

# BOLETIM TÉCNICO DO SENAC

Volume 31 nº 1 Janeiro/Abril 2005

ISSN 0102-549X

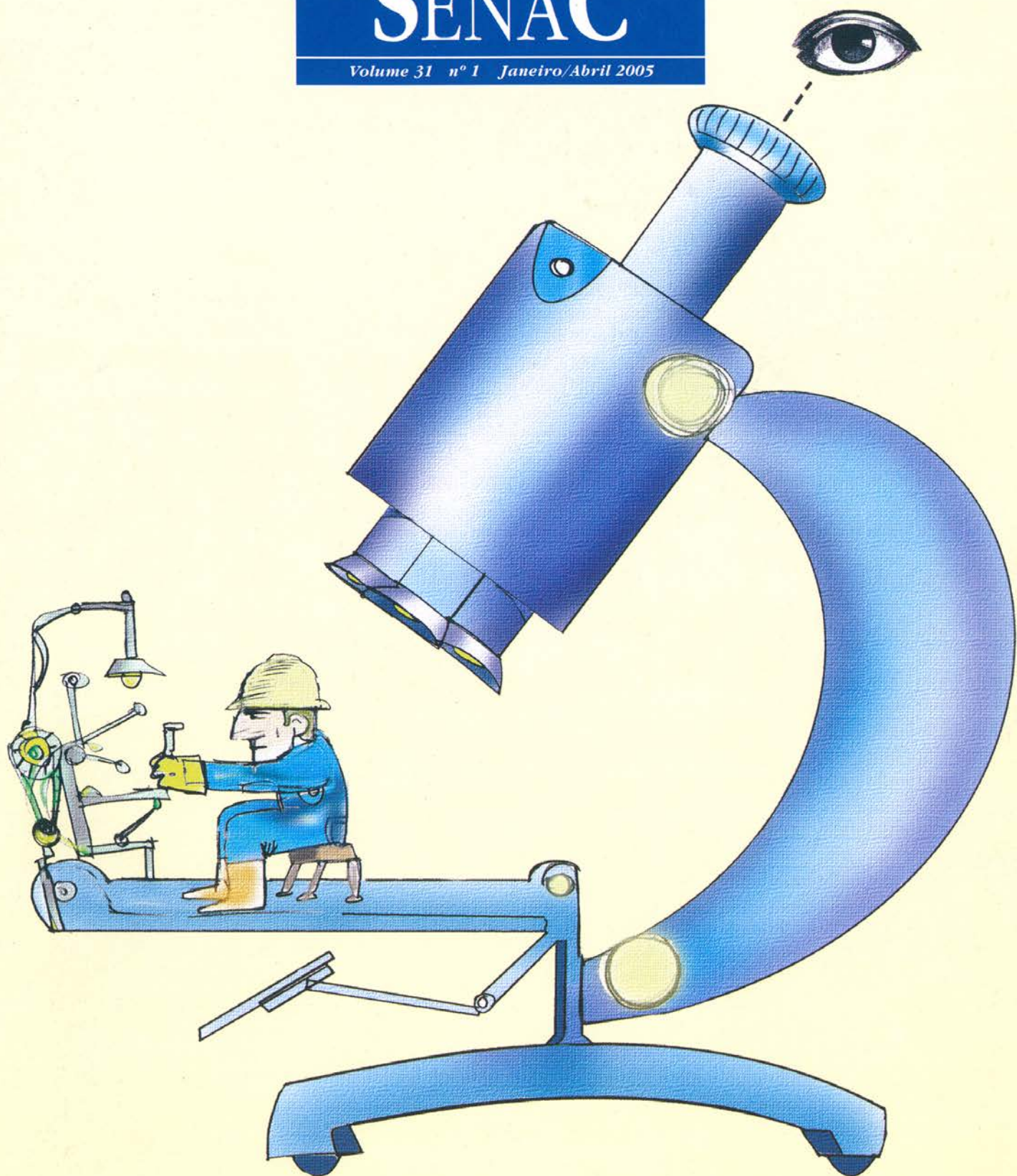


Ilustração: Liberati

*A Revista da Educação Profissional*

# MIRAGEM DO EMPREGO

Pedro Demo\*

Abstract

Employment always served as a consolation for capitalist economic growth. Remunerations could be highly unsatisfactory, and income concentration never overcome, but at least there was employment to the extent people talked about a society of employment or a society of salaries. Today this has become a mirage. There was never full employment, except sporadically in special periods, as in the early days of the welfare state. Now, not a chance. Growth without increased employment is part of the global competitive economic structure. Intensive knowledge production and use facilitate the logic of relative surplus value: the worker's strength is less exploited than his or her intelligence. It is perfectly possible to produce more and better with less labor costs. To find jobs for 10 million workers becomes an impossible task because if this happened the economy would cease to be competitive, as most of those workers do not have adequate qualifications. It seems that neoliberalism is leading us into an impasse.

Keywords: Employment; Employment Policy; Social Policy; Brazil; Labor Market; Capitalism

O emprego sempre foi o consolo do crescimento econômico capitalista. As remunerações podiam ser muito insatisfatórias, a par da concentração de renda nunca debelada, mas pelo menos havia emprego, a ponto de se falar da sociedade do emprego ou da sociedade do salário. Hoje isto tornou-se miragem. Pleno emprego nunca existiu, a não ser muito esporadicamente, em momentos especiais, como no início do welfare state. Agora, nem pensar. Faz parte da estrutura da economia competitiva globalizada crescer sem aumentar o emprego, porque produção e uso intensivos de conhecimento facultam a lógica da mais-valia relativa: explora-se menos a força, do que a inteligência do trabalhador. Pode-se facilmente produzir mais e melhor com menores custos da mão-de-obra. Torna-se tarefa impossível pretender colocar no mercado 10 milhões de desempregados, porque, se isto ocorresse, a economia deixaria de ser competitiva, já que grande parte deles não está devidamente qualificada. O neoliberalismo parece nos levar a um impasse.

Entre as promessas mais capciosas dos políticos hoje em dia está a do emprego. Precisamos por volta de 10 milhões de empregos novos para dar conta da massa crescente de desempregados, sem falar que a maior parte das pessoas que trabalham se encontra no setor informal. O fato é que a economia organizada, que se quer competitiva e globalizada, não representa mais a expectativa de inserção no mercado de trabalho da maioria trabalhadora. Esta expectativa está em refluxo sistemático, acompanhada da queda do valor real dos salários (Rifkin, 1995; Bridges, 1995)<sup>1</sup>. Este cenário lembra a preocupação da década dos 90 na França, quando surgiam análises alarmantes sobre o crescimento da exclusão social (Demo, 1998)<sup>2</sup>, chegando-se ao ponto de considerar que estaríamos perante uma “nova questão social” (Bourdieu, 1998; Forrester, 1997; Todd, 1998)<sup>3</sup>. Assombrou a Europa o espectro do Terceiro Mundo, embora não se tratasse de nova questão social, já que continuamos dentro do capitalismo, ainda que em fase ulterior. Esta fase já fora prevista por Marx através do conceito de mais-valia relativa, caracterizada pela introdução de ciência e tecnologia nos processos produtivos, o que iria permitir mudanças profundas no modo capitalista de produção, a começar por encurtar o tempo de trabalho e sobretudo pela possibilidade de reduzir a necessidade de mão-de-obra. A exploração capitalista não se satisfaria com a espoliação da força física do trabalhador. Iria preferir a espoliação de seu cérebro (Castells, 1997)<sup>4</sup>. Enquanto a mais-valia absoluta se baseava na exploração intensiva da força de trabalho, visualizada sobretudo no tempo alargado de trabalho, a mais-valia relativa permitiria, com investimento crescente em aprendizagem e conhecimento, avançar exponencialmente na produtividade e respectiva taxa de lucro (World Bank, 2002; Hargreaves, 2003; Sepúlveda, 2003; Gurgel, 2003)<sup>5</sup>.

Neste texto pretendo ressaltar que a situação vivida hoje pela sociedade brasileira, que clama por empregos, mas não consegue inserir-se no mercado, reproduz a mesma miragem capitalista de sempre, agora apenas muito mais exacerbada pela competitividade globalizada. O tempo passa e os empregos não aparecem, porque faz parte da dinâmica produtiva deste sistema, sempre que possível, reduzir a necessidade de mão-de-obra, além de precarizar as condições de trabalho. A idéia clássica de crescer para gerar empregos vai se esvaindo, esfarelando tanto a expectativa de que crescimento redundaria na redistribuição de renda, quanto a de que crescimento daria conta dos desempregados. É perfeitamente possível crescer e concentrar renda, bem como crescer e reduzir a oferta de emprego. O capitalismo ainda é aquele, mais do que nunca, embora em outro momento histórico (Castro, 1979)<sup>6</sup>. Primeiro, tento organizar conceitualmente este questionamento, para, depois, assinalar possíveis

alternativas face aos desafios atuais da política social (Demo, 2003)<sup>7</sup>.

## I. MISÉRIA DO CAPITALISMO

Não vou repetir aqui a argumentação marxista in extenso, porque é sabida, nem pretendo com isso supor que a única análise possível seja pela via marxista. Esta é apenas um olhar, mas que considero ainda o mais atual, embora, para ser aplicado aos dias de hoje, necessite obviamente de reparos (Wright, 1993; Habermas, 1983; Begley, 1995; Gorender, 1999; Mészáros, 2002)<sup>8</sup>. O capitalismo ainda é aquele, porque se trata do mesmo sistema, mas está em outro momento histórico, cuja continuidade está imersa em mudanças de profundidade notável, como a passagem da mais-valia absoluta para a relativa. As análises prevalentes acentuam em excesso as novidades, muitas vezes decantadas como horizontes alvissareiros, em particular nos primeiros textos sobre globalização, pintada esta como nova era de progresso para todos (Ianni, 1996, 1996a)<sup>9</sup>. Esconde-se, quase sempre, que, sob o pretexto de um sistema que prefere o trabalho inteligente (Rifkin, 2000; Schiller, 2000; Lewis, 2000)<sup>10</sup>, ruge a inteligência do sistema que soube se rearmar em torno do mercado neoliberal, ao mesmo tempo que foi retirando de cena o welfare state (Kim, 2000)<sup>11</sup>. O lado mais preocupante desta versão está, porém, na expectativa de certa esquerda de que o Estado seria o garante da cidadania, como se não se tratasse de Estado capitalista. Cruzam-se aí duas banalidades analíticas: de um lado, a euforia sonsa do neoliberalismo embalada no pensamento único – fora deste tipo de mercado não haveria salvação; de outro, a saudade perdida de que o Estado seria o protetor dos pobres, em ambiente de assistência universal – as pretensões de auto-sustentação e emancipação se esvaem. Assim como já prevalece a tese de que o socialismo real, até hoje, não passou de expressão no fundo capitalista (Kurz, 1996, 1997; Mészáros, 2002)<sup>12</sup>, dever-se-ia perceber que o welfare state nunca resgatou o Estado capitalista, por maiores qualidades que seja o caso reconhecer em seu início. O welfare state foi e é conquista memorável, mas é troféu capitalista. Não representa alternativa genuína. Deste questionamento não segue, claramente, que o Estado deva ser diminuído e muito menos privatizado, mas que a qualidade possível que ele eventualmente detenha provém da cidadania da sociedade organizada (Demo, 2001)<sup>13</sup>. Assim como é impróprio vender a idéia de que o mercado liberal é a única saída, não é menos impróprio vender a expectativa de que este Estado seja nossa garantia de cidadania. Do mesmo modo como o mercado liberal nos promete, de maneira fraudulenta, que a mão invisível da oferta e demanda levaria naturalmente ao equilíbrio social, o Estado nos acena, também de maneira fraudulenta, que ao pobre cabe confiar nas políticas sociais estatais. Bastaria lembrar que a “renda mínima”, sem falar no erro crasso deste conceito, começa com R\$ 15,00! Esta quantia é, emblematicamente, o garante da cidadania!

Interessante reconstrução da visão marxista foi oferecida recentemente por Holloway (2003)<sup>14</sup>, com a vantagem de preservar o olhar do Terceiro Mundo (este autor vive hoje no México e está ligado a movimentos sociais mexicanos). Defende a tese forte de “mudar o mundo sem tomar o poder”, ainda que de modo muito inconcluso, não só porque titubeia entre os conceitos de não-poder (eliminação do poder) e de antipoder (outro tipo de poder), mas principalmente porque concede que ninguém sabe ainda como mudar o mundo sem tomar o poder. Por certo, esta idéia encontra alguma guarida na teoria marxista da eliminação do poder político, hoje muito acentuada por Mészáros (2002)<sup>15</sup>, ainda que fora de contexto, porque Marx aparentemente confundia poder político com poder burguês, assim como confundia Estado com Estado burguês. Na “Comuna de Paris” (Demo, 1985)<sup>16</sup>, um texto de sua velhice madura, Marx aceita a existência do Estado, com “poucas, mas importantes funções”, e lamenta a queda da Comuna ocasionada também por problemas de despreparo histórico e político dos trabalhadores. É mister levar em conta que Marx sempre foi, no fundo, anarquista, mas mesmo assim, nunca deixou de usar a nomenclatura da “economia política” e da ditadura do proletariado. Embora não falem marxistas que desconfiem da vocação revolucionária do proletariado (Gorender, 1999; Konder, 1988, 1992)<sup>17</sup>, isto não elide o reconhecimento de que revolução não pode restringir-se à mudança do modo de produção. O argumento principal, já de cariz tendencialmente pós-moderno, é que realidade tão complexa e não linear não pode ser bem apanhada pela noção de “infra-estrutura” única, linear (Demo, 2002)<sup>18</sup>. A dimensão política não seria menos “infra-estrutural”, se entendermos este termo como indicando as bases mais profundas e condicionantes de qualquer mudança histórica decisiva e radical. Temos aqui polêmica sem fim, que precisa conservar-se aberta, mas aponta para desafio descomunal de radicalidade inaudita, já que postula, no fundo, um mundo sem poder.

Holloway critica também a tradição marxista de “tomar o Estado”. “Se o paradigma estatal foi o veículo de esperança durante grande parte do século, se converteu cada vez mais no assassino da esperança à medida que esse século avançava. A aparente impossibilidade da revolução no começo do século XXI reflete, na realidade, o

fracasso histórico de um conceito particular de revolução, o conceito que identificava revolução com o controle do Estado” (Holloway, 2003)<sup>19</sup>. O Estado continua sendo fetichizado como se tivesse autonomia, enquanto não faz mais que colaborar para manter o sistema capitalista. Ao lado do argumento histórico, apresenta outro de sentido mais geral: “Não se pode construir uma sociedade de relações de não-poder por meio da conquista do poder. Uma vez que se adota a lógica do poder, a luta contra ele já está perdida” (Holloway, 2003)<sup>20</sup>. Questiona Foucault, porque, embora tendo percebido dimensões mais complexas do fenômeno do poder (por exemplo, múltiplas resistências, presença microfísica etc.), não teria sabido ir além do poder como tal. Ocorre que Holloway entende poder como “fragmentação das relações sociais” (Holloway, 2003)<sup>21</sup>, assumindo o Estado como sendo apenas “um elemento no despedaçamento das relações sociais” (Holloway, 2003)<sup>22</sup>. Esta percepção do Estado é excessivamente drástica, não só porque desconhece a correlação de forças em que se insere via de regra, mas sobretudo porque é possível conceber e implantar um Estado qualificado pelo devido controle democrático. No capitalismo isto é sobremaneira difícil, mas não impossível (Goyard-Fabre, 2003)<sup>23</sup>. A discussão de Holloway, à revelia, aponta para a necessidade de conceber mudanças em profundidade muito maior, que vão além dos estereótipos clássicos do ortodoxismo marxista encerrado na mudança de modo de produção ou na virada infra-estrutural. Esta continua essencial, mas não dá conta, sozinha, da complexidade da sociedade histórica.

Deixando de lado a polêmica em torno do poder, Holloway retoma a questão da alienação em Marx voltada para o resgate do trabalho como única fonte de valor e centrada na categoria do fazer. Primeiro, é o caso de acentuar sua noção de “grito” radical, porque no princípio não era o verbo, mas o grito, bem no contexto da dialética negativa da teoria crítica (Freitag, 1986)<sup>24</sup>. A capacidade de questionar e resistir assoma como uma das estratégias fundamentais da mudança, vivificada pelo compromisso de não mudar dentro da lógica prevalente, já que nela se iria, de novo e sempre, sucumbir. Esta visão é inconclusa, mas tem o mérito de resgatar a categoria mais radical de alternativa. Segundo, Holloway<sup>25</sup> repõe com grande verve um aspecto fundamental da teoria marxista fincado não só no trabalho como única fonte de valor, mas no valor do trabalho. Embora a acentuação do valor do trabalho possa facilmente incidir na expectativa weberiana do “espírito do capitalismo” (Rosso, 1996)<sup>26</sup>, a própria preferência pelo conceito de “fazer” histórico denota que se trata de realçar a legitimidade de um projeto próprio de desenvolvimento sem o domínio do caráter abstrato da mercadoria. Para Marx<sup>27</sup>, trabalho definia, em grande parte, a essência do ser humano, porque, mesmo ambíguo (realiza e espolia o ser humano), é através dele que a história é feita, mudada, degradada e sublimada. Seu conceito de alienação gira em torno do resgate do trabalho, não de idéias, em grande parte porque tinha em mente que resgatar a dignidade humana é incisivamente resgatar o trabalho. O conceito de mais-valia abria outro horizonte de análise, à medida que explicava a dinâmica da exploração do trabalho por quem não trabalha: do valor gerado pelo trabalhador, somente ínfima parte (salário) lhe era creditada, enquanto a maior parte era confiscada pelo capitalista que não trabalha. Pode-se sempre colocar reparos nesta visão marxista, por exemplo, se trabalho é a única fonte de valor, ou se o capitalista não trabalha e por conseqüência se o único trabalho reconhecido deveria ser aquele do proletariado, mas parece nítido que Marx queria, com sua análise crítica do capitalismo, restaurar o que lhe pareceria mais determinante da dignidade humana, o trabalho. Embora tenha deixado muito poucas indicações do que seria a sociedade futura (comunismo), uma das expressões mais explícitas é a da associação de trabalhadores livres, que já não trabalham para o capital, mas para si. O trabalho já não seria alienado, porque se orientaria pelo valor de uso, não de troca. Cada um segundo suas possibilidades e a cada um segundo suas necessidades. O “horror econômico” para Marx seria a degradação do trabalho em primeiro lugar, porque é assim que o capital coisifica o ser humano, cuja relação abstrata tiranizante mais drástica é a forma dinheiro: dinheiro não é mais que mera forma, relação totalmente abstrata, e mesmo assim domina o ser humano. Este é espoliado de seu conteúdo histórico, de seu cerne, visualizado no valor do trabalho.

Na mais-valia relativa é possível fazer recuar o trabalho braçal, mas continua, em outra dimensão, a mesma dinâmica espoliativa do trabalho mental, aprofundando a alienação do trabalho que, agora, não se refere apenas aos braços, mas ao cérebro. O vilipêndio da mente poderia ser visto como ápice da voracidade espoliativa do capital, reduzindo o ser humano a simples mercadoria, não mais voltada apenas para a apropriação do produto braçal do trabalho, mas do sentido da vida humana, à medida que se subjugava a mente do trabalhador. É por isso que muitos autores se sublevaram contra a tese eurocêntrica do caráter já secundário da categoria trabalho na vida das pessoas, porque, ironicamente, mesmo sendo possível reduzir o dia de trabalho na mais-valia relativa, nunca se correu tanto atrás de trabalho (Antunes, 2000, 1997)<sup>28</sup>. É por isso também que não se trata de nova questão social, mas da mesma questão social capitalista em outra fase. A análise marxista, apesar dos óbvios reparos de que carece para ser aplicada aos dias de hoje, continua certa, porque escancara, mais que outros

enfoques, o caráter anti-social do capitalismo, extremamente agravado nesta fase competitiva globalizada. O pleno emprego nunca passou de canto da sereia, porque ocorreu excepcionalmente na história, como no início do welfare state, jamais como marca tipicamente generalizável do sistema. Não se poderia esquecer que a implantação do welfare state esteve condicionada, dialeticamente falando, à gestação do Terceiro Mundo, sem falar que ocorreu numa dúzia de países apenas e por 30 anos. O exército de reserva é ingrediente essencial da dinâmica do capital, porque o emprego comparece como subproduto e a contragosto, nunca como razão de ser do sistema produtivo. Uma vez tínhamos este relativo consolo: crescer para produzir emprego. Hoje isto vai se tornando miragem, porque é cada vez mais possível crescer para desempregar. Faz parte da lógica da maisvalia relativa ou da economia competitiva globalizada inserir nos parâmetros de sua produtividade a redução ao mínimo possível dos custos do trabalho humano. A volta do liberalismo, sob o epíteto de neoliberalismo, significou, contra o welfare state, a recuperação da centralidade do mercado liberal, do que decorreram todas as conseqüências hoje presentes em nossa realidade: desregulação do mercado, precarização do trabalho, desconstrução dos direitos trabalhistas, liberdade sem peias para o capital, preferência especulativa do capital, ajustes financeiros e fiscais, redução/ privatização do Estado, compressão dos gastos sociais etc.. Na verdade, num primeiro plano, nada de novo. Tudo faz parte da lógica abstrata de mercadoria. Antes, nos bons tempos do welfare state, ficou a impressão trivial de que o crescimento econômico resolveria, por si, os problemas sociais, em particular pela produção de emprego. Com a intervenção do Estado, declarado protetor dos pobres, seria possível combinar capital e trabalho na devida proporção. Deixou-se de lado que o fator redistributivo de renda nunca foi o crescimento simplesmente, mas a presença da cidadania coletiva organizada, em especial dos sindicatos. Para o redistribuição), não basta gerar riqueza (Polanyi, 2000)<sup>29</sup>. É mister o confronto que leve a expropriar renda em favor dos excluídos. Isto ocorre propriamente na arena política, não econômica. Num segundo plano, porém, há que se levar em conta as novidades da hora, como a informatização dos processos produtivos, uso e produção de conhecimento inovador, automatização de vários segmentos da produção, velocidade dos avanços tecnológicos, globalização do sistema capitalista, e assim por diante. Esta avalanche foi capaz de provocar o pensamento único, no sentido de que só o mercado capitalista é possível e viável. Como resultado temos dupla antinomia absurda: 80% da população do planeta são pobres; a agressão ambiental já atinge as raias do irreversível (Wilson, 2002; Sachs, 2000)<sup>30</sup>. O desemprego cresce no mundo (Dupas, 2000; Dowbor, 2004)<sup>31</sup>, enquanto os sindicatos sofrem crise sem precedentes, restando-lhes a defensiva, revelando dupla face deste desatino: os empregos decrescem, por força do contexto da mais-valia relativa; em seu lugar entra em cena o trabalho precarizado, tanto mais subordinado à lógica abstrata da mercadoria. A globalização, longe de globalizar as oportunidades, globalizou sobretudo os malefícios (Stiglitz, 2002)<sup>32</sup>.

A marca excludente do sistema capitalista torna-se agora ainda mais escancarada e cada vez mais provocativa. Esconde-se por trás das decantadas virtudes da produtividade atual – voltada para o consumidor, inovadora, informatizada, embalada pela energia disruptiva do conhecimento e da aprendizagem, interessada em trabalhadores que sabem pensar, orientada pela qualidade total – que a lógica abstrata da mercadoria não só continua a mesma, como se exacerba sem precedentes (Fiori, 1995,1997; Tavares; Fiori, 1997; Oliveira, 2003)<sup>33</sup>. É importante sim um trabalhador que continue estudando, dê conta das inovações tecnológicas, aprimore as técnicas de relações humanas, mas por conta da produtividade, não de sua cidadania (Frigotto; Ciavatta, 2001)<sup>34</sup>. O “saber pensar” vem partido ao meio: fica-se com a qualidade formal – saber lidar com conhecimento inovador e inovar-se –, enquanto se abafa a qualidade política, para evitar que se questione o sistema produtivo. Como sugeria Marx, o sistema capitalista alcança níveis impressionantes de produtividade, mas sempre em meio à miséria crescente dos trabalhadores. É o preço de ter como fulcro central fatal o lucro, não o bem comum. O trabalho é apenas mercadoria, cujo valor deve ser, sempre que possível, aviltado.

## II. PESADELO DO EMPREGO

Um espectro ronda o Brasil: 10 milhões de desempregados. Este espectro se configurou mais claramente na campanha eleitoral presidencial de 2002, quando todos os candidatos, de uma forma ou outra, acenavam com a capacidade de resolver este desafio. Como todos os números, em grande parte são forjados, para mais ou para menos. Se levássemos em conta que, entre nós, o desemprego não é a referência mais concreta, já que não existe, na dimensão mínima, seguro-desemprego, teríamos que contar os subempregados também, o que levaria esta cifra para a estratosfera. Subemprego designa a situação de trabalho precário, marcada por inúmeras vicissitudes, tais como: trabalho precoce ou tardio (criança ou idoso que precisa trabalhar); trabalho mal remunerado (abaixo do salário mínimo); trabalho sem proteção legal; trabalho marcado pela queda real da remuneração no tempo; trabalho repetitivo, estúpido, imbecilizante; e assim por diante. Fazia parte do refrão eleitoral a noção já obtusa de que o crescimento seria a solução. Em parte é verdade. Se os empregos são criados na produção econômica,

esta precisa crescer para que existam mais empregos, mesmo que a economia esteja guinando para o setor de serviços. Em parte é meia verdade. A economia que mais emprega não é a mais moderna, globalizada e competitiva, mas a economia pequena, cujo poder de fogo é sempre muito mais relativo. Em parte é mentira. Faz parte da dinâmica competitiva globalizada duplo assalto ao trabalho: processos informatizados são sempre preferidos ao emprego da mão-de-obra, o que pode unir virtuosamente o aumento sem precedentes da produtividade e a queda da necessidade de contratação de trabalhadores; as vantagens comparativas entre empresas passam fortemente pela capacidade de produzir mais e melhor com custos menores, do que segue a necessidade de livrar-se das exigências trabalhistas e de precarizar crescentemente o trabalho. Setores uma vez muito empregadores hoje se notabilizam pelo uso de máquinas eletrônicas de atendimento, como é o caso notório dos bancos.

A partir desta ótica, os 10 milhões de empregos não podem ser resolvidos pela economia competitiva globalizada, porque é espúria esta expectativa. Mais que isso, é contraditória: se esta economia aceitasse, por hipótese, contratar esses desempregados, deixaria de ser competitiva e produtiva. Pode-se correr mais facilmente o risco contrário: à medida que o tempo passa, criam-se cada vez menos empregos, de tal sorte que, enquanto a acumulação de capital se apressa e alcança níveis astronômicos, o volume de empregos oferecidos vai murchando sistematicamente. Alguns desses empregos podem tornar-se mais atraentes, mas isto não compensa o estrago social generalizado. No fundo desta problemática há outra talvez mais grave na massa de trabalhadores brasileiros: predomina ainda o perfil do trabalhador desqualificado. Isto o torna inaproveitável pela economia avançada, porque este trabalhador não faz parte da economia do conhecimento. Pode até colher alguma rebarba, mas tipicamente dentro do sentido precarizado do trabalho. Para dar conta deste repto astronômico, sugerem-se cursos profissionalizantes, geralmente rápidos e sumários, escamoteando outro truque do capital: em tais cursos nega-se o acesso adequado ao conhecimento, porque não passam de sessões de treinamento instrucionista, não levando ao saber pensar (Demo, 2000)<sup>35</sup>. Movimenta-se aí capital do trabalhador (Fundo de Apoio ao Trabalhador – FAT), não sua habilidade de aprender e conhecer. A ironia é que se acena com acesso ao conhecimento para entrar na economia do conhecimento, enquanto se priva o trabalhador daquele conhecimento disruptivo que o poderia ajudar nesta jornada (Demo, 2004)<sup>36</sup>. Para enfrentar adequadamente este problema é mister refazer o sistema educacional, onde reside outro atraso incomensurável (Demo, 2004a)<sup>37</sup>. Assim, não se escapa de constatar que existe contradição das mais agudas entre o que poderia oferecer a economia competitiva globalizada e as necessidades concretas de nossa mão-de-obra desempregada. Neste sentido, prometer a criação de 10 milhões de empregos, se é que isto ocorreu – normalmente os candidatos diziam que precisávamos deste montante de empregos – só podia ser estratégia de campanha eleitoral.

Entretanto, existe um tipo de economia que é capaz de criar empregos em montante significativo, não porque tenha este objetivo – o capitalismo não tem este objetivo claramente – mas porque usa processos produtivos mais intensivos de mão-de-obra e pode adequar-se mais facilmente ao traço desqualificado da mão-de-obra predominante. Trata-se do pequeno empreendimento, da economia dita informal e da economia dita popular ou solidária. Quanto ao pequeno empreendimento, constitui a esfera da pequena e microempresa formalizada, menos sofisticada tecnologicamente falando e que usa processos informatizados com moderação. Não precisa ser exageradamente atrasada, mas certamente não tende a fazer parte do mundo competitivo globalizado. Mais propriamente, gravita em torno desse. Não visa à exportação, a não ser como subsidiário de empresas maiores exportadoras. Serve mais facilmente a mercados localizados, a demandas costumeiras e muitas vezes é negócio mais ou menos familiar. Como é sabido, o grande empregador de mão-de-obra, sobretudo da menos qualificada, está neste meio. A grande empresa, sobretudo aquela tipicamente competitiva, tem sua importância no volume de capital e produção que movimenta, não como empregadora de mão-de-obra. Certamente é complicado definir o que seria pequeno empreendimento, não só porque os critérios variam muito (por número de empregados, por volume de capital, por tipo de produção, por movimentação financeira), mas porque não é fenômeno linear. Há empresas pequenas com alta potencialidade tecnológica, que ocupam nichos estratégicos da produção e nisto podem deter enorme importância no ciclo produtivo, movidas muito mais pela energia do conhecimento inovador do que pelo peso dos produtos. Típico, porém, é o caso do pequeno empreendimento que tem dificuldades de sobreviver, não tem acesso fácil a financiamento e tecnologia, disputa mercados apertados e não detém qualidade mais visível. Grande maioria das pequenas e microempresas desaparece rapidamente, por inúmeras razões que vão desde a dificuldade de concorrência, gestão inadequada, falta de financiamento e capital à precariedade da mão-de-obra, burocracia estatal etc..

Quanto à economia informal, primeiro é mister levar em conta que a maioria dos trabalhadores já se encontra no setor informal, o que coloca o setor organizado como retaguarda. Segundo, este dado já indica que é impróprio

esperar que 10 milhões de desempregados se alojem no setor organizado, porque a história tem mostrado seu recuo ajuizada de voltar a ocupar o espaço predominante no curto prazo. O setor dito informal também é complexo ao extremo, já que cabem nele empreendimentos também ilegais (tráfico, empresas que fogem da legalização para não pagar impostos, por exemplo), ao lado de outros que, eventualmente, podem ter potencialidade tecnológica, como são empreendimentos virtuais hoje, e autônomos de toda sorte que fazem bicos ou coisa parecida. O que interessa nesta discussão é a economia informal que retrata alguma iniciativa própria das pessoas e grupos, não consegue ou ainda evita a legalização da empresa, contrata mão-de-obra sem enquadramento legal, por vezes é estrita ou predominantemente familiar, e oferece produtos e serviços de qualidade mediana. O comércio informal é floração típica: vive à sombra do comércio legalizado, no fundo fazendo quase sempre concorrência “desleal”, vende em pequena quantidade para caber também no poder de compra de pessoas mais pobres, emprega familiares de preferência. Não se trata apenas de “empresários”, geralmente chamados de microempresários, mas também de autônomos que ou procuram, por iniciativa própria, ocupar algum lugar no mercado (oferecendo serviços, por exemplo), ou são obrigados a recorrer à informalidade para sobreviver. Este tipo de microempresário está menos próximo do empresário do que do trabalhador precarizado. É apenas pleonasma compará-lo com o grande empresário. Apesar de toda sua precariedade, porém, tem um lado social fundamental: cria emprego, sobretudo cria emprego para gente simples. Espaço também típico é a agricultura familiar, geralmente informal e que tem recebido alguma atenção, tanto porque pode ter importância no abastecimento, quanto sobretudo porque evitaria que o agricultor migre para as cidades. “Fixar” o homem ao campo é idéia fixa urbana, não proposta de gente do campo. Esta, como regra, ou sai atraída, ou sai expulsa, dentro da dinâmica capitalista. Torna-se perspectiva mais palatável quando se imagina o empreendimento familiar próximo da área urbana, não só porque isto pode diminuir a ilusão urbana, mas também porque o acesso a mercados é mais facilitado.

Quanto à economia popular ou solidária, deposita-se nela enorme expectativa, por conta da recente polêmica em torno de sua potencialidade alternativa, conforme se pode apreciar principalmente no conceito de “produzir para viver” de Santos (2002a)<sup>38</sup>. Pareceria exagerada esta expectativa (Demo, 2002a)<sup>39</sup>, mas não cabe desmerecer a pretensão alternativa, não só como estratégia de combate ao pensamento único, mas principalmente como desenho incipiente de outros modos de configurar o mercado. Entre outras polêmicas acerbas está ao fundo aquela em torno da cooperativa, já estigmatizada por Rosa Luxemburg no início do século passado e retomada recentemente por Mészáros (2002)<sup>40</sup>: se no início a cooperativa opera sem os traços da mais-valia e do caráter abstrato da mercadoria, ao se firmar e sobretudo se der certo, deixa este aconchego e penetra definitivamente no mercado capitalista, virando, se possível, grande empresa. Foi muito cáustica a crítica de Luxemburg: a cooperativa só realiza seu lado social se não der certo! Seria, assim, apenas resquício, não alternativa. A discussão era tramada dentro do campo minado da reforma do capitalismo, enquanto os críticos mais duros exigiam revolução no pleno sentido deste termo. Entre nós destaca-se o nome de Singer que, embora considerando a economia popular encaixada no capitalismo, realça que detém potencialidade alternativa porque o capitalismo nunca é monolítico a ponto de não permitir vislumbres alternativos (Singer; Souza, 2001)<sup>41</sup>. A cooperativa tem pela frente o desafio ingente de não incidir nas mazelas liberais: não poderia assalariar, todos os integrantes do empreendimento são donos dos meios de produção, não se deveria buscar o lucro como objetivo fatal, trabalha-se, antes de tudo, pelo valor de uso, não de troca, o grupo é a razão de ser do empreendimento, incluindo-se aí necessidades qualitativas de vida, como educação, cultura, informação, comunicação, lazer. Esta condição torna-se ainda mais complicada, se levarmos em conta a noção de Santos de que este tipo de economia precisa forjar a globalização anti-hegemônica, ou seja, precisa ocupar espaço próprio, disputando com a globalização hegemônica, sem nesta perder-se. Parece clarividente esta idéia de Santos: não basta ser alternativa; esta economia precisa impor-se como paradigmática formar redes de empreendimentos solidários, também de estilo internacional, global, para que surja o necessário volume de pressão.

