações de contornos mais altruísticos, vinculadas a um sentimento político, strictu sensu, que faz a articulação entre o indivíduo e o seu exercício solidário e responsável de cidadania.

O consumidor brasileiro já elabora a sua decisão de compra vinculando a sua opção, entre outros fatores, à sua percepção da prática de responsabilidade social das empresas. É o que fica demonstrado na pesquisa do Instituto Ethos, concluída em 2002, com cobertura sobre onze regiões metropolitanas – São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre, Curitiba, Belém, Recife, Salvador, Fortaleza, Brasília e Goiânia – que oferece, entre outras, as seguintes conclusões:

- “os consumidores brasileiros esperam um comportamento ético das empresas, (...) rejeitam a propaganda enganosa e estão atentos à saúde dos funcionários e à poluição que eventualmente provocam”;
- “mais de um terço dos participantes (...) espera que as empresas estabeleçam padrões éticos mais elevados e ajudem a construir uma sociedade melhor. Entre os entrevistados com maior escolaridade, o percentual é ainda mais significativo, superando 40%”;
- “embora tênue, há uma atitude efetiva de punir empresas não consumindo seus produtos – 14% dos consumidores; mais da metade dos consultados, comentaram o comportamento das empresas com seus familiares e conhecidos”;
- os motivos principais de rejeição apresentados são a propaganda enganosa, efeitos nocivos aos trabalhadores e aos consumidores, poluição, uso de mão-de-obra infantil e colaboração com políticos corruptos²⁶.

RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL: A PERCEPÇÃO NA GRANDE CUIABÁ

As conclusões presentes no diagnóstico do Instituto Ethos, mesmo quando autorizam uma leitura otimista, revelando a evolução de uma consciência crítica, não ignoram variáveis de contenção a essa mesma leitura. O contexto em que os consumidores avaliam a responsabilidade social das empresas tem que ser ampliado para além das relações de consumo. Por definição, ou, se couber, por intuição, pensar o consumidor brasileiro em sua média requer um esforço de compreensão do espectro de fatores limitantes associado à exigüidade de sua renda e ao seu reduzido acesso à informação e aos bens da cultura, barreiras substantivas à consolidação de um posicionamento crítico próximo ou nos mesmos níveis do que orienta os consumidores de regiões econômica e culturalmente mais adiantadas.

A percepção do consumidor da Grande Cuiabá, que para efeito deste artigo reúne os municípios de Cuiabá e de Várzea Grande, investigada mediante pesquisa exploratória com amostragem aleatória em um universo

de 403 entrevistados, dos quais 73% são residentes na capital do estado, não difere profundamente da visão nacional, projetando uma conexão entre os valores percebidos nos planos nacional e regional acerca da gestão social das corporações.

A imensa maioria dos entrevistados (87%) preconiza para a empresa uma atuação sustentada em padrões éticos mais elevados, indo além das exigências legais e ajudando ativamente na construção de uma sociedade melhor para todos (Tabela 2).

A expressão responsabilidade social empresarial é do conhecimento de 50% dos pesquisados, havendo 40% que já ouviram falar do assunto, embora não o conheçam, contra cerca de 10% que manifestaram a sua ignorância sobre a questão. O comportamento ético ou social de empresas costuma freqüentar a discussão e as conversas de mais de 90% dos entrevistados no ambiente de trabalho, da família ou nas conversas entre amigos.

Cerca de 82% dos entrevistados, com breve variação entre sexos, escolaridade ou faixa de renda, rejeitam o consumo de produtos ou serviços de empresas cuja imagem esteja associada à degradação ambiental, preconceito ou discriminação social ou racial, ou a qualquer outra atitude socialmente incorreta, ainda que essas empresas, na comercialização de seus produtos, apresentem preços mais baixos que os da concorrência (Tabela 3).

Há uma disposição assumida do consumidor da Grande Cuiabá em “compensar” ou em “punir” empresas que sejam vistas, ou não, como socialmente responsáveis, atitude já efetuada respectivamente por 51% e 54% das pessoas (Tabelas 4 e 5 - próxima página).