Olhando o cenário friamente, é difícil escapar da impressão de que a economia popular seria resquício. É difícil também imaginar como seria viável fazer de tamanha pequenez uma coisa tão grande. Deixando de lado o cansaço e mesmo o asco que o sistema neoliberal nos causa – é predatório demais para se querer imbatível – podemos observar pelo menos duas dimensões que prometem alternativas. De um lado, cabe a argumentação em torno das utopias, que nunca morrem, porque sempre há o que superar em qualquer realidade concreta, em particular numa realidade tão abjeta como a atual. É sobretudo justo que as pessoas excluídas “gritem” (como diria Holloway) contra este sistema que exclui maiorias crescentes, a ponto de gerar “maiorias residuais”. Preocupa que o capitalismo tenha sobrevivido muito além do esperado (a começar por Marx que imaginava ver esta superação ainda em vida na Inglaterra), mas, sendo fase histórica, será superado por força de suas próprias contradições. A exacerbação extrema dessas contradições talvez seja a fonte mais generosa da expectativa de que navegar é preciso. De outro lado, cabe apontar para experimentos que transpiram conotações alternativas, à

medida que realizam a noção de produzir para viver. Cultivam-se valores solidários, identidades culturais, contextos mais igualitários, m e r c a d o s mais voltados ao bem comum, processos produtivos conectados com a qualidade de vida. O fato recorrente de que tais experimentos, se derem certo, deixam seu charme social para trás, como é o caso notório da coo-perativa, não retira sua importância e pertinência. Esta vicissitude vai muito mais por conta do caráter ainda avassalador do sistema neoliberal, do que da fraqueza da economia popular. Com efeito, em ambiente demasiadamente adverso, o êxito alternativo é pouco provável no curto prazo, mas pode deter relevância decisiva no longo prazo. Diga-se ainda que podemos estar presos a conceitos que seria o caso rever, como a questão do assalariamento. Tomado de modo ortodoxo, não seria aceitável, porque faz aparecer a relação de mais-valia. Entretanto, é possível observar muitas dimensões e níveis neste fenômeno, desde as faces mais capitalistas degradantes, até outros tipos de relacionamento, nos quais a dignidade humana não precisaria ser tão vilipendiada. Esta condição pode ser percebida hoje em vastos setores do serviço público: há trabalhadores muito explorados, mas há outros que se encaixam em situações de cidadania expressiva. Não há como comparar o salário mínimo do trabalhador braçal com o salário de um magistrado ou senador, não só porque estes podem receber remuneração que já permite acumular capital, mas também porque podem ver em seu trabalho muito mais a realização profissional satisfatória ou mesmo satisfeita, do que laivos de mais-valia. O capitalismo não se restringe ao assalariamento – este fenômeno sempre existiu de alguma forma – mas caracterize-se por um tipo de assalariamento marcado pela lógica abstrata da mercadoria. Assim, quando uma cooperativa contrata um contador, não precisa necessariamente reduzi-lo a mercadoria. É preciso, porém, reconhecer que este tipo de discussão ainda é tabu na esquerda. Isto posto e tendo em mente a ligeireza desta análise, temos aí a arena na qual se pode imaginar criar empregos em massa. Ainda que não se possa negar o interesse já tradicional neste tipo de economia – sempre tivemos programas para pequenas e microempresas, agricultura familiar – não parece ser a tônica dos últimos governos, que preferem apostar na economia competitiva globalizada, exportadora, tecnológica. Não se trata de descurar desta economia, porque decide a inserção globalizada, mas, se o objetivo é criar empregos, o horizonte é outro. Os governos, sob pressão neoliberal, em particular de acordos com o FMI, cuidam religiosamente dos ajustes fiscais, equacionamento das dívidas externa e interna, da estabilidade financeira, da contenção da inflação, do dólar, do riscopaís. Se olharmos bem, este cuidado está voltado para variáveis sobre as quais o país não tem domínio, a rigor. A globalização das economias tornou-as muito mais controladas de fora do que de dentro. É bem possível que, por conta do cassino financeiro internacional, o dólar dispare e chegue a alturas que demandem toda a energia de um governo, sem poder garantir resultado nenhum. Enquanto isso, a população sobrevive com as sobras, através de políticas sociais que visam, acima de tudo, acomodar os excluídos. É preciso cuidar, obstinadamente, daquela economia que ainda é mais intensiva de mão-deobra, não para desistir dos sonhos/pesadelos globalizados, mas para, combinando variáveis por vezes pouco combináveis, dar o devido peso aos compromissos sociais com maiorias excluídas. É inegável que nesta posição vai um tom amargo, porque já nos conformamos com inserções mais precárias no mercado de trabalho. De certa maneira, necessitamos do atraso para manter esferas econômicas mais afeitas ao emprego da mão-de-obra. Mas é o que no momento nos resta e precisamos fazer.

### III. POLÍTICAS SOCIAIS PEQUENAS

O emprego parece virar miragem. Se tomarmos emprego como aquela ocupação bem paga, dotada de todas as proteções legais possíveis e imagináveis, de preferência com aposentadoria integral e seguro-saúde completo, estabilidade e muitas licenças, isto ficou apenas para nichos estatais corporativistas. Aí se mantém, porque se trata de esferas que detêm parcela eminente de poder ou se encaixam em espaços estratégicos que podem forçar altos salários, como é o caso dos legislativos e judiciários, alguns setores do executivo (polícia federal, receita, Petrobras, previdência etc.), mas que se tornam, cada dia mais, ilhas da fantasia, cujo protótipo é Brasília. O estatuto básico destes nichos é o “direito adquirido”, forjado quase sempre por tramóias legislativas e judiciárias que impõem privilégios dentro da lei. Por certo, todos precisam ser bem pagos. Mas disto se trata: “todos”, não apenas alguns. Enquanto isso, outros setores públicos, não menos estratégicos, como professores básicos e universitários, não recebem qualquer atenção, até porque suas greves já fazem parte do folclore, tão inócuas são. Perante este horizonte, parece claro que grande parte dos trabalhadores só tem como perspectiva o trabalho precarizado. O desemprego, que sempre foi endêmico no capitalismo, agora reaparece com face ainda mais frontal. Não é excrescência. É essência.

Um dos preços desta miséria é o apequenamento das políticas sociais, que passam a restringir-se, em grande parte e tipicamente, a assistências, para manter a sobrevivência de maiorias que, de outra forma, não teriam como sobreviver. Não se pode confundir este tipo de assistência com o conceito adequado de assistência como direito de cidadania, próprio de qualquer democracia e integrante dos direitos humanos (Pereira, 1996, 2000)<sup>42</sup>. A síndrome da assistência está em ser, mais que outras, política social tendencialmente distributiva, facilmente



adaptável ou funcional ao sistema<sup>43</sup>. Manejando conceitos equivocados como “renda mínima”, não impõe ao sistema qualquer compromisso redistributivo, bastando-se com as sobras orçamentárias, porquanto, acima de tudo, há que se cuidar da estabilidade e equilíbrio econômico, de um lado, e, de outro, amansar o pobre. Este tipo de assistência, herança da pior espécie do welfare state tardio, tem como finalidade precípua domesticar os excluídos, para que se contentem com a marginalidade. O emblema desta exclusão são os R\$ 15,00 da bolsa-escola. Não é diferente a proposta dos restaurantes populares para enfrentar a fome, já que é meta intransponível colocar todos os famintos em restaurantes populares, sem falar que se construíssemos todos os restaurantes necessários, os maiores beneficiários não seriam os famintos. O programa irá construir alguns restaurantes em algumas cidades mais visíveis, para efeito-demonstração. Ao contrário do que se dizia antes, ou seja, que para resolver o problema da fome de verdade seria mister que o faminto ou possa produzir os alimentos ou comprá-los com devida autonomia, agora basta alimentá-los no limite da sobrevivência. Acresce ainda a pretensão parasitária de considerar assistência política social universal, como se fosse ideal da sociedade inteira ser assistida. Sem falar que é esdrúxulo assistir os ricos, resta o problema lancinante da produção da dependência crônica dos excluídos frente a repasses miseráveis. Trata-se de escandaloso “efeito de poder”, como diria Popkewitz (2001)<sup>44</sup>, já que este tipo de política social mais facilmente cultiva do que enfrenta os problemas. Ao fundo, esfumaçam-se os ideais históricos da autosustentação e emancipação, o que tem levado Santos, entre outros autores, a reivindicar a centralidade dessas noções no debate sobre alternativas (2002, 2002a, 2003)<sup>45</sup>. Não se trata de descartar assistência, porque o direito à sobrevivência é radical e fatal, mas não compensa, muito menos substitui o direito à auto-sustentação e emancipação. O questionamento que aqui se faz vai na direção do efeito que Morin chama de infantilizante (2002)<sup>46</sup> de políticas assistenciais mal conduzidas, bem como se aloca dentro da preocupação de reduzir política social apenas a iniciativas assistenciais e que, nisto mesmo, já se tornam assistencialistas (Demo, 2000)<sup>47</sup>. Em parte esta idéia é tributária do “Estado Protetor”, uma das banalidades mais comuns da imitação tardia do welfare state, e que redundava, entre nós, na idéia oca do Estado como garante dos direitos, escondendo que se trata de Estado capitalista. Há que se levar em conta, ainda, que, tornando-se a miséria tão avassaladora, mesclam-se perversidades cumulativas: de um lado, apresenta-se o Estado como protetor, quando na prática se exaure em proteger o capital; de outro lado, aparece massa ingente de excluídos, para os quais só se podem reservar migalhas. Coisa pobre para o pobre! Não há retrato falado mais acurado do capitalismo do que política social como coisa pobre para o pobre ou como efeito de poder.

São raras as iniciativas contrárias, embora, no plano local, existam muitas experiências que poderíamos aceitar como alternativas. Ultimamente tem chamado a atenção o trabalho de Pochmann (2001, 2002, 2003, 2004)<sup>48</sup> no município de São Paulo, seja pela acuidade de sua análise crítica (tem-se notabilizado pela capacidade de produzir indicadores mais pertinentes da situação de pobreza), seja pelo cuidado teórico e prático das propostas. Estas procuram, sistematicamente, ir além da tendência distributiva, mesclam assistência com educação, promovem o associativismo, insistem na inserção no mercado, proclamam a centralidade da cidadania, democratizam o acesso ao crédito, e assim por diante. Pode-se sempre reclamar que os resultados são pequenos ou que, por vezes, se abusa do conceito de redistribuição, mas talvez seja o que temos no momento de melhor. Embora nem sempre se coloque com clareza suficiente, esta abordagem é muito mais completa, porque tem em mente a problemática da pobreza política, ao lado de assumir que é mister intervir no mercado, caracterizando-o como meio. Casam-se aí três passos cruciais de uma política social adequada: assistência, para todos que têm a sobrevivência em risco; inserção no mercado, para os que querem trabalhar tendo em vista o direito à auto-sustentação; aprimoramento da cidadania, para que os excluídos se tornem artífices de sua própria libertação. O Estado não é o garante da cidadania, mas instrumento crucial dela. Sua qualidade não está nele, mas na capacidade de controle democrático da sociedade.

O maior pomo da discórdia possivelmente sejam concepções rivais de dignidade social. Enquanto uma, própria do welfare state tardio, insiste na dignidade assistida e inventa para esta um protetor duvidoso, para dizer o mínimo e que é o Estado capitalista, outra tenta conservar a tradição emancipatória, mantendo a perspectiva de que cidadania é ainda mais essencial e finca-se na autonomia. Em ambos os lados há, como sempre, virtudes e defeitos. A virtude memorável do Estado assistencial está em reconhecer que sobrevivência é direito incondicional de todos, mas tem como defeito acomodar o pobre no sistema, além de poder incutir dependências irreversíveis. A virtude da cidadania emancipada está em exigir habilidade de história própria, individual e coletiva, capacidade de iniciativa e autogestão, construção do sujeito contra a condição de objeto, mas tem como defeito possíveis petições exacerbadas de autonomia, já corporativistas e mesmo fundamentalistas. Que políticas sociais tenham virtudes e defeitos, é condição própria de dinâmicas humanas complexas e ambíguas, não representando, a princípio, maior preocupação. O problema está em que, no caso da assistência, sua propensão ao assistencialismo seja tão avassaladora, e, no caso da emancipação, só alguns cheguem à cidadania e esta seja mais privilegiada que igualitária (Vasconcelos, 2003; Vieira, 2001)<sup>49</sup>.

No contexto marxista, entretanto, a dignidade humana passa inapelavelmente pela dignidade do trabalho. Esta categoria também é ambígua, como já aludimos<sup>50</sup>, mas, apesar de todos os reparos que possamos fazer no contexto marxista, não cabe desfazer este fulcro essencial de um tipo de análise crítica que privilegiou o direito de trabalhar como signo da realização humana mais profunda. A alienação que subjuga o trabalhador não é aquela que diríamos hegeliana, marcada por distúrbios no mundo das idéias ou das ideologias, mas aquela modulada no materialismo histórico, e que denuncia a mercantilização da expressão fundamental do ser humano como trabalhador (Giannotti, 1966)<sup>51</sup>. A noção de lógica abstrata da mercadoria aponta para a expropriação da essência humana, a separação do trabalhador do fruto do seu trabalho, a coisificação das relações humanas, a desvalorização do único (para Marx) gesto que produz valor. O trabalho não se exaure no direito de auto-sustentação, porque desborda infinitamente este espaço, mas o exige nitidamente, já que o ideal maior é a associação dos trabalhadores livres. É por isso esdrúxula a noção corrente de política social reduzida à assistência, em particular quando pretensamente escudada em categorias críticas do marxismo. Leve-se em conta ainda que o desemprego não significa apenas privação de renda e outras bases materiais, mas implica também a destruição da dignidade humana, destroçando a autoestima, humilhando as pessoas, produzindo dependências acerbadas, insuflando o senso de marginalidade. O que se pode reparar no marxismo, entre outras preocupações, é a tendência, pelo menos em escritos mais pesados da idade madura de Marx, de subestimar o papel da participação humana na construção da própria história, por mais que isto apareça na Comuna de Paris, na ditadura do proletariado e na noção de economia política. O materialismo dialético privilegia fatores objetivos de mudança, centrando-se por isso nas contradições do modo de produção. Daí provém a mudança, não da interferência humana<sup>52</sup>. Sem entrar nesta polêmica, hoje possivelmente não é mais apropriado assumir noção linear de infraestrutura. Faz parte da “infra-estrutura”, desde que definida em tons mais pós-modernos, também a dimensão política, entre outras, do que segue não se poder considerar fator “externo” a cidadania para mudanças históricas de profundidade. É neste sentido que se formulou a noção de “dialética histórico-estrutural”, para equilibrar, na mesma dinâmica complexa não linear, estrutura e história (Demo, 1995, 2000b)<sup>53</sup>.

Olhando por esta ótica, um programa como o “Fome Zero” não pode, jamais, encerrar-se em assistências, que, aí, já seriam assistencialistas. Não se combate a fome, apenas se acomoda o faminto. Assistência é passo fundamental, porque corresponde ao direito de não passar fome, em particular num país abundante em alimentos, mas é crucial avançar até políticas de inserção no mercado de trabalho e de construção da cidadania. De certa maneira, oferecer assistências é mais cômodo e funcional: não se exige redistribuição de renda, não se questiona o sistema como tal, não se compromete o orçamento público, ensaia-se a “responsabilidade social” das empresas e de voluntários, faz-se de conta que todos estão preocupados com esta questão. A “questão social”, entretanto, em seu sentido de confronto entre excluídos e privilegiados, não é tocada. É camuflada. Políticas sociais que evitam o confronto são funcionalistas. Para abrir oportunidades de inserção no mercado de trabalho é mister confrontar-se com o mercado, forçar sua lógica liberal, bater duro. Por mais ambígua que seja esta pretensão, já que implica também cultivar o atraso em termos produtivos econômicos, a dignidade humana precisa falar mais alto do que o atrelamento ainda mais imbecilizante na economia competitiva globalizada. Políticas sociais para combater a pobreza, que conservam o pobre apenas como beneficiário, não fazem mais que consagrar a condição de pobreza, por mais que possam atender ao direito de sobrevivência. Sobreviver, entretanto, nunca é tudo. O pobre precisa rebelar-se. Cidadania ainda é a chave maior da questão.

## PARA CONCLUIR

Este tipo de discussão muitas vezes exala o gosto amargo da luta perdida. Mas, como o sentido da desconstrução só pode ser o da reconstrução, é fundamental manter o senso pela utopia. Ao lado disso, a crise é a mãe das coisas, como diria Morin (2002)<sup>54</sup>. Do ponto de vista dialético, as contradições do sistema produtivo neoliberal parecem incontornáveis, à medida que comprometem o futuro da humanidade e da natureza. Como mudança genuína vem de dentro – não é inventada de fora – podese esperar que, embora demorando muitíssimo mais do que Marx imaginou, o capitalismo evolua para configurações sociais mais igualitárias, do momento em que se supere este modo de produção. Não se trata de prometer os “últimos combates”, como supõe Kurz (1997)<sup>55</sup>, porque não há bola de cristal que anteveja isso. Mas cabe observar que sempre é possível propor políticas sociais mais argutas e profundas, trabalhando ora nas brechas do sistema (crises), ora em seus contornos (economia popular), ora em seus traços cruciais (crédito cooperativo), ora no campo da cidadania (associativismos), etc. A relevância do welfare state está, pelo menos em seu início, em ter mostrado que cidadania bem articulada pode impor ao sistema formações igualitárias notáveis, por mais que não tenha sido capaz de transpor o sistema. Assim como cabe reconhecer que, dentro do capitalismo, políticas sociais tendem fortemente ao funcionalismo que escamoteia o confronto, não cabe menos reconhecer que é decisivo arquitetar políticas sociais que promovam este confronto. Para tanto, porém, é essencial que se afastem políticas sociais que têm como objetivo,

geralmente velado, mas por vezes já ostensivo, evitar o confronto. “Confronto” parece ser palavra imprópria, porque arranha as pretensões de solidariedade. De um lado, há que se levar em conta a solidariedade que imbeciliza (efeito de poder) (Demo, 2002a)<sup>56</sup>. De outro, trata-se aqui da dialética do confronto, que não precisa ser sangrento. O que se diz, claramente, é que mudança desta magnitude implica reordenamento de oportunidades e acessos, redistribuição de renda e poder, emancipação dos excluídos. Não se faz isso sem confronto, por mais que o objetivo seja uma sociedade igualitária. Não se combate a pobreza sem passar por sua face política.

## NOTAS

1 RIFKIN, J. O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. Rio de Janeiro: Makron Books, 1995. BRIDGES, W. Um mundo sem empregos – jobshift: os desafios da sociedade pós-industrial. Rio de Janeiro: Makron Books, 1995.

2 DEMO, Pedro. Charme da exclusão social. Campinas: Autores Associados, 1998.

3 BOURDIEU, P. (Org.). A miséria do mundo. Petrópolis: Vozes, 1998; FORRESTER, V. O horror econômico. São Paulo: Ed. UNESP, 1997; TODD, E. A ilusão econômica: ensaio sobre a estagnação das sociedades desenvolvidas. São Paulo: Bertrand Brasil, 1998.

4 Castells alude que a destruição de empregos em certos setores seria compensada pela criação em outros. Esta alusão não leva em conta o contexto da mais-valia relativa. Os novos empregos criados dificilmente supõem o mesmo número de pessoas contratadas. Ao contrário, a tendência é de sua redução, pela própria lógica da economia informacional. Faz parte essencial da competitividade fundada em conhecimento disruptivo dispensar mão-de-obra braçal e ficar com o mínimo necessário de trabalhadores intelectuais. CASTELLS, M. . The rise of the network society: the information age: economy, society and culture. Oxford: Blackwell, 1977. v.1

5 WORLD BANK. Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education. Washington, 2002; HARGREAVES, Andy. Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity. New York: Teachers College Press, 2003; SEPÚLVEDA, C. et alii. Sociedade do conhecimento: passes e impasses. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 152, jan./mar. 2003; GURGEL, C. A gerência do pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal. São Paulo: Cortez, 2003.

6 CASTRO, A.B. O capitalismo ainda é aquele. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1979.

7 DEMO, P. Pobreza da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2003.

8 WRIGHT, E.O. et alii. Reconstruindo o marxismo: ensaios sobre a explicação e teoria da história. Petrópolis: Vozes, 1993; HABERMAS, J. Para a reconstrução do materialismo histórico. São Paulo: Brasiliense, 1983; BEGLEY, L. O olhar de Marx. São Paulo: Companhia das Letras, 1995; GORENDER, J. Marxismo sem utopia. São Paulo: Ática, 1999; MÉSZÁROS, I. Para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2002.

9 IANNI, O. A era do globalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996; Id. Teorias da globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996a.

10 RIFKIN, J. The age of access: the new culture of hypercapitalism where all of life is a paid-for experience. New York: Jeremy P. Tarcher/ Putnam, 2000; SCHILLER, D. Digital capitalism: networking the global market system. Massachusetts: MIT Press, 2000; LEWIS, M. The new new thing: a silicon valley story. New York: W.W. Norton & Company, 2000.

11 KIM, J.Y. et alii (Ed.). Dying for growth: global inequality and the health of the poor. Monroe: Common Courage Press, 2000.

12 KURZ, R. O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996; Id. Os últimos combates. Petrópolis: Vozes, 1997. MÉSZÁROS, I. (2002) op. cit.

13 DEMO, P. Cidadania pequena. Campinas: Autores Associados, 2001.

14 HOLLOWAY, John. Mudar o mundo sem tomar o poder. São Paulo: Viramundo, 2003.

15 MÉSZÁROS, I. (2002) op. cit.

16 DEMO, P. Participação é conquista: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez, 1985.

17 GORENDER, J. (1999) op. cit. ; KONDER, L. A derrota da dialética. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1988: Id. O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Konder, 1992.

18 DEMO, P. Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

19 HOLLOWAY, John. (2003) op. cit., p. 25.

20 Id. *ibid.*, p. 32.

- 21 Id. *ibid.*, p. 114.
- 22 Id. *ibid.*, p. 115.
- 23 GOYARD-FABRE, S. O que é democracia? Lisboa: Martins Fontes, 2003.
- 24 FREITAG, B. A teoria crítica: ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- 25 HOLLOWAY, John. (2003) *op. cit.*
- 26 ROSSO, S. D. A jornada de trabalho na sociedade: o castigo de Prometeu. São Paulo: LTr, 1996.
- 27 MARX, K. Contribuição para a crítica da economia política. Lisboa: Estampa, 1973.
- 28 ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000; ANTUNES, R. et alii. Neoliberalismo, trabalho e sindicatos. Brasília: Boitempo, 1997.
- 29 POLANYI, K. A grande transformação: as origens da nossa época. Rio de Janeiro : Campus, 2000.
- 30 WILSON, E. O. The future of life. New York: Alfred A. Knopf, 2002; SACHS, W. Dicionário do desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder. Petrópolis, Vozes, 2000.
- 31 DUPAS, G. Economia global e exclusão social. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000; DOWBOR, L. et alii. (Orgs.). Desafios do trabalho. Petrópolis: Vozes, 2004.
- 32 STIGLITZ, J. E. A globalização e seus malefícios. São Paulo: Futura, 2002.
- 33 FIORI, J.L. Em busca do dissenso perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado. Rio de Janeiro: Insight, 1995; Id. Os moedeiros falsos. Petrópolis: Vozes, 1997; TAVARES, M.C; FIORI, J.L. (Orgs.). Poder e dinheiro: uma economia política da globalização. Petrópolis: Vozes, 1997. OLIVEIRA, F. Crítica à razão dualista: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.
- 34 FRIGOTTO, G. ; CIAVATTA, M. (Orgs.). Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis: Vozes, 2001.
- 35 DEMO, P. Conhecer e aprender. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- 36 Id. Ser professor é cuidar que o aluno aprenda. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- 37 Id. Sociologia da educação: sociedade e suas oportunidades. Brasília: Plano, 2004a.
- 38 SANTOS, B.S. (Org.). Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a. v.3.
- 39 DEMO, P. Solidariedade como efeito de poder. São Paulo: Cortez, 2002a
- 40 MÉSZÁROS, I. (2002) *op. cit.*
- 41 SINGER, P.; SOUZA, A.R. A economia solidária no Brasil : autogestão como resposta ao desemprego. São Paulo: Contexto, 2001.
- 42 PEREIRA, P.A.P. A assistência social na perspectiva dos direitos: crítica aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil. Brasília: Thesaurus, 1996. Id. Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais. São Paulo: Cortez, 2000.
- 43 Esta pecha, sobretudo no capitalismo, pode fazer parte da educação, fenômeno que Popkewitz capta sob o rótulo de “efeito de poder” (POPKEWITZ, T. S. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001; DEMO, P. (2004a) *op. cit.* . A diferença está em que educação é lidimamente política social universal (faz parte da sociedade que todos, sem exceção, sejam “bem educados”, mas não faz parte que todos sejam assistidos). 44 POPKEWITZ, T.S. (2001) *op. cit.*,
- 45 SANTOS, B.S. (Org.). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 1.; Id. (2002a) *op. cit.*; Id. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 3.
- 46 MORIN, E.. La méthode - 5: l’humanité de l’humanité. l’identité humaine. Paris:.. Seuil, 2002.
- 47 DEMO, P. (2000) *op. cit.*
- 48 POCHMANN, M. A década dos mitos: o novo modelo econômico e a crise do trabalho no Brasil. São Paulo: Contexto, 2001; POCHMANN, M. (Org.). Desenvolvimento, trabalho e solidariedade: novos caminhos para a inclusão social. São Paulo: Cortez, 2002; POCHMANN, M.; AMORIM, R. (Orgs.). Atlas da exclusão social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2003; POCHMANN, M.; (Org.). Outra cidade é possível: alternativas de inclusão social em São Paulo. São Paulo: Cortez, 2004.
- 49 VASCONCELOS, E.M. O poder que brota da dor e da opressão: empowerment, sua história, teorias e estratégias. São Paulo: Paulus, 2003; VIEIRA, L. Os argonautas da cidadania: a sociedade civil na globalização. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- 50 Cfr. [www.cultvox.com.br](http://www.cultvox.com.br) – texto em que se discute a possibilidade de ver o trabalho com bons olhos.
- 51 GIANNOTTI, J. A. Origens da dialética do trabalho. São Paulo : DIFEL, 1996.
- 52 Consta do “testamento metodológico” de Marx: “Na produção social da 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... Assim como não se julga um indivíduo pela idéia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de

transformação pela sua consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção” (MARX, K. (1973) op. cit. p. 28. DEMO, P. Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1995. p. 108.

53 DEMO, P. (1995) op. cit.; Id. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000b.

54 MORIN, E.. (2002) op. cit.

55 KURZ, R. (1997) op. cit.

56 DEMO, P. Educação pelo avesso : assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000a.

\* PhD em Sociologia pela Universidade de Saarbrücken, Alemanha, 1967-1971, e pós-doutor pela University of California at Los Angeles (UCLA), 1999 - 2000. Prof. Titular da Universidade de Brasília (UnB), Departamento de Sociologia (Mestrado e Doutorado em Sociologia). Site: <http://pedrodemo.sites.uol.com.br/>  
E-mail: [pedrodemo@uol.com.br](mailto:pedrodemo@uol.com.br) Recebido para publicação em 15/02/05.

# CERTIFICACION Y RECONOCIMIENTO DEL APRENDIZAJE: VIEJOS PROBLEMAS, NUEVOS DESAFIOS

Fernando Vargas Zúñiga\*

Me falta la preparación, señor, qué puede hacer un pobre hombre sin preparación... Podía presentarse como autodidacta, producto de su propio y digno esfuerzo, no es ninguna vergüenza, antes la sociedad se enorgullecía de sus autodidactas...

José Saramago Historia del Cerco de Lisboa.

Abstract

This article reviews briefly the background of actions to certify labor capacities, carried out by vocational training institutions in the Latin American and Caribbean region. It mentions the current concept of certification and the different meanings usually ascribed to this term, associated with economic growth, competitiveness, and productivity, as well as with the configuration and development of human capital. It describes the potential of certification mechanisms as a driving force for ongoing learning; reviews new conceptions that, in relation to certification, has made explicit ILO Recommendation 195; and finally it analyzes some of the main challenges posed by the task of institutionalizing systems to recognize knowledges and competences.

Keywords: Certification; Occupational Certification; Concept; ILO Recommendation 195; Certification of Competence; Certification System; Latin America; Caribbean.

## VIEJOS PROBLEMAS Y NUEVOS DESAFÍOS

Calificar algo de viejo y analizar sus tendencias, en medio de la turbulencia y velocidad de los tiempos que corren, puede tornarse en un ejercicio de improbable resultado. Sin embargo, para no ir muy atrás en el tiempo, me cabe recordar que por los años 80, cuando trabajaba en el SENA<sup>1</sup> de Colombia, participaba de interesantes análisis y debates en torno a la necesidad de validar las capacidades laborales de los trabajadores, aquellas que no habían sido desarrolladas en un ambiente educativo formal. Las instituciones de formación profesional, desde siempre, han tenido la capacidad de preocuparse por conceptos que entrañan en sí mismos una mayor flexibilidad en sus respuestas; por ejemplo, en 1976 el INA<sup>2</sup> de Costa Rica fue pionero en la región al desarrollar un modelo institucional para la certificación ocupacional, concebida como el reconocimiento formal de capacidades laborales sin importar como fueron adquiridas. Cinterfor/OIT, a mediados de la década de los 1970, estructuró y ejecutó un proyecto sobre la entonces denominada "Certificación Ocupacional". Hoy en día, el debate sobre el tema y los avances que se registran en varios países, también dan una muestra de la importancia del tema en la agenda de desarrollo del talento humano. Baste mencionar a Chile donde el proyecto para la educación permanente "Chile Califica"<sup>3</sup> desarrolla un componente de certificación de competencias; Colombia, donde el SENA impulsa la certificación en el marco de un sistema nacional de formación para el trabajo; México, donde se creó en 1996 el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral con un arreglo institucional especializado; y Brasil, que, como hecho reciente, exhibe la conformación de la Comisión Interministerial de Certificación Profesional<sup>4</sup>.

Objetivos de la Comisión Interministerial de Certificación Profesional creada en Brasil:

- a) Revisar conceptualmente y analizar las experiencias existentes en el área de la certificación profesional.
- b) Analizar las necesidades y prioridades nacionales y proponer estudios de caso o proyectos piloto en áreas estratégicas.
- c) Elaborar y presentar una propuesta para la institucionalización de una política nacional de certificación profesional.
- d) Proponer una metodología de consulta pública sobre la propuesta.

En las experiencias y deliberaciones actuales, suelen encontrarse diferentes acepciones para problemas similares que usualmente tienen que ver con reconocer, validar o “certificar” una capacidad laboral, y porqué no decirlo en los tiempos que corren, una competencia laboral.

### Certificación ocupacional y flexibilidad de la formación

Las primeras experiencias sobre certificación se encuentran en las instituciones de formación profesional de la región justamente por los años 1970 cuando aún no se advertía la velocidad del cambio en los ambientes laborales y en las condiciones y contenidos del trabajo. Las acciones de certificación se concentraban en “validar” capacidades laborales desarrolladas con la experiencia, facilitar a su poseedor el acceso a un itinerario formativo y a los nuevos contenidos y habilidades que la validación hubiera revelado como “faltantes”. El propósito de estos programas no era solamente el de expedir un “diploma” o “título”, sino también identificar los vacíos teórico-prácticos de los candidatos y ofrecerles oportunidades de formación que remediaran tales falencias.

Por esos días ya la formación modular era de uso cotidiano en varias instituciones, con la cual se podían validar algunos módulos y entonces cursar los módulos restantes. El resultado era una notable economía de recursos en los programas de formación. Tal ahorro, nacido de una idea básica y funcional, se reflejaba en la buena cantidad de sillas en aulas y puestos de trabajo en talleres didácticos que se ocupaban con quienes realmente lo requerían. El paradigma del tiempo lineal y prefijado en los programas de formación se había quebrado; la formación modular demostró desde los años 1970 que cualquier persona con conocimientos y habilidades desarrollados en ambientes diferentes al centro de formación podía someterlos al reconocimiento y validación ulterior.

Simultáneamente, esa primera característica de lo que hoy puede llamarse formación flexible planteó un problema enorme a la administración educativa de los centros de formación y de las instituciones de formación. Los sistemas estadísticos no estaban diseñados para manejar una unidad de información más allá del concepto de grupo con un número de participantes fijo, el que solo cambiaba por efecto de quienes abandonaban tempranamente y quedaban irremediamente incluidos en las estadísticas de “deserción” ya que aún no se comprendía que lo hacían para procurar un empleo e ingresos y que, si encontraran abierta la puerta para el siguiente módulo, bien podrían reingresar y realizar el programa a su propio ritmo.

Así es que, para muchas instituciones, comprobar que la gente podía aprender y desarrollar competencias por fuera del aula y, más aún, que podía avanzar en el proceso de formación a diferentes ritmos se convirtió en un problema de ingeniería pedagógica con ribetes estadísticos y de gestión. Ni que decir de las aristas que planteó este problema para la administración de los tiempos de los docentes, acostumbrados a la tranquila planificación de una clase en el aula con un grupo debidamente marcado e integrado siempre por las mismas personas. ¿Como admitir la diversidad en el avance? ¿Qué hacer ante un nuevo participante que no acudió a los módulos anteriores o con el que probablemente reingresará al módulo del mes siguiente?

Las Instituciones de Formación avanzaron notoriamente en su capacidad técnico pedagógica con la adopción de mecanismos de formación flexible basados en la modularización; sin embargo se debe admitir que resta todavía mucho camino que recorrer en este desafío de pasar de la programación y ejecución de acciones por períodos fijos de tiempo, con los mismos grupos y con los mismos contenidos, a posibilidades más abiertas que reconozcan la diversidad en el bagaje de competencias, intereses y ritmos de aprendizaje.

Resulta claro que la práctica de un proceso de validación de saberes, reconocimiento de competencias o de aprendizajes previos, entre los muchos nombres con que se le conoce, requiere de una dosis de flexibilidad en la formación, de una nueva ingeniería pedagógica. Para ilustrar este tema, nada más piense el lector en varias realidades: primero que –no obstante no disponer de cifras totalmente elaboradas–, las experiencias en países europeos y la que se ha adelantado en México permiten inferir que de un total de 100 candidatos a certificación no más de 15 a 20 pueden demostrar las capacidades y competencias necesarias para alcanzar su reconocimiento una vez superadas las pruebas; entonces ¿que hacer con los 85 a 80 restantes? Y si se les ofrecen a éstas personas las posibilidades de capacitación para adelantar con éxito las pruebas en una segunda oportunidad, ¿cómo organizar una oferta para sus dispares necesidades formativas? ¿Se deberían programar nuevos cursos a la medida de sus necesidades? ¿Se permitiría su ingreso en cursos ya avanzados? ¿Se precisaría material y ejercicios autoformativos para facilitar su avance por fuera de la escuela?

Es decir, no se puede pensar en la certificación con la misma lógica de abrir y cerrar una oferta formativa en forma temporal y cíclica. Un requisito fundamental para los procesos de reconocimiento de saberes es la inmediata relación que éstos deben tener con posibilidades de complementación y desarrollo de las capacidades que la evaluación haya evidenciado como faltantes. Lo central en las acciones de certificación es su capacidad como fuerza motivadora, como incentivo para la reinserción de los trabajadores en programas de formación profesional, haciendo realidad el concepto de aprendizaje permanente.

El programa “Chile Califica”:

Desarrolla cuatro componentes enmarcados en la filosofía del aprendizaje permanente: nivelación de estudios, capacitación laboral, mejoramiento de la formación técnica y certificación de competencias laborales.

Para certificar las competencias se desarrolla un proceso de evaluación por parte de organismos especializados, al que pueden ingresar individualmente o presentados por empresas.

www.sence.cl www.chilecalifica.cl

## Nuevos alcances para el término “certificación”

Considerando la gran cantidad y variedad de experiencias que se desarrollan en este campo, conviene diferenciar entre los conceptos a los que se convoca cuando se hace alusión al término “certificación”.

Tradicionalmente en el lenguaje de la formación profesional, la certificación se ha entendido como el reconocimiento de capacidades adquiridas, normalmente en el trabajo, sin importar cómo y dónde lo fueron. Los mecanismos de certificación, en este caso, mantienen un alcance circunscrito al ámbito de la oferta de la Institución Nacional de Formación. Las experiencias que citamos al comienzo de este trabajo ciertamente aportan al desarrollo de capacidades pero, al prevalecer la tradicional separación entre formación profesional y educación formal, no se suelen reconocer en otros ámbitos más allá de la educación profesional.

Un segundo alcance dado al término “certificación” nace de su aplicación en distintas experiencias en las cuales competencias certificadas pueden comprometer la integridad de las personas o la salud pública. A ésta se la denominó “certificación habilitante” durante el proyecto que desarrolló Cinterfor/OIT. Su principal diferencia con la certificación basada en el reconocimiento de habilidades previamente adquiridas está en que, si bien aquella por lo general es de carácter voluntario, ésta es obligatoria para el desempeño laboral y, por lo general, se encuentra vinculada con normas legales que establecen las características de la formación requerida y reglamentan el proceso de certificación.

Actualmente se pueden distinguir por lo menos dos variaciones más en el uso del concepto “certificación”. Una de ellas se refiere a los certificados expedidos usualmente por un particular (corporación o empresa) cuyo ámbito está circunscrito a cierta capacidad o competencia asociada a dicha empresa; en algunos casos cuenta con normas validadas e incorporadas al sistema nacional de normalización técnica. La otra, de más reciente advenimiento, comprende el proceso de certificación para reconocer las capacidades laborales, pero dentro de un claro marco nacional que facilita el aprendizaje permanente, es decir, que motiva a la persona a complementar las competencias que no posee a fin de alcanzar mayores logros educativos y profesionales reconocidos todos ellos en un marco nacional<sup>5</sup>. Este marco nacional debería disponer de un camino o trayectoria de desarrollo en el cual no se diferencia entre los logros obtenidos en la formación profesional, en la educación formal, o mediante el reconocimiento de aprendizajes informales. Es decir, estas opciones, aunque de distinta fuente, agregan en el volumen de conocimiento y capacidades de las personas; por tanto, no se consideran caminos separados, a la hora de acreditar un cierto nivel de competencia del poseedor de un certificado.

Esta última acepción, inmersa dentro del concepto del aprendizaje permanente, involucra profundamente el interés público desde la perspectiva de formulación de las políticas nacionales de educación profesional y desarrollo de los recursos humanos de un país o incluso dentro de una región, como lo marcan los avances que al respecto se registran en la Unión Europea<sup>6</sup>. Esta acepción, se venía diciendo, representa el significado más actualizado y el más amplio alcance para el término “certificación” y se asocia no solo con el reconocimiento y la transparencia en las cualificaciones sino también con la accesibilidad a nuevas oportunidades de aprendizaje, el desarrollo del capital humano y la motivación a las personas para continuar participando de las acciones de formación continua o permanente. Al respecto conviene repasar, así sea brevemente, los contenidos de la nueva Recomendación de la OIT sobre desarrollo de los recursos humanos.

## Certificación de competencias y nuevas realidades laborales: la Recomendación 195 de la OIT

La Recomendación 195 de la OIT<sup>7</sup> sobre desarrollo de recursos humanos ha permitido avanzar notablemente en la comprensión de los nuevos conceptos del mundo de trabajo; es más, se ha ocupado de definir varios de esos nuevos conceptos en un esfuerzo de homologación que, sin duda, se reconocerá cada vez más hacia el futuro.

Uno de los primeros temas que la Recomendación 195 expone es el de aprendizaje permanente, que “engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones”<sup>8</sup>. Al reconocer que el desarrollo de las capacidades de las personas se da mediante todas las actividades de aprendizaje<sup>9</sup>, deja claro que el aprendizaje en el trabajo y en la vida misma es susceptible de reconocimiento y acumulación.

El término “Competencias” abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se



dominan y aplican en un contexto específico;

El término “Cualificaciones” designa la expresión formal de las habilidades profesionales del trabajador, reconocidas en los planos internacional, nacional o sectorial.

OIT. Recomendación 195 sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos.

Una importante diferenciación conceptual que realiza la Recomendación se refiere a los términos “competencias” y “cualificaciones”, tema que ha sido objeto de no pocas discusiones y análisis. La Recomendación hace una distinción que puede llegar a ser fundamental en el concepto ulterior de certificación al dar a la palabra “cualificación” la dimensión de reconocimiento de las capacidades formales del trabajador. En este sentido podría afirmarse que una competencia demostrada se reflejaría en la posesión de una cualificación, siendo ésta última la expresión formal de tales capacidades.

La distinción entre competencias y cualificaciones abre un campo de análisis al término certificación. En este caso el concepto se asocia con el reconocimiento de las capacidades profesionales aunque se hayan adquirido por medios formales o informales y ampliando la recomendación incluso al reconocimiento de las competencias de trabajadores migrantes. En el capítulo que la Recomendación dedica al tema del reconocimiento y certificación de las aptitudes profesionales se puede apreciar que se conjuga la necesidad de disponer de un marco nacional sobre las cualificaciones, con la recomendación explícita a los países miembros para que adopten mecanismos de reconocimiento y certificación integrados en dicho marco.

La Recomendación también plantea la necesidad de elaborar herramientas de evaluación vinculadas a normas, probablemente refiriéndose a estándares de competencia laboral, necesarios en la definición de los perfiles ocupacionales y de los distintos niveles de competencia. Además indica que estos estándares deben ser elaborados con la participación de todos los involucrados, empresarios, trabajadores y sector gobierno.

Deberían adoptarse medidas, en consulta con los interlocutores sociales y basándose en un marco nacional de cualificaciones, para promover el desarrollo, la aplicación y el financiamiento de un mecanismo transparente de evaluación, certificación y reconocimiento de las aptitudes profesionales, incluidos el aprendizaje y la experiencia previos, cualquiera que sea el país en el que se obtuvieren e independientemente de que se hubiesen adquirido de manera formal o no formal.

OIT. Recomendación 195 sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos.

Además, una reciente recomendación conjunta de OIT y UNESCO sobre educación técnica y profesional se refiere al reconocimiento de los aprendizajes previos para facilitar el acceso al nivel educativo técnico: “Deberían tomarse medidas de gran alcance para que cada persona, sea cual fuere su preparación previa, pueda proseguir su educación general y profesional, facilitando vías por las cuales los educandos puedan transitar sin tropiezos, mediante la articulación, el reconocimiento y la convalidación de toda formación y experiencia laboral pertinente que hayan adquirido anteriormente”<sup>10</sup>. La certificación para proseguir estudios está contenida en la legislación brasileña, pero su implementación todavía dista de ser una actividad de acceso masivo. Conocimiento, capital humano y certificación de competencias El concepto de capital humano, desgastado en su uso por la teoría económica tradicional, ha sido recientemente “revisitado”; actualmente se concibe en función de las capacidades y competencias de las personas o de la población activa que integran la capacidad laboral de un país<sup>11</sup>. El volumen de competencias que integran y conforman al capital humano se asocia directamente con la competitividad del país; las modernas teorías de competitividad aceptan claramente la incidencia del nivel de competencias de su capital humano en la productividad y competitividad nacionales<sup>12</sup>. Más también, en la sociedad de la información y el conocimiento, estos dos factores se consideran pilares de la competitividad, razón por la cual se requieren formas más transparentes para medir y expresar el conjunto de competencias desarrolladas por las personas, sin importar la fuente, el lugar o la forma como accedieron a tales capacidades. Ello trae aparejada la idea según la cual la educación formal no es la única proveedora de competencias y por lo tanto plantea la necesidad de concebir las posibilidades de crecimiento de las personas en un amplio conjunto integrado por todas las acciones de aprendizaje desarrolladas a lo largo de la vida.

Entre las tendencias y turbulencias que viene exhibiendo el mercado de trabajo se destaca la demanda por competencias “clave” relacionadas con el trabajo en equipo y la solución de problemas; más también, cada vez cobra más importancia el grupo de competencias básicas que tienen que ver con la operación con números y la comunicación efectiva en forma oral y escrita, así como con la comprensión del material leído. Tales competencias se adquieren, o deberían adquirirse, fundamentalmente, en la educación y se desarrollan y utilizan intensivamente en el trabajo. Podríamos incluir en este grupo a las competencias relacionadas con el conocimiento y uso de las tecnologías de información y comunicaciones.

Esta nueva configuración de las demandas laborales trasciende a la expresión meramente académica o de simple

transferencia de conocimientos y comporta un contenido funcional expresado en su “aplicabilidad” o “uso”; de ahí que en muchas experiencias internacionales se están definiendo niveles de competencia como mejores indicadores del potencial humano. Aunque existe una clara relación entre nivel de competencia y educación, ni toda la educación contribuye a desarrollar un cierto nivel de competencia, ni todo nivel de competencia requiere una dosis exclusivamente de fuente educativa.

### Indicadores Nacionales y Resultados de Pruebas PISA 2003 en Tres Países Latinoamericanos

País	Tasa de Alfabetización (2002)	Gasto por alumno. Educ. Secundaria US\$ (2001)	Gasto público educación como % del PIB (1999-2000)	PISA (2003)		
				Matemáticas	Ciencias	Lectura
Brasil	86.4%	1.342	5.1%	356	390	403
México	90.5%	2.189	4.0%	385	405	400
Uruguay	97.7%	528	2.5%	422	438	434

1. Fuentes: PNUD. Informe de desarrollo humano 2004. Barcelona, 2004. OECD. First results from PISA 2003. El promedio de los puntajes en los países miembros de la OCDE (Brasil y Uruguay no lo son) fue de 500 puntos para matemáticas y ciencias y 494 puntos para lectura.

Tradicionalmente la capacidad de competir y el acervo de capital humano de una economía fueron asociados de modo central con indicadores de escolarización. Uno de los ratios más utilizados para definir la proporción de los no incluidos en el sistema educativo fue la tasa de analfabetismo; sin embargo, análisis más recientes han utilizado otras medidas que cubren el volumen de competencias disponibles y que integran el nuevo concepto de capital humano. Esta tendencia va de acuerdo con la idea de que el indicador “años de escolaridad” no necesariamente refleja las capacidades funcionales y de desempeño en la vida y el trabajo, idea que se expresa en la frase “la escuela usualmente está en capacidad de medir el conocimiento transferido a sus alumnos pero no sus competencias”<sup>13</sup>.

Las competencias básicas definidas por la Unión Europea cubren las tecnologías de información, idiomas, cultura tecnológica, espíritu empresarial y habilidades para la socialización.

Unión Europea. Memorando sobre el aprendizaje permanente. 2000.

El auge de las encuestas internacionales relacionadas con el desarrollo de competencias ha correspondido a la dura evidencia de varios países de la OCDE<sup>14</sup> según la cual un importante porcentaje de adultos, con niveles de educación superior, no conseguían resolver una prueba matemática consistente en calcular los intereses devengados en una sencilla transacción o no podían explicar la idea subyacente después de leer un corto texto<sup>15</sup>. Tras el número de años en la escuela se esconden innumerables problemas y matices referidos a la calidad educativa, los contenidos de las materias, la intensidad horaria etc.; de ahí se puede inferir que no basta a un país aplicar una mayor inversión en educación para que esto se refleje en mayores logros educativos o, como se verificó en Chile y Uruguay, no necesariamente un alto índice de escolaridad se refleja en una buena provisión de competencias para la vida y el trabajo<sup>16</sup>.

Este tipo de pruebas, que inicialmente cubría a los países miembros de la OCDE, se ha extendido a tal punto que la última versión de PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), en 2003<sup>17</sup>, se aplicó en 41 Estados, entre los que estuvieron Brasil, México y Uruguay. Los estudios internacionales, y otros muchos nacionales, sobre el desarrollo de competencias, han tendido a mostrar que el capital humano, aunque está altamente asociado con la escolaridad, se configura también en otros escenarios diferentes a la escuela, que pueden incluir la estructura familiar, la experiencia en el trabajo y el tipo de relacionamiento social, entre otros. Es claro que, al analizar los indicadores nacionales sobre inversión en educación y compararlos con los desempeños en competencias básicas, se advierte que una mayor inversión en educación no necesariamente se

refleja en un mayor acervo de competencias. Por otro lado, aunque en la muestra de la tabla anterior la tasa de alfabetización se correlaciona positivamente con los resultados de PISA, otros países con tasas de alfabetización cercanas o superiores al 97% obtuvieron resultados sensiblemente mayores<sup>18</sup>.

Es creciente el interés sobre las experiencias nacionales que están perfeccionando nuevos marcos de referencia para el desarrollo de competencias. Se está sosteniendo un debate a nivel internacional sobre los nuevos marcos nacionales de cualificación<sup>19</sup> que están en uso en países como Inglaterra, Irlanda, Nueva Zelanda, Sur África y cuya factibilidad se está analizando en otras experiencias como la de México, Colombia y Chile.

Con estos arreglos se suelen establecer varios niveles de competencia que se asocian con la educación formal y la educación profesional, a los cuales se puede acceder con educación, experiencia o una mezcla de ambas, debidamente certificada. A nivel nacional permiten estimar el porcentaje de la población que pueda, dadas sus competencias, estar en cada nivel de competencias. Cada nivel describe un conjunto de capacidades relacionadas con la combinación de conocimientos teóricos y prácticos y su aplicación en condiciones reales; en suma, un grupo de competencias. Estos niveles se pueden comparar internacionalmente y dan una idea más clara de la posición competitiva relacionada con el capital humano de un país en particular<sup>20</sup>. Más allá de eso, al disponer de un marco de clasificación sobre la base de niveles de competencia del capital humano, se puede avanzar en el diseño de posibilidades de movilidad entre los distintos niveles. Bajo esta óptica se entiende que un sistema de certificación es muy útil para propiciar y permitir la transferencia y valoración de conocimientos entre diferentes ambientes tales como la escuela, la vida y el trabajo.

Un recurso para la certificación de competencias: El marco nacional de cualificaciones.

Un marco nacional de cualificaciones por lo general posee y define varios niveles de “competencia” que corresponden a diversos grados de complejidad del desempeño y aplicación de conocimientos, entre otros. Incluye también la definición de las condiciones de movilidad y ascenso que incluyen la equivalencia entre educación y formación para el trabajo así como el reconocimiento de competencias. Su uso más importante es el de servir de referente al Sistema Nacional de Formación de un país, entendido éste último como el conjunto de políticas, normas y arreglos institucionales dedicados al desarrollo de las capacidades laborales de las personas.

Los caminos en la carrera laboral de las personas están determinados por la educación y por la experiencia o por la combinación de ambas; pero la educación todavía suele verse como una posibilidad de una sola vez en la vida, donde el nivel alcanzado determina los logros laborales posteriores. En esta nueva concepción, el desarrollo de competencias por vías diferentes a la educación formal tiene posibilidades de reconocimiento y puede facilitar el ascenso de uno a otro nivel de competencias. Cada nivel en el marco nacional de cualificaciones está asociado con un nivel educativo, pero se admite que las posibilidades de alcanzar un determinado nivel dependen no solo de la educación sino, también, de las capacidades y competencias demostradas.

Una de las razones por las que se aboga hoy en día por los mecanismos de certificación es la de mejorar la transparencia en las certificaciones de origen educativo, dando cabida a las competencias desarrolladas bajo la filosofía del aprendizaje permanente, es decir, valorando todos y cada uno de los aprendizajes sin importar su fuente de adquisición. Lo anteriormente expuesto nos lleva a apoyar la idea según la cual un sistema nacional de certificación debe propiciar el aprendizaje permanente y el reconocimiento de las competencias de los ciudadanos desarrolladas en distintos ambientes, todo ello en un marco nacional que permita hacer realidad la filosofía de la educación a lo largo de la vida.

Algunos desafíos en el funcionamiento de los sistemas de certificación

La intensidad de los debates y trabajos que se vienen desarrollando en la región sobre este tema nos permite ubicar algunos de los desafíos que se han de enfrentar para disponer de verdaderos mecanismos de reconocimiento de las competencias, que apoyen y motiven a las personas para continuar su educación profesional y que sirvan como medio de promoción y modernización del mercado de trabajo dotándolo de mayor transparencia. Son muchos, sin duda, los desafíos; nos detendremos a esbozar algunos de ellos cuyo orden nada tiene que ver con su importancia.

Un buen certificado se basa en el reconocimiento de las competencias poseídas; pero, ¿cómo garantizarlo efectivamente? El dilema de la buena evaluación

El proceso de certificación lo es ante todo de reconocimiento de competencias. Tales competencias deben ser previamente identificadas e integradas en un marco de referencia que, como se ha visto, puede estar integrado por niveles y además tener una cobertura nacional, o sectorial.

Un desafío inicial se encuentra en acertar en la elaboración de las normas; para ello es necesario contar con la mayor representatividad posible, esto es, lograr la participación de las empresas, los trabajadores y las instituciones de educación profesional. El otro reto es el de diseñar mecanismos de evaluación precisos y fiables. Más allá de la dificultad para identificar las competencias en medio de la abundancia de corrientes, escuelas y modelos, llegar a reconocer el desempeño competente requiere de varios cuidados para evitar que los estándares de competencia se conviertan en situaciones ideales de trabajo difícilmente contrastables o sobredefinidas, así como para desarrollar mecanismos de evaluación que midan, sin excesos en la solicitud de evidencias o en las pruebas aplicadas, la posesión o no de las competencias requeridas.

Varias experiencias en el mundo ya han transitado por problemas de sobredefinición en sus evaluaciones de competencias y han perfeccionado poco a poco sus instrumentos de recolección de evidencias y de verificación de conocimientos<sup>21</sup>. América Latina tiene una gran ventaja en la experiencia educativa de las Instituciones de Formación Profesional en diseño y aplicación de la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las técnicas de evaluación y los principios pedagógicos en los que se basan han evolucionado desde la mera comprobación de la posesión o no de cierto conocimiento o habilidad. En la actualidad la aplicación de la evaluación basada en criterios ha aportado a la modernización de las técnicas de evaluación y ha planteado un desafío a las instituciones. En todo caso es innegable que el proceso educativo comprende la evaluación y se retroalimenta de ella. La evaluación de las competencias previamente adquiridas no puede ser un evento aislado de una concepción formativa; no existe la mejor técnica para evaluar competencias y, menos aún, que se pueda separar plenamente de la formación<sup>22</sup>. La evaluación formativa permite detectar las falencias y baches e insta al candidato a continuar su formación para alcanzar sus objetivos. Una buena evaluación de competencias es parte del proceso formativo y no apenas un trámite para avanzar hacia el certificado.

Siempre que existan organismos con capacidad para generar algún tipo de certificación existirá la posibilidad de que lo hagan. El dilema del “mercado de certificación”

El mercado de certificación o, mejor dicho, la aparición de diferentes certificaciones ha venido expandiéndose en los últimos años por diferentes causas. Los modelos de certificación internacional de calidad, así como la tendencia de diferentes marcas comerciales a diferenciarse mediante la creación de certificados de desempeño bajo sus patrones técnicos o de servicio, han facilitado la generalización mundial de certificados en ciertas áreas especializadas como la informática y los sistemas de procesamiento de información.

De hecho, a la globalización le cabe mucho peso en el impulso a esta tendencia. Un certificado reconocido y con un “sello de calidad” implícito será apreciado y valorado inmediatamente. Es innegable que un certificado tiene la capacidad de simplificación en una relación comercial o en el proceso de selección de recursos humanos. El valor de un buen certificado atrae con seguridad demandantes y pronto termina por convertirse una “moneda de curso común”. Ese es, justamente, un valioso activo para los certificados expedidos por las instituciones de formación profesional. En muchos países se aprecia la preferencia de los empleadores por los certificados expedidos por las instituciones de formación; ello implica también el reconocimiento a la calidad del proceso de formación y evaluación.

No obstante, siempre habrá espacio en el mercado para la aparición de un nuevo organismo certificador; pero igualmente, las experiencias internacionales han demostrado que hay un mercado para ciertas certificaciones y no lo hay para otras. En la experiencia de CONOCER, en México<sup>23</sup>, se notó claramente la preferencia por ciertos certificados en ciertos niveles de competencia. La información disponible por los candidatos hace, de algún modo, que prefieran invertir su tiempo y sus escasos recursos para procurarse una certificación en informática o en la industria del vestido y no hacerlo en el sector gráfico o en el área contable. Quienes buscaron la certificación trabajan en ocupaciones de los niveles 1 y 2 de competencia (los más bajos en la escala de 5 niveles diseñada en México); en tales ocupaciones, tal vez, las credenciales educativas no parecen ser efectivas a la hora de enfrentar un proceso de selección.

Adicionalmente, la consolidación de un sistema de certificación precisa resolver, entre otros temas, el del financiamiento. Así que, quien ingrese al mercado de certificación como un negocio deberá contar con la disponibilidad a pagar por parte de los trabajadores; para ello, los beneficios esperados por el candidato deben superar al valor de su inversión en tiempo y recursos. Aquí se hacen más evidentes las fallas de información del mercado de trabajo; por ejemplo, muchas personas buscan las certificaciones informáticas convencidas de que redundarán en mejores posibilidades de empleos e ingresos inmediatos; algunos otros no cuentan con los mecanismos de información para elegir el certificado más apropiado a sus necesidades y, por lo general, la existencia del certificado no está articulada con caminos de formación y desarrollo a lo largo de la vida. En esta perspectiva se ven más claras las responsabilidades de las instituciones nacionales de formación y de los organismos públicos encargados de las políticas de empleo y educación profesional, dado que no basta con que

se cree un sistema de certificación circunscrito a una determinada órbita sectorial; se precisa además que todos los aprendizajes permitan un crecimiento personal y profesional que sea susceptible de reconocimiento en el marco nacional de cualificaciones y signifique siempre un avance en el aprendizaje permanente de las personas. Los mecanismos de certificación aislados de oportunidades de formación a lo largo de la vida son a la larga económica y socialmente menos eficientes que aquellos que integren la perspectiva de la educación permanente y de la agregación de los logros educativos y de competencias de las personas.

La participación de los actores sociales en la creación de opciones de reconocimiento y certificación de las competencias no solo es un problema de representatividad; también lo es de facilitar la conformación de un referente que evite la duplicidad o el aislamiento de los esfuerzos educativos que realizan las personas.

Adicionalmente, los mecanismos de certificación que se establezcan deben mantenerse abiertos al ingreso de quienes lo necesiten. Una característica necesaria de tales procesos es que faciliten la inclusión como principio básico; así que, mientras más barreras erija el sistema para el ingreso de las personas, más alejado debe estar de la órbita del interés público.

Dada la importancia de la certificación, ¿quién debe realizarla, y cómo? El dilema del modelo institucional para la certificación y su relación con la confiabilidad

La conformación de los arreglos institucionales para la certificación es uno de los mayores temas de debate hoy en día a lo largo de la región. Una de las primeras causas es la idea generalmente arraigada de que, para certificar, se requiere un nuevo arreglo y que las instituciones de formación no pueden ingresar en este panorama más que como formadores.

Al respecto conviene recordar que los modelos que han funcionado en otros países no necesariamente funcionan o deben trasladarse a otra realidad sin el debido análisis y adaptación. Por ejemplo, en el Reino Unido es típico y muy normal el sistema de tercera parte en el que se separa la evaluación de la certificación mediante la existencia de organismos especializados para cada una de estas funciones. Sin embargo, la evolución del sistema permite actualmente que organismos evaluadores participen en la formación bastándoles con demostrar que mantienen separados los dos procesos, el de formación y el de evaluación, para garantizar la calidad de su servicio. Esta lógica no puede trasladarse de facto a la realidad de países como Brasil o muchos otros en Latinoamérica donde existe una institución nacional de formación capaz de facilitar en mucho la elaboración de los perfiles de competencia, concedora de los procesos de evaluación formativa y cuyo certificado tiene un prestigio y una calidad indiscutibles en el mercado.

La Unidad Técnica de Certificación de Competencias en el Ministerio del Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Argentina:

Fue creada en junio de 2004 con el propósito de contribuir al reconocimiento sectorial de las calificaciones de las personas mediante procesos de evaluación y certificación de competencias laborales con base en normas construidas y consensuadas entre los actores del mundo del trabajo. Hace parte del área de Calidad en la Dirección Nacional de Orientación y Formación Profesional.

[www.trabajo.gov.ar](http://www.trabajo.gov.ar)

El diseño del proceso de evaluación y certificación requiere de un previo análisis y muy seguramente, tratándose de modelos utilizados en otros países, de su adaptación a las condiciones locales. Existen varios temas en los que necesariamente se deben consultar a los actores, tal es lo que ocurre con la frecuentemente citada regla de la separación entre el ente formador y el ente evaluador o entre éste y el ente certificador. Ya en otros documentos nos hemos dedicado en profundidad a analizar los modelos de certificación<sup>24</sup> y baste ahora con señalar que el diseño institucional para la certificación es una construcción social en la que se deben nivelar y acoger los intereses de todas las partes involucradas en aras de crear un sistema confiable y creíble<sup>25</sup>. La institucionalidad del sistema es necesaria así como el análisis previo a su implementación.

Lo más importante del certificado, además de que certifique lo que realmente dice, es que sea un bien demandado y valorado; para ello el sistema institucional que lo administre debe estar dotado de las respectivas garantías de calidad e idoneidad las cuales se pueden proveer con variados medios.

Ya muchas instituciones en la región han mostrado su capacidad para elaborar los perfiles de competencia y los procesos de evaluación. El SENA de Colombia, por ejemplo, desarrolló un manual de auditoría para el proceso de evaluación y certificación tendiente a preservar la transparencia, lo que, en el modelo inglés, se hace mediante un control vertical de evaluador a certificador, el cual se ampara en el esquema de precios del certificado.

Las experiencias de certificación han de contar con una institucionalidad definida y sólida, y sobre todo con una clara conexión con mecanismos de formación para el desarrollo ulterior y la oferta permanente de vías de avance.

Concebir la certificación como un mecanismo de reconocimiento y generación de oportunidades de desarrollo es lo que hace válida y necesaria la intervención del Estado.

Los Ministerios del Trabajo, en su visión de desarrollo de los recursos humanos, encuentran en los mecanismos de certificación una poderosa herramienta para dos grandes fines. El primero es el de facilitar la creación de opciones de desarrollo del capital humano, de acumulación de conocimientos y capacidades; el segundo es el de incrementar el potencial productivo y competitivo del país mediante una sana política de desarrollo de los recursos humanos. Algunos, como en el caso de Argentina, establecen un marco conceptual sobre el tema para luego avanzar en la implementación de las medidas relativas a la formación y certificación de las competencias<sup>26</sup>. En este marco, los países que cuentan con Instituciones Nacionales de Formación tienen un gran espacio para trabajar armónicamente con las políticas públicas en función de buscar los mismos objetivos. Al estar definidos los estándares nacionales y un marco nacional que comparten por tanto los Ministerios y las Instituciones, se tendrá la certeza de que los esfuerzos formativos y los logros de las personas están integrados en un concepto de desarrollo humano.

Al respecto conviene anotar que, además de los Ministerios del Trabajo, los Ministerios de Educación crecientemente se interesan en el tema; muchos están transformando la oferta curricular hacia el enfoque de competencias, intentando elaborar mediciones de las competencias que se desarrollan en la educación básica y media, buscando caminos de acercamiento y conexión entre la educación profesional y la académica. En fin, entre más se logre una articulación de los diferentes actores a favor de una visión nacional, más se podrá esperar de la efectividad de los mecanismos de certificación de competencias.

¿Cómo medir los beneficios de los sistemas de certificación? El dilema de los retornos de la inversión en capacitación

Una discusión más reciente y de alguna frecuencia se refiere al análisis de los beneficios derivados de los sistemas de certificación. Si se parte de la base de que estos sistemas son útiles promotores de la formación profesional y, en general, del aprendizaje permanente, se esperaría que, una vez implantados, ocasionen cambios positivos en la productividad y competitividad nacionales.

Los países que han intentado registrar los beneficios de los sistemas de certificación han encontrado evidencias de su relación con los niveles de salarios. Ello es un buen augurio en el entendido de que, con base en la teoría económica, un mejor desempeño de la productividad permite una mejor remuneración de los factores productivos, entre los que se encuentra el trabajo<sup>27</sup>. Sin embargo, las observaciones vistas corresponden a encuestas y recolección de datos de largo plazo, incluso de tipo subjetivo, por parte de gerentes de recursos humanos. Lo cierto es que no cabe esperar el resultado automático entre la posesión del certificado y la elevación del salario. Esta posición se ubica al extremo y puede disuadir a los empresarios ante la posibilidad de emprender procesos de formación y certificación para sus trabajadores si estos son interpretados de entrada solo como mecanismos de elevación del salario.

Por otra parte, los aspirantes a empleos usualmente demandan aquellos certificados que perciben más útiles a su empeño por encontrar un trabajo. Así ocurre en el área de informática cuya demanda es amplia no solo para la formación sino también para la certificación misma. En las experiencias como las de México y Chile se viene notando la preferencia y demanda por este tipo de certificaciones; a Chile, por ejemplo, ya ha llegado una certificación internacional que, sin estar asociada a alguna marca, ofrece reconocimiento para varios niveles de trabajo con computadores personales que, dada la extraordinaria difusión de los sistemas informáticos de oficina, pueden ser considerados competencias básicas en la mayoría de países del mundo<sup>28</sup>.

Pero ¿en un país con un sólido sistema de formación, puede tener cabida una credencial diferente a la que concedan las instituciones nacionales? La respuesta va a depender de la calidad y legitimidad del sistema. Nadie pone en duda la idoneidad de un certificado de SENAI, SENAC, SENAR o SENAT en Brasil<sup>29</sup>, del INA en Costa Rica, del INTECAP en Guatemala<sup>30</sup>, del SENA en Colombia o de cualquiera de las Instituciones Nacionales aprestigiadas a lo largo de la región. La vigencia que adquieren los modelos institucionales de certificación y el alcance que logren en cuanto a la participación de los actores y la conformación de espacios nacionales – o regionales – de aprendizaje permanente son cruciales en el momento de facilitar el acceso de los trabajadores a certificados aprestigiados y de calidad.

Queda en evidencia, de este modo, la necesidad de un buen arreglo institucional para dar confiabilidad y validez al proceso de certificación. Por ejemplo, nada impediría que un certificado de competencias de una Institución de Formación como SENAC fuera reconocido y validado, aún en otro país, habida cuenta de la calidad de la formación y del proceso de evaluación llevados a cabo para expedirlo. En la perspectiva internacional cada vez se hace más necesario que los países entren en acuerdos para facilitar la creación de mecanismos de homologación o reconocimiento regional de los certificados de competencia.