Dentre as atitudes de cidadania corporativa percebidas pelo consumidor dos dois municípios com forças para agregar valor à imagem da empresa, as três mais citadas, em 1.075 citações, foram: *adoção de práticas efetivas de combate à poluição e de respeito do meio-ambiente (21%); colaborar com escolas, postos*

de saúde e entidades sociais (19%); e manter programas de alfabetização para funcionários e os seus familiares (15%). Quanto às atitudes empresariais vistas com restrições pelo consumidor, suficientes para que este venha a deixar de adquirir produtos da empresa, as três mais citadas, em um conjunto de 1.111 citações, foram: *veiculação de propaganda enganosa (23%); comercialização de produtos nocivos à saúde do consumidor (18%); e veiculação de campanhas publicitárias que coloquem em situações constrangedoras mulheres, crianças, idosos e outros grupos sociais minoritários (14%).*

Instados a eleger campos de atuação social nos quais gostariam de sentir a presença proativa do empresariado mato-grossense, os entrevistados citaram, por ordem de preferência, as áreas da *educação e preservação ambiental (22%), melhoria da educação pública (14%) e melhoria da saúde pública (13%).*

Refletindo um posicionamento crescentemente mais esclarecido, 42% dos entrevistados afirmam ter apresentado, nos últimos 12 meses, reclamações a órgãos de defesa do consumidor ou à imprensa, formalizando a sua insatisfação com relação à qualidade de produtos adquiridos (Tabela 6 - próxima página).

Tabela 2

São em geral diferentes as opiniões sobre o papel que as empresas devem ter na sociedade. Do seu ponto de vista, as empresas deveriam... (resposta única)										
	TOTAL	SEXO		ESCOLARIDADE			RENDA (R\$)			
		MASC.	FEM.	ENS. MED.	SUP. INC.	SUP. COMP.	ATÉ 1560	DE 1561 à 3121	DE 3121 à 5000	5000+
Ocupar-se exclusivamente com a lucratividade, pagando impostos e gerando empregos.	8	10	6	21	5	9	10	3	8	3
Fazer tudo isto de forma a estabelecer padrões éticos mais elevados, indo além das exigências legais e ajudando ativamente na construção de uma sociedade melhor para todos.	90	87	93	75	10	90	87	93	75	10
NS/NR	2	3	1	4	2	2	3	2	-	-
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
BASE	403	173	230	86	161	156	236	103	36	28

Tabela 3

Você consumiria produtos ou serviços fabricados ou distribuídos por empresas cuja imagem esteja comprovadamente associada à degradação ambiental, preconceito ou discriminação racial ou social, ou a qualquer outra atitude socialmente incorreta, ainda que o produto ou serviço oferecido por essa empresa apresente preços mais baixos que os da concorrência?										
	TOTAL	SEXO		ESCOLARIDADE			RENDA (R\$)			
		MASC.	FEM.	ENS. MED.	SUP. INC.	SUP. COMP.	ATÉ 1560	DE 1561 à 3121	DE 3121 à 5000	5000+
SIM	8	10	7	15	9	10	8	6	11	21
NÃO	78	77	79	82	73	79	78	84	64	75
NS/NR	14	13	14	13	8	11	14	10	25	4
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
BASE	403	173	230	86	161	156	236	103	36	28

CONCLUSÕES

A pesquisa realizada nos dois municípios da Grande Cuiabá identificou um consumidor esclarecido, com aguçado senso ético, com noções de cidadania, que valoriza o respeito ao meio ambiente e às minorias; esse cidadão se dispõe tanto a punir quanto a premiar a empresa em decorrência de sua conduta para com os seus funcionários, a sociedade e a natureza. Conhecedor de seus direitos, exerce esse conhecimento reclamando formalmente junto a organismos de defesa ou repercutindo a sua eventual insatisfação nos canais da imprensa. A pesquisa também indicou campos de atuação social vistos, sob o ângulo do interesse público, pelo próprio cliente. Trata-se de perfil a ser compreendido pela iniciativa privada dos dois municípios, e do próprio estado, na definição de suas diretrizes e no planejamento de suas estratégias de negócio.

Ampliar a discussão e o entendimento sobre responsabilidade social da empresa, voltando-se à percepção do consumidor da Grande Cuiabá, se constituiu no objetivo central deste artigo. O modelo dos stakeholders serviu de base e princípio orientadores à investigação e dissertação teóricas, confrontando as razões de natureza ética e instrumental que movem o debate entre os dois contínuos para os quais se voltam os objetivos e as razões de existência da organização. Mesmo sendo esta uma questão posta na ordem do dia, presente no roteiro publicitário de médias e grandes empresas, trata-se de tema para o qual a literatura ainda ressona de maior profundidade. Para este trabalho, a obra coordenada por Ashley, P. A. – “*Ética e Responsabilidade Social nos Negócios*”²⁷ – se constituiu no principal suporte de consulta.