Por parte de los empresarios, la valoración del certificado suele tener varias opciones. La más crítica, sobre todo en ambientes donde no hay instituciones nacionales financiadas con aportes sobre las nóminas de sueldo, se refleja en la baja propensión a invertir en capacitación. Este fenómeno se ha documentado en varios estudios que diferencian propensiones altas a la inversión en capacitación en las empresas más grandes y más expuestas a la competencia internacional y bajas en las más pequeñas unidades empresariales. De ahí que la decisión en el momento de la selección suele favorecer a quienes exhiben credenciales educativas más altas, en un fenómeno que se suele llamar el “sesgo de selección” y que puede, eventualmente, desfavorecer a un trabajador competente para una función específica, pero que carezca de credenciales educativas, ante uno no competente para dicha función pero con un título de educación formal. He ahí una de las características de inclusión que deben tener los sistemas de certificación y justamente uno de los más difíciles desafíos. ¿Podrá equipararse algún día un certificado de competencias con una credencial educativa? Si intentara responderlo acudiría a un caso ocurrido en Colombia, cuando, ante una aguda escasez de soldadores especializados en oleoductos, la industria petrolera se veía obligada a ofrecer sueldos dos y tres veces mayores al promedio de lo que podía aspirar un egresado universitario de ingeniería. En este caso, el certificado de competencia propiciaba un mayor retorno a su poseedor que el certificado universitario – un evidente claro contraste de oportunidad entre un certificado de competencia y una credencial educativa. Era claro el mensaje que el mercado enviaba, de modo que la oferta de formación y también de “validación” para técnicos soldadores debió ampliarse para atender esta demanda insatisfecha. No obstante, en muchos casos, la situación ocurre más bien al contrario: ante una escasa oferta de empleo, las credenciales educativas tienden a ser más apreciadas, aún para cargos de menor nivel de competencia que el nivel educativo exhibido.

### Algunas conclusiones

El reconocimiento de los logros y las capacidades laborales o, mejor dicho, de las competencias sigue ahora más vigente que nunca y, a diferencia de la concepción tradicional, tal proceso exhibe una ganancia conceptual derivada de la inserción de los sistemas de certificación en la valoración del capital humano y su correspondiente impacto en el crecimiento económico. Las características actuales del mercado de trabajo han agudizado la necesidad de desarrollar mecanismos de reconocimiento de las competencias adquiridas por medios diferentes a la escuela o al centro de formación. Ello por distintas razones, entre las que se puede contar la cada vez más frecuente alternancia entre períodos de empleo y desempleo que afrontan los trabajadores ante las formas nuevas de contratación y ante la necesidad temprana de vincularse a un empleo. También la inmersión en la sociedad del conocimiento y la información precisa de instrumentos más certeros para expresar y valorar las capacidades de las personas y facilitar su crecimiento y desarrollo.

No obstante, un sistema de certificación es mucho más útil si no se limita a una visión credencialista y de acceso temporal y, en cambio, se inserta en una filosofía de aprendizaje a lo largo de la vida. Más que un mercado de certificados se precisa desarrollar un mercado de oportunidades de formación y desarrollo. La oferta de mecanismos privados de certificación seguramente va a desarrollarse ampliamente por la dinámica del mercado y las ocupaciones; pero corresponde al Estado y a las Instituciones Nacionales desarrollar los marcos de cualificación de alcance nacional que permitan agregar los logros, sumar las nuevas competencias y describir las faltantes para facilitar una trayectoria de formación a lo largo de la vida.

El sector privado tiene mucho que aportar sobre la pertinencia y calidad de los certificados. Las empresas, sobra decirlo, son ricos ambientes de aprendizaje y por tanto deben participar activamente no solo en la elaboración de los estándares sino también en la generación posterior de oportunidades de formación y desarrollo. Es mucho lo que resta por hacer para reactivar la formación en la empresa y certificar las competencias adquiridas en el trabajo.

La participación de los trabajadores también le da validez y enriquece al sistema, no solo como proveedores de información sobre las competencias que aplican en el día a día, sino también como activos actores en la ejecución de las acciones y en la actualización de los perfiles.

Los sistemas de certificación no son mágicos elevadores de las capacidades nacionales; pueden, si, contribuir para hacer evidentes las fallas de la educación inicial en la generación de competencias, pueden develar áreas para mejorar en los sistemas de educación profesional, ayudan a establecer necesidades de formación, permiten observar los cambios en la demanda por ocupaciones y serán valorados como buenos vehículos para facilitar la inserción laboral en trabajos decentes y el mejoramiento de los ingresos. Establecer un sistema de este tipo, a cambio de la tradicional presión por la certificación entendida como titulación a ultranza, es una necesidad en los países y atañe directamente a los encargados de formular las políticas de empleo y formación.

### NOTAS

- 1 Servicio Nacional de Aprendizaje de Colombia
- 2 Instituto Nacional de Aprendizaje de Costa Rica
- 3 CHILE Califica: certificación de competencias laborales validando la experiencia laboral. Chile: Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, 2005.
- 4 Además de las acciones que están desarrollando las Instituciones de Formación Profesional y varios actores públicos y privados se acaba de conformar la Comisión Interministerial de Certificación Profesional que, de forma inédita en la región, está integrada por los Ministerios de Trabajo y Empleo, de Desarrollo, Industria y Comercio Exterior, y de Salud y de Turismo.
- 5 Un análisis más técnico de los procesos y modelos de certificación puede encontrarse en: VARGAS ZÚÑIGA, Fernando. Competencias clave y aprendizaje permanente. Montevideo: Cinterfor, 2004. Herramientas para la transformación, 26. [Capturado en 22, fev, 2005] Disponible: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/>.
- 6 COMISIÓN EUROPEA. Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente. Bruselas. 2001
- 7 OIT. Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente, 195. Ginebra, 2004. Disponible: <http://www.ilo.org/ilolex/spanish/recdisp2.htm>. Acceso en 22, fev, 2005. Adoptado en 17.06.2004, en la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, y congregada en dicha ciudad el 1er de junio de 2004, en su 92ª reunión.
- 8 Id. ibid.
- 9 En los debates europeos se suelen clasificar los aprendizajes en formal y no formal: el primero se desarrolla en el sistema educativo tanto en la educación formal como en la formación profesional; el segundo incluye las actividades planificadas y estructuradas (por ejemplo en las empresas y en el trabajo mismo) pero no reconocidas o integradas al sistema educativo así como el aprendizaje que se verifica en las actividades que las personas realizan en su vida diaria.
- 10 UNESCO OIT. Enseñanza y formación técnica y profesional en el siglo XXI. Recomendaciones de la UNESCO y la OIT. París, 2003.
- 11 Se alude a capital humano como “El agregado del conocimiento, habilidades, actitudes y competencias de todos los ciudadanos” (COMISIÓN EUROPEA. Key competencies: a developing concept in general compulsory education. Bruselas: Eurydice, 2002). La OCDE lo define como “el conocimiento, habilidades, competencias y atributos plasmados en los individuos, que facilitan la creación de bienestar personal, social y económico”.
- 12 En América Latina se han realizado experiencias sobre la relación entre formación profesional y productividad en México (Mertens, OIT) y en Chile (SENCE). También la OCDE ha documentado varios estudios efectuados a fines de los 90 en Europa (v.: OCDE. Improving workers’ skills: analytical evidence and the role of the social partners. 2003. Disponible: [www.oecd.org](http://www.oecd.org) .
- 13 COMISIÓN EUROPEA (2002) op. cit.
- 14 Organisation de Coopération et de Développement Économiques - OCDE
- 15 Al respecto pueden citarse la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos (IALS) y el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) organizados por la OCDE. Las pruebas PISA se aplican a los jóvenes en edad cercana a los 15 años cuando se encuentran cursando los últimos años de la educación básica, usualmente obligatoria.
- 16 Chile participó en la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos en 1998. Entre los principales hallazgos se verificó que solo un 14% de la población nacional, aún la que disponía de mayores niveles educativos, no exhibió las competencias básicas necesarias para integrarse con éxito en la sociedad de la información. Uruguay, con un 97% de tasa de alfabetización, obtuvo puntajes bajo el promedio de los países de la OCDE con similares tasas de alfabetización.
- 17 OECD. Learning for tomorrow’s world: first results from PISA. Paris, 2003.
- 18 Ej.: En Hong Kong, con una tasa de alfabetización de 93.5%, sus estudiantes obtuvieron 550 en matemáticas, 539 en ciencias y 510 en lectura. En Corea, con una tasa de 97.9%, alcanzaron 542, 538 y 534 respectivamente.
- 19 En la literatura internacional se conocen como Marcos Nacionales de Cualificaciones (NQF por sus siglas en inglés).
- 20 En el 2003 el gobierno del Reino Unido fijó su estrategia de desarrollo de recursos humanos para los próximos diez años; el documento titulado: “21st Century Skills –Realising Our Potential” anota la persistente brecha entre la fuerza de trabajo calificada en el nivel medio (aprendices y técnicos): 28%, mientras que en Francia es el 51% y en Alemania el 65%.
- 21 Al respecto es bastante ilustrativo el artículo: WOLF, Alison. La medición de la competencia: experiencia del Reino Unido. Revista Europea de Formación Profesional, Berlin, CEDEFOP, n.1, 1994.
- 22 Sobre el tema puede ampliarse en: ROJAS, Eduardo. El saber obrero y la innovación en la empresa.



Montevideo: Cinterfor/ OIT. 1999.

23 Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) es una organización integrada por trabajadores, empresarios, educadores, capacitadores y el gobierno federal que desde agosto de 1995 impulsa la competencia laboral

24 VARGAS ZÚÑIGA, Fernando. (2004) op. cit.

25 BJORNÅVOLD, Jens. Identification, assessment and recognition of non-formal learning: European tendencies. Thessaloniki, CEDEFOP. 2001.

26 Argentina. MINISTERIO DEL TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL. Marco conceptual de la normalización y certificación de competencias laborales. Dirección Nacional de Orientación y Formación Profesional. 2005

27 Se encuentran citados algunos estudios en: OCDE. (2003) op. cit.

28 Se trata de la ICDL (International Computer Driving License) que incluye siete módulos: Conceptos básicos de TI, uso de computador y gestión de archivos, procesador de textos, hoja de cálculo, base de datos, presentaciones, información y comunicación.

29 SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) e SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte) en Brasil.

30 Instituto Técnico de Capacitación y Productividad - INTECAP

\* Colombiano, Consultor del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor/OIT). Administrador de Empresas por la Universidad Externado de Colombia. Postgrado en Evaluación de Proyectos por la Universidad de los Andes. Ha brindado consultoría a varios países e instituciones de formación en la región latinoamericana y del Caribe.

## RESUMEN

Fernando Vargas Zúñiga. Certificación y reconocimiento del aprendizaje: viejos problemas, nuevos desafíos. Repasa brevemente los antecedentes de las acciones de certificación de capacidades laborales realizadas por instituciones de formación profesional de la región latinoamericana y del Caribe; hace alusión a la concepción actual del concepto de certificación y diferentes acepciones usualmente utilizadas al aludir a dicho término, que lo asocia con el crecimiento económico, la competitividad y productividad así como a la conformación y desarrollo del capital humano de un país. Describe el potencial de los mecanismos de certificación como vehículo motivador para el aprendizaje permanente; revisa las nuevas concepciones que, en relación con la certificación, ha hecho explícitas la Recomendación 195 de la OIT y, finalmente, analiza algunos de los principales desafíos que se enfrentan en la línea de la institucionalización de sistemas de reconocimiento de saberes y competencias. Palabras clave: Certificación; Certificación Ocupacional; Concepto; Recomendación 195 de la OIT; Certificación de Competencia; Sistema de Certificación; América Latina; Caribe.

E-mail: [vargas@cinterfor.org.uy](mailto:vargas@cinterfor.org.uy) Recebido para publicação em 03/03/05

# PEDAGOGIA DO TRABALHO NA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL: OS PROCESSOS DE “EXCLUSÃO INCLUDENTE” E “INCLUSÃO EXCLUDENTE” COMO UMA NOVA FORMA DE DUALIDADE ESTRUTURAL

Há muito que as professoras Acácia e Neise vêm estudando o tema da educação e do trabalho no Brasil. Ambas têm livros e artigos publicados a respeito, alguns deles constituindo referências fundamentais para a área. Nessa entrevista elas analisam o impacto que as mudanças na relação entre educação e trabalho exerceram, nas duas últimas décadas, sobre a atividade escolar e nãoescolar, cuja consequência principal reside na fragmentação da ação pedagógica. Destacam, ainda, a atualidade da discussão sobre a politemia, no contexto da organização do trabalho pedagógico, e o significado dos processos de “exclusão includente” e “inclusão excludente” na perspectiva dos mundos da educação e do trabalho.

Acácia Zenilda Kuenzer

Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora Titular do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.  
E-mail: [acaciazk@ud.com.br](mailto:acaciazk@ud.com.br)

Neise Deluiz

Doutora em Educação pela UFRJ. Professora Titular do Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA).  
Profª Adjunta (aposentada) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisadora do CNPq.  
E-mail: [ndeluiz@ud.com.br](mailto:ndeluiz@ud.com.br)

ND: Com base em seus estudos e pesquisas ao longo dos últimos 20 anos, que mudanças você observa na relação entre educação e trabalho?

AK: As pesquisas que tenho realizado nos últimos anos têm me mostrado que há duas importantes mudanças, contraditoriamente articuladas: por um lado, ocorreu uma mudança de eixo na relação entre formação humana e conhecimento, e, portanto, entre educação e trabalho, em que o desenvolvimento das habilidades psicofísicas cedeu espaço para a capacidade de trabalhar teórico-praticamente; ao mesmo tempo, contrariamente à democratização das oportunidades de acesso à educação de qualidade que seria decorrente desta nova lógica, intensificou-se a dualidade estrutural acentuando-se a polarização de competências, em face do aprofundamento das diferenças de classe no contexto das novas estratégias de acumulação. É a partir dos anos 80 do século passado que se tornam mais visíveis estas novas relações entre as forças produtivas e a educação dos trabalhadores, quando, com o desenvolvimento e a utilização ampliada da base microeletrônica, o impacto das transformações sociais e produtivas causado por esta nova base técnica se fez sentir de forma muito intensa sobre as demandas de educação dos trabalhadores.

ND: E quais são as características destas demandas?

AK: Estas demandas de educação trazem uma nova concepção de competência, que passou a ser compreendida em contraposição a um saber de natureza psicofísica com foco na ocupação, predominantemente tácito e, portanto, desvinculado do conhecimento científico propiciado pela escolaridade, como a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências sociais e produtivas vivenciadas ao longo das histórias de vida. Em decorrência, passou-se a exigir dos que vivem do trabalho o que até então era prerrogativa da burguesia: o domínio do trabalho intelectual, não apenas no plano teórico, mas integrado à capacidade de atuar tanto em situações conhecidas como nas não previstas, exigindo criatividade e rapidez.

ND: Por que o trabalho teórico tornou-se relevante para o desenvolvimento de competências? Que outras capacidades estão sendo demandadas do trabalhador, além de trabalhar intelectualmente?

AK: A importância do domínio do trabalho teórico para o desenvolvimento de competências torna-se mais evidente quanto mais mediados por ciência e tecnologia sejam os processos sociais e produtivos. É necessário observar, contudo, que a capacidade de

trabalhar intelectualmente não é suficiente, configurando-se a necessidade de desenvolver a capacidade de articular conhecimentos teóricos a práticas laborais, reafirmando-se a compreensão de que competência é práxis; não basta conhecer, é preciso mobilizar conhecimentos em ações transformadoras, de modo que o domínio da teoria oriente as ações, no sentido das finalidades pretendidas. Para tanto, exige-se antes uma capacidade potencial para resolver eventos do que as habilidades específicas demandadas para o exercício das tarefas nas organizações tayloristas / fordistas. Isto porque a atuação dos trabalhadores se restringe, cada vez mais, a dominar as situações que ocorrem de maneira parcialmente imprevisível, que perturbam a normalidade e que não podem ser autorreguladas pela máquina, exigindo intervenção humana inteligente e criativa.

ND: Como as mudanças observadas na relação entre educação e trabalho têm afetado as atividades escolar e não-escolar?

AK: Reconhecer que as transformações no mundo do trabalho, mais do que conhecimentos e habilidades demandadas por ocupações específicas, exigem conhecimentos básicos, tanto no plano dos instrumentos necessários para o domínio da ciência, da cultura e das formas de comunicação, como no plano dos conhecimentos científicos e tecnológicos presentes no mundo do trabalho e nas relações sociais contemporâneas, implica constatar a importância que assumem as formas sistematizadas e continuadas de educação escolar. A partir desta perspectiva justificam-se patamares mais elevados de educação para os trabalhadores, até porque a concepção de competência enunciada privilegia a capacidade de trabalhar intelectualmente, valorizando o domínio do método e dos conteúdos da ciência, da tecnologia e da sócio-história que fundamentam a vida social e produtiva, contrariamente ao taylorismo / fordismo, que privilegiava o conhecimento tácito. Isto significa que a educação dos trabalhadores, em tese, demandaria uma sólida educação básica inicial, complementada por processos educativos que integrem, em todo o percurso formativo, conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento sócio-histórico, ou seja, ciência, tecnologia e cultura. Ainda, é preciso considerar que a nova base microeletrônica exige que o conhecimento passe a se dar também sobre os processos, e não mais apenas sobre os produtos, uma vez que as possibilidades de uso das tecnologias passam a depender do conhecimento do produtor ou usuário.

ND: E do ponto de vista da pedagogia, escolar e não-escolar?

AK: Estas mudanças levam a substituir a centralidade dos conteúdos, compreendidos enquanto produtos do conhecimento humano, pela centralidade da relação processo/produto, ou seja, conteúdo/ método, uma vez que não basta apenas conhecer o produto do conhecimento, mas é preciso, principalmente, apreender e dominar os processos de sua produção. O problema que se evidencia é que estas novas demandas, como afirmei antes, derivam-se apenas em tese das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, uma vez que, no âmbito do trabalho capitalista, e em particular no regime de acumulação flexível, a contradição entre capital e trabalho, antes que a democratização das oportunidades educacionais, determina a polarização das competências. Deste modo, passa-se a exigir cada vez mais qualificação de um grupo cada vez menor de trabalhadores, que constituem uma elite que ainda detém um conjunto de privilégios que a diferença da grande massa dos trabalhadores, cada vez mais consumidos, de forma predatória, pelo capital em trabalhos precarizados de diferentes formas e níveis, estabelecendo-se uma relação entre mercado e educação que tem articulado processos de exclusão/indução para atender à lógica da acumulação.

ND: É esta relação que você tem denominado de “exclusão indudente” e “indução exdudente”? Quais são as estratégias adotadas pelo mercado que nos permitem afirmar que está em curso um processo de “exclusão indudente”?

AK: As pesquisas que tenho realizado nestes 25 anos, durante os quais tive o privilégio de acompanhar a perda de hegemonia do taylorismo / fordismo e o desenvolvimento do toyotismo e seus respectivos impactos na educação dos trabalhadores, têm mostrado que, apesar de o discurso apontar a unitariedade como um dos objetivos das novas formas de organização e gestão do trabalho, as práticas correntes no regime de acumulação flexível têm acentuado cada vez mais a separação entre trabalhadores e dirigentes, entre trabalho intelectual e trabalho instrumental. Do ponto de vista do mercado, estudos que vêm sendo realizados<sup>1</sup> permitem concluir que está em curso um processo que pode ser caracterizado como “exclusão indudente”. Ou seja, no mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, às quais correspondem formas de indução no trabalho precarizado. Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo a alimentar a competitividade do setor reestruturado. Da mesma forma, as cadeias produtivas se alimentam, na ponta precarizada, do trabalho quase escravo, do trabalho infantil, do trabalho domiciliar ou terceirizado, que têm se constituído em estratégias de super-exploração do trabalho. É importante destacar que esta é a lógica das novas relações entre capital e trabalho em tempos de mundialização do capital e reestruturação produtiva, viabilizadas por Estados de tipo neoliberal. Não se trata, portanto, de mera disfunção de efeitos passageiros, mas da própria possibilidade de acumulação do capital, posto que a reestruturação produtiva se alimenta e mais se dinamiza quanto mais produz o seu contrário: o trabalho precarizado.

ND: O que isto significa hoje, do ponto de vista da educação?

A K: A esta lógica, que estamos chamando de exdusão indudente, corresponde outra lógica, em direção contrária, do ponto de vista da educação, a da dialeticamente relacionada: a indusão exdudente, ou seja, as estratégias de indusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente. Estas estratégias têm assumido várias formas, merecendo destaque as que tenho chamado de empurroterapias, porque decorrentes de uma distorcida apropriação de processos desenvolvidos no campo da esquerda para minimizar os efeitos da precarização cultural resultante da precarização econômica, com a única preocupação de melhorar as estatísticas educacionais: aceleração de fluxo, progressão automática, classes de aceleração, e assim por diante. É importante destacar que estas estratégias, se adequadamente implementadas, favorecem a democratização das oportunidades educacionais. Ou a tão em moda substituição da escolarização básica por cursos aligeirados de formação profissional, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade. Ou a certificação apenas formal conferida por muitos cursos supletivos (há exceções), que não conferem rigor e seriedade à formação de jovens e adultos. Ou a formação superior aligeirada em instituições superiores de idoneidade discutível. Ou a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, em licenciaturas “quase plenas”. Enfim, o conjunto das estratégias que apenas conferem “certificação vazia” e, por isto mesmo, se constituem em modalidades aparentes de indusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exdusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência. Assim, através dos processos de indusão exdudente, a educação escolar e não-escolar se articula dialeticamente aos processos de exdusão indudente observáveis no mundo do trabalho, configurando-se uma nova forma de dualidade estrutural que caracteriza a pedagogia do trabalho na acumulação flexível.

ND: Que modalidades de fragmentação no trabalho escolar e não-escolar são decorrentes do paradigma taylorista / fordista e quais são as novas formas de fragmentação suscitadas pelo regime de acumulação flexível?

A K: No modo de produção capitalista, a finalidade do trabalho pedagógico é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção vão assumindo, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas. Em uma sociedade dividida em classes, em que as relações sociais são de exploração, de desempenhará a função de desenvolver subjetividades tais como são demandadas pelo projeto hegemônico, neste caso o do capital. Assim é que a pedagogia dominante, orgânica às formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade no taylorismo / fordismo, tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes a partir de uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um. Do paradigma taylorista / fordista decorrem várias modalidades de fragmentação do trabalho pedagógico, escolar e não-escolar: a dualidade estrutural, a partir da qual se definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a ela destinado na divisão social e técnica do trabalho; a fragmentação curricular, que divide o conhecimento em áreas e disciplinas, trabalhadas de forma isolada, que passam a ser tratadas como se fossem autônomas entre si e desvinculadas da prática social concreta, a partir da pretensa divisão da consciência sobre a ação, supondo-se a teoria separada da prática. A expressão desta fragmentação é a grade curricular, que distribui as diferentes disciplinas com suas cargas horárias por séries e turmas de forma aleatória, supondo que a unidade rompida se recupere como consequência “natural” das práticas curriculares, ficando por conta do aluno a reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos disciplinares; as estratégias taylorizadas de formação de professores, que promovem capacitação parcelarizada, por temas e disciplinas, agrupando os profissionais por especialidade, de modo a nunca discutir o trabalho pedagógico em sua totalidade, a partir do espaço de sua realização a escola; o plano de cargos e salários, que prevê a contratação dos profissionais da educação por tarefas, ou jornadas de trabalho, e até mesmo por aulas ministradas, de modo que eles se dividem entre diversos espaços, sem desenvolver sentido de pertinência à escola. Quando se representam, os professores evidenciam identidade com a área ou disciplina de sua formação, e não de professores da escola; e a fragmentação do trabalho dos pedagogos, nas distintas especialidades, que foram criadas pelo Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, praticamente superadas pelas tentativas de unificação nas agências de formação e nas escolas. Esta fragmentação agora foi reeditada pela Lei 9394/96, no art. 64.

ND: E as propostas de reunificação do trabalho pedagógico que decorrem do toyotismo?

A K: Por articularem-se às estratégias do capitalismo contemporâneo para enfrentar a crise de acumulação, não passam de discurso ideológico. Assim é que estas propostas, ao serem submetidas a uma análise mais aprofundada, revelam que, embora sob outras formas, a fragmentação se faz presente, posto que expressa a contradição entre capital e trabalho, objetivada na separação entre trabalho prático e trabalho intelectual, a demandar diferentes formas e espaços de educação de trabalhadores.

ND: Mas a ampliação da escolarização dos trabalhadores não seria uma forma de superar esta separação entre trabalho prático e intelectual?

A K: É verdade que a necessidade de ampliação da escolarização dos trabalhadores, em decorrência da complexificação das relações sociais e produtivas, a princípio pode esconder esta fragmentação, pelo menos no nível da certificação escolar, cada vez mais estendida.

Quando se verificam, porém, as diferentes qualidades da formação escolar e da educação profissional oportunizadas a partir da origem de classe, a par do padrão de ocupação da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas, percebe-se que a extensão de uma escolaridade não necessariamente acompanhada de formação qualificada antes serve ao consumo predatório da força de trabalho, atendendo às estratégias da acumulação flexível, do que à democratização da educação.

ND: Que outras formas de superação da fragmentação são propostas a partir do toyotismo?

AK: Além da ampliação da escolaridade, outra forma de superar a fragmentação 'toyotista' é a flexibilização curricular, como condição de produção segundo a demanda, o que gera a necessidade não mais de produzir estoques de mão-de-obra com determinadas competências para responder às necessidades de postos de trabalho cujas tarefas são bem definidas, mas para formar trabalhadores com comportamentos flexíveis, que se adaptem com rapidez e eficiência a situações novas e saibam criar respostas para situações imprevistas. Esta flexibilização dar-se-ia através da formação de generalistas, não mais preparados para especialidades, mas capazes de desempenhar múltiplas tarefas a partir de uma formação básica e multidisciplinar. A análise dos percursos curriculares flexibilizados, com base principalmente nas diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades, tem mostrado antes a banalização da formação teórica através de propostas pedagógicas não gerais, mas genéricas e superficiais, que não atendem às demandas de formação teórico-prática já explicitadas, do que a ampliação da qualidade da formação.

ND: O denominado "paradigma da transdisciplinaridade" seria, também, uma forma de superação da fragmentação do trabalho pedagógico?

AK: Da mesma forma, as propostas de reconstituição da fragmentação do trabalho pedagógico através do "paradigma da transdisciplinaridade", da tentativa de articular teoria e prática ou da superação da formação dos especialistas, embora sejam aproximações positivas, não superam a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo, uma vez que se constituem em estratégias internas às práticas educativas, e portanto insuficientes para transformar o modo de produção capitalista, que origina a fragmentação. Ao contrário do discurso propalado, a transdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática, categorias fundamentais da pedagogia do trabalho na perspectiva do materialismo histórico, quando apropriadas pelas propostas pós-modernas de educação, pela sua vinculação com a nova epistemologia da prática fundamentada no pragmatismo utilitarista, por professar que o conhecimento só é verdadeiro se for útil, acabam por estimular não a formação teórico-prática solidamente fundamentada em conhecimentos científicos orgânica e sistematicamente adquiridos, mas o saber fazer, de natureza eminentemente prática, fragmentado, na perspectiva do conhecimento tácito. Ou, como tenho afirmado, estimulam o retorno à 'pedagogia do Tonicão', orgânica ao taylorismo / fordismo, em que o trabalhador mais experiente instruía o mais novo na prática do ofício, sem que se viabilizasse a ambos o acesso ao conhecimento científico. Nada mais conservador, e perverso, do ponto de vista dos interesses e necessidades dos que vivem do trabalho.

ND: Pode-se então conduzir que, em decorrência, qualquer "saber", seja tácito ou derivado do senso comum, desde que "resolva o problema", pode ser reconhecido como conhecimento científico?

AK: Estas propostas, como as anteriores, reforçam a dualidade estrutural ao contemplar qualificações parciais, fragmentadas e de caráter eminentemente prático, que não vêm acompanhadas da apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos através da ampliação da escolaridade com qualidade. Ao contrário do que propõe o discurso toyotista, esta precarização da formação escolar não atende à democratização, mas à ditização, posto que o capital reserva para seus trabalhadores "flexíveis" outros espaços formativos, que vão desde a formação qualificada no espaço produtivo através de treinamentos de alto nível até a pós-graduação stricto sensu para os trabalhadores que desempenharão as funções de gestão, manutenção e produção de ciência e tecnologia, ou seja, para os que permanecem na ponta qualificada da hierarquia do trabalhador coletivo. Para os demais, que vão ser consumidos no trabalho precarizado, basta uma certificação qualquer, de escolaridade e de formação profissional, que serve antes como pré-requisito de seleção para treinamentos futuros, no local de trabalho ou através de cursos, do que como comprovação de qualificação. Assim, a expansão de característica apenas certificatória, aliada à flexibilização curricular e à transdisciplinaridade na versão pós-moderna, se constituem em estratégias do que denominei "indústria excludente", que não superam, mas acentuam a dualidade estrutural.

ND: Qual é, no seu entender, a atualidade da discussão sobre a politeia do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico? É possível adotar a perspectiva da politeia no contexto atual de mundialização do capital e de reestruturação produtiva de corte neoliberal?

AK: A politeia, enquanto domínio intelectual da tecnologia, expressão da unidade entre teoria e prática, ao depender da superação da divisão entre capital e trabalho, fica historicamente inviabilizada a partir das bases materiais de produção no capitalismo, em particular neste regime de acumulação. A unitariedade, portanto, inscreve-se no campo da utopia, como condição a ser construída através da superação do capitalismo. As pesquisas têm mostrado que, apesar do discurso toyotista da recomposição da unidade rompida pela divisão do trabalho no capitalismo, no exercício laboral e de formação dos chamados trabalhadores flexíveis, nunca

estiveram tão distantes da prática o poder de decidir, de criar ciência e tecnologia, de intervir em processos cada vez mais centralizados, tecnológica e gerencialmente. Pelo contrário, o trabalho da maioria está cada vez mais desqualificado, intensificado e precarizado, como resultado do novo regime de acumulação. Do que se conclui que, do ponto de vista da gestão empresarial, a recomposição da unidade do trabalho não passa de ampliação de tarefas do trabalhador, sem que isto signifique uma nova qualidade na formação, de modo a possibilitar o domínio intelectual da técnica. A divisão entre os que possuem os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho cada vez mais se acentua na acumulação flexível, acentuando-se, ao contrário do que diz o novo discurso do capital, a cisão entre o trabalho intelectual, que compete a um número cada vez menor de trabalhadores – estes sim com formação flexível resultante de prolongada e contínua formação de qualidade – e o trabalho instrumental, cada vez mais esvaziado de conteúdo.

ND: E qual é a possibilidade de construção de práticas pedagógicas autônomas e de uma proposta unitária no contexto do capitalismo atual?

AK: Ora, se o trabalho pedagógico, escolar e não-escolar, ocorre nas e através das relações sociais e produtivas, de não está imune às mesmas determinações. Ou seja, enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho, o que produz relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital, não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas, mas apenas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas da escola e dos profissionais da educação no processo de materialização do projeto político-pedagógico. Este, por sua vez, expressa os consensos e práticas possíveis em um espaço escolar ou não-escolar atravessado por relações de poder, concepções teóricas, ideológicas e políticas também contraditórias, para não falar dos diferentes percursos de formação profissional. Esta análise mostra que, nos espaços educativos capitalistas, a unitariedade do trabalho pedagógico não é historicamente possível. O que não significa que não se possa avançar. É preciso, contudo, considerar que a superação destes limites só é possível através da categoria contradição, que permite compreender que o capitalismo traz inscritas em si, ao mesmo tempo, as sementes de seu desenvolvimento e de sua destruição. Ou seja, é atravessado por positivities e negatividades, avanços e retrocessos, que ao mesmo tempo evitam e aceleram a sua superação. É a partir desta compreensão que se deve analisar a unitariedade como possibilidade histórica de superação da fragmentação.

# O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: QUE PERFIL CORRESPONDE AOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS?

Cleunice M. Rehem\*

Abstract

This work lists the characteristics of the contemporary era inscribed in “liquid” modernity and requiring flexibility, lightness, fluidity, acceleration, and creativity from productive processes and involved workers. It discusses the impacts of paradigmatic transformations in the world of labor, production, society, and in vocational and technological education. This article describes the new profile for the vocational training teacher, resulting from research with teachers and leaders in this field in Brazil. It discusses the necessary teacher educational background to develop the profile required in the contemporary setting.

Keywords: Teacher’s Profile; Professional Competence; Teacher Education; Vocational Training

As mudanças sociais, econômicas e tecnológicas do mundo contemporâneo, de modo conjunto e em interação, vêm implicando transformações radicais no mundo do trabalho, nas últimas décadas. Seus impactos - por vezes devastadores - são constatados na nova configuração do mercado de trabalho, nas relações de emprego<sup>1</sup>, nos requisitos exigidos aos trabalhadores, na organização dos empreendimentos produtivos, nas tecnologias e no gerenciamento da produção, no deslocamento setorial e espacial dos empregos, no aumento do desemprego e da informalidade, na precarização do trabalho.

Tais mudanças demandam também um novo perfil de trabalhador, exigindo competências que habilitem à inserção produtiva digna. A construção desse perfil requalificado exige uma educação profissional que garanta ao cidadão aprender a trabalhar a partir do acesso efetivo às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, o que implica promover, segundo Cordão, a compreensão global do processo produtivo com “a apreensão do saber tecnológico que informa a prática profissional e a valorização da cultura do trabalho, pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões”.<sup>2</sup>

Formar o novo profissional com as capacidades que assegurem flexibilidade para enfrentar, de modo competente, o complexo mercado de trabalho, requer igualmente professores com novo perfil que possibilite promover com efetividade as aprendizagens necessárias. Qual o perfil demandado ao formador de profissionais na sociedade contemporânea? Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada junto a professores e dirigentes da educação profissional, no Brasil, que se manifestaram quanto ao perfil profissional necessário ao professor de educação técnica, no contexto do novo mercado de trabalho, frente à reestruturação produtiva, às transformações econômicas, sociais, políticas e culturais contemporâneas.

O estudo está estruturado em três partes: inicialmente, apoiados nos estudos sociológicos de Bauman, apresentamos as características da contemporaneidade, constituintes de contextos e cenários que impactam a educação para o trabalho e exigem novo paradigma de formação. Em seguida discutimos um paradigma referencial para a educação profissional frente aos requisitos da contemporaneidade e, por fim, apresentamos o novo perfil do formador de profissionais nesse contexto, a partir da pesquisa referida.

## A MODERNIDADE “LÍQUIDA”<sup>3</sup>

A análise da historicidade da sociedade humana revela, para cada período, características peculiares na área do conhecimento e das relações, as quais determinam o modo de vida, as soluções para a educação, os processos de produzir, as relações sociais e laborais. Assim, a humanidade, em sua evolução histórica, experimentou vários períodos na trilha de seu desenvolvimento, desde os primórdios da vida societal até os tempos atuais, passando da idade da pedra lascada, à antiguidade, à idade média, à era moderna.

Bauman<sup>4</sup>, sociólogo polonês, caracteriza o período de modernidade da história da humanidade em dois estágios: “modernidade sólida” e “modernidade líquida”. O primeiro estágio corresponde a um período da humanidade em que a durabilidade foi extremamente valorizada: a solidez era assegurada pela reprodução da ordem social, “as possessões eram duráveis, para sempre”,<sup>5</sup> bom era o que durava para o resto da vida. Nesse tempo, a crença era “na natureza eterna das leis que governam a natureza humana”,<sup>6</sup> assim como na ordem imutável do mundo.

Desta forma, nas crenças societais, “inexistiam transformações no mundo, as estruturas pareciam duráveis e eram fortemente dirigidas e vigiadas”<sup>7</sup>. “A norma das ações humanas era emular, tanto quanto possível, os padrões a serem seguidos”<sup>8</sup>. Com a durabilidade e permanência da ordem das coisas, “a dominação consistia no direito de impor regras inquebráveis, supervisionar sua execução”<sup>9</sup>, submeter as pessoas à obediência às regras determinadas para o “como” fazer. Os indivíduos, nesse mundo assim c a r a c t e r i z a d o , aprendiam e incorporavam hábitos que se arraigavam na personalidade e se repetiam automaticamente. Os conhecimentos e hábitos adquiridos tinham utilidade para solucionar as situações pelo resto da vida, em razão dos contextos previsíveis e duráveis em que se vivia. Os condicionamentos eram suficientes para garantir o sucesso no trabalho e nas relações sociais. “Valia a pena memorizar as regras de cor, incorporá-las em hábitos e eternizá-las automaticamente”<sup>10</sup>. As preferências recaíam sobre hábitos arraigados, estruturas cognitivas sólidas e valores estáveis, como “lealdade para sempre, vínculos irrompíveis e compromissos a longo prazo”<sup>11</sup>. Nesse estágio, o valor do conhecimento e da educação era reconhecido pela durabilidade, permanência de sua validade.

Nesse paradigma, as teorias da educação prevaletentes, tomando o mundo como estrutura de referência imutável, entendem que a aprendizagem consiste em reproduzir a regularidade do mundo pelo padrão da rotina behaviorista do indivíduo que aprende. Assim, a educação é percebida como um produto que se adquire em um dado momento e se conserva igual para o resto da vida. Nesse paradigma, o mundo e suas regras pareciam duráveis, tudo o que se aprendia servia para sempre e a aprendizagem realizada pela educação institucionalizada asseguraria o sucesso.

No segundo estágio, tempos de agora - “modernidade líquida”, na expressão de Bauman - o mundo, contrariamente ao estágio anterior, é caracterizado pela mutabilidade constante, fluidez das estruturas, determinando flexibilidade estrutural, organizacional e relacional. Passou-se da imutabilidade e monotonia das rotinas para o mercado aberto, onde tudo pode acontecer a qualquer momento e, por isto, a palavra de ordem é a imprevisibilidade. O mundo passa a ser presidido por “mudanças instantâneas e erráticas”<sup>12</sup>, os hábitos arraigados, as estruturas cognitivas sólidas, os valores estáveis, prevaletentes antes, passam a ser desvantagens hoje. “A velocidade das mudanças determina constantes transformações nas regras durante o desenrolar do jogo”<sup>13</sup>.

Permanente é a impermanência das coisas, o que implica a necessidade de os indivíduos adquirirem a habilidade de abandonar hábitos rapidamente e substituí-los por outros - provavelmente também não duráveis. Nesse mundo, a memorização de regras, tão solidamente fortalecida no estágio da modernidade “sólida”, parece sem utilidade nos tempos voláteis da modernidade “líquida”, adverte Bauman. Decorar perde prioridade diante da necessidade de criar, inovar, mudar, buscar soluções para resolver problemas inusitados, agir proativamente, tomar iniciativas em vez de receber ordens e obedecer rigidamente.

Assim, as mudanças advindas dos avanços científicos e tecnológicos transformam o mundo num ritmo veloz, impõem novos relacionamentos sociais e laborais, exigem novas capacidades humanas para enfrentar desafios nunca antes experimentados pelos homens. “Andar e correr não bastam”: é preciso ter leveza e flexibilidade para surfar ou voar nas ondas que surgem a todo instante e dispor dos mecanismos para não sucumbir às suas forças vorazes<sup>14</sup>. O mundo do estágio anterior, de respostas prontas, previsível, rotinizado automaticamente podia ser enfrentado através de uma educação inserida na linha comportamentalista, em que prevalecem os treinamentos, as respostas preestabelecidas, a transmissão de conhecimentos, a memorização preferencial de regras, fórmulas e dados. Esses mecanismos ofereciam respostas satisfatórias ao indivíduo para enfrentar o mundo onde supervisores e inspetores decidiam, determinavam e controlavam a execução, sem exigir posicionamentos do trabalhador; onde a situação era aceita como dada, onde “padrões habituais de comportamentos”<sup>15</sup> eram suficientes para o sucesso profissional e social.

## DESAFIOS EDUCACIONAIS DA CONTEMPORANEIDADE

Com as mudanças que caracterizam a modernidade “líquida”, os desafios educacionais são graves e complexos, sobretudo para a formação profissional: deslocam-se da durabilidade para a fluidez; da permanência para a fugacidade; da rigidez para a flexibilidade; da estabilidade para a instabilidade; da memorização para a compreensão analítica e crítica; da realidade dada como conhecida e certa para o desconhecido e imprevisível. Claro está que as teorias da aprendizagem prevaletentes na outra modernidade não dão conta das necessidades do indivíduo da modernidade “líquida”. O estabelecimento de programas para apenas saber fazer ou baseados predominantemente na memorização de conteúdos teóricos desvinculados do contexto serviam ao mundo da estabilidade e previsibilidade. Neste presente estágio estão em falência completa. Os educadores que teimam em permanecer na antiga “solidez” precisam perceber que estão formando para um paradigma que não mais existe. Na modernidade “líquida”, os educadores deparam-se com o desafio de desenvolver uma práxis que corresponda à formação do homem novo, capaz de lidar com as características dessa época sem se desintegrar, de manter-se



inteiro como pessoa e como profissional, desenvolvendo uma relação crítica com o conhecimento, com as relações do trabalho e da sociedade para nelas intervir criativa e autonomamente. A educação para essa sociedade deverá contribuir para formar seres com autonomia intelectual e moral, que desenvolvam esquemas e operações mentais facilitadoras da mobilização de conhecimentos, de habilidades, valores, emoções e atitudes que os tornem capazes de assumir responsabilidade plena por sua carreira, por suas relações, por suas ações. Atributos que contribuam, decisivamente, para levar o ser humano a estar em permanente processo de educação, pois nada do que se adquire é mais para o resto da vida: há que se aprender a aprender, a desaprender e a reaprender, indefinidamente.

Muito além de conteúdos, o processo de formar profissionais deverá oportunizar o desenvolvimento de esquemas e operações mentais que capacitem o educando como um ser criativo, que saiba pensar, analisar, criticar, avaliar, desconstruir, construir, interpretar, sugerir, fazer, refazer, desfazer, conviver a partir de um quadro referencial de valores que garanta a vida com melhor qualidade para todos, que assegure a participação consciente e permanente na sociedade e no setor produtivo.

Com as características da atual sociedade mergulhada na modernidade “líquida”, cujo corpo de qualificativos apontado por Bauman<sup>16</sup> está a desafiar as mais sadias inteligências planetárias, urge a substituição da concepção de educação como produto, pela concepção de educação como processo que não acaba nunca. Processo denota “em situação de aquisição”, em continuidade, nunca acabado, fluido, possível de ser revisto e redirecionado, complementado, integrado em redes e malhas evolutivas que favorecem a aprendizagem continuada, a atualização das informações permanentemente, a alimentação e realimentação para suprir as necessidades que vão surgindo. A concepção de educação como processo implica o compartilhamento de responsabilidades entre educador e educando, implica mudança nos modos de aprender e de ensinar, implica mudar os paradigmas que referenciam e dão suporte ao ato de educar.

A concepção de educação como processo guarda mais coerência com a volatilidade e fluidez típicas da modernidade, com o processo permanente de mudanças, no mais das vezes, instantâneas e erráticas: como processo, significa que não se aprende de uma vez por todas, que nenhum curso ou disciplina dará conta, sozinho, de tudo o que o indivíduo necessita para se virar bem nessa sociedade da modernidade “líquida”. Significa que o indivíduo deve prosseguir sem parar jamais de aprender, quer seja sozinho, no coletivo, no social, na equipe de trabalho, em situação de treinamento ou de investigação individual e coletiva.

Nessa concepção de educação como processo que se dá ao longo da vida, as instituições educacionais e os educadores têm um papel muito importante a cumprir. Cabe-lhes assumir a responsabilidade de promover a educação fundamentada em pilares que sustentem uma aprendizagem permanente: levar o educando a “aprender a aprender, a aprender a fazer, a aprender a conviver, a aprender a ser”<sup>17</sup> uma pessoa cada vez melhor, mais integrada, mais colaboradora, mais crítica, mais autônoma e mais solidária. Nesse processo, educador é alguém que faz aprender a andar e não simplesmente mostra um caminho; faz aprender a pescar e não simplesmente oferece o peixe; faz aprender a pensar e não simplesmente dá as respostas; faz aprender a perguntar para descobrir problemas e investigar soluções alternativas, criativas e inovadoras e não simplesmente aquele que aponta problemas e soluções.

Nesse processo, o educador é um animador de seres em busca de aprendizagens significativas e duráveis. E aqui cabe uma questão: o que é durável em educação, nessa época de modernidade líquida? Não parece uma contradição com a impermanência das coisas, com a volatilidade e fluidez das estruturas? Neste contexto, durável é a educação que oportuniza autonomia intelectual e moral para o indivíduo aprender a ser ele mesmo, único, diferente na igualdade e igual na diversidade. Que promove a aquisição de capacidades para o pensamento crítico e autônomo, para a vida em comunidade, para agir com criatividade e vivacidade, para pautar sua vida em valores socialmente afirmativos e construtivos, para ter liberdade de expressão e comunicação, para aprender a aprender, para identificar-se com sua cultura e desenvolvê-la, para aprender a buscar informações, acessá-las e transformá-las em conhecimentos úteis. Durável é a educação que possibilita a aquisição de mecanismos e instrumentos para empreender permanentemente sua vida pessoal, social, familiar e profissional, no rumo da felicidade individual e coletiva.

Significa que o processo educacional para a modernidade “líquida” não pode ser centrado em conteúdos que apenas são transmitidos, mas em competências que se constroem no processo de educação. Competências que se constroem através de situações de aprendizagem organizadas, que utilizam conteúdos como meios e não como fins, em currículos integrados que, ao superarem a fragmentação do conhecimento, adotam estratégias de tratamento interdisciplinar e transdisciplinar, apoiadas na conectividade, inter-relação e interação das diversas áreas dos saberes acumulados pela humanidade, da articulação e integração do binômio teoria e prática, que - em processos contextualizados - possibilitem aprendizagens significativas.<sup>18</sup>

São as competências os esquemas “duráveis” que oferecem o lastro, as bases, as fundações nas quais se sustenta a educação ao longo da vida. Elas oferecem a vara e o anzol, a régua e o compasso,<sup>19</sup> integram a emoção e a

regra,<sup>20</sup> possibilitando a autonomia para aprender sempre, para saber fazer, saber conviver e para ser progressivamente uma pessoa melhor.

Se é complexa a questão da substituição da concepção de educação, pelas mudanças paradigmáticas que isso envolve, ainda mais complexo é encontrar soluções para como fazer essa educação referenciada em processo contínuo e não em produto acabado e finito. Transformar essa concepção em práticas reais na relação educando / educador requer um novo professor, mais mediador, assessor, orientador, conselheiro, arquiteto e artista, do que palestrante de “aulas magistrais”, o tradicional dador de aulas, ensinador. O professor transmissor / despejador de conhecimentos<sup>21</sup> vai perdendo espaço. O trabalho educacional estaria mais para formar cabeças bem feitas do que cabeças cheias<sup>22</sup>. Na transição da “modernidade sólida” à “modernidade líquida”, a educação transita da técnica à arte, o professor transita do ensinar ao dar suporte ao aprender. Nesse contexto, o ensino faz sentido se promover aprendizagem real, pois esta é que realmente importa. Isto implica flexibilidade, imaginação criativa, superação dos padrões antigos, horizontalidade na relação aprendiz / professor, ampliação dos espaços de aprendizagem para além das salas de aula.<sup>23</sup>

As técnicas decorrentes da psicologia da aprendizagem, da didática e das metodologias de ensino, tais como as escolas as praticam - nem sempre fiéis aos avanços dessas ciências - guardam relação mais direta com a dureza e inflexibilidade da modernidade “sólida”: rotinas padronizadas, concepção de regularidade das coisas, previsibilidade, inflexibilidade, submissão a regras, pouca criatividade, diretividade.<sup>24</sup> A transição para a modernidade “líquida” exige flexibilidade, criatividade, invenção, vivacidade e dinamicidade extraordinárias para fazer aprender. Procedimentos estes que se aproximam mais da arte que da técnica, coerentes com a fluidez dos tempos. Essa é a arte necessária para o formador de profissionais conduzir os processos educacionais na contemporaneidade, adotando naturalmente a simetria de processos entre educação e modernidade “líquida”: ensinar nesse escopo requer autonomia, ultrapassar limites, independência, imaginação, autenticidade, identidade cultural, quebra de preconceitos, prazer, alegria, leveza, ousadia, coragem, inovação, crença em valores afirmativos. Ingredientes estes que integram a arte.

## O PERFIL DO FORMADOR DE PROFISSIONAIS CONTEMPORÂNEOS

Grande é o desafio de formar profissionais com os requisitos da contemporaneidade, conforme discutido neste estudo. Claro está que tal formação não pode ser viabilizada com a efetividade necessária a partir de perfis tradicionais de professores. Conforme Bauman, os homens e mulheres dos tempos da modernidade líquida “preferem conselheiros que mostram como andar a professores que asseguram que uma única estrada, já congestionada, seja seguida”.<sup>25</sup> Nesta compreensão, os formadores “devem e precisam ajudá-los a cavar nas profundezas de seu caráter e personalidades, onde ricos depósitos de minerais preciosos supostamente jazem, clamando para serem escavados”.<sup>26</sup> O formador – caracterizado por Bauman como “conselheiro”, no sentido do mediador, facilitador, assessor do formando – ofereceria “o saber fazer, saber ser ou viver e não o ‘saber’ que os educadores ortodoxos pretendiam divulgar e eram bons em transmitir aos seus alunos”.<sup>27</sup>

Investigando os requisitos para o professor de educação profissional contemporâneo, através de estudos e experiências de formação docente no Brasil, de estágios nos sistemas educacionais francês e argentino, bem como de consulta realizada junto a professores e dirigentes atuantes na educação profissional em escolas técnicas e centros de educação tecnológica no Brasil, chegou-se ao perfil profissional a seguir apresentado.<sup>28</sup> Ressalte-se que se trata de competências comuns aos professores de qualquer curso técnico, não se considerando nesse estudo, portanto, competências específicas exigidas por um dado sistema, rede, instituição ou região.

## COMPETÊNCIAS REQUERIDAS AO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO TÉCNICA CONTEMPORÂNEA<sup>29</sup>

### 1 - Identificadas com a mediação da aprendizagem

C1 Conceber, organizar e gerenciar programas de ensino e situações de aprendizagem, considerando o perfil profissional a ser formado.<sup>30</sup>

C2 Gerenciar a progressão das aprendizagens dos alunos, concebendo e administrando situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos e à natureza da formação profissional, sabendo correlacionar as atividades com as teorias que lhes dão suporte.<sup>31, 32</sup>

C3 Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas, considerando a interdisciplinaridade e a

contextualização dos conteúdos.<sup>33, 34</sup>

C4 Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, suscitando o desejo de aprender e favorecendo a definição de um projeto pessoal do aluno.<sup>35</sup>

C5 Fazer aprender a partir de problemas, de desafios e de incertezas na área da formação profissional objeto do curso, com o objetivo de desenvolver, nos alunos, competências de enfrentamento da realidade no campo profissional, levá-los a dominar os conhecimentos que a profissão requer e a construir novos conhecimentos.<sup>36, 37, 38</sup>

C6 Conduzir o processo de ensino em sinergia e integração com os demais professores do curso, de modo a garantir o desenvolvimento, pelos alunos, do conjunto de competências requerido para o exercício profissional futuro.<sup>39</sup>

C7 Situar continuamente o componente curricular sob sua responsabilidade no contexto do amplo projeto de formação do aluno, integrando-o com visão de totalidade/parte/totalidade.<sup>40</sup>

C8 Avaliar a aprendizagem dos alunos segundo uma perspectiva diagnóstica, formativa, contínua e participativa.<sup>41</sup>

C9 Administrar a diversidade existente entre os alunos e fornecer apoio integrado aos portadores de grandes dificuldades.<sup>42, 43</sup>

C10 Utilizar novas tecnologias de informação e comunicação para fazer aprender.<sup>44</sup>

## 2 - Ligadas às disciplinas ensinadas

C11 Dominar os conteúdos disciplinares da área de sua escolha e as respectivas didáticas e metodologias com vista a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem e ensino.<sup>45</sup>

C12 Correlacionar o perfil profissional objeto do curso com o componente curricular sob sua responsabilidade.<sup>46</sup>

C13 Integrar os saberes eruditos de sua formação específica a saberes ensináveis na disciplina, a partir de vivências e saberes já presentes nos alunos, planejados de modo contextualizado e interdisciplinar às necessidades da vida profissional do futuro trabalhador.<sup>47, 48</sup>

C14 Investigar a realidade para novas descobertas e construções, conduzindo os alunos à investigação e à inventividade no campo profissional e social.<sup>49</sup>

## 3 - Exigidas em relação à sociedade, aos processos produtivos e ao mercado de trabalho

C15 Situar-se dentro dos sistemas educativo, produtivo e social, analisá-los criticamente e contribuir para seu aprimoramento continuamente.<sup>50</sup>

C16 Perceber as mudanças tecnológicas, sociais, políticas e econômicas que impactam na área de formação do curso técnico, realizar sua avaliação crítica com os colegas e os alunos e promover os devidos ajustes na programação da(s) disciplina(s), atualizando-a(s) sempre que necessário.<sup>51</sup>

C17 Saber fazer o que ensina.<sup>52</sup>

C18 Identificar as demandas requeridas pela sociedade contemporânea aos profissionais técnicos quanto a conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e conduzir os programas de ensino para seu atendimento.<sup>53</sup>

C19 Conhecer e ter visão crítica dos processos de produção integrantes da profissão objeto da formação do curso técnico.<sup>54</sup>

C20 Conduzir os educandos para aprender a ser pessoas e profissionais íntegros, referenciados eticamente, que saibam dar, receber e devolver solidariamente.<sup>55</sup>

C21 Elaborar projetos em equipe, conduzir grupos de trabalho democraticamente, administrar crises e conflitos, referenciado-se em valores éticos, lutando contra toda discriminação social.<sup>56, 57</sup>

4 - Relacionadas com o papel social da escola de educação profissional inserida numa sociedade democrática.

C22 Participar ativamente na formulação e execução do projeto político pedagógico do estabelecimento educacional onde atua, com consciência do significado de preparar pessoas para o trabalho, com visão do processo educacional, refletindo sobre as particularidades do estudante que se forma para exercer uma profissão.<sup>58, 59</sup> C23 Perceber a realidade de cada aluno, relacioná-la com a realidade da educação e da área de formação do curso técnico e com a realidade mais ampla do contexto regional, nacional e mundial.<sup>60</sup>

C24 Compreender a formação do trabalhador sob uma ótica de integralidade - unindo a técnica à ciência, o saber fazer ao saber por que, a preocupação com resultados à preocupação com o social.<sup>61</sup>

C25 Exercer liderança pedagógica e profissional, articulando-se nos movimentos socioculturais da comunidade em geral, assim como especificamente em sua categoria profissional.<sup>62</sup>

5 - Inerentes à pessoa do professor

C26 Gerenciar seu processo pessoal de formação continuada ao longo de sua carreira profissional, negociando também projetos de formação comum com colegas.<sup>63, 64</sup>

C27 Saber explicar e fundamentar as próprias práticas.<sup>65</sup>

C28 Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.<sup>66</sup>

C29 Buscar, como atitude permanente, novas estratégias, questionando crítica e reflexivamente sua própria ação e conduta docentes.<sup>67</sup>

C30 Experimentar técnicas e métodos diferentes, ousar inovar.<sup>68</sup>

Esse conjunto de competências, que caracteriza o docente demandado pela nova educação profissional técnica, denota congruência com os requisitos da modernidade líquida, com a nova sociedade do conhecimento, com o mercado de trabalho exigente de trabalhadores mais autônomos, criativos, investigadores, capazes de identificar, prever e solucionar problemas. Reunindo em seu perfil tais requisitos, entende-se que um professor poderá contribuir com efetividade para formar o técnico requerido pelos cenários da contemporaneidade. Esse perfil aproxima-se do professor conselheiro de Bauman<sup>69</sup>, promotor de autonomia de Freire,<sup>70</sup> mediador de Bélair,<sup>71</sup> construtor de competências de Perrenoud,<sup>72</sup> cabeça bem feita de Morin,<sup>73</sup> reflexivo de Schön<sup>74</sup>, intelectual transformador de Giroux<sup>75</sup>. Ao mesmo tempo, distancia-se do professor transmissor de conhecimentos descontextualizados da escola tradicional, que enfatiza a aula em vez da investigação e descoberta pelos alunos, privilegia a memorização em lugar dos conhecimentos significativos, o ensino em detrimento da aprendizagem, prioriza a aula verborréica em lugar dos projetos construídos e desenvolvidos pelos educandos.

As cinco categorias de competências que estruturam esse perfil navegam das capacidades pedagógicas que o professor deve evidenciar a fim de mediar a aprendizagem, gerenciar sua progressão, construir e planejar dispositivos didáticos, praticar a interdisciplinaridade, às capacidades relacionadas com os processos produtivos, o mercado de trabalho, exigindo conhecimento e visão crítica dos mesmos, atualização tecnológica, habilidades para ler e interpretar cenários e tendências, saber fazer o que ensina - o que exige prática fundamentada em teoria, bem como teorias praticáveis.

Essas categorias pressupõem também sólida formação tecnológica específica sobre a qual a formação pedagógica se assentará, vez que definem um conjunto de competências ligadas às disciplinas ensinadas. E, nesse caso, o

professor ao se formar para a docência deverá aprender a transformar os saberes eruditos de sua formação tecnológica em saberes ensináveis e aplicáveis ao futuro trabalho dos formandos sob sua responsabilidade, aprender a realizar a transposição didática dos conteúdos de sua formação para os conteúdos necessários à formação dos técnicos.

Entretanto, o maior desafio que se apresenta - muito além de identificar o perfil contemporâneo do professor de educação profissional e tecnológica - é a formação desse professor, objeto atual de estudos, debates e muita polêmica teórica e ideológica. Considerando que um curso destinado à formação pedagógica inicial do professor não consegue construir e consolidar todas as competências demandadas para um fazer pedagógico reflexivo, cooperativo, ético, integrativo, flexível, quais os caminhos para solucionar tal problemática? Para Tardiff<sup>76</sup>, os saberes que alicerçam o trabalho e a formação docente não são todos incorporados por meio da formação inicial do professor. Para ele a formação deve ser arquitetada considerando a formação inicial e a formação continuada, de modo planejado e coerente com as necessidades que se evidenciam na trajetória profissional: (...) o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.<sup>77</sup> À luz dessas coordenadas, o perfil encontrado deve ser objeto de construção na formação inicial do professor de educação profissional e tecnológica e seqüenciada pela formação continuada, na perspectiva de aprofundamento e extensão dos saberes necessários ao fazer pedagógico do formador de profissionais. A construção do perfil aqui delineado é tarefa complexa e desafia os envolvidos com a educação profissional a estruturar proposições, testar idéias, mobilizar vontades, experimentar inovações para uma formação de professor mais compatível com os requerimentos da modernidade “líquida”.

## CONCLUSÃO

No âmbito de uma sociedade em que a produção se reorganiza velozmente sob o signo de novas tecnologias que mudam num ritmo acelerado, determinando exigências novas aos trabalhadores, requerendo profissionais capazes de inovar, adquirir e construir conhecimentos com rapidez, empreender seu trabalho, agir com autonomia e responsabilidade, ter disposição para tomar iniciativas, solucionar problemas de modo criativo, ter pensamento sistêmico e boa capacidade de comunicação em várias linguagens e tecnologias, é coerente a exigência de novas capacidades aos professores que formam esses profissionais. Essa realidade aponta para a necessidade de um despertar crítico quanto ao perfil desse professor demandado para formar os novos profissionais. Pesquisas realizadas para identificar o perfil profissional do professor de educação técnica indicam um rol de competências estruturadas em cinco categorias que respondem aos requisitos sinalizados pela contemporaneidade: competências identificadas com a mediação da aprendizagem; ligadas às disciplinas ensinadas; exigidas em relação à sociedade, aos processos produtivos e ao mercado de trabalho; relacionadas com o papel social da escola de educação profissional inserida numa sociedade democrática; inerentes à pessoa do professor. Esse perfil para o novo professor sinaliza para a necessidade de uma formação docente, também renovada, que oportunize aos intelectuais transformadores a construção - pela mediação em processos socioconstrutivistas - das competências, dos saberes que alicerçam seu trabalho formativo. Conquanto complexo, o desafio é estimulante para promover inovações nesse campo. Estamos nós educadores preparados para isso? O desafio é complexo e precisa ser enfrentado com ousadia e persistência. E aos navegantes, um aviso: ainda não há caminho, “o caminho se faz ao caminhar”, como sinaliza o poeta andaluz Antonio Machado. A arte de fazer aprender num mundo imprevisível, cuja certeza maior é a mudança permanente e veloz, está em processo de aprendizagem pelos próprios educadores, que talvez possam dominá-la, quando o mundo estiver vivenciando uma possível e já vislumbrada modernidade gasosa... A arte, uma vez mais, reclamará ser a inspiradora do processo: permanente mesmo é continuar aprendendo com flexibilidade, leveza, criatividade e ousadia.

## NOTAS

1 ARROIO, Ana Carolina Machado; REGNIER, Karla von Dolinger. O Novo mundo do trabalho: Oportunidades e desafios para o presente. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v. 27, n.2, p. 35-41, maio/ago., 2001.

2 CORDÃO, Francisco Aparecido. A LDB e a nova Educação Profissional. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v. 28, n.1, p. 11- 23, jan./abr., 2002.

3 As partes 1 e 2 deste artigo foram produzidas originalmente para o texto escrito como leitura recomendada aos professores e dirigentes que participaram da pesquisa sobre o perfil profissional do professor de educação técnica, em abril de 2004. Retomamos esse texto neste artigo e fizemos algumas alterações e adaptações.

4 BAUMAN, Zigmunt. Modernidade líquida. São Paulo: Zahar, 2001.

- 5 Id. *ibid.*
- 6 Id. *ibid.*
- 7 Id. *ibid.*
- 8 Id. *ibid.*
- 9 Id. Desafios educacionais da modernidade líquida. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n.148, 2002.
- 10 Id. *ibid.*
- 11 Id. *ibid.*
- 12 Id. *ibid.*
- 13 Id. *ibid.*
- 14 Id. *ibid.*
- 15 BAUMAN, Zigmunt. (2001) op. cit..
- 16 Id. (2002) op. cit..
- 17 DELORS, Jacques et alii. Educação: um tesouro a descobrir. 8 ed. São Paulo: UNESCO/ Cortez, 2000. Adaptado do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI..
- 18 BERGER, Ruy Leite. Formação de professores para a educação profissional. Revista Formação, Brasília, PROFAE, v.2, n.4, 2002.
- 19 GIL, Gilberto. Aquele Abraço. In: \_\_\_\_\_. Soy loco por ti, América. [s. l.] : Warner Music, 1987. 1 disco. (3:52 min).
- 20 DE MASI, Domenico. A Emoção e a regra. Rio de Janeiro: Sextante, 1999. 21 FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- 22 MORIN, Edgar. A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. São Paulo: Bertrand Brasil, 2001.
- 23 BERGER, Ruy Leite. (2002) op. cit..
- 24 BAUMAN, Zigmunt. (2001) op. cit.
- 25 Id. (2002) op. cit.
- 26 Id. *ibid.*
- 27 Id. *ibid.*
- 28 Esta investigação configurou-se a partir do seguinte suporte metodológico: i) pesquisa documental sobre perfis modernos de professor já estudados, propostos ou praticados no Brasil e fora do Brasil; ii) consulta direta junto a professores e dirigentes da educação profissional em 03 redes nacionais de educação (Rede Federal de Educação Tecnológica, SENAI, SENAC) e uma rede estadual (Bahia), através de quadro estruturado com rol de competências. Na etapa 1 foram identificados e analisados 18 trabalhos com abordagens relacionadas ao perfil contemporâneo de professor. Destes, 07 foram selecionados, por meio de critérios definidos, para orientar a organização da proposta de perfil que seria submetida à análise e avaliação dos professores e dirigentes. A primeira proposta de composição de perfil foi submetida à avaliação preliminar e validação de 38 especialistas em Educação Profissional. Na etapa 2 foram enviados 3.075 instrumentos para 76 escolas técnicas, agrotécnicas e centros tecnológicos das diversas regiões brasileiras. Foram devolvidos e processados 1.296 instrumentos, representando 42.15% de devolução positiva. Nesta etapa apresentou-se o rol de competências resultante da pesquisa documental para que os participantes avaliassem e conferissem graus de importância, referenciados em sua experiência e visão profissional. 29 Em Louise Bélair, pesquisadora canadense, nos referenciamos para estruturar o rol de competências nas 5 categorias. As competências integrantes dessas categorias foram estruturadas a partir dos estudos de Belair, Perrenoud, MEC/SEMTEC, PROFAE/MS, UNESCO, CNE/CEB, conforme as indicações constantes das notas de 29 a 47 deste. Algumas competências estão referenciadas em mais de uma fonte e outras foram adaptadas de algumas fontes.
- 30 PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000. 31 Id. *ibid.*
- 32 Adaptação do Projeto. BRASIL. Ministério da Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem: Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde/ Enfermagem, 2000.
- 33 PERRENOUD, P. (2000) op. cit..
- 34 Adaptação do Projeto. BRASIL. Ministério da Saúde. (2000) op. cit..
- 35 PERRENOUD, P. (2000) op. cit..
- 36 BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Brasília: Ministério da Saúde, 2003. 96 p.. Disponível em: [http://dtr2001.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/pae\\_cad5.pdf](http://dtr2001.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/pae_cad5.pdf). Acesso em 03.01.2003.
- 37 Programas de Trabalho para a implantação da Reforma da Educação Profissional elaborados pelo Ministério da Educação - MEC / Secretaria da Educação Média e Tecnológica - SEMTEC no período 1999-

2001.

38 DELORS, Jacques et alii. (2000) op. cit. Adaptação do Relatório.

39 Programas de Trabalho para a implantação da Reforma da Educação Profissional elaborados pelo Ministério da Educação - MEC / Secretaria da Educação Média e Tecnológica - SEMTEC no período 1999-2001.

40 Adaptação do Projeto. BRASIL. Ministério da Saúde. (2000) op. cit.

41 BRASIL. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. (2003) op. cit.

42 PERRENOUD, P. (2000) op. cit..

43 CONSELHO NACIONAL DE EDUCACAO

(Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer CEB 09/2001, aprovado em 08 de maio de 2001. Documenta, Brasília, n. 476, p. 512- 569, maio 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena.

44 PERRENOUD, P (2000) op. cit..

45 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. (2001) op. cit..

46 Programas de Trabalho para a implantação da Reforma da Educação Profissional elaborados pelo Ministério da Educação - MEC / Secretaria da Educação Média e Tecnológica - SEMTEC no período 1999-2001.

47 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. (2001) op. cit.

48 BELAIR, Louise. A Formação para a complexidade do ofício de professor. In: PERRENOUD, Philippe (Org.) Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências? 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

49 Programas de Trabalho para a implantação da Reforma da Educação Profissional elaborados pelo Ministério da Educação - MEC / Secretaria da Educação Média e Tecnológica - SEMTEC no período 1999-2001.

50 Estudo sobre Formação Inicial dos Professores do Ensino Técnico desenvolvido por Grupo de Trabalho constituído pelo Ministério da Educação/SEMTEC, em 2001 , com especialistas do Brasil e da França.

51 Programas de Trabalho para a implantação da Reforma da Educação Profissional elaborados pelo Ministério da Educação - MEC / Secretaria da Educação Média e Tecnológica - SEMTEC no período 1999-2001.