A percepção do consumidor dos municípios de Cuiabá e Várzea Grande foi investigada através de pesquisa exploratória, com amostragem aleatória, obtida mediante a aplicação de questionário adaptado

Tabela 4

Você já pensou em <i>prestigiar</i> uma empresa que achasse socialmente responsável, comprando os seus produtos e indicando essa empresa para outras pessoas?										
	TOTAL	SEXO		ESCOLARIDADE			RENDA (R\$)			
		MASC.	FEM.	ENS. MED.	SUP. INC.	SUP. COMP.	ATÉ 1560	DE 1561 à 3121	DE 3121 à 5000	5000+
Não pensou em fazer isso	21	16	25	24	20	20	24	20	8	14
Pensou em fazer, mas acabou não fazendo	21	23	20	19	26	19	22	19	28	18
Efetivamente fez isso	51	54	48	47	47	56	45	56	61	57
NS/NR	7	7	7	10	7	5	9	5	3	11
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
BASE	403	173	230	86	161	156	236	103	36	28

Tabela 5

Você já pensou em <i>punir</i> uma empresa que não achasse socialmente responsável, deixando de comprar os seus produtos ou falando mal dela para outras pessoas?										
	TOTAL	SEXO		ESCOLARIDADE			RENDA (R\$)			
		MASC.	FEM.	ENS. MED.	SUP. INC.	SUP. COMP.	ATÉ 1560	DE 1561 à 3121	DE 3121 à 5000	5000+
Não pensou em fazer isso	18	16	19	22	18	14	14	25	19	14
Pensou em fazer, mas acabou não fazendo	24	28	21	26	24	24	27	22	11	25
Efetivamente fez isso	54	52	56	42	58	58	53	50	67	57
NS/NR	4	4	4	10	4	4	6	3	3	4
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
BASE	403	173	230	86	161	156	236	103	36	28

Tabela 6

Você, nos últimos 12 meses, manifestou sua insatisfação com relação à qualidade ou funcionamento de produtos ou serviços reclamando ou apresentando queixas a algum órgão ou à imprensa?										
	TOTAL	SEXO		ESCOLARIDADE			RENDA (R\$)			
		MASC.	FEM.	ENS. MED.	SUP. INC.	SUP. COMP.	ATÉ 1560	DE 1561 à 3121	DE 3121 à 5000	5000+
SIM	42	44	41	34	40	49	40	44	61	36
NÃO	55	53	56	63	57	47	58	54	39	50
NS/NR	3	3	3	3	3	4	2	2	-	14
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
BASE	403	173	230	86	161	156	236	103	36	28

do modelo utilizado pelo Instituto Ethos em sua pesquisa de abrangência nacional, realizada em 2002, que contudo não inclui o Estado de Mato Grosso, limitando a prospecção da Região Centro-Oeste ao Estado de Goiás e ao Distrito Federal, fato que em si agrega mais responsabilidade ao trabalho desenvolvido.

O discurso difuso da responsabilidade empresarial, marcado por uma abrangência com possibilidades de mistificar suas várias dimensões e provocar dúvidas na opinião pública e no cidadão em particular, demanda, por isso mesmo, estudos e pesquisas que melhor elucidem o caráter dualista de suas interações com a sociedade. Sob esse aspecto, este trabalho carece de continuidade.

Conhecer os valores que permeiam o pensamento e o comportamento do cidadão-consumidor de Cuiabá e Várzea Grande, suas crenças e expectativas em relação ao papel das empresas, constitui esforço de afirmação em prol de uma cidadania coletiva. Abre, à ótica empresarial, espaços à atualização de posturas que edifiquem e consolidem, gradual e permanentemente, na relação entre a empresa e a comunidade, modelos duradouros de convívio construtivo calcado na ética e que, sem jamais declinar dos objetivos instrumentais próprios ao negócio, orientem suas diretrizes no sentido maior do desenvolvimento humano e do progresso social.

NOTAS:

¹ Artigo apresentado ao curso de pós-graduação em Gestão de Negócios com Foco em Estratégia e Marketing da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do título de Especialista em Estratégia e Marketing.

² ROSA, João Guimarães. **Grande sertão:** veredas /. 14. ed. - Rio de Janeiro : J. Olympio, 1980. 460 p.

³ Mensagem publicitária veiculada na revista Carta Capital: As Empresas Mais Admiradas do Brasil/2004. Edição Especial

⁴ FREITAS, Jânio de. Disfunção social. **Folha de São Paulo**, 23, set., 2004. cad. A. p. 5.