52 Id. ibid.

53 Id. ibid.

54 Id. ibid.

55 DELORS, Jacques et alii. (2000) op. cit. Adaptação do Relatório.

56 PERRENOUD, P. (2000) op. cit..

57 Adaptação do Projeto. BRASIL. Ministério da Saúde. (2000) op. cit.

58 Id. ibid.

59 Estudo sobre Formação Inicial dos Professores do Ensino Técnico desenvolvido por Grupo de Trabalho constituído pelo Ministério da Educação/SEMTEC, em 2001 , com especialistas do Brasil e da França

60 Adaptação do Projeto. BRASIL. Ministério da Saúde. (2000) op. cit..

61 Id. ibid.

62 BRASIL. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. (2003) op. cit.

63 PERRENOUD, P. (2000) op. cit..

64 Programas de Trabalho para a implantação da Reforma da Educação Profissional elaborados pelo Ministério da Educação - MEC / Secretaria da Educação Média e Tecnológica - SEMTEC no período 1999-2001.

65 PERRENOUD, P. (2000) op. cit..

66 Id. ibid.

67 BELAIR, Louise. (2001) op. cit.

68 Id. ibid.

69 BAUMAN, Zigmunt. (2002) op. cit.

70 FREIRE, Paulo. (2000) op. cit.

71 BELAIR, Louise. (2001) op. cit.

72 PERRENOUD, P. (2000) op. cit.

73 MORIN, Edgar. (2001) op. cit.

74 SCHON, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

75 GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

76 TARDIFF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petropolis: Vozes, 2002.

77 Id. *ibid.*.

## RESUMEN

Cleunice M. Rehem. El profesor de la educación profesional: ¿qué perfil corresponde a los desafíos contemporáneos? Relaciona las características de la era contemporánea inscripta en la modernidad “líquida” que exige flexibilidad, ligereza, fluidez, aceleración, creatividad de los procesos de producción y de los profesionales en ellos involucrados. Discute los impactos de las transformaciones paradigmáticas en el mundo del trabajo, en la producción, en la sociedad, en la educación profesional y tecnológica. Describe el nuevo perfil del profesor de la educación profesional técnica, que es el resultado de la investigación desarrollada con profesores y dirigentes de esa modalidad en Brasil. Diserta sobre la formación que debe tener el profesor para construir ese perfil exigido por la contemporaneidad. Palabras clave: Perfil del Profesor; Competencia Profesional; Formación del Profesor; Educación Profesional.

\* Mestre em Educação Profissional pela UFRRJ, Prof. da OEI (Organização dos Estados Iberoamericanos, Espanha), pesquisadora pela UFRRJ / PPGEPA (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Agrícola), Ex-Coordenadora Geral de Educação Profissional do MEC 1999/2003.

E-mail : cleunicerehem@uol.com.br



# EDUCAÇÃO FORMAL NAS EMPRESAS: UM DESAFIO PARA OS DIFERENTES ATORES

Rosa Elisa Mirra Barone\*

Maria Rita Aprile\*\*

Abstract

This article deals with formal education actions in the framework of Brazilian companies, showing their importance as one of the conditions to define employability and competitiveness standards. To this extent, it focuses on the weight of demands for the world of labor to define programs and projects geared to expand the labor force's education level. This is a key factor in developing new professional qualifications and competences. Keywords: Education; Labor; Education in Companies; Youth and Adult Education; Social Responsibility.

Keywords: Education; Labor; Education in Companies; Youth and Adult Education; Social Responsibility.

## INTRODUÇÃO

A discussão sobre a responsabilidade pela educação formal, sobretudo da população em idade escolar, nos remete a três focos: a educação formal é dever e tarefa essencial do Estado, é ação que envolve os pais e, ainda, diz respeito às empresas que necessitam de trabalhadores com melhor e maior escolaridade.

Este artigo trata do envolvimento das empresas nas ações educativas, prática que não é nova, mas que, desde a década de 1990, tem se caracterizado por demandas postas pelo cenário socioproductivo, cuja marca está na busca de uma força de trabalho qualificada, competente e criativa, dentre outros requerimentos. Essas demandas têm por suposto que as condições para tal seriam dadas pela educação geral. Na discussão sobre a importância das ações de educação formal no âmbito das empresas brasileiras destaca-se, por suposto, a centralidade da ampliação da escolaridade na definição de padrões de empregabilidade<sup>1</sup> em relação ao trabalhador e, ainda, seu vínculo com as estratégias de competitividade e de produtividade das empresas para a sua sobrevivência no mercado nacional e internacional.

## AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E A DEMANDA DE TRABALHADORES COM MAIOR ESCOLARIDADE

A interface entre as questões do mundo do trabalho e aquelas do cenário educativo pode ser verificada ao longo da história do Brasil. Já na Constituição de 1934<sup>2</sup>, o Artigo 139 previa que as empresas com mais de cinquenta empregados deveriam promover a educação de seus funcionários e dos filhos destes. Também a Constituição de 1937, outorgada no governo Vargas, enfatizava o papel do Estado, das empresas e dos sindicatos na formação das camadas populares, por meio de escolas de aprendizado profissional. Em 1938, tal orientação foi regulamentada prevendo-se que as escolas teriam oficinas para a prática educativa dos trabalhadores entre 14 e 18 anos, com duração de 8 a 16 horas semanais e realizadas no horário de trabalho.

Como destacado por Cunha<sup>4</sup>,

cada empresa industrial teria a obrigação de empregar um número de trabalhadores menores igual ou superior a 10% do efetivo total dos operários. Ao Estado caberia a tarefa de manter escolas de aprendizes onde os sindicatos e as indústrias não fossem capazes de fazê-lo. Os Ministérios da Educação e do Trabalho fiscalizariam a aplicação do dispositivo e aplicariam sanções aos infratores.

Os representantes do empresariado, no entanto, manifestaram-se contrários ao investimento que as empresas deveriam fazer (pagamento de professores, instalações, material didático), não percebendo os desdobramentos e benefícios para a indústria brasileira naquele momento. Não houve uma resistência explícita à proposta, mas, também, não houve uma corrida no sentido de implementar as práticas educativas. É provável que tal comportamento tenha sido uma estratégia dos empresários para não ir de encontro às demandas governamentais, uma vez que sua situação era de crescente dependência dos favores fiscais,

alfandegários e creditícios, o que não encorajava uma resistência ativa ao disposto no projeto<sup>5</sup>.

Ainda com suporte no autor citado<sup>6</sup>, é preciso destacar que, frente à resistência dos empresários, o governo baixou um decreto obrigando as empresas a manter cursos de aperfeiçoamento profissional para adultos e menores, com o objetivo de assegurar aos trabalhadores condições mais favoráveis e higiênicas de alimentação e assegurar-lhes, ao mesmo tempo, a educação profissional. Na prática, obrigava as empresas com mais de 500 empregados, dos diferentes setores da economia, a reservar locais para a refeição dos trabalhadores e a promover o aperfeiçoamento profissional do conjunto dos trabalhadores. Ademais, o custo da formação profissional passou a ser da responsabilidade dos empregadores, ainda que muitas formas de empréstimos para esta finalidade, com baixos juros, pudessem ser concedidas. As reações foram surpreendentes, tanto entre os empresários como no governo. Diz Cunha a este respeito:

A reação dos empresários passou, então, de forma passiva para a forma ativa. Diante disso, o próprio Presidente da República, Getúlio Vargas, lhes teria dito que ou eles aceitavam assumir a formação profissional prevista pela Constituição, incluindo o custo financeiro, ou o governo manteria a forma definida pelo último decreto. Poderia haver até mesmo a atribuição da gestão de todo o sistema aos sindicatos dos trabalhadores. Sem melhor alternativa, a CNI e a FIESP consentiram e assumiram como criação sua o sistema SENAI que resultou de um decreto-lei, em 1941.<sup>7</sup>

Em 1946, a Constituição<sup>8</sup> manteve o disposto no Artigo 168, apenas indicando que tal responsabilidade deveria ser assumida por empresas com mais de cem funcionários. No entanto, é preciso destacar que as disposições foram precariamente transformadas em práticas. Posteriormente, em 1964, provavelmente com o objetivo de fazer valer as determinações constitucionais, foi instituído o salário-educação, por meio da Lei 4.440<sup>9</sup>, cuja aplicação foi vinculada ao ensino primário. Sua regulamentação ocorreu em 1965<sup>10</sup> e as alíquotas foram alteradas ao longo dos anos.

No decorrer da década de 1990, a preocupação com a educação, em suas múltiplas facetas e, sobremaneira, aquela que diz respeito à educação geral, foi ganhando espaço na pauta de discussões e proposições dos diferentes segmentos da sociedade civil e, em especial, do mundo empresarial, no momento em que as grandes empresas vão sendo substituídas por outras de porte menor e com produtividade maior ou equivalente, caracterizando a chamada lean production<sup>11</sup>.

Um dos aspectos que está na base destas discussões refere-se ao novo desenho imposto aos diversos setores da economia em razão da introdução de novos padrões tecnológicos e de organização e gestão da força de trabalho. A disseminação de uma nova “cultura tecnológica” e “organizacional” exige o domínio de novos códigos de leitura e de interação dos trabalhadores com o mundo do trabalho. Mais que o “saber fazer”, o momento atual lhes exige, entre outras qualificações, lidar com operações que permitam a transformação de símbolos em ações de máquinas; interagir com o “cérebro” dos equipamentos para que possam proceder à “leitura” de instruções e transformá-las em ações; decodificar mensagens emitidas por equipamentos e maquinários de modo a acompanhar e controlar a execução das operações, realizando intervenções preventivas e ajustes de percurso, quando necessário, como exposto por Machado<sup>12</sup>. Ao mesmo tempo, como destaca Salm<sup>13</sup>, também a comunicação assume importância crucial uma vez que a linha de montagem torna-se obsoleta e grupos de trabalhadores, equipes de trabalho e “células de produção” passam a assumir partes complexas do processo de produção, com inúmeras vantagens, tanto para as empresas, quanto para os próprios trabalhadores. Frente, pois, à necessidade de definir um modelo de inserção em um mercado econômico que se globalizou em ritmo veloz, assiste-se ao estabelecimento de uma relação, quase linear e causal, entre o nível e padrão de escolaridade da força de trabalho e a posição, ainda pouco competitiva, assumida por grande parte das empresas do país.

As mudanças significativas processadas no mundo do trabalho não se circunscrevem ao âmbito das empresas, mas atingem os demais setores e tendências da sociedade<sup>14</sup> com as quais se articulam, como é o caso da tendência de privatização definida por amplos segmentos, até então sob orientação estatal/governamental que, em decorrência, também repercutem na definição dos requerimentos demandados pelos postos de trabalho que permanecem e/ou se redefinem. Mais que isso, há um cenário em que a grande massa de trabalhadores, especialmente aqueles anteriormente excluídos do processo escolar, defrontam-se com o risco da “re-exclusão”. Vale lembrar que o termo “exclusão” foi originariamente utilizado para referir-se às pessoas desprotegidas por programas de seguridade social e, por essa razão, qualificadas de “problemas sociais” ou “desajustadas”. Posteriormente, o uso do termo foi ampliado, passando a incorporar o fenômeno da “nova pobreza”, que associa as mudanças tecnológicas ao desemprego prolongado, envolvendo, inclusive,

pessoas já qualificadas<sup>15</sup>. No caso da reexclusão, o sentido que lhe é atribuído implica o reconhecimento de um contingente de pessoas que já se encontravam excluídas do mercado de trabalho por falta de vagas ou de oportunidades de emprego e que, devido ao novo cenário produtivo, são novamente excluídas por não dominarem as atuais exigências de qualificação profissional.

Este cenário atinge todos os setores e ramos da economia com intensidade diversa e particularizada. Isto significa que as novas tecnologias e formas organizacionais não se tornaram hegemônicas em todos os lugares. Os setores que utilizam “tecnologia de ponta” necessitam de um núcleo de trabalhadores “multiqualificados e funcionalmente flexíveis”; já setores que sobrevivem à custa de procedimentos tecnicamente ultrapassados, ou ditos tradicionais, empregam mão-de-obra semiqualficada ou pouco qualificada, o que mostra que as necessidades das empresas não são homogêneas. Essa configuração da força de trabalho implica assumir que apenas uma parcela de profissionais tem acesso às inovações tecnológicas e organizacionais<sup>16</sup>.

Isso posto, muitas das mudanças que vêm ocorrendo nos países industrializados, ainda que esta seja uma referência localizada, são contributivas para esta reflexão.

No que diz respeito ao setor primário, quando o tema é o impacto das novas tendências tecnológicas, registra-se a ocorrência de um processo dramático que aponta para questões difíceis de ser respondidas sobre o futuro da força de trabalho em diferentes países. Pesquisas realizadas mostram que os avanços nas ciências da informação, entre outras áreas, ameaçam acabar com a “agricultura ao ar livre”. Destaca-se para o mundo agrícola a necessidade de ampliação do uso da informática e da robótica na definição de padrões de plantio, colheitas com menor número de trabalhadores, melhoria na qualidade dos produtos. Na produção de alimentos, ainda a título de exemplo, essas são mudanças que poderão levar a “um mundo sem agricultores”, resultado do tensionamento entre o aumento na produção de alimentos e a diminuição do trabalho do homem<sup>17</sup>. Em outras palavras, significa dizer que os recentes avanços tecnológicos na agricultura mundial prometem maior produtividade e redução nas necessidades de mão-de-obra, mais impressionantes do que qualquer revolução tecnológica equivalente na história do mundo. O preço humano do progresso comercial, provavelmente, será assombroso. Centenas de milhões de agricultores em todo o mundo enfrentam a perspectiva de sua eliminação permanente do processo econômico. Sua marginalização poderia levar a convulsões sociais em escala global e à reorganização da vida social e política em linhas radicalmente novas no próximo século<sup>18</sup>.

Para o setor secundário<sup>19</sup>, em que a dinâmica das transformações vem se dando principalmente pela incorporação de inovações tanto tecnológicas quanto organizacionais, o ritmo imposto pelo processo de automação permite que alguns estudiosos identifiquem o anúncio de uma era com “fábricas sem trabalhadores”<sup>20</sup>. Ao mesmo tempo em que há uma brutal diminuição de postos de trabalho no setor secundário, verifica-se um crescimento da produtividade, com o registro de menor número de trabalhadores produzindo mais.

Quanto ao setor terciário<sup>21</sup>, identificado, durante muitos anos, como provável absorvedor dos trabalhadores excluídos da indústria, o momento contemporâneo não apresenta melhores perspectivas, sendo, também, palco de profundas transformações.

Se ao longo dos últimos quarenta anos o setor terciário absorveu a mão-de-obra excluída da indústria, na última década, face à implementação, principalmente, de novas tecnologias da informação, começa a excluir, agora, seus próprios trabalhadores. Estas transformações vêm impactando fortemente alguns segmentos, com destaque para o bancário<sup>22</sup>.

Outras atividades também sofreram os impactos das transformações como o comércio, os serviços de escritório e as atividades burocráticas. Cresce a presença do chamado “escritório virtual” ou “eletrônico” que, ficção até alguns anos atrás, tem eliminado muitos trabalhadores administrativos<sup>23</sup>. São mudanças que vão ao encontro da maior produtividade, de maiores ganhos e de melhor performance competitiva. Como uma das conseqüências deste cenário, assiste-se ao crescimento do trabalho informal, considerado quase um setor da economia, marcado pela afluência de trabalhadores sem registro em carteira ou por conta própria ou daqueles que são empregadores ou não têm remuneração. A informalização da atividade laboral vem ocorrendo em quase todos os setores e tem como marca a heterogeneidade, cuja expressão está na coexistência de formas mais precárias de trabalho, caso do vendedor ambulante, com outras mais sofisticadas, por exemplo, as atividades de um consultor empresarial. No Brasil, essas mudanças são resultantes, em parte, do modelo de desenvolvimento e crescimento econômico que vigorou no país, ao longo de sua história recente, do “milagre econômico” dos anos 1970, quando o crescimento do Produto Nacional Bruto - PNB foi acompanhado pelo agravamento dos problemas sociais, até a década de 1990, quando ganharam impulso as medidas de caráter macroeconômico. Assistiu-se, aí, ao agravamento da problemática

social de forma ainda mais marcante, uma vez que passa a interagir com o futuro dos jovens trabalhadores. Nesse particular, dados recentes mostram que o país convive com uma taxa de desemprego da ordem de 13,4% para a população em geral, enquanto que o desemprego entre os jovens atinge 17%. É importante destacar que 48% do desemprego nacional correspondem aos jovens que se situam na faixa dos 15 aos 24 anos<sup>24</sup>. Ao mesmo tempo, recuando aos primeiros cinco anos da década de 1990, há o registro de que o país perdeu cerca de 2,1 milhões de empregos formais, sendo 1,4 milhão (67%) referentes a pessoas com menos de 24 anos. Significa dizer que o desajuste no mercado de trabalho concentrou-se sobre o trabalho juvenil, que perdeu um de cada cinco empregos existentes no período recente. Ademais, verifica-se o predomínio de maiores taxas de analfabetismo entre a população com idade superior a 30 anos. Em 2001 o Brasil contava com 9,5% dos analfabetos concentrados na faixa etária que vai de 30 a 44 anos, 17,6% na faixa entre 45 e 59 anos e 34% com idade acima de 60 anos<sup>25</sup>. A esse quadro juntam-se alguns fatores recorrentes. Um deles diz respeito à constatação de que grande parte dos analfabetos já frequentou a escola e, a despeito da ampliação da cobertura dos sistemas de ensino, permanecem baixos os indicadores de sucesso escolar, provavelmente em decorrência da qualidade de ensino ofertada, sobretudo nas regiões mais pobres do país. Outro fator toca na vulnerabilidade da força de trabalho do país no que diz respeito à escolaridade, indicador que cada vez mais se apresenta como um dos determinantes da “conquista” ou da “manutenção” do e no posto de trabalho, bem como do aumento da produtividade e incremento econômico para o país. Chama a atenção que, em 1996, segundo o IBGE, a taxa de analfabetismo funcional<sup>26</sup> correspondia a 30,5% da população com 15 anos ou mais, ou com menos de quatro anos de estudo, de acordo com a concepção do IBGE. Este percentual, na região Sudeste, atinge 23,1% e, para a região Nordeste, amplia-se para 48% da população na referida faixa de idade. Ainda segundo dados mais recentes do IBGE<sup>27</sup>, há mais de 16 milhões de pessoas com 15 anos ou mais, no Brasil, que não sabem ler nem escrever. Ao mesmo tempo, destaca o IBGE, há no Brasil mais de oito milhões de famílias que são chefiadas por pessoas totalmente analfabetas ou analfabetas funcionais.

## RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO: TENSÕES E CONTRADIÇÕES

O tensionamento do debate centrado na relação trabalho e educação não é novo. Já na década de 1960, esta relação foi identificada como eixo para o desenvolvimento de países, norteando a teoria do capital humano e pondo ênfase nos investimentos em recursos humanos. São idéias que, recolocadas na virada do milênio, ganharam uma nova dimensão, face ao agravamento dos impactos dos processos de globalização da economia, de reestruturação produtiva e dos avanços dos sistemas informacionais. Ainda que de modo diverso, tais idéias integram a pauta de debates dos diferentes segmentos da sociedade civil. Interessam aos trabalhadores, individual ou coletivamente, reunidos em sindicatos e centrais sindicais<sup>28</sup>. Premidos pela diminuição dos postos de trabalho, detentores de baixo nível escolar, os trabalhadores procuram, com o aumento da escolaridade, manter suas ocupações, conseguir o arcabouço solicitado para as atribuições e, ainda, desenhar e conquistar um padrão profissional compatível com as solicitações do mercado. Ou seja, a educação formal passou a ser um dos fatores referenciais para o planejamento e reformulação da carreira e está intimamente relacionada à definição do que vem sendo tratado como “condição e padrão de empregabilidade”. Às empresas, por sua vez, o restabelecimento dos elos entre escolaridade e trabalho interessa por diferentes razões. No plano macro, muitas são as empresas que se defrontam com as novas exigências colocadas pelo mercado econômico internacional, marcado pela alta produtividade e por padrões elevados de qualidade e, certamente, mais exigente quanto à competitividade. Ao mesmo tempo em que não se dispõem a perdas econômicas decorrentes dos erros e/ou da subutilização de equipamentos sofisticados, percebe-se no discurso de um número crescente de empresários do país o estabelecimento de uma relação entre o aumento da escolaridade dos trabalhadores e o aumento da produtividade da empresa e conseqüente incremento econômico para o país. Também entre os setores governamentais verifica-se um interesse crescente em relação à temática, haja vista o grande número de projetos desenvolvidos, sob a coordenação do Ministério do Trabalho, pelas Secretarias de Estado ligadas às questões do trabalho, com programas de qualificação profissional em diferentes níveis. São iniciativas, contudo, que vêm ocorrendo de forma desarticulada e fragmentada devido principalmente à inexistência de uma política global de educação que, junto com as demais políticas públicas, concorram para a formação do trabalhador e para a geração de oportunidades de trabalho e de renda<sup>29</sup>. Na verdade, embora o aumento dos índices de desemprego impulsione os debates, verifica-se um retardamento na definição de práticas efetivas. Este quadro se explicita no precário e tênue vínculo que se estabelece entre educação geral, educação profissional e a conformação de uma política de emprego no país. Destaca-se, também, nas discussões sobre a temática, o papel das organizações não governamentais, muitas delas estimulando a crítica e propondo estratégias inovadoras. É

neste contexto que se insere o movimento e a determinação de um número crescente de empresas, de diferentes setores, ramos e segmentos da produção, no sentido de assumir para si a tarefa de promover a escolarização de seus trabalhadores, levando a escola para o “chão de fábrica”. Como diz Cortella<sup>30</sup>, parece que a educação contínua e não-apartada do mundo do trabalho deixou de ser uma atividade episódica e tangencial ao cotidiano das organizações, várias empresas e entidades públicas não-estatais se deram conta dessa condição estrutural e passaram a referenciar-se nela para seu planejamento estratégico. Estas considerações certamente conduzem a um questionamento que tem a preocupação de identificar qual é a educação que se realiza nas empresas e por meio delas. Questionam-se, também, as condições oferecidas por essas empresas para garantir a especificidade e a autonomia da educação frente à especificidade e às demandas concretas do segmento empresarial.

## EMPRESA: UM ESPAÇO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

De início, vale destacar que muitas das empresas que têm promovido a educação formal para seus trabalhadores vêm inserindo tais iniciativas em projetos relacionados a sua responsabilidade social, o que não se confunde, portanto, com ações e investimentos isolados da empresa. Trata-se, na verdade, de um conceito em construção, usado em diferentes situações e formas. Segundo Grajew<sup>31</sup>: [...] não há nenhum conceito novo quando se pensa em responsabilidade social. O que há, na verdade, é um novo olhar, uma nova maneira de compreender as questões que envolvem todas as relações humanas, inclusive – e especialmente – no mundo empresarial. Quando se fala nesse assunto, estamos tratando de ética, da relação responsável da empresa em todas as suas ações, suas políticas, suas práticas, em tudo o que ela faz, suas atitudes com a comunidade, empregados, fornecedores, com os fornecedores de seus fornecedores, com os fornecedores dos fornecedores de seus fornecedores, com o meio ambiente, governo, poder público, consumidores, mercado e com seus acionistas. É preciso pensar todas essas relações como uma grande rede que se inter-relaciona. Nesse sentido, as empresas que, no novo cenário produtivo, têm como uma de suas metas a sustentabilidade a longo prazo, deverão ter a devida competência para a gestão de redes de relacionamento que, por sua vez, envolvem os mais diversos grupos de atores sociais. Essas redes, conforme lembra Ashley<sup>32</sup>, “abrange trabalhadores, gestores, acionistas, agentes financeiros, governo, comunidade local, ecossistema afetado pela sua operação, academia – ciência e tecnologia – e, certamente, todos eles enquanto famílias e indivíduos”. É importante destacar que, contraditoriamente, boa parte dos programas de educação formal desenvolvidos no âmbito das empresas muito mais que formar ou escolarizar os indivíduos para elas, estão desenvolvendo ações educativas com ganhos que poderão reverter tanto para esses indivíduos, no que diz respeito a sua empregabilidade, quanto para a sociedade de um modo geral. Como diz Grajew<sup>33</sup>, A questão da responsabilidade social, que se une à possibilidade do sucesso da empresa, dá oportunidade a cada um de dar um outro sentido à vida individual e coletiva. A empresa pode afirmar com segurança que faz algo para que a vida pessoal e coletiva tenha mais sentido, porque ela está provocando mudanças positivas na sociedade. Também as ações de parceria com as escolas públicas constituem um outro aspecto interessante a ser considerado no que se refere à responsabilidade social das empresas no tocante aos programas de educação formal para os trabalhadores. No material intitulado “O que as empresas podem fazer pela educação”, assim se pronuncia o Instituto Ethos<sup>34</sup>: A educação é responsabilidade do Estado e de toda a sociedade civil. A ação de indivíduos ou empresas não exime os governos municipais, estaduais e federal de suas obrigações, mas pode contribuir para sua efetivação. Além de suprir as necessidades emergenciais, o envolvimento de organizações com o dia a dia da escola é um exercício de cidadania e de parceria com o Estado. A ação na escola pública é entendida como participação em causas de interesse social e comunitário. Sem substituir o Estado ou contrapor-se ao trabalho remunerado, reflete a disposição para atuar em questões de interesse coletivo. Assim, tanto os setores produtivos quanto os demais atores sociais devem estar atentos para a melhoria da qualidade do ensino público, pois, além de concorrer para a elevação da qualificação dos profissionais em geral, trata-se de observar um direito constitucional e, portanto, universal para toda a população. E, para tanto, o empresariado e os demais atores “não podem perder de vista o contexto educacional e a discussão das políticas públicas na área” [assumindo o] “seu mandato na definição de políticas públicas para o setor educacional”<sup>35</sup>. Dessa forma, em um país com grandes desafios, especialmente no que tange à oferta de oportunidades de crescimento para os trabalhadores, iniciativas consistentes nas áreas social e educacional são sempre bem-vindas. Porém, é preciso ter claro quais são os papéis e os limites de cada ator na proposição e no encaminhamento de soluções para o quadro de miséria e de exclusão que impera em nosso país. Isso significa que as ações do empresariado e da sociedade civil não devem ter a pretensão de substituir a responsabilidade majoritária do Estado em suas funções sociais<sup>36</sup>. A

partir dessas considerações, é possível responder a alguns dos questionamentos referentes às práticas educativas e escolares que estão ocorrendo no interior das empresas. Para tanto, é preciso reiterar que essa questão da educação formal nas empresas é alvo de um debate amplo, conflituoso, de caráter multidisciplinar que, ao longo dos últimos anos, mais precisamente dos anos 1990, carrega a marca do “dissenso”. Inserida no núcleo da relação educação e trabalho, mantém proximidade com os debates centrados na educação de jovens e adultos. No plano mais geral, as questões referentes à educação estão alicerçadas no pressuposto, largamente difundido, de que as condições contemporâneas de produção orientam-se por um novo padrão de competitividade, tanto nacional como internacional, fundado no paradigma da qualidade e na busca constante de maior produtividade e competitividade. O papel a ser desempenhado pela educação, especialmente aquela de caráter geral, tem sido insistentemente apontado como um dos pilares fundamentais para a efetivação das transformações. Estabelece-se, ao mesmo tempo, uma correlação entre a baixa escolaridade da força de trabalho do país e as dificuldades enfrentadas pelo setor produtivo para dar o chamado “salto de produtividade e qualidade”. O modelo que se preconiza, supostamente demandante de novas qualificações e de novas competências à força de trabalho, estaria encontrando barreiras impostas pelas próprias características da formação escolar dos trabalhadores, marcada pela descontinuidade e precariedade, bem como por aspectos identificados, grosso modo, como o “perfil” da força de trabalho disponível. Este modelo, ao buscar um trabalhador capaz de se integrar e ao mesmo tempo atuar de forma independente, ser criativo e produtivo, explicita que o “saber fazer” até então vigente e considerado suficiente, deixou de sê-lo. Em outras palavras, os recursos humanos, desde que “adequadamente educados”, estão no centro da realização das novas demandas. Face às mudanças que vêm ganhando terreno, cresce o número de empresas, de diferentes setores e ramos, que estão assumindo a tarefa de ampliar a escolaridade de seus trabalhadores, tarefa que não deve ser vista como via de mão única. Em primeiro lugar, é sabido que vigora no país um padrão de absorção de mão-de-obra, historicamente referendado pelo estatuto de produção capitalista, no qual capital e trabalho mantêm uma relação fundada no poder, interagindo contraditoriamente. Ao mesmo tempo, assiste-se à ampliação das exigências das empresas quando da seleção e admissão da mão-de-obra, o que contribui, muitas vezes, para ampliar o fosso entre os mais escolarizados e os de menor escolaridade. Um terceiro ponto a se destacar diz respeito à associação entre níveis de escolaridade e novas qualificações ou requalificações dos trabalhadores. Essa associação, nem sempre verdadeira na realização do trabalho, pode trazer nas entrelinhas estratégias sofisticadas de diminuição de postos de trabalho. É preciso que se qualifiquem, ou se definam, as novas exigências que o trabalho faz à educação. Junta-se a este debate a inserção da noção de competência, largamente utilizada no mundo do trabalho e presente nas propostas pedagógicas escolares. Neste sentido, é preciso estabelecer os limites entre o que diz respeito, efetivamente, à ampliação do nível educacional, e o que se refere a um maior treinamento para as tarefas e atividades próprias do trabalho a ser realizado. Ainda que, aparentemente, as demandas do mundo do trabalho, em suas diferentes instâncias e dimensões, estejam alicerçadas nas rápidas transformações dos diferentes e particulares processos produtivos, orientados pela adoção de novas tecnologias e novos modelos organizacionais, elas revelam uma íntima relação com a construção da qualificação profissional dos trabalhadores num contexto de trabalho fortemente segmentado. Como já destacado, o tensionamento da relação trabalho e educação enseja alguns questionamentos quando se deseja analisar o avanço da prática escolar no interior do setor produtivo. Um deles diz respeito à própria natureza da relação que se estabelece entre as propostas escolares e a produção, quando emergem questões referentes à autonomia (parcial) da educação frente aos novos requerimentos. Como desenvolver proposições que dêem conta de superar o âmbito do econômico? Qual a concepção de educação que deve orientar tais práticas? Estas perguntas não podem ser discutidas sem uma ampla compreensão sobre as razões que orientam as empresas na implementação de atividades escolares e pedagógicas. É preciso, neste sentido, verificar em que medida as proposições estão relacionadas com a melhoria e/ou mudança no padrão de qualidade e conteúdo do posto de trabalho e, também, na renda dos trabalhadores. Ou, ainda, se tais proposições não estariam respondendo às solicitações postas pelo mercado econômico, cada vez mais internacionalizado, demandante de maior produtividade e qualidade enquanto variáveis centrais para a competitividade das empresas. Ao mesmo tempo, é preciso identificar quais são as tensões que se verificam a partir do desenvolvimento da prática escolar no locus do trabalho. São as tensões expressas que permitem explicitar as contradições e limites que permeiam tais iniciativas, tornando possível identificar que educação ocorre (ou pode ocorrer) no “chão de fábrica”. A questão central, portanto, é compreender quais os propósitos e benefícios advindos dos programas de educação geral nas diferentes vertentes – a que contempla os interesses da economia, da produção, e aquela que toca aos interesses dos trabalhadores, principais sujeitos do processo educacional. Neste particular, a análise crítica de tais práticas conduz a duas questões centrais : a quem cabe propor a ampliação da escolaridade dos trabalhadores e em que medida esta é uma tarefa da empresa? Estes são questionamentos que têm origem, certamente, no crescimento do número de empresas que estão assumindo a tarefa de

aumentar o nível de escolaridade de sua força de trabalho, quer na sua etapa inicial (a alfabetização), na oferta do ensino fundamental, cursos de educação de jovens e adultos (suplência), telecursos, quer enquanto complementação dos estudos já realizados e voltados para o ensino médio e superior. São demandas e ofertas que dizem respeito às próprias exigências que as empresas se colocam. Para dar conta da análise deste quadro, é preciso identificar em que setores da economia se concentram tais práticas, verificar quais as motivações das empresas, qual o estatuto teórico-político presente na conformação dos programas propostos, como este estatuto se relaciona ou está referido àquele presente nas propostas de qualificação e/ou requalificação da força de trabalho, quais os recursos – materiais e humanos – utilizados no desenvolvimento das práticas educativas, quais as efetivas condições de desenvolvimento das propostas e, ainda, quais os resultados verificados. O reconhecimento de casos emblemáticos de desenvolvimento da atividade escolar no interior das empresas é contributivo para a reflexão proposta. A VW do Brasil, por exemplo, uma das pioneiras na implementação de programas de educação escolar no “chão de fábrica”, promove tais atividades, sistematicamente, há mais de trinta anos. A justificativa inicial apresentada pela empresa era o alto percentual de trabalhadores analfabetos e o pequeno número de trabalhadores com o ensino fundamental completo, situação considerada incompatível com as necessidades da empresa. Este perfil mudou ao longo dos anos e, atualmente, a conclusão do ensino fundamental é pré-requisito para a permanência dos trabalhadores no posto de trabalho. Ao mesmo tempo é prática da empresa dar ajuda de custo para o ensino médio e superior aos trabalhadores e seus filhos. Na avaliação de um supervisor de treinamento, a VW tenta suprir o que não tem sido feito pelos governos<sup>37</sup>. Na mesma direção ressalta-se a experiência da Rhodia, que já exige de seus trabalhadores o ensino fundamental completo e planeja estender esta exigência para o ensino médio. Segundo seu gerente de recursos humanos, é melhor e mais barato apostar na formação da mão-de-obra já contratada. Esse sistema diminui a rotatividade e, portanto, economiza em treinamento. Isso sem contar com a satisfação do empregado<sup>38</sup>. Considerando que há um terreno fértil para a emergência de propostas educativas no interior das empresas, é preciso verificar, entretanto, quais as relações entre as proposições desta parcela do empresariado do país e aquelas veiculadas pelos diferentes organismos governamentais que apresentam como eixo a problemática do emprego. É importante e necessário articular as práticas concretas que ocorrem no âmbito da iniciativa particular com as possíveis críticas e tensões que emergem quando o espaço privado se mobiliza para o uso público.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O baixo nível de escolaridade da força de trabalho do país está pressionando um número crescente de empresas a assumir para si a tarefa de ampliar a escolaridade dos trabalhadores. Explicita-se, nesta prática, o estabelecimento de vínculos entre a educação do trabalhador e os problemas vivenciados pelo setor produtivo face à internacionalização do mercado econômico e ao novo padrão de competitividade daí desencadeado. Cabe à educação, segundo esta concepção, contribuir para a inserção das empresas neste novo contexto e, também, promover as condições para os processos de qualificação e/ou requalificação dos trabalhadores, em que se insere a construção de novas competências profissionais. As práticas educativas desenvolvidas internamente nestas empresas têm mão dupla. Podem reiterar e reforçar a histórica relação capital/trabalho presente na produção capitalista. E podem, ainda que de modo tênue, reverberar no questionamento desta relação e na emergência de um padrão diferenciado no relacionamento entre capital e trabalho que possa contribuir para a construção da qualificação de trabalhadores que, atentos ao seu papel histórico, intervenham na sociedade concreta. Ademais, tais práticas devem proporcionar às empresas melhores condições de sobrevivência dentro da nova ordem mundial.

## NOTAS

1 Por empregabilidade, considera-se a capacidade da mão-de-obra de se manter empregada ou encontrar novo emprego quando demitida. O princípio que está por trás do conceito é o de que o desemprego tem como causa a baixa empregabilidade da mão-de-obra, ou seja, sua inadequação frente às exigências do mercado. LEITE, Márcia de Paula. Qualificação, desemprego e empregabilidade. São Paulo em Perspectiva, São Paulo: Fundação SEADE, v.11, n.1, 1997.

2 BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934. [capturado em 20 ago. 2004] Disponível: [http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34).

3 Id. Constituição (1937). Constituição da República Federativa do Brasil : promulgada em 10 de novembro

de 1937.[capturado em 20 ago. 2004] Disponível: [http:// www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37).

4 CUNHA, Luiz Antônio. Quatro questões polêmicas na história da educação profissional no Brasil. Rio de Janeiro: SENAI, 1994. p. 11.

5 Id. *ibid.*, p. 12

6 Id. *ibid.*, p. 12

7 Id. *ibid.*, p. 13.

8 BRASIL. Constituição (1946). Constituição da República Federativa do Brasil : promulgada em 18 de setembro de 1946. [capturado em 20 ago. 2004] Disponível: [http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46)

9 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 4.440, de 27 de outubro de 1964. Documenta, Brasília, n. 505, p. 95-98, out. 2003. Institui o salário-educação e dá outras providências.

10 Id. Decreto nº. 55.551, de 12 de janeiro de 1965. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 135, n. 74, p. 7760- 7761, 18 abr. 1965. Seção 1. Regulamenta a Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964, que institui o salário-educação, e dá outras providências. O Decreto nº. 55.551 foi revogado posteriormente pelo Decreto nº 76.923, de 23 de dezembro de 1975.

11 SOUZA, Donaldo Bello de; SANTANA, Marco Aurélio; DELUIZ, Neise. Trabalho e educação. Centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

12 MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso et al. (Orgs.). Tecnologias, trabalho e educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

13 SALM, Cláudio. Os sindicatos, as transformações tecnológicas e a educação. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza et al. (Orgs.) Trabalho e educação. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

14 GITHAY, Leda et al. Reconfigurando as redes institucionais: relações interfirmas, trabalho e educação na indústria de linha branca. Educação & Sociedade. Campinas, SP: Papirus, v. 18, n. 6, dez., 1997.

15 POSTHUMA, Anne Caroline; LOMBARDI, Maria Rosa. Mercado de trabalho e exclusão social da força de trabalho feminina. São Paulo em Perspectiva, São Paulo: Fundação SEADE, v. 11, n. 1, jan./mar. 1997.

16 HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In : FERRETTI, Celso et al. (Orgs.). Tecnologias, trabalho e educação. 2. ed. Petrópolis.

17 Enquanto em 1850 um agricultor produzia alimento para quatro pessoas, hoje, nos Estados Unidos, um único trabalhador rural produz alimento para sustentar setenta e oito pessoas. RIFKIN, Jeremy. O fim dos empregos. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1996.

18 RIFKIN, Jeremy. (1996) op. cit.. p. 37.

19 Correspondem ao setor secundário as atividades ligadas às diferentes indústrias de transformação, indústria da construção e outras atividades industriais (extração mineral e serviços de utilidade pública).

20 RIFKIN, Jeremy. (1996) op. cit.

21 Trata-se de um setor extremamente diversificado em que tomam parte o comércio de mercadorias, o transporte e comunicações, o comércio de valores, serviços técnico-profissionais e auxiliares das atividades comerciais, atividades sociais, administração pública, serviços domiciliares e pessoais, rádio e televisão.

22 A situação do segmento bancário é emblemática dos problemas vivenciados pelo setor terciário. Os dados mostram que “um caixa humano pode realizar até 200 transações por dia, trabalha 30 horas semanais e ganha um salário entre 8 e 20 mil dólares anuais, mais benefícios, tem intervalo para o café, férias e licença médica... Em contraste, um caixa automático pode atender duas mil transações diárias, trabalha 168 horas, sua operação custa aproximadamente 22 mil dólares anuais e não interrompe o serviço para tomar café ou tirar férias.” RIFKIN, Jeremy. (1996) op. cit., p.157.

23 Como exercício de história, e com base no estudo realizado pelo autor acima referido, sabe-se que o “mata-borrão, o lápis com borracha e as penas de aço” foram introduzidas há menos de 150 anos. O papel carbono, a máquina de escrever, a calculadora, o mimeógrafo, foram introduzidos no escritório no final do século XIX.

24 POCHMANN, Márcio. Inclusão juvenil como estratégia pública. Folha de São Paulo, Tendências e Debates, 23, abr. 2002. Cad A, p. 3.

25 PESQUISA Nacional por Amostra de Domicílios : síntese de indicadores 2001. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 205 p.

26 O conceito de analfabetismo deve ser compreendido a partir de seus diferentes níveis. Com suporte em Letelier (1996), denominamos analfabeto absoluto aquele que não conhece os signos e os códigos do idioma ou os conhece de forma precária. Analfabeto regressivo é a denominação dada aos adultos que já tiveram domínio da leitura e da escrita, mas, por não utilizarem tais habilidades, regrediram à condição de analfabetos absolutos. Há, ainda, aqueles considerados analfabetos funcionais, pessoas que, embora conheçam a leitura e a escrita, não compreendem o conteúdo de textos simples, aspecto que as impede de



responder às demandas impostas pela sociedade atual. LETELIER, Maria Eugênia. Analfabetismo feminino en Chile de los 90. Santiago: UNESCO/UNICEF, 1996.

27 IBGE. Censo demográfico 2000 : resultados preliminares. Rio de Janeiro, 2000. 156 p. Tab. Graf. Mapas. Inclui 1 CD-ROM. .

28 SOUZA, Donaldo Bello de; SANTANA, Marco Aurélio; DELUIZ, Neise. (1999) op. cit.

29 KUENZER, Acácia. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

30 CORTELLA, Mário Sérgio. Conclusão geral. In: CASALI, Alípio et al. Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC, 1997. p. 277- 281.

31 GRAJEW, Oded. Negócios e responsabilidade social. In: ESTEVES, S. (Org.) O dragão e a borboleta: sustentabilidade e responsabilidade social nos negócios. São Paulo: Axis Mundi, 2000. p. 39.

32 ASHLEY, Patrícia Almeida. A consistência entre discurso e prática. In: Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social: responsabilidade social das empresas. A contribuição das universidades. São Paulo: Peirópolis, 2002. p.11.

33 GRAJEW, Oded. (2000) op. cit., p. 44.

34 INSTITUTO ETHOS. O que as empresas podem fazer pela educação. São Paulo: Cenpec/Instituto Ethos, 1999. p.13.

35 Id. *ibid.*, p. 59.

36 Id. *ibid.*, p. 59.

37 ABBUD, Lia Regina. Educação nas empresas. Folha de São Paulo, 07, dez, 1997, Caderno Cotidiano, p.1-3,

38 Id. *ibid.*, p. 3.

## RESUMEN

Rosa Elisa Mirra Barone; Maria Rita Aprile. Educación formal en las empresas: un desafío para los diferentes protagonistas.

Aborda la presencia de las acciones de educación formal en el ámbito de las empresas brasileñas mostrando su importancia como una de las condiciones para la definición de estándares de empleabilidad y competitividad. Para esto, se destaca el peso de las demandas originadas en el mundo del trabajo como base para la definición de programas y proyectos que tienen como objetivo ampliar la escolaridad de la fuerza de trabajo, factor fundamental para el desarrollo de las nuevas calificaciones y competencias profesionales requeridas.

Palabras clave: Educación; Trabajo; Educación en la empresa; Educación de jóvenes y adultos; Responsabilidad social.

# SÃO PAULO COMO CIDADE DE SERVIÇOS E O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DA HOTELARIA

Rosemary Roggero\*

Flávia Calabrez\*\*

Abstract

This article presents data and information to demonstrate that São Paulo has become consolidated as a services city in this new stage of world capitalism, undergoing a process similar to other important cities throughout the world. It deals with the hotel business, one of the fastest-growing sectors in tertiary activities, especially from the 1990s on. It analyzes professionalization in this field, what kind of people is being attracted to it, what type of education is being offered, and what challenges this movement poses to the labor market and workers.

Keywords: Services; São Paulo; Hotel Business; Vocational Training

## INTRODUÇÃO

Diante de consideráveis mudanças no cenário mundial, com a concentração de numerosos investimentos, sobretudo no setor de serviços, e exigências cada vez maiores por parte dos grupos sociais que deles usufruem, a área hoteleira tende a refletir diretamente o contexto contemporâneo, por ser uma atividade que envolve processos complexos, cuja estrutura envolve questões históricas, políticas, sociais, culturais, urbanas, econômicas, financeiras e de mercado.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é identificar as mudanças relacionadas ao movimento do capitalismo, no âmbito do setor de serviços, que afetam a composição das cidades e que vêm alterando particularmente o cenário da hotelaria paulistana, a partir da década de 1990, relacionando-as às políticas de formação profissional que acompanham tal movimento.

## MUDANÇAS NO CENÁRIO MUNDIAL: O FENÔMENO DA GLOBALIZAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA SOBRE A CIDADE

A globalização, entendida como o aumento da interdependência entre países e regiões, atinge toda a população mundial, porque influencia e age sobre o homem, transformando-o, ainda que esse processo se dê de forma bastante diversa, contraditória e heteronômica.

Para compreender como esse fenômeno vem alterando inúmeros aspectos relacionados aos grandes centros urbanos e como esta mudança afeta o setor de serviços, em especial os de hotelaria, na cidade de São Paulo, valemo-nos de concepções como as de Vessentini<sup>1</sup>, Scalzaretto<sup>2</sup>, Santos<sup>3</sup> e Castels<sup>4</sup>, que permitem uma abordagem de caráter histórico-social articuladora do panorama sobre o qual nos debruçamos. Vessentini<sup>5</sup> destaca que, com o fim da União Soviética e, conseqüentemente, da Guerra Fria, países capitalistas como os Estados Unidos investiram na atuação de empresas na porção oriental do mundo, contribuindo para a expansão do sistema e o início de uma nova etapa da globalização, com a retomada de centros econômicos mundiais.

Esse investimento não se dá sem contradições, como apontam os estudos de Santos<sup>6</sup>, que revelam haver uma complexidade muito maior no atual movimento do capitalismo contemporâneo do que as perspectivas econômico-financeiras poderiam sugerir, afetando o próprio contrato social e as relações político-culturais intra e inter-nações.

Castels<sup>7</sup> ressalta que a criação da Internet na década de 1960, embora de início voltada para ações estratégicas do governo norte-americano, possibilitou traçar os primeiros passos rumo à era da informação, acrescentando novos paradigmas tecnológicos às relações interculturais, cujo objetivo primeiro foi a integração da economia global.

Scalzaretto<sup>8</sup> afirma que a expansão de multinacionais após a Segunda Guerra pôs a economia mundial num processo de interdependência, a qual supõe o reforço crescente dos laços comerciais, econômicos e políticos entre países – procedimento intrinsecamente associado a uma aceleração do tempo, fomentando a

competitividade, com o aumento de conflitos de toda ordem entre empresas e países. Tais conflitos tendem a exigir novos patamares de diálogo e negociação intersetorial.

Esses olhares não são neutros e ressaltam pontos críticos do processo, ainda que também seja perceptível que a globalização trouxe uma série de vantagens, como por exemplo a inovação tecnológica e a abertura das fronteiras econômicas, que permite (embora não garanta) um up grade nas condições de vida das populações. Ainda assim, não impediu que os problemas sociais se tornassem mais evidentes. O aumento das desigualdades, a concentração de renda nas mãos de poucos, a xenofobia crescente, o uso da mão-de-obra infantil, o aumento da massificação e um novo patamar de alienação política são alguns deles.

Como assinala Castells<sup>9</sup>, embora com muitas contradições, a globalização tem proporcionado uma reestruturação significativa do modelo capitalista, a partir da década de 1980. As tecnologias de informação têm sido responsáveis por alterações na sociedade, referentes a produção, experiência e poder, cujas relações são difundidas através de afinidades entre estruturas sociais, que remodelam o comportamento coletivo.

Por outro lado, a criação de blocos econômicos, que ampliam as trocas comerciais entre os países membros e outras partes do mundo, faz com que moedas e economias se tornem interdependentes e produtos e serviços tendam a tornarem-se mais globais, objetivando a implementação da comercialização onde possível, seja diretamente ou através de redes que operam no mercado mundial.

Stephen Cohen, citado por Castells<sup>10</sup>, ressalta que a economia ainda não é global, pois os mercados não estão totalmente integrados, os fluxos de capital são limitados e a mão-de-obra perde sua mobilidade devido à xenofobia. Talvez por isso, Chesnais<sup>11</sup> prefira denominar o movimento do capitalismo contemporâneo como mundialização. Ainda assim, esse movimento visa à escala global de maneira que formas de trabalho e costumes se tornam homogêneos, influenciados por uma estrutura econômica, política e cultural similar. Com isso, conforme destaca Ianni, “o envolvimento de aspectos tais como direitos humanos, preservação ambiental, saúde, educação, meios de comunicação de massa, narcotráfico e dívida externa, que antes pareciam nacionais se revelam internacionais, relativos à harmonia da sociedade global”<sup>12</sup> – ainda que essa harmonia pareça longe de ser alcançada.

A economia globalizada volta-se ao gerenciamento de atividades interligadas, geradas a partir de centros, papel exercido, por exemplo, pelas multinacionais. Esse processo caracteriza mudanças relevantes relacionadas às cidades, entendidas como locais de concentração de serviços e informação como Nova Iorque, Tóquio, Londres, Seul, Los Angeles e São Paulo. De acordo com pesquisa de Moreno<sup>13</sup>, Nova Iorque, por exemplo, em 1950, era a única metrópole do planeta com mais de 10 milhões de habitantes. Hoje, das 24 cidades mais importantes, 19 se localizam nos chamados países em desenvolvimento, como São Paulo.

## CIDADES: CRESCIMENTO ECONÔMICO X DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Através da história, pode-se perceber que as cidades sempre tiveram grande importância, pois concentram pessoas, promovem o desenvolvimento e servem como abrigo contra inimigos, desde o tempo em que muitas delas eram cercadas por muralhas. Rolnik<sup>14</sup> destaca o exemplo de Gênova, na Itália, que, em meados do século XVI, concentrou grande parte das movimentações financeiras do comércio do Mediterrâneo, disseminando o conceito de cidade-banco, dando início ao processo de concentração de serviços e divisão de tarefas como ocorre atualmente.

As cidades, principalmente as de grande porte, são organismos vivos porque incorporam a cultura e a história de uma civilização, e se modificam com as transformações sociais, culturais e históricas. Segundo o geógrafo Milton Santos (apud Moreno<sup>15</sup>), “... as cidades são apenas a manifestação representativa da civilização que adotamos”.

Por meio do desenvolvimento tecnológico, as cidades, antes pólos de concentração industrial, com grandes aglomerações populacionais e mão-de-obra pouco qualificada, passam a ser palcos de um novo processo de urbanização, em que conhecimento e tecnologias ligadas à circulação e ao tratamento da informação são as principais ferramentas no mercado de trabalho.

Nesse contexto, a terciarização consolida-se não somente nos serviços tradicionais como comércio, transportes e comunicação, mas também em setores considerados avançados, que se estabelecem em torno do lazer e da cultura. Assim, surgem hotéis, restaurantes e espaços voltados ao entretenimento em geral. Com essa nova estrutura, segundo Préteceille (apud Ribeiro; Santos Júnior<sup>16</sup>), observa-se uma transformação no mercado de trabalho, com a diminuição das categorias médias, entre as quais se encontram os operários qualificados, e o crescimento das categorias superiores ligadas ao conjunto das atividades terciárias dominantes, como finanças e serviços em geral. Assim, as metrópoles passam a concentrar cada vez mais

serviços, impulsionando a economia.

A nova cidade é responsável pela ligação entre as novas tendências da globalização, exercendo papel cada vez mais influenciador sobre as demais regiões. Na medida em que adquire mais conhecimento, a população se atualiza e define novas necessidades, passando a exigir melhorias no lugar em que vive. Assim, não só a cidade se redimensiona, mas também suas características como habitação, transportes, serviços, entre outras, que contemplam as relações sociopolíticas em geral.

Entretanto, esse movimento não se dá sem contradições. No que se refere aos empregos, por exemplo, atualmente, a tendência é a mobilidade com a conseqüente dispersão dos locais de trabalho, permeados pelo desemprego estrutural em alguns setores e pouca oferta noutros, acompanhada de problemas relativos à qualificação profissional dos trabalhadores disponíveis no mercado. Isso promove o surgimento de diferentes formas de residir que vêm se desenvolvendo para atender a essa nova necessidade, como hotéis, flats e apart-hotéis, por um lado, enquanto também cresce o número dos sem-teto, demandando ações governamentais de enfrentamento da miséria, por outro.

Essa informação também permite pensar quão paradoxal é a questão da xenofobia ao se tratar do desenvolvimento do setor turístico-hoteleiro, principalmente em cidades que contam com amplo fluxo de estrangeiros para o incremento do setor, e quão complexa se torna a questão da segurança. Esses temas têm sido bastante debatidos, sobretudo após o ataque terrorista ao World Trade Center, em Nova Iorque, e de mais ataques que ocorreram no mundo, sejam eles de proporções locais ou globais. Os acessos de indivíduos de certas nacionalidades a determinados países tornaram-se muito restritos, em função do terrorismo internacional, mas o medo também acirra os problemas de convivência em nível local, como se vê nas chacinas de moradores de rua, em São Paulo.

Outro fenômeno desse processo de mudança refere-se às migrações internas. O preconceito associa à figura do migrante fatores como o aumento do desemprego e da violência, visto que grande parte dessa população instalase na periferia das grandes cidades, em condições pouco favoráveis.

Para Boaventura de Souza Santos<sup>17</sup>, em seu estudo sobre o contrato social da modernidade, vive-se atualmente em um cenário de imposições, determinadas pelo contexto socioeconômico capitalista, que formula regras, modificando todo um quadro de relações, em que somente objetos de interesse típicos da lógica do capital fazem parte do contrato.

Assim, culturas e processos locais passam a depender de processos globais, intermediados por espaços globais que permitem a máxima agregação de interesses dominantes da lógica capitalista. Por esse motivo, impõe-se um tipo de contrato social cujas regras de inclusão e exclusão são ditadas pelas nações de capitalismo central. Nessa perspectiva, uma suposta mobilidade social é marcada por antinomias representadas por países atuantes em prol de si mesmos, fomentando uma solidariedade entre iguais, que formam ilhas de inclusão, as quais normalizam e legitimam sofisticados processos de exclusão dos diferentes, sob qualquer pretexto ou critério, não se limitando a aspectos sociais e culturais: índices de desempenho financeiro, como PIB, estabilidade econômica e controle da inflação são alguns dos fatores considerados nos processos de inclusão/ exclusão, assim como, na outra ponta, os padrões de consumo possível também são adotados como critérios.

De acordo com matéria publicada pela Revista Exame<sup>18</sup>, no contexto atual da globalização, a cidade de São Paulo surge como mercado regional emergente, juntamente com a Cidade do México e Taipei. A cidade de São Paulo, segundo a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados Estatísticos (Seade)<sup>19</sup> conta com um PIB de 47 bilhões de dólares. Seus investimentos nas áreas de telecomunicações e hospedagem são altos: 35 milhões de dólares foram investidos para cabear e operar fibras ópticas apenas na região da Avenida Berrini, zona Oeste da cidade, pela MetroRed Telecomunicações.

Além desses números, que servem como referência para estabelecer aspectos comuns, outra característica observada em cidades de grande porte é o marketing utilizado como principal instrumento de divulgação, desenhando o conceito de cidade-mercadoria. Esse recurso é bastante influente na cultura, pois a venda do produto cidade é realizada por meio de imagens fabricadas leais à marca e ao consumo de determinados geradores de status, tornando a cultura local sinônimo de griffe, objetivando o prestígio de seus consumidores. Os grandes centros metropolitanos agregam valor às suas características ao oferecer status social a quem trabalha e habita neles.

Com essas peculiaridades, o crescimento urbano revela uma filosofia de mercado: a cidade ideal para atrair capital. A especulação imobiliária decorre desse critério. Assim, a concorrência entre os diferentes usos dos possíveis espaços leva a uma apropriação cada vez mais acirrada de lugares mais valorizados e bem atendidos, normalmente procurados por categorias que fornecem maior lucro, como serviços e funções financeiras. Assim sendo, a cidade procura se adaptar às novas mudanças, enfatizando a predominância do terciário na nova fase capitalista.

Um exemplo de adaptação, apresentado por Moreno<sup>20</sup>, é a cidade de Baltimore, nos EUA, outrora palco de manifestações e motins racistas, que se transformou em grande centro urbano através da promoção da vizinhança e de seu perfil de diversidade étnica. Um avanço propiciado pelas feiras étnicas foi o aumento de turistas na cidade, principalmente no centro, que passou por profunda reurbanização, tornando-se atrativo com grandes construções e áreas destinadas ao lazer.

Mudanças na cidade podem ser observadas sob diversos aspectos. Préteceille (apud Ribeiro; Santos Júnior<sup>21</sup>) afirma que, com o processo global, algumas culturas tendem a perder suas características, tornando-se de certa forma homogêneas. A arquitetura ilustra esse fenômeno, com a implementação de grandes e imponentes construções que, de alguma maneira, traduzem o conceito capitalista fortemente presente. Como dito antes, o marketing também possui papel influenciador nesse processo, pois transforma características típicas de uma cidade que se sobrepõem aos movimentos históricosociais. Nesse sentido, é relevante observar que a transformação dos atrativos turísticos nem sempre está em conformidade com a cultura local e, muitas vezes, encobre tensões e conflitos, ao mesmo tempo em que se usam muitos espelhos para refletir o externo, como que evitando a interioridade e massificando uma suposta subjetividade.

Nesse processo, Peter Hall (apud Arantes<sup>22</sup>) aponta que, a partir da década de 70, as cidades passaram a ser máquinas de produzir riquezas, fazendo com que o urbanista passasse de planejador a empreendedor, encorajando o crescimento desenfreado e deixando para segundo plano o planejamento urbano.

Como consequência desse processo tem-se o esvaziamento de áreas centrais, com a degradação de espaços de lazer e convivência como praças, substituídas por shopping-centers, mais adequados às necessidades provocadas pelo novo modo de vida. Outro ponto observado pelo arquiteto Jorge Wilhelm (citado por Arantes<sup>23</sup>) são as formações de ilhas de bem-estar – os condomínios fechados – circundadas por hordas de excluídos. A principal decorrência desse fenômeno é a elitização de determinadas regiões, segmentando cidades, de acordo com seu padrão de consumo. Para Santos<sup>24</sup> a formação dessas ilhas é parte de um processo fascista de sociabilidade, pois promove um apartheid social, cuja divisão se dá entre zonas selvagens e zonas civilizadas, que se fecham em si mesmas, criando novas formas de segregação urbana.

A construção de obras e monumentos com o objetivo de torná-los símbolos para a cidade é recurso comum, como se vê no Teatro da Ópera, em Sidney (Austrália); no Museu Guggenheim de Bilbao (Espanha) e, mais recentemente, na construção de igrejas com materiais de alta tecnologia e design contemporâneo em Roma (Itália) e em Munique (Alemanha), que se pautam pela lógica das assinaturas de arquitetos famosos.

A cidade como mercadoria necessita que se adotem estratégias de marketing, que se estude de que modo a imagem da cidade é divulgada àqueles que a compram. Por isso, o marketing possui papel influenciador no planejamento urbano. Centros de convenções, parques industriais e tecnológicos, comércio, assessoramento a investidores, hotéis de luxo, são características de uma cidade vendável. Com todas essas características, constata-se que os grandes centros urbanos estão submetidos às mesmas questões e desafios de grandes empresas.

O termo cidade-global foi utilizado por Saskia Sassen<sup>25</sup> no início dos anos 1990, a partir da análise das mudanças sofridas por metrópoles como Nova Iorque, Londres e Tóquio, para adaptação às novas dinâmicas da economia globalizada. Observou, então, que essas cidades se constituem como organismos que se voltam a uma economia predominantemente de serviços, envolvendo número significativo de empresas transnacionais, vasta rede hoteleira, modernos aeroportos e bolsas de valores de importância internacional, configurando uma ampla rede de serviços que se interconectam.

Com isso, verifica-se que a tendência dos grandes centros urbanos fundamenta-se na reconstrução da multifuncionalidade, fenômeno proveniente do aprofundamento da divisão do trabalho, acarretando maior flexibilidade para a cidade. A cidade multifuncional torna-se o centro de coordenação, controle e prestação de serviços, concentrando funções de comando e espaços de produção industrial.

Cidades do continente asiático, como Bangkok e Kuala-Lumpur, têm passado por intensa atividade imobiliária e vivenciam a construção de grandes edifícios empresariais, impulsionados pela crise na economia japonesa. Para Harvey<sup>26</sup>, esses investimentos decorrem da crise de superprodução, em que capitais são transferidos para o setor imobiliário com a finalidade de maximizar recursos ociosos. Já para Ferreira<sup>27</sup>, altos investimentos imobiliários foram decisivos para a consolidação de metrópoles como Houston que, em meados da década de 1980, foi financiada especialmente por meio de capitais locais e externos, favorecidos pela abertura de mercados.

Cidades como Londres, Paris, Nova Iorque e Boston, por exemplo, tiveram seus centros abandonados em decorrência do crescimento de zonas periféricas e de investimentos em outras áreas urbanas. Com a revitalização das áreas centrais, através de estudos de reurbanização baseados, sobretudo, em planos diretores e leis de zoneamento, que proliferaram no mundo entre as décadas de 50 e 70 do século XX, essas

metrópoles passaram a centros de turismo cultural.

O grande investimento conjunto entre reurbanização das áreas centrais e investimento em cultura foi primordial para o desenvolvimento desse segmento turístico, essencialmente centrado em teatros, cinemas, museus, bibliotecas, espaços arquitetônicos e gastronômicos, típico de grandes metrópoles de classe mundial. Há que se considerar, nesse ponto, o estudo de Almeida<sup>28</sup> para quem o turismo cultural é o que mais se aproxima da combinação ideal de criação de empregos e geração de renda.

Barcelona, uma das mais antigas cidades da região da Catalunha, é conhecida por seu vasto patrimônio cultural e arquitetônico. Considerada atualmente a cidade mais cosmopolita da Espanha, centro econômico da região, Barcelona encontrou-se durante muito tempo esquecida, devido à falta de investimentos, sobretudo por possuir perfil conservador. Como destaca Moreno<sup>29</sup>, com os jogos olímpicos, a metrópole viu a oportunidade de se modernizar, inserindo-se no contexto mundial das grandes cidades, com imponentes construções e amplo investimento em lazer e cultura.

Para Arantes<sup>30</sup>, ainda que a estratégia de marketing tenha sido eficaz, a reconstrução não levou em conta aspectos importantes como a concentração espacial de poder e riqueza, contribuindo – isso sim – para a consolidação da fragmentação urbana. Considerando esses aspectos, observa-se a crescente competitividade entre cidades por investimentos de capital, tecnologia de ponta, finanças e geração de novos negócios, fazendo destas grandes cenários econômicos que se enquadram à nova ordem urbana, caracterizada sobretudo pelo poderio econômico e tecnologia da informação, mas repleta de formas perversas de exclusão social.

Um exemplo recente de mudança e competitividade global é observado na China, nação com 1,3 bilhão de habitantes que cresceu muito economicamente nos últimos vinte anos. Segundo dados do banco de investimentos americano Goldman Sachs, a previsão é que a nação chinesa se torne a mais forte economia global do planeta por volta do ano de 2040. Alcântara<sup>31</sup> analisa que parte desse sucesso se deve, principalmente, a importantes investimentos externos, grande potencial de exportação e numeroso mercado consumidor interno. Ainda assim, embora o país venha se destacando economicamente, o mesmo não ocorre no setor social em que grande parte da população menos favorecida sofre com o nível de desigualdade bastante alto. Um dos motivos que contribuem para esse cenário é a mão-de-obra quase escrava, sem quaisquer garantias ou benefícios sociais, ainda característica da nação chinesa.

Nos Estados Unidos, em uma tentativa de desenvolver zonas periféricas, criaram-se as edge cities, polarizações de comércio, emprego, serviços e lazer para tornar essas áreas menos dependentes dos centros, melhorando a qualidade de vida da população local. Desse modo, a cidade torna-se ponto de referência para teoricamente satisfazer mais as necessidades de seus visitantes que dos residentes. Embora nem toda cidade seja perfeita, sua função é acolher e promover o bem-estar de seus cidadãos. Nem sempre isso ocorre.

## SÃO PAULO: CIDADE DE SERVIÇOS

Inserida no contexto de cidade mundial, São Paulo iniciou seu processo de inclusão na era dos serviços e caminha rumo ao desenvolvimento, mas ainda se depara com graves problemas urbanos, econômicos e sociais, como os descritos anteriormente.

A influência do sistema global é visível. São Paulo concentra grandes empresas multinacionais, centros financeiros, comerciais e tecnológicos ligados sobretudo à circulação e ao tratamento da informação. Além disso, conta com ampla oferta em matéria de hotéis, cinemas, teatros, museus, centros culturais e universidades em franca expansão.

O início desse fenômeno deve-se à abertura do país à entrada de capital estrangeiro durante a década de 1950, no governo de Juscelino Kubitschek. Seu governo caracterizou-se também pela implantação de indústrias pesadas, destinadas à produção de bens de consumo. Nessa época, a cidade de São Paulo passou a concentrar atributos importantes como a presença de indústrias, comércio varejista, rede de transportes considerável, bancos, além de grande número de estrangeiros, que contribuíram para o ar cosmopolita da cidade. Embora o termo globalização ainda não fosse disseminado, a partir desse período passou-se a observar, em São Paulo, características que logo a transformariam em metrópole.

Com o crescimento, São Paulo viveu acentuada concentração demográfica e sua economia, de acordo com Arruda<sup>32</sup>, era “responsável pela autosuficiência do país em produtos perecíveis e semiduráveis de consumo”. Nesse período, verificou-se também a intensificação da presença de indústrias estrangeiras que, em 1960, já representavam metade do capital industrial na cidade. Com isso, regiões próximas à capital passaram a integrar a chamada Grande São Paulo.

Sobretudo na década de 1970, São Paulo concentrou as atividades produtivas e de capital do país, tornando-se

epicentro de demanda de energia, ligações rodoviárias, centros de telecomunicações e grande número de empregos no setor de serviços, além de divulgar os padrões de consumo para as demais regiões.

Durante a década de 1980, com o grande crescimento urbano, a metrópole sofreu com o empobrecimento de suas áreas centrais, à medida que áreas periféricas e bairros de classe média e alta cresciam aceleradamente. Isso fez surgir cortiços no centro e causou rápido desenvolvimento de bairros-dormitório, localizados em regiões periféricas, com altas taxas de crescimento demográfico.

Nesse momento, também se passou a verificar a terciarização crescente, decorrente de novas formas de organização produtiva, em que o trabalho qualificado, sobretudo o intelectual, tornou-se bastante valorizado.

De acordo com Rolnik<sup>33</sup>, entre 1977 e 1987, o aumento de empregos no setor terciário atingiu 54%. No ano de 2003, o índice registrado pela fundação Seade foi de 52%.

Um dos fatores relevantes para o desenvolvimento do setor terciário foi o surgimento de empreendimentos corporativos e comerciais de grande porte como os shopping-centers, responsáveis pela concentração de serviços diversificados, como hipermercados, grandes varejistas de material de construção, material de escritório, e lazer.

Para Moreno<sup>34</sup>, ainda que tenha se tornado mais lento, esse processo é significativo, pois a cidade ainda registra grande número de investimentos e é um mercado rentável e promissor para os que aqui concentram seus recursos.

No setor industrial, a cidade sofreu uma reestruturação produtiva, focada na especialização de funções. Com a abertura de empresas privadas e multinacionais, a economia passou a centrar-se definitivamente no setor terciário, fazendo com que várias indústrias migrassem para o interior do Estado, possibilitando a expansão e desenvolvimento de regiões próximas, tais como Campinas e São José dos Campos, formando pólos tecnológicos.

Segundo dados do IBGE do ano de 2000, a área metropolitana de São Paulo ocupa 1.525 km<sup>2</sup> e conta com uma população de 10.405.867 milhões de habitantes. Possui uma renda per capita de 4.708 dólares e ostenta um PIB de 47 bilhões de dólares. Considerando os 39 municípios da região metropolitana, são 17,2 milhões de pessoas – o quarto maior aglomerado urbano do mundo.