⁵ A ONDA da Responsabilidade Social (reportagem). **Carta Capital**, São Paulo, nº 270-A, dez., 2003. Edição especial.

⁶ HENDERSON, H. **Além da globalização:** modelando uma economia global sustentável. 11a ed. São Paulo: Cultrix-Amarna Key, 2003.

⁷ **Id. ibid.**, p.123.

⁸ RESPONSABILIDADE social das empresas – percepção do consumidor brasileiro. São Paulo: Instituto Ethos, 2004. Disponível em: <<http://www.uniethos.org.br/Uniethos/Documents/consumidor-2002.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2006.

⁹ GOMES, E. R. **O Terceiro Setor empresarial no Brasil de hoje** (relatório de trabalho). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2003.

¹⁰ SANDRONI, P. **Dicionário de economia.** 2a ed. São Paulo: Best Seller, 1989. p. 112.

¹¹ GOMES, E. R. (2003) **op. cit.**, p. 11.

¹² **Id. ibid.**, p. 11.

¹³ **Id. Ibid.**

¹⁴ CORBUSIER **Apud.** RIOS, T. A. **Ética e competência.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 54.

¹⁵ ABBAGNANO (1970) **Apud.** ASHLEY, P. A. (Coord.). **Ética e responsabilidade social nos negócios.** São Paulo: Saraiva, 2002. p. 6.

¹⁶ BIROUI (1976) **Apud.** ASHLEY, P. A. (Coord.). **Ética e responsabilidade social nos negócios.** São Paulo: Saraiva, 2002. p. 6.

¹⁷ VOTAW (1975); JARAMILLO (1966); ANGEL (1966) **Apud.** ASHLEY, P. A. (Coord.). **Ética e responsabilidade social nos negócios.** São Paulo: Saraiva, 2002. p. 7.

¹⁸ DRUCKER (1981) **Apud.** ASHLEY, P. A. (Coord.). **Ética e responsabilidade social nos negócios.** São Paulo: Saraiva, 2002. p. 7.

¹⁹ ASHLEY, P. A. (Coord.) **Ética e responsabilidade social nos negócios.** São Paulo: Saraiva, 2002. p. 6.

²⁰ FRIEDMAN (1970) **Apud.** ASHLEY, P. A. (Coord.). **Ética e responsabilidade social nos negócios.** São Paulo: Saraiva, 2002.

²¹ DAVIS **Apud.** ASHLEY, P. A. (Coord.). **Ética e responsabilidade social nos negócios.** São Paulo: Saraiva, 2002.

²² PERCEPÇÃO do Consumidor Brasileiro

– Pesquisa 2002. São Paulo: Ethos, 2002.

²³ HEEMANN, A. **Natureza e ética.** 2a ed. Curitiba: Ed. UFPR, 1998. p. 22.

²⁴ MINO CARTA. A onda da responsabilidade social (editorial). **Carta Capital**, São Paulo, 2003. Edição especial.

²⁵ MASLOW, A. H. A **theory of human motivation.** Psychological Review, 1943; MURRAY, H. A. **Explorations in personality.** New York: Oxford, 1938; DICHTER, E. **Handbook of consumer motivations.** New York: Mcgraw-Hill, 1964.

²⁶ PERCEPÇÃO do Consumidor Brasileiro – Pesquisa 2002. (2002) **op. cit.**

²⁷ ASHLEY, P. A. (Coord.) (2002) **op. cit.**

RESUMEN

*Nivaldo da Costa Pereira. **Responsabilidad social empresarial: una mirada a la percepción del consumidor.***

El fenómeno de la responsabilidad social empresarial está sostenido por dos argumentos, uno ético y otro instrumental. A pesar de parecer a primera vista conflictivos, tanto uno como el otro establecen relaciones complementarias entre sí. La empresa ciudadana caracterizada por actitudes de elevados modelos éticos y una presencia social efectiva, puede a través de esta conducta estar reforzando sus ventajas competitivas en relación con la competencia. En el presente artículo se propone un abordaje de este tema por medio del análisis de los aspectos centrales condicionantes del origen de la responsabilidad social corporativa en Brasil, dimensionando el carácter dualista de sus relaciones y evaluando comparativamente la percepción del consumidor de Cuiabá y Várzea Grande en relación con el consumidor brasileño.

Palabras clave: Responsabilidad Social; Empresa; Empresa Ciudadana; Marketing; Consumidor; Cuiabá