Com o investimento no setor terciário surgiram serviços ultra-especializados, como os ligados à tecnologia da informação, que requerem mão-de-obra altamente capacitada. Outro ponto importante decorre dos altos investimentos em escritórios corporativos, que mesclam negócios, serviços e cultura. Como exemplo desses espaços culturais pode-se citar o Instituto Tomie Ohtake, complexo cultural que abriga dois edifícios de escritórios, um centro de convenções e um centro cultural com oito salas de exposição, cinco ateliês, dois teatros e um hall com restaurantes e cafés.

A vida cultural é outro ponto significativo para se entender o caráter de uma cidade global. Com uma rica variedade étnica, a cultura se diversifica e se dissemina pela cidade. O grande número de museus, exposições, eventos, feiras, festivais e peças de teatro reforça a inserção de São Paulo nesse perfil de cidade global: de acordo com dados divulgados pelo Governo do Estado de São Paulo, estima-se que a capital paulista seja a terceira maior cidade italiana do mundo, a maior cidade japonesa fora do Japão, a terceira maior cidade libanesa fora do Líbano, a maior cidade portuguesa fora de Portugal e a maior cidade espanhola fora da Espanha. A mistura de raças, etnias e culturas se acentuou com o tempo e vem marcando profundamente a vida cultural, social e econômica da cidade.

Ao mesmo tempo que concentra empresas em regiões valorizadas, tecnologia de informação e diversificação de atividades terciárias, São Paulo é a via de contato direto com o mercado internacional, fazendo com que cidades menores se subordinem a ela, que passa a ser um pólo de integração econômica, cultural e social.

A cidade de São Paulo, como toda grande metrópole, sofre com problemas típicos do sistema global, pois ao mesmo tempo em que se integra com o mundo, contribui para o isolamento das camadas menos favorecidas, contribuindo para o aumento das desigualdades. Com isso, o que se observa são as formações cada vez mais intensas das chamadas ilhas de bem-estar, ou cidades-condomínio, em que a camada privilegiada da população passa a se abrigar, na tentativa de fugir dos problemas próprios das grandes cidades como, por exemplo, o aumento da violência.

Essa dicotomia é um dos maiores dilemas do mundo moderno. Equilibrar isso tem se mostrado um desafio cada vez maior.

Panorama da hotelaria paulistana: conceitos, tendências e reestruturação do setor de serviços

Pérez<sup>35</sup> aponta que na Idade Moderna, com a invenção da máquina a vapor, o aparecimento da estrada de ferro e mais facilidade de locomoção, centros turísticos foram criados, favorecendo um maior deslocamento de pessoas. Nesse período nasceram os primeiros edifícios de hospedagem, denominados hotéis. Porém, no

século XX, com o desenvolvimento das sociedades de consumo e o crescimento econômico, hotéis se multiplicaram juntamente com os centros urbanos, generalizando-se, sobretudo nos Estados Unidos, com as grandes redes. Por essa razão pode-se dizer que a hotelaria sempre foi uma atividade global. No atual contexto, com o aumento da interdependência entre países, a cidade de São Paulo firma-se entre as principais metrópoles mundiais, agregando aspectos e tendências características desse novo processo.

Frente às mudanças dos últimos anos, referentes à reestruturação do setor de serviços, e diante das novas exigências de mercado, o segmento hoteleiro da cidade vem incorporando conceitos e tendências dos segmentos turístico e econômico.

As principais fontes de informação sobre esse fenômeno são artigos publicados em jornais, como Folha de São Paulo e Estado de São Paulo, revistas especializadas como Hotelnews, periódicos como Gazeta Mercantil e sites na Internet de consultorias como BSH, HIA, entre outros, em consequência da carência de dados relevantes em literatura especializada, específica sobre o setor.

São Paulo consolidou-se como segunda maior cidade da América Latina ao buscar incorporar-se no atual movimento da globalização. De acordo com dados publicados no site da Prefeitura da Cidade de São Paulo<sup>36</sup>, trata-se da quarta maior cidade do mundo e a maior da América do Sul, com o maior PIB do país. É o grande centro de decisões empresariais do continente sul-americano e a maior porta de entrada do país no segmento de turismo de negócios. Como principal centro econômico e financeiro do país é o mais importante segmento da demanda por hospedagem.

Diante desse movimento, durante a década de 1980 a hotelaria paulistana viveu diversas crises, provocadas principalmente pela mudança de perfil econômico gerada pelo deslocamento de indústrias para o interior do Estado, devido à carência de áreas na cidade para implantação, especulação imobiliária e, especialmente, por conta dos subsídios oferecidos pelas cidades interioranas. Nesse período a Região Metropolitana de São Paulo registrou forte queda de produção com elevadas taxas de desemprego. Segundo dados publicados no jornal Folha de São Paulo<sup>37</sup>, “A cidade passou por uma recessão no setor da indústria chegando a demitir mais de 170 mil funcionários no primeiro semestre de 1990”.

Apesar da crise econômica internacional, adoção de políticas para o controle da inflação no país, que desencadearam retenções de capital, e déficit público, muitos empreendimentos hoteleiros, em fase de projeto nos anos anteriores, se consolidaram, sobretudo no segmento de alto luxo: segundo o Panorama Setorial da Gazeta Mercantil de 1999, nos anos 1990, com a introdução do plano Real, observou-se o surgimento de grandes construções hoteleiras, ligadas a importantes redes internacionais, que iniciaram investimentos no Brasil em meados da década de 1970, estimuladas sobretudo pelo acirramento da concorrência, o crescimento da economia, a facilidade de financiamentos e a transformação do país, em especial da cidade de São Paulo, em pólo de viagens de negócios internacionais.

A vinda das redes hoteleiras internacionais foi decorrente não só da melhoria de índices econômicos, tais como controle inflacionário, baixa taxa de juros e desenvolvimento do setor de serviços. De modo geral, sua expansão no mundo se deu em razão da exploração da complementaridade entre serviços de hospedagem e transporte. Por esse motivo, a década de 1970 foi cenário de aquisições de estabelecimentos hoteleiros por parte de grandes companhias aéreas. Diante desse panorama podem-se citar alguns exemplos, como o da American Airlines, fundadora da rede American Hotels, a Air France, dos hotéis Méridien, e no Brasil a Varig, que adquiriu a rede Tropical.<sup>38</sup>

Com a especulação imobiliária, maiores facilidades de investimento e disponibilidade de infra-estrutura, muitos escritórios deixaram a região central para se estabelecerem ao longo da Avenida Paulista, fazendo desta o novo centro financeiro da metrópole. Impulsionada pelo desenvolvimento econômico-financeiro, a cidade passou a concentrar grande parte das atividades no setor de serviços. Segundo a Fundação Seade, no ano de 1995 São Paulo recebeu 79530 novos negócios na área de serviços e 37.480 na área industrial<sup>39</sup>. Diante desses fatores, os estabelecimentos hoteleiros passaram a se concentrar em logradouros próximos, com facilidades de acesso, favorecendo novos empreendimentos, sobretudo escritórios financeiros e corporativos, que se foram localizando nessa nova porção da cidade. Hotéis de alto luxo como Maksoud Plaza, Transamérica e Caesar Park, já consolidados na capital, começaram a dividir mercado com novos empreendimentos, tais como Inter-Continental, Meliá e Renaissance.

De acordo com Marino<sup>40</sup>, no contexto mundial, sobretudo nos Estados Unidos, com a retomada de crescimento econômico, o incentivo ao mercado imobiliário de hotéis foi propiciado pelo surgimento de novas empresas, provenientes de fusões entre hoteleiros locais e grupos investidores. Fortalecidos, trataram de explorar novos nichos de mercado, por meio de atuações regionais e independentes. Em São Paulo esse fenômeno ocorreu especialmente com relação a flats e a segmentos de alto luxo, visando à exploração do turismo de negócios, bastante aquecido com o barateamento de passagens aéreas e a promoção de feiras e



eventos de grande porte.

Até meados de 1994 a hotelaria brasileira registrou substanciais investimentos de capital. Com a pouca movimentação da oferta, qualquer mudança na demanda ocasionava aceitação pelo mercado, mediante incremento de tarifas. A participação em negócios de baixo risco e longo prazo era o principal alvo dos investidores<sup>41</sup>.

Além disso, segundo Marino<sup>42</sup>, em editorial publicado no site da BSH International<sup>43</sup>, outra característica marcante, gerada a partir da introdução de redes hoteleiras internacionais, se deu com relação ao modo particular de administração desses empreendimentos, que introduziu novos padrões de gestão para praticamente todas as áreas, como gerência, marketing, vendas, finanças e recursos humanos. Outro ponto importante se deve ao estabelecimento de novos padrões de concorrência e reorganização no setor.

Nos anos 1990, a economia do país voltou a crescer e registrou bons índices. De acordo com matéria publicada no jornal Diário do Comércio <sup>44</sup> o PIB brasileiro, por exemplo, chegou à soma dos 600 bilhões de dólares, atraindo investimentos estrangeiros. Empresas ligadas ao entretenimento, assim como a chegada de outras companhias aéreas internacionais, trouxeram a ampliação de rotas. Mudanças no mercado de trabalho também foram registradas, especialmente referentes à demanda por profissionais qualificados nos grandes centros. Com isso, a indústria hoteleira foi impulsionada e o setor de serviços, de maneira geral, foi se reformulando para atender as exigências do atual cenário.

Com a saturação de espaço físico no eixo da Avenida Paulista, a concentração de escritórios de grandes empresas multinacionais fez emergir outros pólos comerciais, financeiros e empresariais nas regiões do Ibirapuera, Itaim Bibi, Vila Olímpia, e Brooklin (neste destacando-se a Avenida Luiz Carlos Berrini, que conta atualmente com hotéis das redes Blue Tree, Sol Meliá, Hyatt e Hilton).

Aproveitando-se da forte demanda e de uma situação econômica favorável, hotéis de luxo na capital chegaram a registrar os maiores preços de diárias do mundo. No ano de 1998, período em que a cotação do dólar equivalia ao valor do real, o preço médio da diária dos hotéis da cidade era de 300 dólares, valor superior à média das diárias cobradas em hotéis de Nova Iorque, Paris e Londres<sup>45</sup>.

Outro fator que colaborou para a ampliação hoteleira na capital foi a expansão de operadoras internacionais no país, ligadas ao setor de serviços em geral, como bancos, consultorias e, especialmente, telefonia, que passaram a promover a cidade como principal destino para executivos. Entre os impactos da entrada dessas operadoras observam-se a diversificação de serviços de hospedagem oferecidos, sobretudo nos hotéis de luxo, e o aumento, embora ainda não significativo, da profissionalização no setor.

Segmentos hoteleiros diversificados, como hotéis de trânsito, localizados próximo aos aeroportos, como o Internacional de Guarulhos e o de Congonhas, também são empreendimentos marcantes durante esse período. Tais construções visavam a atender a demanda gerada pelos aeroportos, formada por passageiros em trânsito, tripulações e executivos.

Verifica-se, ainda, o surgimento de hotéis em áreas distintas da cidade. Bairros como o da Casa Verde, na Zona Norte, e do Tatuapé, na Zona Leste, dotados de alta concentração de empreendimentos imobiliários, foram escolhidos para a construção de estabelecimentos hoteleiros, explorando e expandindo, assim, os limites da cidade.

Marino<sup>46</sup> aponta como outro importante fator a entrada de hotéis intermediários, normalmente voltados à expansão dos centros de convenções, que também cresceram bastante durante esse período. Espaços como ITM Expo, Centro de Exposições Imigrantes, Expo Center Norte e até mesmo a ampliação do Centro de Convenções do Anhembi, impulsionaram o investimento em hospedagem. Com isso, procurou-se atender um novo perfil de cliente, interessado exclusivamente em eventos e feiras, além de turistas em geral.

No ano de 2001, segundo Merguizzo<sup>47</sup>, a cidade contava com 360 hotéis, 89 flats e uma oferta de 26 mil apartamentos. Hotéis de alto luxo, como o Hilton Morumbi e o Grand Hyatt, somam-se a cerca de duas dezenas de empreendimentos semelhantes na capital. Em investimentos hoteleiros foram gastos, só no ano de 2003, perto de 1,5 bilhões de dólares. Com isso a capacidade de leitos na metrópole dobrou.

De acordo com investidores do setor, em matéria publicada na Revista Exame<sup>48</sup>, a principal explicação para esse boom hoteleiro se deve ao potencial da cidade para captar eventos e negócios e ao crescente fluxo de turistas desses segmentos. Estima-se que o número de viajantes a negócios na capital seja de cinco milhões por ano. Seguindo essa tendência, os flats também foram empreendimentos bastante impulsionados, aproveitando-se do fato de que, como estabelecimentos hoteleiros sem fins lucrativos (Condomínio), não estão vinculados à Embratur. No flat há o pool de locação, pelo qual o proprietário faz a opção de entregar o imóvel a um administrador, que pode ser uma empresa hoteleira, disponibilizando-o para aluguel. Dessa forma, toda a arrecadação referente aos apartamentos incluídos no pool é dividida por fração ideal.

Outra característica dos flats reside na configuração dos apartamentos e nas facilidades oferecidas. Esses

imóveis normalmente estão equipados com cozinha, porque surgiram inicialmente para atender a demanda de pessoas que vinham residir na cidade por períodos mais longos. Graças a essas peculiaridades, muitos empresários passaram a investir nesse tipo de empreendimento, ampliando o setor de hospedagem, com a administração de bandeiras hoteleiras.

De acordo com o Panorama Setorial da Gazeta Mercantil<sup>49</sup>, a utilização de flats como meio de hospedagem de curta duração esteve associada à insuficiência de investimentos hoteleiros ao longo da década de 1980, principalmente no segmento de hotéis intermediários.

Valendo-se desse desenvolvimento acelerado, segundo matéria da Revista Veja<sup>50</sup>, os hotéis econômicos surgiram para explorar novos nichos. Dotados de serviços restritos, quartos com dimensões mínimas e pequeno quadro de funcionários, esses estabelecimentos oferecem diárias mais baratas. Muitos desses empreendimentos são administrados por bandeiras hoteleiras, porém o investimento da construção é realizado por incorporadoras, fato que aumenta significativamente a velocidade de crescimento das edificações desse porte.

Porém, graças ao otimismo em investimentos da década de 1990, constata-se que a cidade possui, hoje, um superávit na área de hospedagem. Além disso, mesmo em períodos de alta sazonalidade, que ocorrem durante a semana, especialmente entre segunda e quinta-feira, muitos hotéis não atingem uma taxa de ocupação satisfatória, devido à grande oferta de leitos.

O volume de construções destinadas à hospedagem foi em parte propiciado pelo novo perfil de hóspede que se tornou bastante exigente, passando a solicitar serviços especializados e personalizados. Muitos desses hóspedes são estrangeiros, pertencem a grandes corporações e viajam sozinhos. Por isso, serviços e facilidades, como acesso a Internet, telefonia digital e business center, que agilizam e auxiliam o trabalho do hóspede, são hoje imprescindíveis para a consolidação de uma estadia, que dura em média de dois a três dias. Com os ataques terroristas de 11 de setembro de 2001, a indústria hoteleira paulistana sofreu grande impacto pois, além de crise no setor econômico, grande parcela de sua demanda constitui-se de estrangeiros. Com isso, o setor registrou baixíssima taxa de ocupação: de acordo com dados da Associação Brasileira da Indústria de Hotéis (ABIH, 2002)<sup>51</sup>, existiam cerca de 25.000 quartos na cidade, com uma taxa de ocupação em torno de 45%, bem diferente dos 70% registrados em anos anteriores.

Segundo levantamento da consultoria Deloitte; Touche<sup>52</sup>, em 2003, a taxa média de ocupação dos hotéis paulistanos de categorias quatro e cinco estrelas era de 47%, o segundo pior desempenho entre 30 cidades do mundo, só perdendo para Jerusalém, com 31,5%. Para essa consultoria, a crise foi desencadeada não somente por questões econômicas e políticas que afetaram o setor, mas também pela superoferta de hotéis e flats na capital.

Outro índice de medida de desempenho divulgado pela Deloitte; Touche<sup>53</sup> foi o relacionado à receita por apartamento disponível que, nos hotéis da cidade, atingiram o valor de 36 dólares. Em Tóquio, esse índice chegou a 151 dólares, o mais alto entre as cidades pesquisadas.

Segundo Nelson Baeta Neves<sup>54</sup>, presidente da ABIH, o perfil hoteleiro da cidade registra índices negativos devido à falta de planejamento. Fernandes; Rolli<sup>55</sup> aprofundam essa análise, apontando que a crise se estabeleceu em decorrência da carência de informações primordiais do mercado hoteleiro que possibilitassem a elaboração de projeções sistemáticas de investimento. Com o grande número de empreendimentos e investimentos no país, decorrentes da estabilidade econômica promovida pelo Plano Real, a oferta de hotéis cresceu além do razoável, ocasionando os baixos resultados. O autor<sup>56</sup> exemplifica com o caso de hotéis de grande porte pertencentes a cadeias internacionais, como o Hyatt, que registrou em 2003 uma taxa de ocupação entre 30 e 35%, uma das mais baixas do mundo. Na rede, normalmente se verificam taxas acima de 70%.

Diante desse quadro, comprova-se a importância de estabelecer políticas e campanhas eficazes de divulgação da cidade. São Paulo, como uma cidade global de serviços, concentradora de inúmeras

### Perfil do Turismo na Cidade de São Paulo<sup>58</sup>

6,5 milhões	É o número de visitantes que São Paulo recebe anualmente
38%	São Europeus
30%	São Americanos e Canadenses
2,24	Dias é o tempo médio de permanência
180	Dólares é o gasto médio de um turista de negócios
90	Dólares é o gasto diário de quem vem a lazer
57%	Vêm a negócios

características que podem ser exploradas para o turismo, necessita de um planejamento de marketing consistente, objetivando o desenvolvimento urbano, para sua definitiva inclusão no cenário das grandes cidades de classe mundial.

Mesmo com grande potencial, São Paulo ainda não atingiu níveis compatíveis de exploração turística, se comparada às demais metrópoles do mundo. Essas cidades se firmaram como núcleos turísticos devido a consistentes campanhas de divulgação, que normalmente destacam as peculiaridades histórico-culturais da região, seu cosmopolitismo e grau de modernização, atreladas a melhorias urbanas e estado de conservação. Em São Paulo, esse tipo de política vem sendo desenvolvido mais recentemente com o intuito de melhorar a captação não só de negócios e investimentos, mas também de estimular o turismo de lazer.

Segundo Merguizzo<sup>57</sup>, como principal estratégia de marketing, certos estabelecimentos hoteleiros vêm fazendo uso de promoções com a finalidade de estender a permanência do cliente tais como programas de incentivo, redução de tarifas e descontos. Serviços de programação cultural previamente formatada, divulgação de espaços culturais e de lazer, patrocínios de shows e peças teatrais também são outras formas de incentivo utilizadas. Embora haja um estímulo para o incremento do turismo de lazer, o grande perfil da metrópole ainda é o de negócios. Segundo dados de 2003<sup>59</sup>, o setor de feiras, exposições e convenções cresce 7% anuais.

De acordo com o site da SPCVB<sup>60</sup>, o turismo de negócios atrai 60% dos 4,2 milhões de visitantes anuais da cidade e mantém a expansão da hotelaria em 12% ao ano. No que se refere a turistas em geral São Paulo recebe 6,5 milhões de pessoas, tanto de outros estados quanto do exterior. O plano de marketing desenvolvido pela SPCVB pretende aumentar esse número para 15 milhões até 2010. A promoção da cidade como referência de lazer e cultura também integra essa estratégia. Segundo pesquisa da instituição, a cidade conta com 12 mil restaurantes, 1100 hotéis e flats, 124 museus, cerca de 240 salas de cinemas, 92 teatros e 36 shopping- centers.

A figura acima permite avaliar o grande potencial da cidade, em termos de turismo de negócios, principalmente com relação ao número considerável de estrangeiros na metrópole. Esse número poderia ser ainda mais expressivo se a captação de turistas também se voltasse ao lazer. Com a implantação de projetos de divulgação, números referentes ao desempenho econômico hoteleiro, tais como taxa de ocupação, valores de diária média e tempo de permanência, melhorariam consistentemente, fortalecendo o setor turístico em sua totalidade.

Após o aniversário de 450 anos da cidade, o número de turistas cresceu, fazendo com que o setor hoteleiro registrasse um aumento de 60%, segundo dados da ABIH-SP. Esse número é fruto de campanhas de marketing e do surgimento de roteiros culturais, ainda não muito explorados, que obtiveram um resultado muito positivo. Tal desempenho permite o reaquecimento do setor hoteleiro, como também de atividades ligadas à hospitalidade em geral, como restaurantes e locadoras de veículos, por exemplo.

Um outro ponto interessante a ser observado com relação à captação da demanda é a oferta de promoções de finais de semana para os mais diversos perfis de moradores da própria cidade. A elaboração de eventos e festas também faz parte dessa estratégia, assim como a promoção de tarifas de day-use, restaurantes e facilidades em geral abertas ao público passante. Essa tendência pode se consolidar, mesmo com a retomada do crescimento no setor, devido à diversificação do setor de serviços cada vez mais especializado e com o cliente mais exigente.

Diante disso, nota-se que o setor hoteleiro, de maneira geral, vem passando por importantes mudanças. A cidade se reestruturou para atender às novas exigências propagadas pela globalização. São Paulo, como centro urbano, é, sem dúvida, a cidade mais representativa do país. A concentração e a diversificação de serviços e atividades a tornam cosmopolita.

Embora muitas ações e iniciativas ainda precisem ser desenvolvidas visando ao crescimento e à melhoria do setor turístico-hoteleiro, o fato é que o turismo passou a integrar a estratégia de desenvolvimento da cidade na produção de riqueza.

O investimento em infra-estrutura necessária à exploração turística seja de negócios, seja de lazer, atrelado a uma política séria de divulgação local dos atrativos turísticos e de apoio ao visitante, se tornam imprescindíveis para a captação de demanda.

Outro ponto importante para a consolidação do turismo na capital refere-se à recuperação de espaços urbanos deteriorados, assim como à modernização de estabelecimentos hoteleiros localizados na região central da cidade, principal foco de exploração turística de lazer e cultura.

O turismo voltado ao centro é uma prática bastante comum em grandes cidades. O centro de São Paulo, como núcleo inicial de colonização, mescla atributos histórico-culturais e uma ampla rede de bens e serviços, caracterizando-se como espaço multifuncional.

O fato é que a cidade como um todo desconhece seu potencial turístico. O volume de turistas que vêm é alto, porém seu tempo de permanência é relativamente curto. Explorar novas formas de turismo, como o de lazer, por exemplo, é uma maneira de estimular a permanência desse público, que pode conhecer outros aspectos da cidade e incorporá-los nos planos de suas próximas visitas. Daí a importância de investimentos em recuperação de áreas urbanas.

### A profissionalização do setor hoteleiro na cidade de São Paulo: contradições e possibilidades

Todo o quadro das mudanças no cenário mundial, com a constituição das cidades de serviços, tem favorecido a profissionalização do setor hoteleiro. Muitas instituições de ensino passaram a oferecer cursos de graduação voltados ao turismo e à hotelaria, os quais têm sido bastante procurados, assim como, mais recentemente, os cursos de gastronomia.

De acordo com pesquisa elaborada por Ansarah<sup>61</sup>, o número de cursos de graduação na área de turismo e hotelaria cresceu 637,5% no período entre os anos de 1994 e 2000. A maior concentração de cursos superiores de formação profissional nas áreas de turismo e hotelaria verifica-se no Estado de São Paulo. O Ministério da Educação, a partir de ampla discussão com vários setores da sociedade e profissionais da área, estabeleceu diretrizes curriculares mais adequadas e flexíveis para a formação desses profissionais, fundamentadas em aspectos teóricos e práticos para o desenvolvimento de competências e habilidades demandadas pelo mercado de trabalho, o que gera custos elevados para a manutenção de cursos de qualidade. A divulgação de tendências promissoras relativas ao crescimento do setor tem atraído jovens com boa formação básica, não raro já dominando um segundo idioma. A entrada desses jovens no mercado de trabalho é relativamente fácil, mas suas expectativas são, muitas vezes, logo frustradas.

Dados e informações obtidas junto a estudantes do Bacharelado em Hotelaria do Centro Universitário Senac SP<sup>62</sup> dão conta de que o mercado tem absorvido o pessoal formado na área, com restrições de ordem subjetiva, uma vez que há conflitos velados que se estabelecem nas relações entre os profissionais que atuam nesse setor com outras formações ou quanto à qualificação prática na atividade exercida e aqueles que estão recebendo uma formação acadêmica específica. Questões relativas aos critérios de recrutamento e seleção, bem como às políticas de estágio são ressaltadas como dificultadoras do ingresso e permanência do profissional nos empreendimentos.

O próprio histórico da atividade e o que ela carrega em termos ideológicos sugere representações sociais preconceituosas para os serviços manuais e para aqueles cuja principal característica é o servir<sup>63</sup>. Assim, muitos jovens que se vêm atraídos apenas pela aparência glamurosa da profissão frustram-se ao se depararem com a realidade da área, para a qual nem todos serão absorvidos em postos de alta gerência.

Para além desses conflitos, as próprias expectativas de qualidade e atendimento de um público tendencialmente cada vez mais exigente contribuem para uma diversificação das atividades do setor da hospitalidade, produzindo novas alternativas de empregabilidade para os egressos, como os dados relativos ao desenvolvimento de São Paulo como cidade de serviços, conforme apresentado anteriormente, permitem vislumbrar.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mercado hoteleiro ainda se ressentido de regulamentação profissional, o que acarreta a contratação de profissionais sem formação específica mediante salários mais baixos e submetidos a más condições de trabalho. Esse fenômeno pode estar relacionado a um mecanismo perverso de mercado, também observável em outras áreas, cuja superação exige, ao mesmo tempo em que revela, o grau de consolidação do setor.

Ainda assim, o mercado tem se desenvolvido de modo promissor, no movimento de terciarização da cidade, e sugere possibilidades profissionais bastante consideráveis.

## NOTAS

- 1 VESSENTINI, J William. Sociedade e espaço: geografia geral e do Brasil. São Paulo: Ática, 1996.
- 2 SCALZARETTO, Reinaldo. Geografia I. São Paulo: Anglo, 1999.
- 3 SANTOS, Boaventura de Souza. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, Agnes et al. A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Contraponto/Corecon, 1999.
- 4 CASTELLS, Manuel. Sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- 5 VESSENTINI, J. William. (1996). op. cit.
- 6 SANTOS, Boaventura de Souza. (1999) op. cit.
- 7 CASTELLS, Manuel. (1999) op. cit.
- 8 SCALZARETTO, Reinaldo. (1999) op. cit.
- 9 CASTELLS, Manuel. (1999) op. cit.
- 10 COHEN, Stephen. Apud CASTELLS, Manuel. (1999) op. cit.
- 11 CHESNAIS, François. Mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.
- 12 IANNI, Octavio. A sociedade global. 11 ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- 13 MORENO, Júlio. O futuro das cidades. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2002. 146 p. (Ponto Futuro, 11).
- 14 ROLNIK, Raquel. O que é cidade? São Paulo: Brasiliense, 1988.
- 15 SANTOS, Milton. Apud MORENO, Júlio (2002) op. cit.
- 16 PRÉTECEILLE. Apud. RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos Globalização, fragmentação e reforma urbana: o futuro das cidades brasileiras. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- 17 SANTOS, Boaventura de Souza. (1999) op. cit.
- 18 REVISTA EXAME, São Paulo, ago., 2001.
- 19 SEADE .Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Disponível em . Acesso em 07 jun., 2003.
- 20 MORENO, Júlio (2002) op. cit.
- 21 PRÉTECEILLE Apud RIBEIRO; SANTOS JÚNIOR (1999) op. cit.
- 22 HALL, Peter. Apud. ARANTES, Otilia, Uma estratégia fatal: a cultura das novas gestões urbanas. In: ARANTES, Otilia; VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia. A cidade do pensamento único: desmanchando consensos. São Paulo: Vozes, 2000.
- 23 WILHEIM, Jorge. Apud. ARANTES, Otilia (2000), op. cit.
- 24 SANTOS, Boaventura de Souza. (1999) op. cit.
- 25 SASSEN, Saskia. As cidades na economia mundial, espaços na economia global. Disponível em . Acesso jan., 2004.
- 26 HARVEY, David. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.
- 27 FERREIRA, João Sette Whitaker. SP, o mito da cidade-global: ideologia de mercado na produção da cidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DESARROLLO URBANO, UNIDAD TEMÁTICA DESARROLLO URBANO DE LA RED DE MERCOCIUDADES, 6. Buenos Aires, 3 e 4 de julho de 2003. La ciudad global: existe en el Mercosur? Gestión urbana local en el tiempo mundial: Anais. Buenos Aires, 2003 Disponível em . Acesso em 01 mar., 2004.
- 28 ALMEIDA, Marco Antonio Ramos de. Centro, âncora turística: panorama. Revista URBS, São Paulo, ano 1, n. 5, fev., 1998.
- 29 MORENO, Júlio (2002) op. cit.
- 30 ARANTES, Otilia; VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia. (2000) op. cit.
- 31 ALCÂNTARA, Eurípedes. As ambições do planeta China. Revista Veja, São Paulo, ano 36, n. 1825, p. 35-40, 22 out., 2003.
- 32 ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. Metrôpole e cultura: São Paulo no meio século XX. Caxias do Sul: Edusc, 2001.
- 33 ROLNIK, Raquel. (1988) op. cit.
- 34 MORENO, Júlio (2002) op. cit.
- 35 PÉREZ, Luis di Muro. Manual prático de recepção hoteleira. São Paulo: Rocka, 2001.
- 36 SAO PAULO (Cidade). Prefeitura. Disponível em . Acesso em 01 set., 2003.
- 37 ALMANAQUE Abril 1995: Enciclopédia multimídia digital. São Paulo : Abril , 1999. 1 CD-ROM.

Produzida por Microservice Multimídia e Reproduções Técnicas Ltda.

38 LUZ, Mauro Catharino Vieira da. Panorama setorial Gazeta Mercantil: a indústria hoteleira. São Paulo, 1999. v. 1 e 2.

39 SEADE .Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Disponível em ., Acesso em abril de 2004)

40 MARINO, José Ernesto. A hora e a vez da hotelaria brasileira. Disponível em . Acesso em 05 set., 2003.

41 LUZ, Mauro Catharino Vieira da. (1999) op. cit.

42 MARINO, José Ernesto (2003) op. cit.

43 BSH International : <http://www.bsh.com.br/>

45 LUZ, Mauro Catharino Vieira da. (1999) op. cit.

46 MARINO, José Ernesto (2003) op. cit.

47 MERGUIZZO, Marco Aurélio. Hotelaria em alta. Revista Go Where, São Paulo, ano 4, n. 29 , 40-46, jul., 2001.

48 REVISTA EXAME, São Paulo, n.775 , set., 2002.

49 LUZ, Mauro Catharino Vieira da.(1999) op. cit.

50 MONTEIRO, Lúcia. Um Sopro de Renovação. Revista Veja São Paulo, São Paulo, n. 42, ano 36, 14-22, 22, out., 2003.

51 ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA INDÚSTRIA DE HOTÉIS. Disponível em . Aceso em 05 set., 2003.

52 FERNANDES, Fátima; ROLLI, Cláudia. Bolha hoteleira. Folha de São Paulo, São Paulo, n. 15, 03 out., 2003.

53 Id. ibid. 55 FERNANDES, Fátima; ROLLI, Cláudia. (2003) op. cit.

56 Id. ibid.

57 MERGUIZZO, Marco Aurélio. (2001) op. cit.

58 SPCVB. São Paulo Convention & Visitors Bureau. Disponível em . Acesso em 23 set., 2003.

59 Id. ibid.

60 Id. ibid.

61 ANSARAH, Marília Gomes dos Reis. Formação e capacitação do profissional em turismo e hotelaria. São Paulo: Aleph, 2002.

62 KURATOMI, Carol; KURATOMI, Maine. O processo de profissionalização no setor de hotelaria a partir de 1990. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Hotelaria) - Faculdade Senac de Turismo e Hotelaria. São Paulo, 2004; DI MÉDIO, Livia Spínola; LESSA, Paula da Silva; MELNIKOFF, Sofia Tobos. Estágio na hotelaria: motivação para o futuro profissional ou mão-de-obra barata para as empresas hoteleiras? Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Hotelaria) - Faculdade Senac de Turismo e Hotelaria. São Paulo, 2004.

63 PACHECO, Patrícia Marega. Proposta de implantação da disciplina Antropologia do Serviço para o curso técnico em hotelaria oferecido pelo Centro de Capacitação Casa do Moinho. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Docência para Turismo e Hotelaria). Centro Universitário Senac, 2004.

## RESUMEN

Rosemary Roggero; Flávia Calabrez. San Pablo como ciudad de servicios y el proceso de profesionalización de la hotelería.

Presenta datos e informaciones que tienen por objeto demostrar como San Pablo se está consolidando como una ciudad de servicios, en el panorama de la nueva etapa del capitalismo mundial y cómo está viviendo un proceso semejante al de otras importantes ciudades del mundo. Aborda la hotelería – uno de los sectores de actividad terciaria de mayor crecimiento, especialmente a partir de la década de 1990 – para analizar cómo se ha estado produciendo y profesionalizando en ese campo, qué tipo de público capta, qué tipo de información se está ofreciendo y qué desafíos representa ese movimiento para el mercado de trabajo y para los profesionales.

Palabras clave: Servicios; San Pablo; Hotelería; Educación Profesional.

\* Doutora em Educação: História e Filosofia pela PUC/SP; Professora titular do Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação da Universidade Braz Cubas e Coordenadora do Núcleo de Apoio Acadêmico da Diretoria de Graduação do Centro Universitário Senac de São Paulo.

E-mail: [ros eroggero@uol.com.br](mailto:ros eroggero@uol.com.br)

\*\* Bacharel em Hotelaria pela Faculdade Senac de Turismo e Hotelaria de São Paulo.

E-mail: [flaviacal14@zipmail.com.br](mailto:flaviacal14@zipmail.com.br)